
CENTRE D'ETUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS



*Savoirs paysans
et ordre social*

L'apprentissage du métier d'agriculteur

Patrick Pharo

FORMATION - QUALIFICATION - EMPLOI
COLLECTION DES ETUDES

Savoirs paysans et ordre social

L'apprentissage du métier d'agriculteur

Patrick Pharo

||

SAVOIRS PAYSANS

ET ORDRE SOCIAL

L'apprentissage du métier d'agriculteur

*Patrick Pharo
Département de la
Qualification du Travail*

Janvier 1985

SOMMAIRE

	Pages
Introduction	5
Note sur l'échantillon	8
Chapitre I : Méthodes d'approche et de compréhension des savoirs paysans	11
1. Approches des savoirs professionnels.	15
2. La notion de sagesse	20
3. La genèse des sagesse : l'endogène et l'exogène	26
Chapitre II : Le chemin des champs : formation d'une préculture sociale et professionnelle	31
1. La mise à distance des univers de l'enfance	34
2. Le travail agricole : familiarité et familiarité	37
3. Les chemins socio-cognitifs de la mise au travail	42
4. L'instruction sans instruction	49
5. Les évidences de la compréhension du travail	54
Chapitre III : Le chemin de l'école : l'identité socio-professionnelle en question ..	59
1. L'école obligatoire.	62
2. Cultures scolaires et mise en place sociale	68
3. Stratégies et hasards d'orientation.	79
4. Du bon usage des scolarités courtes et longues ..	87
5. Théorie et pratique	93
Chapitre IV : Le temps du vrai travail	111
1. Le travail de l'aide-familial : tout sauf la gestion	113
2. Autonomisation des sagesse et concurrences familiales	118

	Pages
3. Les événements structurants : engagements, voyages, mariages, héritages . .	127
4. Découvertes de l'installation et recomposition des sapiences : le problème de la gestion	141
Chapitre V : Sapiences paysannes et structures socio-économiques	
Essai de classement et d'interprétation	149
1. Interprétation des discours, interprétation des pratiques	152
2. Exercice et apprentissage du métier : essai de classement	157
a) le métier valeur refuge	160
b) le métier art de vivre	162
c) le métier découverte	163
d) le métier instrumentalisé	164
e) le métier promotion	165
f) le métier entreprise	167
3. Communication et actions de développement	168
4. Sapiences paysannes et action éducative	172
Conclusion	179
Annexe I : Guide d'entretien	181
Annexe II : Bibliographie	187

INTRODUCTION

La recherche dont on présente ici le rapport final a été engagée à la fin de l'année 1981, à la suite de la série de trois études que le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) a consacrées aux différentes composantes de l'emploi agricole dans le cadre de l'élaboration du Répertoire français des emplois (1). Intitulée à l'origine : *Modes d'acquisition et de mobilisation des savoirs professionnels agricoles*, elle visait en premier lieu à restituer la diversité des chemins sociaux par lesquels les agriculteurs en viennent à occuper les emplois dont nous avons préalablement donné une description typologique générale, en faisant abstraction à ce stade de leur inscription particulière dans le tissu social du monde rural. Il s'agissait en fait de dépasser cette première approche, nécessairement schématique, en s'efforçant de reconstituer la signification sociale que peut avoir, pour les agriculteurs, l'apprentissage de leur métier. En outre, le milieu agricole se prêtait particulièrement bien à un certain renouvellement de la problématique des relations entre formation et emploi, compte tenu des modes particuliers d'accès aux emplois que l'on y observe (le plus souvent par transmission d'un patrimoine familial) et de l'importance que revêt ici cette connaissance préalable de l'univers professionnel que l'on ne manque pas d'acquérir lorsqu'on est soi-même d'origine agricole. A l'encontre d'une vision simpliste selon laquelle l'école serait capable, par elle-même, de décerner à des individus les caractéristiques susceptibles de leur faire occuper sans coup férir les différentes sortes d'emploi (dont on tiendrait par ailleurs un compte précis des stocks disponibles), le milieu agricole révèle, de façon crue, ce qui ailleurs ne se laisse qu'entrevoir, à savoir l'importance décisive, pour la professionnalisation, de ces savoirs sociaux dont chaque individu se trouve dépositaire et dont la constitution est loin de relever de la seule institution scolaire.

On le voit, d'une façon comme d'une autre, celle des cheminements sociobiographiques comme celle des relations entre formation scolaire et emploi, l'étude envisagée se trouvait confrontée à un thème majeur : celui des savoirs professionnels

(1) Cahier 16 du Répertoire français des emplois : Les emplois-types de la production agricole, Paris : Documentation Française, juin 1982.

Cf. également :

P. PHARO, P. SIMULA : Les agriculteurs exploitants familiaux, dossier du CEREQ n°23, Paris : Documentation Française, décembre 1979.

P. PHARO, J.P. SCHAFF et P. SIMULA : Les agents de développement agricole, dossier du CEREQ n°28, Paris : Documentation Française, juin 1981.

P. PHARO, J.P. SCHAFF et P. SIMULA : Les salariés agricoles, dossier du CEREQ n°30, Paris : Documentation Française, décembre 1981.

ou, plus exactement, celui des savoirs susceptibles d'être acquis, détenus et utilisés par des professionnels. On verra, dans le premier chapitre de ce rapport (dont la lecture n'est d'ailleurs pas indispensable pour la compréhension des chapitres suivants), l'approche théorique adoptée dans le cours de cette étude et la façon particulière dont ce thème a été abordé. Ce qu'il faut simplement souligner ici, c'est la vogue exceptionnelle dont la notion de savoirs a bénéficié ces dernières années dans les organismes d'étude, de formation ou d'administration, liés au monde agricole. Aux préoccupations classiques des professionnels, des fonctionnaires et des pédagogues (mettre en place des formations initiales et continues « adaptées » aux « besoins de l'agriculture » ou aux « défis » des transformations techniques, etc.), la notion de savoirs paraît en effet apporter une sorte de sang nouveau en autorisant toutes sortes de catégorisations (savoirs pratiques/savoirs théoriques, empiriques/scientifiques, scolaires/non scolaires, prescrits/non prescrits, techniques/sociaux) alimentant sans fin les constructions explicatives de tous ceux qui se sentent suffisamment intéressés par ces questions pour se croire habilités à en dire quelque chose (le spectre de ces gens-là étant très large puisqu'il va des producteurs aux chercheurs en passant par les fonctionnaires, les syndicalistes, les enseignants, etc.). Le terme lui-même de savoirs a somme toute une sonorité assez moderne, très neutrement objectivante et une signification qui paraît claire et assez bien reliée à son référent.

Cette vogue récente de la notion de savoirs — qui ne s'arrête d'ailleurs pas aux portes du monde agricole — a le mérite d'attirer l'attention sur les liens qui unissent les objets d'études que croît construire le chercheur et les mouvances sociales avec lesquelles celui-ci est en rapport et qui justifient qu'on l'autorise à conduire la recherche qu'il conduit. Entendons par là que le surgissement d'un objet d'études tel que les savoirs (ou n'importe quel autre) s'inscrit dans un réseau social de préconstructions et d'explications anticipées des choses que l'on va étudier. On pourrait en dire autant des notions de « formation » ou d'« emplois » dont l'usage n'est pas aussi ancien qu'on le croît parfois. En l'occurrence, ne pourrait-on faire l'hypothèse que la vogue du terme *savoirs* tient à la propagation d'une vision de l'individu au travail (ou en formation) marquée par l'idée qu'il peut y avoir, chez lui, une sorte de décalque substantiel aux performances qu'on attend de lui ? Le savoir de l'écolier, c'est ce qui — lui appartenant en propre — lui permet d'avoir une bonne note ; le savoir du travailleur, c'est ce qui lui permet d'effectuer correctement l'opération qu'on attend de lui. Autrement dit, il semble que le terme de savoir, implicitement associé à celui de performativité, n'est que l'image inversée (interne, privée, appropriée, etc.) de la prestation publique qui est attendue des individus dont on parle.

Si cette hypothèse est correcte (et elle l'est, semble-t-il, au moins dans une bonne partie des cas), étudier des savoirs revient en fait à étudier la version individuelle et intériorisée de la performance professionnelle extériorisée (celle qui est effectivement réalisée ou celle dont on espère la réalisation). Mais cette vision des savoirs n'est pas exactement celle qui a été retenue dans le cours de cette étude.

On peut d'abord faire remarquer, comme cela a souvent été fait, que les institutions chargées de la gestion du monde agricole ont toutes des projets pour celui-ci et que ceci est probablement dans leur nature d'institutions de vouloir que les agriculteurs soient mieux formés, plus performants, plus scolarisés, plus cultivés, etc., voire plus à gauche ou plus à droite. A l'inverse, le travail scientifique ne gagne rien à entreprendre une étude sur une population donnée en fonction des projets qu'il a pour elle. Bien sûr, le chercheur ne peut éviter d'avoir des opinions (des explications, des arguments, des croyances...) sur ce qu'il conviendrait de faire en matière de formation et de développement et il est sans doute souhaitable qu'il les exprime lors-

qu'une commission spécialisée lui demande son avis. Mais il semble que le travail scientifique – même s'il ne lui est pas possible de s'abstraire de l'ensemble des préjugés qui lui permettent d'examiner les choses qui l'intéressent – doit rechercher une certaine mise en suspens de ces intérêts habituels. Or, cette mise en suspens n'a aucune chance d'être réalisée si l'on étudie les savoirs dans le but de découvrir ceux qui manquent et ceux qui sont là, ceux qui sont utiles et ceux qui sont inutiles, ceux qu'il faudrait encourager ou ceux qu'il faudrait combattre (à ce moment-là d'ailleurs le savoir ne s'appelle plus savoir – terme qui renvoie tout de même à une certaine consistance objective de ce qui est su – mais plus plutôt croyance, préjugé, voire superstition) bref, tant que l'on demeure à l'intérieur du cadre normatif fixé par les buts pratiques d'un chercheur ou d'une institution.

Mais en même temps, une description des savoirs professionnels des agriculteurs qui reposerait sur des critères purement externes (par exemple l'activité professionnelle, la réussite aux examens ou les caractères techniques et économiques de l'exploitation) et qui ferait fi de la façon dont ces savoirs servent à structurer, à toutes fins pratiques, le sens d'un devenir social, ne donnerait qu'une image déformée, abstraite et finalement sans intérêt de la réalité pratique et sociale de ces savoirs. C'est pourquoi l'idée-clé de ce rapport est que les savoirs professionnels des agriculteurs ne peuvent être compris et analysés que s'ils sont rapportés au processus endogène de constitution de ces savoirs, tel qu'il peut être formulé et mis en vue dans leurs exposés et leurs propres catégorisations du monde social, de leur histoire biographique, des enjeux économiques, éthiques, affectifs, techniques... de leur activité professionnelle, bref, de toutes ces choses qui assurent la stabilité et la naturalité du monde dans lequel on vit parce qu'on en a une connaissance pratique rapportée à son propre devenir social.

Le but de ce rapport est donc de rendre compréhensibles les pratiques professionnelles des agriculteurs (leurs choix techniques et économiques) ainsi que d'autres aspects de leurs pratiques sociales (par exemple les projets scolaires et professionnels qu'ils font pour leur descendance) en prenant en considération la façon dont ils disposent de leur propre histoire sociale, c'est-à-dire, en particulier, l'histoire de leurs apprentissages familiaux et scolaires et celle des événements structurants de leur existence. En définitive, le fil directeur de l'étude, ou encore son objet propre, n'est rien d'autre que l'explicitation, par les intéressés, des conditions par lesquelles ils ont été conduits à savoir quelque chose, et du contenu social et technique de ces savoirs dont ils se sentent dépositaires. Un tel choix justifie le plan qui a été choisi pour ce rapport : après un premier chapitre discutant certains aspects généraux du problème des savoirs professionnels agricoles, on examinera successivement dans les chapitres II, III et IV les principales étapes familiales, scolaires et préprofessionnelles de l'acquisition du métier avant de consacrer un dernier chapitre à l'exposé des résultats plus généraux de cette étude.

Mais d'autre part, ce choix a justifié qu'on présente dans le cours du rapport, d'assez longs extraits d'entretiens de façon à rendre plus aisée l'intelligence des analyses proposées mais de façon aussi à permettre au lecteur de juger par lui-même du bien-fondé de ces analyses. Enfin, la publication de ces commentaires présente en elle-même un intérêt scientifique dans la mesure où elle permet de fixer et ainsi de mettre en lumière toute une série de choses qui sont habituellement dites par les agriculteurs et auxquelles les institutions concernées n'accordent pas, semble-t-il, l'importance qu'elles méritent.

L'objectif de la recherche aura été atteint si le lecteur de ce rapport – qu'il soit technicien, représentant professionnel, fonctionnaire, formateur ou chercheur et qu'il adhère ou non à la démarche et aux conclusions qui s'y trouvent proposées – se trouve au moins d'accord pour admettre que les programmes éducatifs et de propagation de nouvelles techniques agricoles donnent nécessairement lieu, de la part de ceux à qui ils sont destinés, à une réinterprétation de leur signification sociale et professionnelle. Faute de prendre en compte cette réinterprétation, les décideurs et les praticiens de l'enseignement et du développement risquent de ne voir que des « résistances », des « freins » et des « pesanteurs » ou, à l'inverse, du « dynamisme » et du « modernisme » là où, du point de vue des intéressés, se déploient en fait des conceptions spécifiques de ce qu'il est intéressant, utile, valable ou légitime de faire.

NOTE SUR L'ÉCHANTILLON

Pour faciliter la compréhension des contextes d'entretien, nous donnons ci-dessous un tableau des principales caractéristiques des personnes interviewées (les âges et les tailles d'exploitation sont arrondis).

N° I	30 ans, 30 ha, élevage ovin et bovin + céréales, célibataire, BAA, CNSTP.
N° II	40 ans, 35 ha, vigne AOC + céréales, marié, 1 enfant, BAA, FNSEA.
N° III	40 ans, 40 ha, céréales + poulets de chair, marié, 3 enfants, CAPA, BAA, CNSTP.
N° IV	35 ans, 20 ha, vigne + céréales, divorcé, CEP + cours agricoles.
N° V	40 ans, 40 ha, céréales + brebis, célibataire, BAA, CNSTP.
N° VI	35 ans, 25 ha, vigne AOC + céréales, marié, 4 enfants, maison familiale sans diplôme, FNSEA.
N° VII	30 ans, 40 ha, céréales + luzerne, marié, 3 enfants, cours CAP.
N° VIII	40 ans, 5 ha, horticulture, marié, 3 enfants, BAA, FFA.
N° IX	35 ans, petite surface, horticulture, marié, 3 enfants, cours par correspondance.

N° X	40 ans, 5 ha, horticulture, marié, 2 enfants, BAA, BPA.
N° XI	30 ans, 50 ha, élevage bovin (viande), marié, 2 enfants, BAA.
N° XII	30 ans, 60 ha, élevage bovin (viande) et ovin, marié, BAA.
N° XIII	30 ans, 80 ha, élevage ovin, marié, 2 enfants, Ingénieur agro.
N° XIV	35 ans, 35 ha, élevage caprin, marié, 2 enfants, BEPC + stage.
N° XV	30 ans, 110 ha, élevage bovin (viande) et ovin, marié, 2 enfants, BPA.
N° XVI	30 ans, 50 ha, élevage bovin (viande) et ovin, marié, 1 enfant, BAA + stage, CNJA.
N° XVII	30 ans, 50 ha, élevage ovin et bovin (viande), marié, BAA, BPA, FNSEA.
N° XVIII	30 ans, 90 ha, élevage bovin (viande) + polyculture, marié, 3 enfants, cours post-scolaires.
N° XIX	35 ans, 30 ha, élevage bovin (lait), marié, 2 enfants, BTA, FNSEA.
N° XX	30 ans, 30 ha, élevage bovin (lait), marié, 2 enfants, BTA, CNJA
N° XXI	30 ans, 30 ha, élevage porcin (naisseur-engraisseur), marié, 1 enfant, BTA.
N° XXII	35 ans, 25 ha, élevage porcin (naisseur-engraisseur) + taurillons, marié, 3 enfants, BTSA, FNSEA.
N° XXIII	30 ans, 25 ha, élevage bovin (lait) marié, 2 enfants, BTA, FNSEA.
N° XXIV	35 ans, 40 ha, élevage bovin (lait) marié, 3 enfants, BTSA, FNSEA.
N° XXV	35 ans, 35 ha, élevage bovin (viande) + polyculture, célibataire, pas de diplôme.
N° XXVI	35 ans, 15 ha, élevage caprin, marié, 1 enfant, CFPPA.

L'échantillon n'a évidemment aucune représentativité statistique. Les personnes interviewées ont été choisies en fonction de leur niveau de formation de façon à ce que tous les niveaux scolaires soient représentés. Les enquêtes se sont déroulées principalement dans trois départements : Creuse, Maine-et-Loire et Finistère, dans des régions fortement contrastées sur le plan des productions, des structures de formation existantes et des formes locales de développement. Quelques entretiens ont cependant été dispersés dans d'autres départements (Corrèze, Côtes-du-Nord, Dordogne, Pyrénées-Atlantiques...). Les interviewés appartiennent de façon homogène à la tranche d'âge de 30 à 40 ans : celle-ci présente l'avantage d'être suffisamment jeune pour avoir été concernée par l'intensification récente des pratiques scolaires et cependant de ne pas l'être trop, ce qui aurait rendu impossible l'évaluation des effets de l'installation sur la perception de l'environnement social.

La plupart des individus interrogés sont d'origine agricole (sauf trois néoruraux). Certains sont mariés avec des femmes d'origine urbaine (quelques-unes exercent encore des métiers non-agricoles). Il y a trois célibataires ; treize individus sont syndiqués : 7 au FNSEA (Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles) ; 2 au CNJA (Centre national des jeunes agriculteurs) ; 3 au CNSTP (Confédération nationale des syndicats travailleurs paysans) ; 1 au FFA (Fédération française de l'agriculture).

(Dans leur quasi-totalité, les entretiens ont été intégralement transcrits par Yolande PARIS et Patrick PHARO).

CHAPITRE I

MÉTHODES D'APPROCHE ET DE COMPRÉHENSION DES SAVOIRS PAYSANS

Plus que toute autre, la profession d'agriculteur repose de façon évidente sur des apprentissages qu'on peut, pour l'instant, qualifier de familiaux. Le schéma classique famille — éducation primaire — formation générale — formation professionnelle — emploi se trouve en effet brouillé par le fait que, dès l'enfance, le futur agriculteur se trouve confronté, par son environnement familial, à l'univers professionnel qu'il connaîtra plus tard (1). Une telle situation, qui s'observe de moins en moins dans le secteur des métiers (2), paraît fondamentalement différente de celle des autres catégories professionnelles qui ne font connaissance avec l'exercice pratique de l'emploi qu'à la fin de leurs études. Ce qui a d'ailleurs en partie justifié la présente recherche, c'est qu'il semblait quasiment incongru de parler de la formation professionnelle des agriculteurs en référence à la seule formation scolaire, alors que l'observation la moins approfondie du milieu permet au contraire de constater que c'est sur le tracteur de son père (qu'il conduit très tôt), autour de ses champs et de ses troupeaux, en traînant derrière ou en aidant ceux qui travaillent, que le jeune paysan se familiarise avec sa future profession. Cette observation simple a été amplement confirmée par l'enquête et on pourrait multiplier les citations du genre de celle-ci :

« On voit faire depuis qu'on est petit... On a 5, 6 ans, on voit faire la pomme de terre, les carottes, ça reste hein ! On perd pas !... Je vois des gens qui sont revenus, qui étaient de mon âge, là, qui avaient toujours habité en ville, qui avaient plus fait de jardin depuis qu'ils avaient quitté l'école... ça fait 25 ans qu'ils étaient partis, hein, ils reviennent, achètent une maison, ben, ils savent faire pousser la salade. Bon, ben, débarque un gars de ville qui a jamais rien vu, il plante les racines en l'air et les feuilles en bas ».
(Éleveur creusois, XVI).

Certains ont émis l'hypothèse que l'école allait progressivement relayer la famille dans sa fonction de formation professionnelle (3) sous l'effet de la perte du patrimoine technique qu'impliquent la diminution du nombre d'agriculteurs, les pressions économiques et la transformation des technologies agricoles. Mais, outre que les canaux de la formation professionnelle ne se réduisent pas

-
- (1) D'après la dernière enquête F.Q.P. de l'INSEE (1977), 89,6 % des agriculteurs de 40-59 ans sont fils d'agriculteurs.
(2) Toujours selon l'enquête F.Q.P., 40,1 % des « Patrons de l'industrie et du commerce » (catégorie qui, il est vrai, est bien plus large que celle des artisans) sont eux-mêmes fils de patrons de l'industrie et du commerce.
(3) Claude REBOUL, « L'apprentissage familial du métier d'agriculteur », Actes de la recherche en sciences sociales, n°39, sept. 1981.

à l'alternative famille/école (il y a aussi l'exercice même du métier qui joue un rôle essentiel pour l'apprentissage du métier, et pas seulement dans l'agriculture (4) sans parler de l'action des instances d'encadrement agricole...), une telle hypothèse ne peut être valablement discutée qu'à la condition de savoir en quoi consiste véritablement l'apprentissage familial du métier d'agriculteur. L'idée même d'un patrimoine de culture technique qui se transmettait naguère de façon héréditaire mais qui serait aujourd'hui érodé par les transformations de l'agriculture, suppose l'existence antérieure de systèmes de reproduction à l'identique des savoirs professionnels d'une génération à l'autre. Or, rien ne prouve que ces systèmes de reproduction aient vraiment existé sous cette forme dans la société dite « traditionnelle » ; ce n'est pas en effet le changement technique qui est une nouveauté pour le monde paysan mais bien seulement les formes particulières qu'il peut prendre aujourd'hui. Et, par conséquent, le problème de la transmission et du renouvellement des savoirs professionnels agricoles ne peut être réduit à l'opposition de deux périodes historiques dans lesquelles la famille d'abord et l'école ensuite assureraient principalement cette fonction.

Ceci dit, l'une des hypothèses qui furent à l'origine de la présente recherche a emprunté à certains courants de la sociologie de l'éducation son cadre problématique. Le but était, en effet, de rendre compte des modes d'acquisition et de la mobilisation des savoirs professionnels agricoles (ce qui, dans un langage plus ordinaire, revenait à présenter ce travail comme une étude sur l'apprentissage du métier d'agriculteur), et il était logique, dans une telle perspective d'utiliser les connaissances existantes en matière de sociologie de l'éducation. En particulier les thèses de Pierre Bourdieu sur la reproduction sociale (5) paraissaient fournir un bon fil directeur au travail envisagé. Centrées sur l'idée du caractère durable des dispositions socioculturelles inculquées par le milieu familial, elles conduisaient tout naturellement à faire porter l'analyse sur les modalités particulières de ces systèmes de reproduction, compte tenu des transformations de l'agriculture et du renforcement du rôle de l'école, et ceci dans une optique très proche de celle de Claude Reboul, évoquée précédemment. On aboutissait ainsi à cette conséquence que les stratégies scolaires, sociales, économiques des agriculteurs doivent être déterminées par les classes d'habitus constitués au sein de leur milieu d'origine et que les modes d'organisation et de mobilisation des savoirs professionnels, aussi différenciés qu'ils soient, trouvent le principe de leur différenciation dans les inculcations de ces milieux d'origine. De ce point de vue là et quelles que soient les transformations de l'environnement agricole (intensification des pratiques scolaires, changements technologiques, etc...), on était assuré de trouver une clef de répartition sociale des agriculteurs d'aujourd'hui structurellement conforme à celle de la génération antérieure.

Disons tout de suite que ce cadre problématique a mal résisté au travail empirique, et ceci pour au moins deux raisons. La première tient aux matériaux mêmes réunis par l'enquête ; ceux-ci, comme on le verra, ne vérifient que partiellement l'hypothèse de la reproduction sociale. La seconde raison est que les autres hypothèses qui guidaient la recherche se sont révélées contradictoires avec la précédente. Cette remarque sera plus explicite après la présentation du cadre problématique qui, présent déjà au début de la recherche, s'est imposé en cours de route comme le plus adéquat

(4) Sur les problèmes concernant les rapports entre « préparation au travail » et exercice des emplois, cf. P. ROLLE, « Qualités de travail et hiérarchie des qualifications », *Sociologie du travail*, 2/73 et, du même auteur, « La qualification, enjeu du mouvement ouvrier et du socialisme », *NON-repères pour le socialisme*, n°10, nov.-déc. 1981.

(5) Cf. par exemple P. BOURDIEU, J.C. PASSERON « La reproduction » Minit, 1970 et P. BOURDIEU « Le sens pratique », Minit, 1980.

aux matériaux recueillis. Cette recherche traitera donc successivement des trois principaux groupes d'hypothèses qui l'ont finalement guidée (6). Le premier – de caractère épistémologique – concerne les méthodes d'approche des savoirs paysans. Le second et le troisième s'appliquent respectivement au concept de sagesse (ou de système de savoir) et à l'opposition entre savoirs endogènes et savoirs exogènes.

1. APPROCHES DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

La notion de « savoirs » est courante et, de plus, elle est à la mode. Ce sont deux conditions qui ne facilitent pas son élucidation. On peut immédiatement remarquer que la désignation d'un objet social, qu'elle soit faite par des spécialistes ou par des profanes, ne relève jamais d'une adéquation naturelle de l'objet à sa désignation mais d'une opération (langagière) qui est elle-même un phénomène social (7). Or, les opérations qui désignent les savoirs sont multiples. Il est utile de commencer par évoquer quelques exemples de cette multiplicité de façon à mieux faire comprendre l'hypothèse qui a guidé les opérations de désignation effectuées au cours de la recherche.

L'une des façons privilégiées de reconnaître des savoirs consiste à les soumettre à une évaluation. C'est ce qu'on appelle le contrôle des connaissances. On a un cadre normatif, une sorte de corpus de connaissances que l'examineur est censé détenir, et on juge par des méthodes appropriées (examens, tests, etc.) si et jusqu'à quel point le sujet dispose aussi de ces connaissances. Inutile de dire que cette méthode n'a pas été utilisée ici pour une raison fondamentale : le contrôle des connaissances constitue en effet un mode de désignation du savoir d'autrui qui, par définition, exclut de son champ tous les savoirs dont l'examineur ne dispose pas lui-même, qu'il est, par conséquent, bien incapable d'évaluer et dont il peut, au mieux, apercevoir l'existence (mais alors ce ne peut plus être dans le cadre d'un contrôle des connaissances). Ce raisonnement s'applique d'ailleurs au système scolaire lui-même qui, tant qu'il reste fondé sur des contrôles de connaissances exercés par des maîtres culturellement extérieurs aux milieux des enseignés, n'a aucune chance de pouvoir évaluer les multiples connaissances qui n'entrent pas dans le cadre du calibrage des matières académiques.

Or, il s'agissait bien, dans cette enquête, de tenter d'appréhender les savoirs des personnes interrogées et non pas de rapporter ceux-ci à des normes cognitives extérieures. De ce point de vue, l'observation des contenus d'activité professionnelle pouvait apparaître comme une piste d'investigation intéressante. Mais dans ce cas, de deux choses l'une : ou bien les contenus d'activité sont saisis au travers de la narration qu'en font les intéressés (je fais ceci, cela, j'utilise tel outil, dans tel but, etc.) et on ne peut plus dire, en toute rigueur, qu'on étudie des contenus d'activité puisque le phénomène considéré est celui de la narration de ces contenus (ce qui nous ramène à la méthode

6) La démarche se réfère d'une part à la tradition de la sociologie compréhensive : cf. M. WEBER, *Économie et société*, 1922 et A. SCHUTZ, *Phenomenology of social World*, 1933. Il faut ajouter à cette tradition l'apport important de l'ethnométhodologie américaine. Cf. A.V. CICOUREL : *La sociologie cognitive*, 1972 et 1979, PUF, pour la traduction française et surtout H. GARFINKEL, *Studies in Ethnomethodology*, 1967, New Jersey et, du même auteur associé à H. SACKS « On formal Structures of practical Actions », in McKinney Tiryakan, *Theoretical Sociology*, New York, 1970, à qui est empruntée une partie de la démarche ici exposée. L'ethnométhodologie américaine se propose notamment de substituer aux « analyses constructives » de la sociologie, la description des *accounts* (c'est-à-dire les rapports) que font les acteurs sur leurs pratiques, à partir de la réflexivité et des propriétés indexicales (c'est-à-dire relatives aux contextes d'énonciation) de l'usage de la langue naturelle dans les activités pratiques. D'autre part, le cadre problématique est inspiré des travaux français de sociologie de l'éthique.

On consultera notamment F.A. ISAMBERT, P. LADRIERE et J.P. TERRENOIRE, « Pour une sociologie de l'éthique », in *Revue française de sociologie*, XIX, 1978 et, d'une façon générale, les différents travaux issus de l'équipe de sociologie de l'éthique et des pratiques symboliques du CNRS.

(7) Cf. les travaux de J.P. DARRE ; la clarté d'un certain nombre de ses formulations a largement facilité ce travail, en particulier sur la question de l'adéquation d'un discours à un point de vue, et non à un objet, ou sur la poursuite, dans la situation de l'entretien, de dialogues qui s'adressent à des partenaires absents. On pourra notamment consulter : *La diffusion des connaissances scientifiques, proposition pour se débarrasser du consensus empiriste*, doc. ronéoté, 1982, et *Pour un développement orienté par les agriculteurs à partir de leur travail, de leurs réalités et de leurs problèmes*, doc. ronéoté, 1982.

présentée plus loin) ou bien on procède à une observation directe, celle-ci pouvant être extérieure ou participante. L'observation extérieure, plus connue sous le nom d'analyse de poste consiste à substituer à l'objectivation (8) qu'effectue le sujet pour réaliser ses opérations, l'objectivation directe de l'observateur. Elle conduit donc à déduire le savoir du sujet de celui que l'observateur a lui-même acquis en observant l'activité de celui-ci. Elle relève alors d'un arbitraire culturel et social dont les critiques des méthodes de *job évaluation* ont suffisamment montré les dangers (9). Quant à l'observation participante, elle constitue sans doute un moyen d'investigation extrêmement précieux dans la mesure où il permet d'établir un va et vient entre le savoir de l'observateur et le commentaire de l'observé (10) ; mais ce moyen ne pouvait être envisagé compte tenu des conditions de la recherche et, en tout état de cause, il ne dispense nullement d'une réflexion approfondie sur l'opération sociale de désignation d'objets tels que des savoirs.

On pouvait enfin imaginer de déduire les savoirs et leur distribution d'une observation effectuée à partir de différents indicateurs statistiques : réussite scolaire et économique, pratiques matrimoniales, types de consommation, etc., ainsi qu'on le fait pour démontrer la théorie des habitudes (11). Ici, la démarche théorique consiste à désigner l'objet (en l'occurrence les savoirs) par sa place conceptuelle à l'intérieur du modèle d'explication. Sans entrer dans une longue discussion épistémologique qui n'a pas sa place ici, on remarquera seulement qu'une telle démarche n'est guère praticable sans observation directe des référents réels de l'objet conceptuel et que c'est finalement l'idée que le chercheur se fait de ces référents qui détermine le modèle théorique. Dans de telles conditions, il paraît tout à fait préférable d'aborder de front le problème de l'approche compréhensive d'un objet tel que les savoirs, le recours à l'appareil statistique ne pouvant être qu'un moyen annexe de vérification.

La question pourrait alors être formulée de la façon suivante : quelles sont les conditions qui assurent le maximum de validité à une opération de désignation et de description des savoirs professionnels d'un individu ou d'un groupe d'individus ? Contrairement aux apparences, la question n'est pas purement théorique puisque c'est selon la façon dont on y répond qu'on met en place des plans d'action destinés à ces individus : plans de développement, de formation, mesures administratives, etc. Toutes les opérations sociales qui se préoccupent d'orienter, d'accroître, de valoriser, d'utiliser, de mobiliser, etc., les savoirs professionnels des individus – que ces opérations émanent de formateurs, d'agents de développement, d'employeurs, de consultants administratifs, de décideurs politiques, etc. – résolvent à leur façon le problème posé. Les exemples d'opérations de désignation évoqués plus haut sont autant de solutions à ce problème qui ont toutes pour point commun de prétendre à une certaine validité. S'il n'existe pas de tribunal de la Science qui permettrait de hiérarchiser ces différentes prétentions à la validité (12), il est toujours possible d'avancer un certain nombre d'arguments rationnels en faveur de chacune de ces prétentions. Seule, la discussion de ces arguments, dans un contexte scientifique historiquement situé, permet de répondre à la question du maximum de validité. Suit donc une présentation de l'approche des savoirs professionnels choisie et sont soumis à la discussion les arguments qui assurent sa validité, étant entendu que l'approche en question ne prétend nullement à l'exclusivité de la validité.

(8) La phénoménologie husserlienne a, entre autres mérites, celui d'avoir établi la généralité des mécanismes d'objectivation et, de la sorte, incite à relativiser les thèses bachelardiennes sur la rupture épistémologique en insistant sur l'unité « égologique » des processus de connaissance, qu'ils émanent de savants ou de gens ordinaires. Cf. E. HUSSERL. « La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale », 1954 et 1976, Gallimard, pour la traduction française et « Expérience et jugement », 1954 et 1970, PUF, pour la traduction française.

(9) Cf. à ce propos M. DADOY « Les systèmes d'évaluation de la qualification du travail. Pratique et idéologie ». *Sociologie du travail* 2/73. L'analyse d'un poste de travail objective à sa façon, certaines opérations, mais laisse entière la question des processus cognitifs qui ont contribué à cette réalisation pratique.

(10) Cf. à ce sujet Jeanne FAVRET-SAADA, « Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage », Gallimard, 1977.

(11) Cf. P. BOURDIEU, « La distinction », Minuit, 1979, et, en particulier, l'utilisation qui est faite des données scientifiques pour révéler les différenciations culturelles.

(12) Le concept de « prétention à la validité », issu de la logique, est ici emprunté à J. HABERMAS, *Theorie der Kommunikativen Handlung*, Francfort, 1980.

La principale difficulté d'une objectivation des savoirs tient au fait que les opérations cognitives sont coextensives aux pratiques et aux discours : dans tout ce que fait, ou dit quelqu'un, il y a du savoir. Et par conséquent, l'analyse d'un discours ou d'une pratique revient toujours à l'analyse d'un savoir, même lorsque celui-ci n'est explicitement évoqué ni par l'acteur ni par l'analyste. Compte tenu du caractère particulier des savoirs ici analysés – les savoirs relatifs à la profession – on pouvait donc supposer que toutes les pratiques et tous les discours de caractère professionnel seraient susceptibles de révéler des savoirs professionnels. Mais une telle limitation du champ de l'observation aux seuls savoirs relatifs à la profession ne suffisait pas encore à poser un principe et une méthode qui permettent d'échapper, du moins en partie, aux difficultés des approches évoquées plus haut et qui se révèlent adéquats aux questions concrètes ayant suscité la recherche : comment les agriculteurs apprennent-ils leur métier ? Comment profitent-ils de la formation scolaire, des conseils de l'encadrement ? Pourquoi y a-t-il des différences entre eux du point de vue de leurs capacités d'innovation ou d'assimilation des nouvelles technologies ? De quel genre de formation auraient-ils besoin ? etc. Il apparaît très vite que le seul principe susceptible de nous faire échapper à l'arbitraire d'une désignation et d'une description extérieures des savoirs consistait à poser que **tout individu est toujours le mieux placé pour mettre en vue ses propres savoirs au travers du compte-rendu et de l'exposé qu'il donne de ses propres pratiques.**

Un tel principe est le résultat d'une analyse logique : si on critique l'arbitraire des objectivations extérieures des savoirs, la façon la plus convaincante de sortir de cet arbitraire consiste à s'appuyer sur la propre formulation des intéressés telle qu'elle s'effectue dans le compte-rendu de leurs activités, car si les savoirs sont loin d'y être toujours désignés en tant que tels ils y sont en revanche toujours mobilisés comme ressources méthodiques pour dire quelque chose de sensé de ce dont on parle. Cependant, cette façon de faire pose au moins deux problèmes : celui du déclenchement de l'exposé et celui de son interprétation.

a) Une consigne visant à provoquer directement la désignation de savoirs serait, comme on s'en doute, très peu efficace, sinon dans quelques cas marginaux. Les opérations cognitives étant coextensives aux discours et aux pratiques, leur désignation implique un processus de mise à distance et de réflexion, qui n'est pas habituel chez les sujets sociaux et qu'il est donc difficile de déclencher par l'interrogation. Dans le meilleur des cas, la question « que savez-vous sur...? » ou « quels sont vos savoirs sur...? » ne peut que provoquer l'énoncé des connaissances qui paraîtra prescrit au sujet par le contexte de l'interrogation : on retombe alors dans le cas de figure du contrôle des connaissances, déjà analysé ci-dessus. Pour surmonter la difficulté, il a été décidé de recourir à une interrogation, non pas sur les savoirs, mais sur leur genèse de constitution en faisant l'hypothèse que le récit de cette genèse par le sujet donnerait le maximum d'informations sur le sens qu'il attribue lui-même aux connaissances qu'il a pu acquérir et constituerait par conséquent un mode de désignation explicite, bien que détourné, de ses propres savoirs. La consigne générale était donc : *« je fais une enquête sur la façon dont les agriculteurs apprennent leur métier et je voudrais que vous me racontiez comment vous-même avez acquis vos connaissances professionnelles »*. A partir de là, un récit de vie était provoqué sur les différentes séquences de vie qui, par hypothèse, étaient susceptibles d'avoir contribué à la genèse des connaissances chez le sujet : **scolarité, mise au travail, travail actuel, périodes-clefs** (on trouvera en annexe le guide d'entretien initial de l'enquête). Ce cadre n'était d'ailleurs pas présenté de façon contraignante et on verra plus loin que la structure chronologique des récits recueillis ne coïncide qu'imparfaitement avec lui.

Cependant, les entretiens ne prétendaient nullement à la « non-directivité » qui, en matière de conversation, paraît être une prétention condamnée à n'être jamais satisfaite : toute procédure d'interview est directive et le problème n'est pas d'annuler cette directivité mais d'en observer les effets conversationnels. En tout cas, la méthode choisie avait l'avantage de provoquer une structuration, dans le discours, des significations des différentes séquences de vie, du point de vue de l'apprentissage du métier. Elle a permis de mettre à jour les faits et les pratiques jugés significatifs par le sujet, les types de rationalité utilisés pour rendre compte des événements, les modalités catégorielles utilisées pour narrer les épisodes (le technique, l'économique, le familial, le personnel... ou, sur un autre plan, l'obligatoire, le nécessaire, l'agréable, l'utile, le moral, etc.) et surtout, elle a débouché sur une structuration d'ensemble du récit qui, tout en étant provoqué par le contexte d'interview, présente des propriétés suffisamment remarquables pour être interprétables dans l'optique d'une analyse des savoirs.

b) Ce caractère contextuellement provoqué de l'interview (un chercheur interroge un agriculteur sur l'apprentissage de son métier) pose une triple limite à l'analyse des matériaux recueillis : la première renvoie à leurs propriétés indexicales, la seconde renvoie à leur caractère partiel ; la troisième à leur interprétabilité.

— La notion d'indexicalité, utilisée dans les premiers travaux de l'ethnométhodologie américaine renvoie d'une part, à toutes les expressions qui, dans une conversation, n'ont de sens que par rapport au contexte immédiat de la conversation, c'est-à-dire en gros les termes que les linguistes appellent des déictiques : je, il, ici, maintenant, etc., mais d'autre part, à l'ensemble des conditions contextuelles qui assurent la compréhension mutuelle dans une interaction sociale. Cette idée d'une indexicalité généralisée conduit les ethnométhodologues à nier la possibilité d'une interprétation susceptible d'extraire les significations sociales des contextes particuliers et localisés dans lesquels elles sont mises en œuvre et, par conséquent, l'ethnométhodologie réduit son projet de connaissance à la seule description « formelle, empirique et rigoureuse » des méthodes par lesquelles les « membres » accomplissent et rendent intelligibles leurs échanges quotidiens. Tout en adhérant à cette conception des propriétés indexicales du langage ordinaire, la méthode qui est proposée ici consiste à prendre ces propriétés comme une donnée de l'analyse qu'il s'agira aussi de mettre en rapport avec le contenu explicite des propos qui sont tenus. Autrement dit, les conditions indexicales de l'énonciation doivent être appréhendées si l'on veut comprendre ce qui se passe, mais elles ne constituent pas le seul phénomène à prendre en compte. Bref, et pour des raisons qu'il serait trop long d'exposer en détail ici, on considère qu'une interprétation de ce qui est dit n'est possible qu'à la condition de prendre en compte à la fois la dimension pragmatique du langage (en quoi le sens de ce qui est dit est inséparable d'un accomplissement pratique particulier) et sa dimension significative (le fait qu'on expose certains contenus référentiels). Inspirée de l'ethnométhodologie, cette démarche s'en sépare donc sur un point important, celui précisément de la possibilité de procéder à une interprétation valide du sens des activités sociales et de leurs commentaires par les intéressés.

— Le caractère partiel et circonstanciel des matériaux est d'autant plus indiscutable qu'on peut supposer que l'enquête réalisée par une autre personne ou par la même personne à un autre moment, dans un autre lieu, en présence d'autres personnes, etc. déclencherait des discours assez différents de la part de l'interviewé. Les conditions de l'interview provoquent une mise en perspective par rapport à la situation de l'entretien des faits qui se trouvent rapportés. Les logiques de la vie passée sont ainsi condensées, rassemblées et recomposées dans celles des réponses aux questions posées. En réfléchissant pour répondre, l'interviewé applique un certain traitement rationnel aux faits qu'il rapporte. Ce traitement rationnel conduit par exemple le sujet à justifier certaines pratiques, éluder des aspects contradictoires d'autres pratiques, présenter comme logiques, naturelles, normales, évidentes, des choses qui ne le sont pas nécessairement pour lui, grossir certains faits et en minorer d'autres, enjoliver des attitudes prises et, le cas échéant, déformer sciemment ce qu'il sait être la réalité, etc. S'il s'agissait de rétablir la vérité ou l'« objectivité » des pratiques et des faits dont il est question, l'existence de ces procédés et de ces ruses conversationnelles poserait évidemment un problème insurmontable. Mais dans la mesure où l'on cherche d'abord à

comprendre le raisonnement pratique du sujet, ces procédés discursifs peuvent être considérés comme des indicateurs précieux plutôt que comme des obstacles à l'interprétation. Dès lors, les procédés en question doivent être analysés comme des révélateurs du système de savoir de l'individu et, dans ces conditions, l'insistance sur certains thèmes, la régularité de certains procédés rhétoriques, lexicaux, les contradictions apparentes du discours, les changements de ton, etc. sont autant de manifestations de ce système de savoir.

On peut en outre supposer qu'un même sujet qui s'exprime dans des lieux et des conditions différentes, et qui s'exprime suffisamment longuement pour être compris, ne se contente pas de répondre aux seuls stimuli de ce contexte (c'est-à-dire les prescriptions du dialogue avec telle autre personne, dans telle situation) mais renvoie en permanence, premièrement aux autres contextes de son existence : la conversation en famille, dans le travail, avec les techniciens, etc., et deuxièmement aux éléments constitutifs du sens qu'il attribue ou qu'il a attribué à cette existence (13). Sur le premier point, il est facile de montrer que tout sujet qui fait une narration à un moment donné pense aux situations et aux gens vis-à-vis desquels ces choses dites maintenant pouvaient avoir du sens lorsqu'elles se produisaient. Voici un exemple, parmi beaucoup d'autres, de ces renvois à d'autres contextes :

« Comme une année, j'ai eu six veaux de crevés en deux mois, j'ai eu 300 000 F de frais de vétérinaire, ils (c'est-à-dire les techniciens) 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 hein que j'ai téléphoné à l'équarisseur moi, ni au vétérinaire, c'est parce qu'il me le fallait, et puis c'est tout. Mais voilà, c'est théorique, c'est théorique et puis c'est tout. On n'y peut rien là-dessus hein ».
(Éleveur creusois, X1).

Cet exemple met bien en évidence la poursuite, dans la situation de l'entretien, d'un dialogue — d'ailleurs très passionnel — qui s'est déroulé avec le technicien (dont on remarquera d'ailleurs la désignation par une troisième personne du pluriel qui met peut-être en cause la pratique d'une classe sociale de personnages et non pas seulement d'un seul individu). Ceci suffit à établir que la narration n'est pas une suite de discours prescrits par la demande de l'interrogateur, mais renvoie bien au sens vécu des situations concrètes de la vie. Or, et c'est le deuxième point, l'hypothèse peut être avancée — avec le sens commun d'ailleurs — que chaque acteur social attribue un certain sens à ses pratiques sociales et que ce sens, constitué des multiples éléments constitutifs à la fois d'une personnalité sociale et d'une situation sociale données, s'il est certes soumis au changement, s'il n'est pas le même suivant les situations, présente malgré tout dans une période donnée une certaine unité du point de vue du sujet et de ce qui, pendant cette période, contribue à l'absorber. Cette unité se trouve garantie par l'unité de chaque pratique qui, dans un lieu et un temps donnés, est toujours celle-ci et pas une autre, quelles que soient par ailleurs l'incohérence et les contradictions des significations qu'elle véhicule. C'est à cette unité du sens, toujours à reconstituer dans chaque situation de l'existence et vis-à-vis de chaque pratique sociale, que renvoie la narration du sujet de l'interview. Ce renvoi, naturellement, est extrêmement partiel et il est aussi relatif à la situation de l'interview ; mais en même temps il n'est pas abusif de dire que la narration provoquée constitue un morceau de l'ensemble des commentaires possibles, du point de vue du sujet, du sens de son existence et par conséquent de son placement social (puisque, en dernière instance, c'est cela qui nous intéresse dans cette étude). Autrement dit, le sujet ne dit pas ce qu'il dit sous la seule pression de l'interrogation, mais commente de son propre point de vue les interactions sociales de sa vie et le sens que l'ensemble de ces interactions a pour lui. Il ne dit donc pas n'importe quoi, et le caractère partiel de ce qu'il dit ouvre une voie vers sa pensée, c'est-à-dire en particulier vers ses processus cognitifs et les contenus de ses savoirs. Le caractère partiel de son compte-rendu n'est donc pas seulement un obstacle — d'ailleurs incontournable — à l'interprétation, mais aussi un instrument de celle-ci.

(13) Cf. M. WEBER, *Économie et Société*, 1956 et 1971, Plon, pour la traduction française, 1^{ère} partie, chapitre I

— Reste la question de l'interprétabilité de ce qui est dit. Elle mériterait à elle seule de très longs développements. Disons seulement que toute interprétation se trouve au départ limitée par les intérêts de connaissance de l'interprète, ce qui signifie plus simplement que l'interprétation se trouve d'abord guidée par les préjugés de l'interprétation qui rendent l'écoute et la compréhension sélectives et orientées (14). Mais, en même temps, toute expérience du dialogue agit sur l'interprétation de l'interprétant dans une direction aussi imprévisible que le cours du dialogue lui-même. Cette compréhension immédiate (15), relayée ensuite par une analyse du discours visant surtout à repérer les motifs, les contextes et les significations dominantes du récit, permettent de déboucher sur une compréhension plus globale en termes de structures cognitives de l'expérience sociale du sujet (16) qui sont données par les régularités observables dans le discours et les pratiques rapportées.

Une telle interprétation, qui ne prétend pas être à l'abri de l'erreur mais qui ne peut se corriger que par la discussion et l'analyse des matériaux empiriques, a le double avantage, premièrement, de permettre la comparaison sociale des différences individuelles et, deuxièmement, de déboucher, par là, sur une opération de classement et d'interprétation sociologique des discours (en l'occurrence vis-à-vis de l'école, de la technique professionnelle et de l'encadrement agricole). Demeurant orientée par les intérêts de connaissance du chercheur, cette démarche se trouve néanmoins justifiée par le traitement empirique des données et par l'hypothèse théorique (déjà largement développée dans d'autres travaux (17)) selon laquelle la reconstruction symbolique du réel social par tous les acteurs sociaux, individuellement ou collectivement, constitue le principe moteur de constitution et de transformation de l'ordre social. On verra concrètement, dans l'exposé des résultats de l'étude, comment ce principe s'applique à la constitution pratique des pratiques professionnelles agricoles et des rapports sociaux dans le monde rural.

2. LA NOTION DE SAPIENCE

La notion de système de savoir a été utilisée plus haut, sans être définie, et on a parlé aussi des structures cognitives de l'expérience sociale. Ces deux notions, assez proches l'une de l'autre, visent à désigner ce qui, dans le discours et la pratique d'un sujet social, apparaît à l'observateur comme les articulations et les principes majeurs de ce discours et de cette pratique. De façon plus précise, on peut regrouper ces deux notions sous un terme plus général, celui de sagesse, qu'on définira comme l'ensemble des opérations cognitives et des maximes qui, pour un individu ou un groupe d'individus socialement situés, sont constitutives d'une pratique ou d'un ensemble de pratiques sociales dans un lieu et un temps donnés (18). Ces opérations cognitives peuvent être décrites de toutes sortes de façons par l'acteur ou l'observateur, mais elles ne s'épuisent que dans le sens effectivement vécu de la pratique. En bref, la sagesse renvoie aux opérations cognitives qui, pour un sujet donné, font de sa pratique une pratique douée de sens, c'est-à-dire aussi susceptible de faire l'objet d'un rapport dans l'intersubjectivité sociale. Ce concept de sagesse soulève une série de questions qu'il convient à présent d'examiner.

(14) Cf. G. GADAMER, « Vérité et méthode », 1960 et 1976, Seuil, pour la traduction française et « L'art de comprendre », recueil d'articles, 1982, Montaigne.

(15) M. WEBER, *op. cit.*, page 7.

(16) Le terme cognitif est pris ici dans un sens très général.

(17) P. PHARO, « Soumission ou détournement : l'efficacité pratique des savoirs sociaux », in *Critiques de l'économie politique*, avril 1983, ou « Apologie de la petite histoire », in *Temps modernes*, n°426, janvier 1982.

(18) Ce concept de sagesse a été utilisé par l'auteur, par rapport à d'autres objets, notamment dans « Éthique et politique ou les intellectuels dans l'histoire », in *Année sociologique*, volume 30, 1979-1980, en lui donnant une dimension plus collective qu'ici. Mais cette dimension collective peut être aisément reconstituée. Cf. *infra*.

a) La première tient à l'écart temporel qui, chez un sujet donné, sépare les différents moments de sa sagesse. Un récit recueilli à un moment donné n'enregistre qu'un état toujours momentané de cette sagesse qui n'est pas le même que celui qui prévalait dix ans auparavant ou qui existera dix ans plus tard. Cette évidence impose à l'analyse un travail spécifique de repérage des différents éléments de la sagesse : ceux qui sont particuliers aux circonstances de l'entretien ou de la situation observée, ceux qui correspondent à la période actuelle que traversent l'individu et son environnement social et historique, ceux enfin qui, sur l'ensemble de la biographie, paraissent exercer des effets durables sur les comportements.

En tout état de cause, les sagesse passées ne sont saisissables qu'au travers de la médiation de la sagesse actuelle qui opère un certain lissage du cheminement biographique. Par exemple, on est frappé de constater à quel point les mémoires rapportées sous forme de journal ou de carnet tenu à l'époque des faits diffèrent par leurs sautes de ton, leurs différences d'analyse ou de présentation des événements, leurs changements de formes linguistiques (syntactiques, lexicales, etc.) d'un récit écrit ou recueilli à un moment donné. Dans le cas de la présente étude, il faudra toujours avoir en tête que c'est la reconstitution actuelle du passé qui est observée et pas l'inverse (19).

b) La seconde question tient à la légitimité d'un concept général pour désigner des opérations cognitives aussi différentes que celles qu'on effectue dans le travail, la conversation technique, le récit biographique, la gestion économique, etc. C'est ici que se situent les subtiles distinctions qu'il est d'usage de faire entre savoirs et savoir-faire ou encore entre connaissances générales et connaissances techniques, etc. Mais la question peut être retournée : qu'est-ce qui justifie qu'on instaure des barrières infranchissables entre ces différents domaines ? Pourquoi le gestuel ou le manuel serait-il indépendant du mental ou de l'intellectuel ? Soit une opération de production, par exemple faire un semis ou effectuer la traite. Il est clair que ces opérations exigent une certaine habileté manuelle pour accomplir les gestes correctement et dans un laps de temps convenable. Mais en même temps, elles exigent un diagnostic sur l'opportunité de l'opération, le choix des outils, l'organisation pratique de l'activité. Au-delà de l'opération elle-même, il existe tout un cycle d'opérations connexes ou disjointes que le sujet connaît et qui insère l'opération en question dans un ensemble plus vaste. Quant à cet ensemble, il n'existe que par rapport à une série de savoir-faire, de connaissances techniques et sociales d'intentions et de finalités qui lui donnent son sens en même temps qu'ils justifient l'opération particulière que l'on est en train d'effectuer. En bref, il est impossible de disjoindre une pratique particulière du réseau de pratiques et de significations avec lesquelles elle s'articule. Une pratique douée de sens n'est telle qu'en fonction de l'ensemble sapientiel dans lequel elle s'insère, et ceci quels que soient sa spécificité et ses propres niveaux de contraintes (20).

(19) Michèle SALMONA, qui a travaillé sur des textes d'enfants, découvre des univers sapientiaux assez différents de ceux décrits dans ce travail et qui proviennent d'adultes reconstituant, pour les besoins de l'entretien, leurs apprentissages précoces. Cf. « Apprentissages précoces et imaginaires dans l'activité technique ». Communication au colloque Cultures techniques, CNRS, Ivry, novembre 1982. Ceci suffit à signaler l'importance de la date de leur recueil pour la compréhension des récits.

(20) Il est évident par exemple que le travail manuel a ses propres contraintes et ses propres rythmes. Mais a-t-il sa propre « culture » ? comme l'avance M. BARTHELEMY, « Culture technomanuelle et culture industrielle », Culture technique, n°8, juin 1982.

Ces remarques sont importantes pour ce qui concerne l'approche des paysans à la technique agricole qui constitue l'un des principaux objets de cette étude. On s'étonne parfois que les paysans n'appliquent pas « comme il faut » les conseils techniques de l'encadrement : plans fourragers, rationnement des animaux, traitements phytosanitaires, etc., et on comprend mal pourquoi des techniques simples sont « mal » assimilées, mal appliquées ou mal utilisées. C'est qu'on ne voit pas que les techniques agricoles ne tirent pas leur signification de la seule séquence opératoire dans laquelle elles prennent place mais d'un ensemble plus vaste d'opérations, de techniques et de savoirs avec lesquels toute technique particulière a plus ou moins partie liée. Par exemple, le rationnement des animaux au coup d'œil n'est pas séparable d'un ensemble de façons de faire dans la conduite du troupeau : connaissance individualisée des animaux, mise en alerte constante des sens, appel à des routines sociales et à l'intuition, etc. Dans ces conditions, l'introduction d'un plan de rationnement lié à des critères formalisés de gestion technique peut se révéler extrêmement difficile dans la mesure où il s'insère mal dans le système de savoir, dans la sagesse de l'éleveur.

De façon plus générale, on dira que l'art de produire (et c'est à dessein que le terme « art » est utilisé ici, car on verra que le niveau d'excellence dans l'accomplissement du travail n'est pas séparable des contenus éthiques, affectifs, esthétiques, posturaux... de la sagesse) est étroitement relié aux autres domaines pratiques (l'art de gérer, de commercialiser, d'utiliser les règlements, etc.) par le biais du système de compréhension à la fois technique et social qui se trouve inclus dans la sagesse de l'individu. Les diagnostics et les opérations manuelles de la production s'inscrivent ainsi dans un réseau de savoirs de nature et d'origine diverses (issus de l'expérience ou prédonnés par le discours d'autrui), vis-à-vis duquel ils peuvent conserver dans certaines conditions une autonomie relative (il n'est en effet pas nécessaire de réfléchir à l'ensemble de ce système de savoir pour accomplir telle ou telle pratique) mais sans lequel leur accomplissement finirait par être dénué de sens. Les enquêtes font ainsi apparaître de nombreux exemples d'agriculteurs qui, ayant vu disparaître l'un des états de choses à partir desquels s'étaient constituées leurs sagesse (décès d'un proche, disparition d'un marché, abandon d'une tradition...), sont conduits à transformer de façon fondamentale leurs systèmes de production et de travail et à se tourner, pour cela, vers de nouvelles techniques et de nouvelles connaissances.

c) Comme on le voit dans ce qui précède, la rationalité spécifique d'une pratique ou d'une séquence de pratiques ne se trouve nullement épuisée par la simple considération de cette pratique. Quand l'agriculteur parle de ses raisons de faire telle ou telle chose, il doit en permanence faire le va et vient entre les raisons intrinsèques de cette pratique et ses raisons extrinsèques. Or, si le geste technique paraît toujours renvoyer à une rationalité en finalité (ou instrumentale on fait ceci ou cela avec tel moyen pour obtenir tel résultat), ce n'est en général plus le cas de l'ensemble du réseau de pratiques dans lequel il s'insère.

Si l'on reprend l'opposition webérienne entre la rationalité orientée en finalité et la rationalité orientée en valeur (21), on constate directement que dans la sagesse d'un individu il y a à la fois plusieurs niveaux de rationalités en finalité et plusieurs niveaux de rationalités en valeur. De façon plus concrète, la gestion d'une exploitation familiale ne relève pas d'une seule rationalité instrumentale en finalité (du genre maximiser les profits et minimiser les coûts comme on dit dans la théorie économique libérale) mais d'un croisement complexe de séquences rationnelles orientées selon des fins et des valeurs éthiques, esthétiques, sociales, affectives... pouvant être contradictoires. L'intérêt de la méthode des récits de vie consiste précisément à révéler certains aspects de la genèse de ces croisements complexes en situant, comme on le verra, les apprentissages et les mises en œuvre

(21) M. WEBER, *op. cit.*

de savoir dans un réseau de goûts, de dégoûts, d'habitudes et de postures corporelles et mentales, d'informations empiriques, scientifiques, coutumières..., de valeurs morales, esthétiques et sociales, de choix de vie et d'occupations..., qui sont seuls susceptibles de rendre raison des pratiques productives et économiques. Au lieu de prendre en compte la seule dimension économique du raisonnement, comme le fait le postulat de cohérence posé par M. Petit (22), l'analyse biographique révèle l'interdépendance, du point de vue du sujet, des dimensions économiques, techniques, gestuelles, affectives, « philosophiques »... de son activité de travail et de gestion, en sorte que les rationalités économiques se trouvent toujours confrontées à, et souvent concurrencées par d'autres types de rationalités qui ne résolvent leurs « contradictions » que dans la seule consistance des pratiques. De ce point de vue, il est parfaitement illusoire de penser que telle ou telle technique pourrait devenir un simple instrument pour la réalisation de certaines fins. L'activité technique se trouve investie, entre autres, de significations éthiques et civiles qui suffisent à rendre impossible l'interchangeabilité de ses moyens de réalisation (23). Le concept de sagesse a précisément pour fonction de désigner, sur la base du rapport qu'en font les intéressés, ce réseau d'interconnexions entre les différents niveaux de rationalité mobilisés dans un complexe de pratiques productives. Ces considérations prennent tout leur sens lorsqu'elles sont rapportées aux problèmes que posent les aptitudes paysannes vis-à-vis du progrès technique. L'assimilation ou la non-assimilation d'une nouvelle technique agricole, d'un nouveau procédé de gestion..., leur mise en œuvre plus ou moins conforme au modèle proposé par l'encadrement, leur utilisation plus ou moins « pertinente » dans un système particulier de production, ne tiennent pas seulement à la qualité du mode de transmission de l'information, ni aux aptitudes intellectuelles de l'agriculteur, ni à des qualités mentales de l'agriculteur du genre : plasticité, ouverture ou, au contraire, traditionnalisme, peur de la nouveauté, mais à la position que telle ou telle technique agricole, tel ou tel mode de gestion sont susceptibles d'occuper dans la sagesse de l'individu et qui conditionnent aussi la pertinence logique de l'activité pratique. Une telle position ne peut jamais être définie *a priori* mais doit au contraire être découverte par l'analyse empirique du système de savoir et des types de rationalité impliqués par la sagesse de l'intéressé.

d) Le concept de sagesse, défini par son rapport aux dimensions pratiques et cognitives de l'expérience sociale, suscite une autre remarque tout à fait essentielle dès qu'il s'agit d'analyser une pratique en termes de savoirs. On oppose souvent le savoir empirique du paysan au savoir scientifique du conseiller agricole et on imagine des programmes de formation initiale et continue susceptibles de réduire l'écart entre ces deux types de savoir. Ce genre d'opposition et de programmes se retrouve d'ailleurs dans d'autres secteurs d'activité économique et s'inscrit assez bien dans cette idéologie de la science et de la technique (24), qui vise à transformer l'ensemble des domaines d'activité en « sous-systèmes d'activité rationnelle par rapport à une fin » relevant d'une « pure » rationalité scientifique. Ce que ne voient pas ces ambitieux programmes, c'est que l'activité pratique, y compris celle du savant (25), ne trouve jamais dans le rapport scientifique l'intégralité des raisons de son développement. L'agriculteur le mieux formé scientifiquement, le plus diplômé, se trouve constamment confronté à des situations pratiques dans lesquelles il doit mobiliser d'autres savoirs que les connaissances scientifiquement calibrées. Ce leitmotiv qu'on retrouve dans tous les entretiens que « c'est d'abord la pratique qui permet d'apprendre le métier » n'est interprétable qu'à la condition de prendre en compte le fait que toute pratique, et particulièrement ici les pratiques de production, se réfère à de multiples bribes de connaissances issues de la recherche scientifique (mais dont on n'a que rarement testé soi-

(22) Cf. M. PETIT, « Théorie de la décision et comportement adaptatif des agriculteurs », ENSAA, INRA, novembre 1980, et « L'adoption des innovations techniques par les agriculteurs : plaidoyer pour un renouvellement de la théorie économique de la décision », *Pour*, n°40, 1975.

(23) Cf. P. PHARO. « Ethique et mutation économique : étude d'un cas, l'élevage des veaux en Corrèze », in *Revue française de sociologie*, XXI-3, juillet-septembre 1980.

(24) Cf. HABERMAS. *La technique et la science comme idéologie*, 1968 et 1973, Gallimard, pour la traduction française, et *Raison et légitimité*, 1973 et 1978, Payot, pour la traduction française.

(25) HUSSERL, dans « La crise... », *op. cit.*, met bien en évidence le fait que toute pratique, y compris celle du savant qui effectue ses expériences, ne repose pas seulement sur des données scientifiques mais sur ce qu'il appelle les évidences du monde donné d'avance qui, elles, sont pré ou extra-scientifiques.

même la « falsifiabilité », pour utiliser un concept poppérien), de connaissances issues des milieux d'intersubjectivité que l'on a traversés (dans lesquels on a appris à nommer les chpses, à anticiper et à interpréter leur évolution, etc.) et de connaissances issues d'une expérience personnelle, clairement perçue comme reconductible ou au contraire vaguement rapprochée des conditions de la nouvelle expérience.

Il est vrai que tout programme de modélisation scientifique de la pratique productive vise explicitement à structurer la pratique productive en fonction des seules données connues et maîtrisées par le modèle. Ce qu'on appelle dans l'industrie l'organisation scientifique de travail se réfère tout à fait à ce genre de projet. Mais ceci n'empêche pas que la pratique productive soit toujours accomplie par un individu qui, nonobstant la rationalité scientifique des instruments qu'il trouve en face de lui, réalise cette pratique en fonction des multiples dimensions de sa propre sapience et des conditions locales de l'activité, et non pas selon le modèle qu'une rationalité instrumentale extérieure cherche à lui imposer. Il en serait d'ailleurs de même de l'auteur de ces instruments qui, ingénieur ou conseiller agricole, s'il était confronté lui-même à cette situation pratique, ne pourrait la prendre en charge comme pratique douée de sens qu'en l'accomplissant en fonction de sa propre sapience et, par conséquent, d'un complexe de savoirs relevant d'une multiplicité de dimensions et d'origines. Des cas de ce genre ont d'ailleurs été rencontrés au cours des entretiens lorsque, par exemple, un ancien conseiller agricole prend conscience de l'impossibilité de réaliser pratiquement une séquence de production selon le modèle qu'en tant que conseiller il était naguère chargé de véhiculer. Voici une partie de son témoignage particulièrement instructif du point de vue qui nous intéresse ici :

« ... si vous voulez, on essaie d'optimiser la définition de concentré, alors quand vous arrivez pour un conseil chez un agriculteur, vous lui dites : bon, écoute, tu donnes trop de concentré. Bon, vous pouvez lui faire une correction, par exemple au niveau formule pour un aliment qui est trop azoté ou pas assez azoté. Pour une période ou pour une autre, ça varie aussi, bon, par exemple, mettons qu'il soit à 100 kg de trop par vache, bon, mettons qu'il soit à 5 500 litres et 5 500 litres normalement, techniquement il doit les faire avec 600 kg de concentré ; s'il est à 700, on aurait tendance à lui dire qu'il donne trop, et moi je me suis rendu compte d'une chose sur la ferme, c'est que en diminuant la distribution de concentré d'1 kg par jour par exemple, eh ben on doit se retrouver avec une chute de production laitière qui était largement supérieure à la dépense qu'on avait diminuée, c'est-à-dire que quand on avait 1 litre de lait, ben 1 litre de lait, c'est 2 litres, ce qui veut dire tout simplement qu'il faut cerner les cas, cas par cas, et qu'à certaines périodes des fois, il faut mieux donner plus de concentré que théoriquement ; on en a besoin pour préserver la suite, et ça, bon, si vous faites un truc comme ça sur papier vous donnez trois lignes, quoi, c'est tout. Mais souvent vous passez à côté du problème et vous n'arrivez pas à justifier pourquoi il fait comme ça et souvent, il a même plus de raisons que vous, parce qu'il sent certaines choses, et c'est ça que j'ai senti maintenant. Bon une vache, ça se sent, ça se sent quand elle a un problème, ça se sent quand il y a une diminution de production laitière qui est liée peut-être à un aliment, comme aujourd'hui par exemple où il fait chaud, bon, ben, elle mangera moins d'herbe dehors parce qu'elle aura pas d'ombrage et tout ce qui s'ensuit, et si vous lui donnez pas de compensation, ce qu'elle n'a pas mangé dehors par fainéantise ou amorphe, ben, elle va avoir une chute de production que vous rattraperez pas après. Ben, un éleveur, il sent ça, il sent que la production baisse, alors qu'est-ce qu'il fait, il tire une ou deux tirées d'aliment de plus, et sur certains trucs quand on tranche comme ça dans le vif, on voit pas ça, c'est une chose que je voyais pas l'époque... ».

(Éleveur Côtes-du-Nord, ex-Conseiller Agricole, BTS, XXIV)

(Certains passages sont soulignés pour bien mettre en évidence les concurrences de rationalité).

e) Jusqu'à présent, conformément à un principe d'individualisme méthodologique (26), la sagesse a été présentée sur un strict plan individuel. Mais d'une part, il est bien évident que ses conditions de constitution et de transformation qui sont des conditions d'inter-subjectivité sociale impliquent nécessairement toute sagesse individuelle dans un réseau collectif, actuel et passé, dont elle tire l'essentiel de sa substance. Bien que la présente enquête ne se soit pas préoccupée d'analyser ces réseaux (les entretiens sont en effet dispersés sur trois départements et, dans chaque département, sur plusieurs communes), on peut aisément supposer qu'une analyse de ce type permettrait de faire apparaître les homogénéités locales de ces sagesse. Mais d'un autre côté, il semble intéressant d'essayer de dégager un certain nombre de régularités collectives au travers d'une analyse des entretiens individuels. Compte tenu de l'objet de cette étude — c'est-à-dire le rapport des paysans aux techniques agricoles — et compte tenu aussi de ses finalités pratiques — procurer des éléments de réflexion sur les problèmes de formation et de développement agricoles —, une telle opération de classement paraît s'imposer pour fournir un nouvel éclairage sur les mécanismes sociaux qui sont au principe des choix scolaires et des pratiques professionnelles des familles paysannes. Et par conséquent, l'étude débouchera *in fine* sur une tentative de classement de ces régularités.

Il convient néanmoins de situer les limites de cette opération. D'abord, il ne s'agira pas de dégager des classes de sagesse (comme la théorie de P. Bourdieu qui prétend dégager des classes d'habitus). Ceci, en effet, n'aurait ici aucun sens dans la mesure où il n'existe pas de classement « naturel » ou « objectif » des sagesse et que la constitution de celles-ci est le résultat d'une opération de recherche tout à fait située. La désignation de classes de sagesse tendrait à faire croire que celles-ci existent indépendamment de cette opération de désignation, avec toutes les conséquences que cela entraîne : possibilité d'expliquer des phénomènes sociaux par l'existence de ces classes, supposition qu'une « bonne » information permettrait aux acteurs de prendre conscience de ces classes, etc. En fait, le classement qui sera opéré ne prendra sa signification que dans le contexte des problèmes posés par cette recherche, c'est-à-dire le rapport des paysans à la technique agricole, à la formation et à l'encadrement professionnel et, par conséquent, c'est bien ce critère-là qui sera à la base du classement. Mais on peut supposer que d'autres critères (le rapport à la politique, au syndicalisme, au pays, aux media, etc.) déboucherait sur des classements assez différents.

Cette explication a surtout pour but de mettre en évidence le caractère contextualisé de tout classement typologique et à marquer en conséquence les limites de ce genre d'opération. On oublie trop souvent en effet que le classement des pratiques, des profils, des positions..., n'est souvent rien de plus qu'une opération métalinguistique de classement et d'interprétation des langages des acteurs. Les agriculteurs eux aussi procèdent à des classements typologiques et ceux-ci ne sont pas les mêmes que ceux du chercheur. Par exemple, il est intéressant de noter que le critère du pays (pays de céréales, d'élevage, etc.) ou de la mentalité (traditionnel, preneur de risques, expansionniste, prudent, etc.) sont souvent leurs principaux critères d'entrée. D'un autre côté, on remarque que le rapport à la performance technique est souvent pour les agents d'encadrement le principal critère d'entrée (« très techniques, assez techniques, moyens, pas techniques du tout », disent-ils souvent). De son côté, le chercheur d'inspiration marxiste fera du rapport au capital matériel ou culturel le principal critère d'entrée. Et on pourrait ainsi multiplier la liste des typologies possibles compte tenu des intérêts de connaissance ou des intérêts tout court des faiseurs de typologies. La démarche adoptée

(26) La notion d'individualisme méthodologique est notamment élaborée par K. POPPER. Cf. par exemple « Misère de l'historicisme », 1944-45 et 1956, *Plon*, pour la traduction française, page 133. Elle est reprise par R. BOUDON dans « La logique du social », Hachette, 1979 et constitue la base de la théorie mathématique des faits sociaux que cet auteur cherche à constituer. Elle pose de très nombreux problèmes épistémologiques qui sont au cœur de la « querelle allemande des sciences sociales » et qu'il est impossible d'évoquer ici. Cette référence n'implique aucune adhésion aux autres thèses de R. BOUDON ni de K. POPPER, mais est faite dans un pur souci de méthodologie empirique, c'est-à-dire en s'efforçant de minorer autant que possible les effets des théories sociales existantes sur le travail empirique. En quelque sorte, ce principe méthodologique joue ici le rôle du principe de « non-intéressement » que pose l'ethnométhodologie américaine au profit d'une méthode qui se veut purement descriptive.

ici consiste plutôt à saisir le rapport au métier dans sa dimension biographique et cognitive, en s'appuyant pour cela sur une interprétation des récits de vie. Le classement proposé (cf. chap. V) subit les conséquences de cette démarche et ne prétend ni rendre compte des déterminismes collectifs du mouvement de transformation agricole, ni exclure la possibilité d'autres approches. Sa seule prétention sera de décrire certaines tendances qui se font jour dans les rapports que les agriculteurs entretiennent avec l'encadrement, la formation et la technique agricole et dans le rapport oral qu'ils sont capables d'en faire.

f) Il convient, en dernier lieu, de considérer les changements qui affectent en permanence les sapiences individuelles en fonction du cours historique de la vie, des expériences et des informations nouvelles, des commentaires que l'on en fait ou que les autres en font, des impossibilités pratiques, logiques, morales, affectives..., qu'elles peuvent révéler face à des situations nouvelles, etc. Sur tout cela, les récits de vie offrent une matière particulièrement riche et abondante. Ils permettent en particulier de mettre en évidence le fait que les transformations du système de savoir ne relèvent pas seulement d'un processus d'accumulation et de progression des connaissances mais d'un mouvement perpétuel de recomposition des différents supports cognitifs de la sagesse. Cette remarque trouve son importance dans le fait qu'on se représente souvent l'apprentissage de nouvelles connaissances en termes de remplacement, sur la base du savoir qui est apporté de l'extérieur, des constituants habituels ou antérieurs de la pratique. Si, comme on le verra, les nouvelles connaissances provoquent bien certains effets sur le système de savoir d'un individu ou d'un groupe, les effets en question ne sont jamais interprétables à partir du seul corpus de connaissances extérieures qui a été à l'origine de l'apprentissage, mais seulement en fonction des recompositions qui s'opèrent, dans la sagesse de l'individu ou du groupe, compte tenu des apports nouveaux, mais surtout compte tenu des éléments déjà existants antérieurement et des conditions particulières de l'apprentissage.

Soit dit en passant, c'est pour cette raison qu'un corpus de connaissances scientifiques ne suffit jamais à réformer fondamentalement une pratique et qu'il subsiste toujours un écart inamovible de la théorie à la pratique (idée commune que les agriculteurs ne cessent jamais de réitérer, y compris lorsqu'ils sont particulièrement imbibés de ce qu'on peut appeler la culture technicienne qui, comme on le sait, fait une large place à la théorie). Autrement dit, l'apprentissage de connaissances nouvelles ne se produit pas en fonction de ce qu'on ignore mais en fonction de ce qu'on sait et de ce qu'on fait. Dans une situation pratique donnée : à l'école, au travail, en famille..., la sagesse comme ensemble des opérations cognitives constitutives de la pratique se confronte aux conditions matérielles et inter-subjectives de cette pratique et, par là, se recompose. On verra, dans la suite de ce rapport, que la genèse des apprentissages (en famille, à l'école, sur l'exploitation...) telle qu'elle est rapportée par les agriculteurs, fait toujours intervenir des données extérieures à l'apprentissage lui-même (l'ambiance de l'école, les événements familiaux, les conceptions personnelles ou familiales, etc.) pour rendre compte de ses effets : il n'y a donc pas d'autonomie de l'apprentissage par rapport aux différents constituants éthiques, esthétiques, affectifs, gestuels..., de la sagesse préexistante. Ceci nous amène directement au problème de la genèse des sapiences individuelles et du rapport entre les savoirs endogènes et les savoirs exogènes.

3. LA GENÈSE DES SAPIENCES : L'ENDOGENÈ ET L'EXOGENÈ

L'usage de l'opposition endogène/exogène a, avant tout, permis de traduire une observation faite de façon assez constante dans des interviews d'agriculteurs réalisées antérieurement à la présente recherche. Il est en effet courant d'entendre les agriculteurs opposer les apprentissages et les données techniques et culturelles de leur milieu d'origine et de vie à ceux qui proviennent de leur environnement social extérieur. Les notions de tradition, d'habitude ou de routine, d'expérience et de localité (« ici, on fait comme ça ») s'opposent alors de façon paradigmatique à celles de scolarité, de conseil technique ou de modernisation. La nouvelle série d'enquêtes a confirmé le caractère structurant, du point de vue des agriculteurs, de ce type d'opposition.

Il subsiste néanmoins trop de confusions à son sujet (par exemple lorsqu'on identifie les savoirs endogènes aux savoirs « pratiques » et les savoirs exogènes aux savoirs « scientifiques ») pour qu'on se dispense d'une analyse plus approfondie des difficultés que soulève son utilisation.

Les agriculteurs opposent une genèse « intérieure » de leurs savoirs à une genèse « extérieure » de ceux-ci. Mais si cette opposition a bien un caractère structurant, elle n'est pas forcément rigoureusement structurée à l'intérieur de leurs discours.

Cela apparaît clairement lorsqu'on essaie par exemple de cristalliser l'opposition en question sur le couple formation par le milieu/formation instituée. On distinguera ainsi une série de lieux sociaux qui n'ont pas pour mission explicite de transmettre du savoir et qui cependant ont un rôle formateur (la famille, le groupe de voisinage, l'expérience du travail à toutes les étapes de la vie) et des lieux sociaux spécialement chargés de générer des savoirs : l'école, le conseil agricole (l'une et l'autre ne procédant d'ailleurs pas de la même façon). A première vue, l'opposition est assez nettement définie. Toutefois, si l'on essaie d'interpréter le discours des agriculteurs à l'aide d'une telle grille, on rencontre des difficultés. Par exemple, l'expérience de l'école primaire n'est pas nécessairement vécue par les jeunes agriculteurs comme quelque chose d'extérieur ou d'étranger à leur milieu. On verra au contraire qu'il y a souvent une sorte d'évidence immédiate de l'expérience de la première scolarité qui fait partie du paysage endogène de l'enfant, même si les choses dont on parle à l'école ne sont pas exactement les mêmes que celles qu'on évoque en famille. De même, l'usage des conseils techniques extérieurs est aujourd'hui si nécessaire et si répandu en milieu agricole qu'on a de la peine à qualifier purement et simplement d'exogène une action institutionnelle qui, dans certains cas, est un élément majeur de structuration du milieu. En fait, tant qu'on en reste à une vision purement fonctionnelle, l'opposition formation par le milieu/formation instituée résiste assez bien à l'examen. Mais dès qu'on s'efforce de dégager la signification que peut avoir cette opposition pour les agriculteurs, on s'aperçoit que les frontières du « milieu » sont extrêmement mouvantes : le milieu par exemple, c'est aussi la communauté sociale qui, dans certains cas, rassemble les élèves du collège agricole, ça peut même être le rapport qui s'établit avec un enseignant chargé des travaux pratiques ou d'une autre matière... Bref, dès qu'on abandonne le point de vue de l'objectivisme fonctionnel, et qu'on essaie de décrire celui des agriculteurs, l'opposition devient élastique et plus difficilement saisissable : par exemple, l'enfant issu d'une famille fortement scolarisée ne se sent-il pas à l'école mille fois plus dans son milieu que l'enfant de paysans non scolarisés ?

L'opposition entre des savoirs issus d'institutions sociales aux fonctions différentes, les unes chargées explicitement d'enseigner, les autres chargées de toute autre chose (travailler, reproduire les individus, etc.) ne suffit donc pas à assurer la pertinence du couple conceptuel savoirs endogènes/savoirs exogènes. Mais on rencontre des difficultés du même genre lorsque, délaissant la stricte opposition entre l'endogène et l'exogène, on s'efforce de rendre raison du discours des agriculteurs par la définition de natures différentes de savoirs.

Par exemple, certains chercheurs définissent les savoirs de la pratique comme des savoirs « incorporés » et les opposent aux savoirs « algorithmisés » de l'école et des techniciens (27). Cependant, cette délimitation est assez difficilement maîtrisable dans la mesure où on peut constater empiriquement que les savoirs de la pratique, y compris chez les agriculteurs les moins engagés dans le processus de modernisation de l'agriculture, s'incorporent aussi la plupart du temps certains algorithmes – c'est-à-dire certaines suites formalisées de raisonnements ou d'opérations logiques – et

(27) Cette opposition est empruntée par Michèle SALMONA aux travaux de Y. BAREL (communication à la session de l'ITOVIC, « Savoirs paysans et cultures techniques », mars 1983).

qu'ils ne sont nullement imperméables à la notion de calcul ou de mise en forme algorithmique. A l'inverse, on constatera que l'expérience de l'école et du contact avec les techniciens conduit à s'incorporer de nombreux savoirs qui n'ont pas de caractère algorithmique et qui se rattachent aux seules qualités perçues des objets techniques ou des partenaires sociaux. De la même façon, l'opposition entre des savoirs relevant d'une culture techno-manuelle et des savoirs s'appuyant sur une culture techno-scientifique (28), si elle permet bien, dans certains contextes, d'analyser, d'apporter quelque lumière sur les apprentissages et les activités, est beaucoup trop schématique lorsqu'on veut en généraliser l'usage. La culture techno-scientifique est en effet présente dans le milieu agricole depuis suffisamment longtemps pour avoir imprégné, ne serait-ce que partiellement, les modes familiaux de transmission du savoir.

Ces remarques suffisent à montrer que ce n'est pas non plus dans le contenu substantiel des savoirs transmis par l'école ou par le milieu que l'on pourra découvrir les critères décisifs de l'opposition qui est faite entre l'endogène (formé à l'intérieur) et l'exogène (formé à l'extérieur). De telles difficultés pourraient inciter à abandonner une opposition conceptuelle délicate à manier, mais ce serait éluder le problème posé par les relations pouvant être instaurées entre les concepts d'une recherche et les modes de classification utilisés par les acteurs. Ce serait aussi se priver d'un instrument d'élucidation important vis-à-vis d'un discours très constant des agriculteurs sur la double genèse de leurs savoirs. Il semble en fait que la seule façon de définir rigoureusement ces concepts consiste à dire clairement qu'ils renvoient non pas à des substances de savoirs, non pas non plus à des fonctions institutionnelles, mais bien à des rapports qui s'établissent, de façon changeante tout au long d'une existence singulière, entre des connaissances déjà intégrées dans son propre monde naturel – c'est-à-dire issues d'expériences et de transmissions antérieures qui ont été naturalisées par l'intéressé – et des connaissances qui se présentent comme ayant été élaborées extérieurement et qu'il s'agit à un moment donné de s'assimiler.

Pour prendre le problème d'une autre façon, on notera que les agriculteurs se réfèrent à un petit nombre de structures-clefs lorsqu'ils évoquent la genèse de leurs apprentissages professionnels : celles-ci pourraient être résumées par quatre grandes oppositions, entre autrefois et aujourd'hui, ce qui se fait ici et ce qui se fait ailleurs, ce qu'on a appris dans la famille et ce qu'on a appris par soi-même, ce qu'enseigne l'école et ce qu'enseigne l'expérience. On le voit, ces oppositions ne sont pas homogènes puisque certaines sont temporelles, d'autres spatiales, d'autres situationnelles... Tout ce qu'on peut dire, c'est que ces classements sont utilisés comme dimensions significatives de la genèse, en ce sens que c'est eux qui permettent, dans l'entretien, de faire comprendre à l'interlocuteur ce qui s'est passé, par exemple sous la forme suivante : autrefois, on ne faisait pas pareil qu'aujourd'hui, de plus ici les conditions sont particulières, il a donc fallu en cours de route (histoire personnelle) intégrer des nouveautés mais c'est l'expérience du travail elle-même qui a été déterminante parce que le savoir de l'école ou des techniciens n'est jamais un savoir spécifique... Un tel schéma ne constitue pas vraiment l'archétype de tous les récits mais on le retrouve, au moins de façon tendancielle, dans de très nombreux entretiens. Or, ce schéma met assez clairement en évidence les relations qui unissent les différents facteurs d'apprentissages. Tout s'organise en fait autour de l'expérience biographique de l'individu ou, plus exactement, autour des différents espaces de vie qu'il a traversés au cours de son existence. Ce qui apparaît ici, c'est moins la notion d'une opposition statique entre une formation par le milieu et une formation instituée ou entre des savoirs locaux et des savoirs généraux que celle d'un mouvement constant d'intériorisation, dans le déroulement biographique, de nouvelles données issues de nouvelles expériences.

(28) Cf. G. BARTHELEMY, *op. cit.*

L'histoire personnelle n'est alors rien d'autre que l'élément régulateur et organisateur de cette série d'expériences. Si l'on garde à l'esprit la présentation qui a été faite ci-dessus des modes de transformation des saviences individuelles (en termes de recomposition et non pas de remplacement ou de remplissement), on peut aisément former l'hypothèse que l'opposition que fait l'agriculteur entre son monde immédiat et le monde environnant renvoie en fait aux multiples opérations d'assimilation de nouveautés techniques et sociales qu'il a dû accomplir au cours de son existence. Dans un milieu tel que l'agriculture française dont on sait qu'il a conservé longtemps une sorte d'autarcie culturelle vis-à-vis du reste de la société, on comprend sans peine la pertinence de cette opposition pour des gens qui ont vu en trente ans leur paysage technique et social se transformer profondément. Mais alors il s'agira moins d'opposer des savoirs par nature endogènes à des savoirs exogènes que de tenter de restituer ce mouvement d'intériorisation des nouveautés techniques et sociales par les agriculteurs.

On peut alors adopter le cadre hypothétique suivant, consistant à supposer l'existence d'un mouvement d'intériorisation de connaissances nouvelles articulé à la fois sur des connaissances déjà existantes et naturalisées et que par convention on appellera endogènes et sur des connaissances nouvelles pouvant être transmises par toutes sortes d'agents — y compris des agents du milieu — et que, par convention on désignera comme exogènes. Dans ces conditions, le couple endogène/exogène se définit d'abord par le rapport qui s'instaure, à un moment donné, entre un système de savoir individuel (source endogène) et de nouvelles connaissances véhiculées par toutes sortes d'agents (source exogène), étant entendu que tout nouveau savoir exogène intégré dans le système de savoir préexistant va se trouver en quelque sorte « endogénéisé » et jouera lui-même un rôle endogène lorsqu'il sera confronté à de nouvelles situations. Pour illustrer ceci, on peut prendre l'exemple de la conduite des tracteurs qui, au moment de la première mécanisation des exploitations agricoles, est évidemment apparue comme un savoir exogène mais qui, assimilée et réinterprétée dans les systèmes de savoir individuels, se trouve réappropriée et peut même devenir une source endogène de résistance par rapport à l'arrivée de nouvelles techniques (nouveaux engins ou nouveaux modes d'utilisation).

Ainsi resituée, l'opposition endogène/exogène fournit un cadre d'élucidation général à certaines de ses explicitations précédentes ; c'est bien en effet la formation instituée qui, par opposition à la formation par le milieu, a le plus de chance de provoquer l'assimilation de connaissances exogènes et il est vrai également que les connaissances localisées (d'habitude, d'expérience...) jouent un rôle souvent prépondérant dans les savoirs endogènes des paysans, par opposition aux connaissances scolaires ou techniciennes. Plus généralement, les structures-clefs de la genèse qui ont été évoquées précédemment et en particulier celles qui opposent l'expérience à l'enseignement, le local au général et l'actuel à l'antérieur, ne sont que des expressions particulières d'un mouvement d'appropriation et de réinterprétation de connaissances qualifiées d'exogènes en raison du rapport d'extériorité qu'elles entretiennent vis-à-vis d'un état antérieur du système de savoir.

Cette reformulation de l'hypothèse relative aux savoirs endogènes et aux savoirs exogènes va fournir, dans la suite de ce rapport, un cadre d'interprétation des récits biographiques. Par opposition aux théories de la reproduction socio-culturelle, on supposera en effet que le cheminement biographique met en jeu un perpétuel

mouvement de sélection et de réorientation de connaissances nouvelles, techniques et sociales, ce mouvement forçant la recomposition progressive des sagesse individuelles et produisant une mise à distance des premières inculcations du milieu. Le principe de ce mouvement réside dans la confrontation constante au cours de la vie, mais particulièrement dans certaines périodes charnières, entre un état donné du système de savoir ou de la sagesse, et certaines connaissances exogènes liées à de nouvelles expériences. De façon encore plus nette, on dira que l'hypothèse majeure du présent rapport est que le rapport des agriculteurs à l'encadrement, à la formation et la technique agricoles, ne peut être compris ni par la seule description des déterminations socio-culturelles du milieu d'origine, ni par la seule description des injonctions techniques et plus généralement, culturelles véhiculées par l'appareil scolaire et l'encadrement agricole, mais par le rapport que chaque agriculteur a établi entre ces deux types de pression compte tenu des différents états par lesquels est passée sa sagesse individuelle et des événements contingents ou provoqués de son existence passée. En définitive, on verra que la dispersion des positions sociales occupées par les membres de deux générations successives d'une famille agricole repose sur des capacités cognitives qui, tout en trouvant à l'extérieur des sujets leurs conditions d'exercice (capital disponible, inculcations familiales, environnement scolaire et technique, occurrences de vie) ne peuvent être comprises que par référence à la genèse interne des sagesse individuelles. Ainsi reformulée, l'opposition endogène/exogène renvoie donc en priorité à la mise en rapport des contenus cognitifs d'une sagesse individuelle avec les nouveaux savoirs exogènes que chaque nouvelle expérience de la vie conduit à se réapproprier, c'est-à-dire à intégrer au système de savoir endogène ou de la sagesse de l'individu, celle-ci n'étant finalement que l'expression théorique de l'évidence d'un monde naturel nécessaire à l'accomplissement de toute activité pratique.

CHAPITRE II

LE CHEMIN DES CHAMPS : FORMATION D'UNE PRÉCULTURE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Les récits de vie ne lèvent qu'une partie du voile sur les univers mentaux de l'enfance. Contrairement à ce que pourrait laisser croire la vogue actuelle des biographies paysannes, l'expression des souvenirs d'enfance n'a rien de spontané ou de naturel mais relève d'un exercice auquel la plupart des gens ne sont pas préparés. La disposition d'une histoire, de son histoire ou de celle de son groupe, ne suffit pas, en elle-même, à justifier sa remémoration. Lorsque les conditions de vie actuelle paraissent se suffire à elles-mêmes ou, plus exactement, suffire au commentaire que l'on peut faire sur le sens de son existence, le souvenir des choses du passé a quelque chose d'inutile. C'est pourquoi ce sont les néo-ruraux et les paysans les plus préoccupés par leur rapport au passé – ceux qui par exemple s'adaptent mal aux conditions nouvelles de l'agriculture – qui se sont montrés les plus spontanément bavards. Encore ne faut-il pas en faire une règle générale car d'autres éléments affectifs, caractériels, circonstanciels, peuvent influencer sur la capacité de se souvenir. Certains ont peu parlé et il fallait leur arracher les réponses ; l'entretien était hâché, très directif, avec de temps en temps quelques développements spontanés qui témoignaient d'une commémoration en train de se faire. D'autres, au contraire, souvent après quelques réticences, se sont ouverts d'une façon qui parfois leur a paru, à eux-mêmes, très inattendue – certains l'ont avoué quelques jours après l'entretien –. D'une façon plus générale, on peut observer, une fois de plus, qu'un guide d'entretien standardise faussement les réponses des sujets mais qu'il manifeste vraiment le système des écarts individuels vis-à-vis des intérêts de l'enquête. C'est en tenant compte de cette observation qu'il faut considérer les réponses obtenues, en sachant par exemple que la réticence ou l'empressement à répondre, les surprises exprimées face aux contenus des questions, les incompréhensions repérables dans le dialogue... ne sont pas seulement des limites ou des gênes de l'enquête mais font partie, et de façon privilégiée, de son objet et de son thème.

Par ailleurs, la présentation des résultats de ce type d'enquête peut se faire de toutes sortes de façons. On a fait le choix, tout en suivant l'ordre chronologique, de centrer la présentation autour de quelques constantes que révèlent les entretiens, et, à partir de là, de présenter le système des différences individuelles en tentant, là encore, de l'explicitier au travers de son propre commentaire. Dans certains cas, les constantes se situent au niveau de ce qui est dit par les agriculteurs (par exemple la différence entre l'univers agricole de l'enfance et celui d'aujourd'hui), mais en général avec toutes sortes de variations individuelles. Dans d'autres cas les constantes sont le produit du travail d'observation de l'enquêteur relatif à la façon dont les choses sont dites (ce qui est affirmé avec force, ce qui semble valorisé, les façons de répondre à certaines questions, etc.). Dans les derniers cas enfin, il est impossible de découvrir des constantes, ni dans le contenu des discours des agriculteurs, ni dans l'observation des façons de parler, et la présentation, évidemment, en tient compte. Quant au système des différences individuelles, il est évidemment constamment présent mais prend de plus en plus

d'importance au cours de l'exposé, compte tenu du choix qui est fait de présenter les récits dans un ordre chronologique. Cette démarche aboutit à réserver au dernier chapitre la question d'une interprétation plus générale des différences individuelles.

1. LA MISE À DISTANCE DES UNIVERS DE L'ENFANCE

Q. — « ... tout ce que vous avez fait avec votre père pendant votre enfance, vous avez l'impression que c'est une formation professionnelle ?

R. — Ben, ça m'a appris des choses oui, mais enfin à l'heure actuelle, c'est peut-être un peu dépassé la ferme.

— C'est dépassé ?

— Ah ! oui oui, c'est dépassé.

— Tout est dépassé ?

— Ah ! oui. C'est pas du tout pareil, on travaille plus du tout pareil...

— Donnez des exemples qui vous paraissent dépassés ?

— ... des analyses de terre, tout ça, jamais il en a fait (mon père), pour savoir l'engrais qu'il faut mettre ou des trucs comme ça... on a beau mettre des engrais n'importe comment et n'importe où, c'est pas pour ça que ça va mieux hein, il faut savoir où on les met...

— Et votre père savait ?

— C'est-à-dire il en mettait pas beaucoup aussi, non il en mettait pas beaucoup [...], on travaille qu'avec des machines maintenant, ça se compare pas.

— Vous dites quand même que ça vous a appris des choses ?

— Sur les bêtes oui je pense quand même, pour les vélages, pour tout un tas de choses... pour les maladies des bêtes. »

(Éleveur creusois, XI)

Ce témoignage émane d'un agriculteur qui se définit lui-même comme un « paysan traditionnel un peu évolué » ou comme un « paysan moyen ». L'univers agricole de l'enfance y apparaît d'abord complètement « dépassé ». En fait, on s'aperçoit vite que ce dépassement concerne seulement certains domaines agricoles : l'usage des engrais et des machines en particulier, tandis que sur le plan du travail avec les animaux, les choses sont moins tranchées. Les discours de la rupture et de la continuité s'entrecroisent dans le même entretien et c'est là une observation que l'on peut faire dans la plupart des récits. Cependant, le thème du changement, de la rupture est celui qui apparaît d'abord, qui occupe si l'on peut dire la place centrale. On le retrouve fortement exprimé dans de très nombreux entretiens. Il concerne aussi bien la technique agricole, que le changement des modes de vie ou des habitudes scolaires, le rétrécissement des groupes familiaux — avec la disparition des ouvriers de ferme — la modification du paysage social de l'agriculture, l'isolement des agriculteurs qui restent dans un environnement humain qui s'appauvrit...

Quelquefois, on a l'impression que la période de l'enfance est extrêmement lointaine, comme si les récits émanaient de personnes très âgées, alors qu'en réalité ce sont des hommes relativement jeunes qui racontent. Tout se passe comme s'il s'agissait d'opérer une mise à distance de l'univers technique et social de l'enfance. Cette mise à distance est sans doute favorisée par le discours ambiant sur le changement agricole, le développement et le progrès technique. Elle peut aussi s'expliquer par l'âge des personnes interrogées qui, exploitants eux-mêmes depuis quelques années, cherchent à affirmer leur propre personnalité vis-à-vis de la génération qui les a précédées. Elle constitue en tout cas une donnée assez constante des récits recueillis qui témoigne de la conscience aiguë qu'ont les agriculteurs d'avoir traversé une période de très grand bouleversement technique et social. Cependant, cette conscience commune

donne lieu à toutes sortes d'interprétations du sens de la temporalité historique en fonction de la place sociale que chaque individu croît et voudrait occuper dans la société actuelle. Cet autre témoignage qui émane d'un éleveur de porcs du Finistère, titulaire d'un BTA, est ainsi très différent du précédent.

Q. — « Y a eu beaucoup de changement dans la région depuis votre enfance ? du point de vue production, technique ?

- R. — Oh ! les techniques certainement hein, on est obligé de suivre le progrès parce que...
- Les plus gros changements, vous les voyez à quel niveau ?
 - Sur la production quoi, la production elle-même.
 - C'est-à-dire le rendement, tout ça... ?
 - Et puis le nombre d'animaux dans les fermes, chez nous c'est mieux implanté quoi, y a une concentration phénoménale.
 - Et le fait d'avoir une formation de BTA, ça vous paraît nécessaire aujourd'hui ?
 - Oh ! oui ; je vois le gars qui est là, il a un BPA, ben, il lui manque quelque chose, ça se voit.
 - Sur quel plan, donnez des exemples ?
 - Ben, les produits tout ça, ben, il connaît pas quoi, les produits de traitement pour les porcs. »

(XXI)

S'il partage avec le précédent cette commune conscience du changement technique, ce témoignage en donne une interprétation très différente et en tire surtout des conséquences sociales tout à fait particulières. Tandis que l'éleveur creusois prend le « dépassement » des techniques de son enfance comme une donnée historique à laquelle il est bien obligé de se soumettre (tout en insistant sur les savoirs de l'enfance qui n'ont pas été dépassés), l'éleveur breton tire argument du changement technique pour valoriser ses titres scolaires au détriment de ses voisins. Pour le premier, le changement technique est une nécessité quasi extérieure, à laquelle on est bien obligé de se soumettre ; pour le second, c'est une occasion d'affirmer une identité sociale supérieure.

De nombreux autres commentaires relatifs au changement technique font apparaître de la même façon l'existence d'enjeux sociaux relatifs à ce changement. La façon dont on évoque la « routine », du temps passé ou des parents, n'est pas indépendante de l'idée que l'on se fait de sa propre place dans la société agricole moderne : le discours sur le changement agricole est ainsi un premier indicateur de la sagesse actuelle des agriculteurs. Par exemple, un céréalier du Maine-et-Loire qui a une faible formation scolaire (niveau CAP) mais qui, pour différentes raisons, a voulu rompre avec la tradition paternelle d'élevage bovin, trouve dans l'évocation de cette « routine » des justifications à ses nouvelles pratiques de production qui sont pourtant très fortement dépendantes de l'encadrement technique. Porté par ses nouveaux partenaires (« c'est lui qui m'a mis au monde, je peux le dire » dit-il en parlant du technicien de ferme qui le conseille), il prend systématiquement le parti d'un savoir exogène dont tout laisse penser qu'il ne l'a que partiellement assimilé :

« Des fois, ils (les enseignants) nous apprenaient une méthode, mais c'est pas pour ça que les parents ils l'appliquaient, ils appliquaient la méthode à eux en ce temps-là, c'était pas la méthode qu'on nous apprenait [...] pour soigner les animaux on apprenait, on apprenait, il fallait peser la nourriture des animaux, ici à la ferme on les pesait pas, mes parents ont jamais pesé la nourriture des animaux, ils donnaient, ils donnaient hein ! tandis qu'on apprenait qu'il fallait donner tant de foin, tant de nourriture quoi — pour une bête, une vache laitière, pour une bête à viande quoi — sur les taux d'engrais qu'il fallait mettre à l'hectare, fallait pas mettre n'importe quel engrais sur telle

ou telle céréale, sur telle et telle chose quoi. Ben ! les parents, ils faisaient ça par routine, y avait peut-être des économies à faire dans ce temps-là [...] les parents disaient oh ! ça vaut pas la peine, puis on perdait beaucoup. »

(VII)

Tandis qu'ici le changement technique sert d'argument en faveur du savoir scolaire et de l'encadrement technique, il peut, dans d'autres contextes, servir d'argument contre ce type de savoirs exogènes :

« Ben on apprenait (à l'école) sans vraiment trop retenir parce que comme ça change tout le temps d'année en temps, les techniques, tout ce qu'on apprend, ben... Avant on parlait de labourer, de retirer, de travail mécanique, maintenant y a un travail plutôt chimique alors, et la façon de tailler, eh ! ben, elle est restée la même, d'apprendre les maladies, ben, ça c'est pas difficile à les apprendre, y a rien d'extraordinaire dans ce qu'on en dit [...] parce que comme ça change toujours aujourd'hui, on va vous dire sur telle maladie faut plus que vous fassiez comme ça, tel produit il faut prendre [...], ça a tout changé hein ! Je pense, avant on aurait dit ben, pour traiter le mildiou, faut employer beaucoup de cuivre, sulfater dès qu'il pleut, oh ! pfff..., aujourd'hui, ben, à quoi ça sert de dire ça puisqu'on va vous mettre un produit sténique (? terme douteux) qui va durer pendant quinze jours. Vous mettez ça aujourd'hui et puis les quinze jours sont prévus. Et tout est changé. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, IV)

On le voit, dès qu'on s'efforce de s'intéresser aux sagesse des personnes interrogées, on constate un éparpillement des interprétations et des conséquences qui sont tirées sur le plan pratique de ce phénomène, pourtant très « objectif », que constitue le changement agricole. Le traitement qui est fait de l'histoire agricole, la sienne et celle des autres, permet de donner un sens à ses pratiques et à ses ambitions actuelles. En même temps, il éclaire le ton qui est donné, au cours des entretiens, à l'ensemble des récits relatifs au processus de socialisation. A partir d'un même constat sur la rapidité du changement agricole, les personnes interviewées signifient de façon différenciée leur propre place dans l'histoire collective.

Cette observation permet d'emblée de situer l'importance du traitement de la temporalité historique dans la définition de chaque position singulière. A partir de cette constante que constitue la conscience du changement, les agriculteurs élaborent des systèmes différents d'affinité ou de rejet vis-à-vis de leur propre passé. La prise de parti sur le passé qui s'effectue ici apparaît alors comme une première manifestation des prises de parti plus actuelles sur les questions du rapport à la technique et l'encadrement agricoles.

On comprend mieux dès lors les significations de la mise à distance évoquée ci-dessus. Dans un monde où le passé ou la tradition n'ont plus la valeur de référence qu'ils avaient peut-être en d'autres temps, la prise de distance vis-à-vis de son propre passé familial et agricole est une sorte de norme sociale que l'on réactive dans certaines situations (et particulièrement en situation d'entretien). Il paraîtrait en effet absurde ou pour le moins irrecevable de se réclamer avec trop de force d'un monde antérieur que tout le cours historique récent a nié et recouvert. De ce point de vue, on peut même imaginer l'étonnement de ces agriculteurs qui recevaient un enquêteur venant les interroger sur leurs apprentissages endogènes alors même que le discours agricole dominant n'a pas cessé de vanter les mérites du progrès technique et du savoir scolaire. La mise à distance du passé familial et l'insistance sur le changement sont alors une sorte de passage obligé. Mais en même temps, dès qu'on saisit l'intérêt de

l'enquêteur pour les aspects formateurs de ce passé, on s'efforce pour les besoins de l'interview d'établir une certaine cohérence entre les positions actuelles qu'on occupe dans l'univers social de l'agriculture, les idées qu'on se fait sur le passé de sa propre agriculture et enfin, les circonstances de l'entretien, c'est-à-dire l'interprétation que l'on a des centres d'intérêt de l'enquêteur. C'est cette gymnastique langagière, habituelle dans toute situation d'interview (ou de conversation) qui conduit alors à ces modes différents de déclinaison du rapport au passé. Quoique circonstancielle, cette gymnastique n'est nullement dépourvue de signification et constitue une première voie d'accès vers le système de savoir, à la fois technique et social, pratique et discursif, de l'agriculteur. En observant certains usages lexicaux ou indexicaux qui jalonnent le récit (par exemple l'usage du « quand même », du « déjà » ou du « encore », l'utilisation des personnes : « on », « ils », « je », « ce », etc.) et en les rapportant aux thèmes qui sont développés et aux contenus référentiels des récits, on va voir progressivement se dessiner la carte des différences sociales qui séparent les agriculteurs. Mais, en même temps, la mise en relation des différents récits va permettre de dégager certaines constantes qui caractérisent l'appréhension, par chaque agriculteur, de la genèse de ses savoirs.

2. LE TRAVAIL AGRICOLE : FAMILIALITÉ ET FAMILIARITÉ

La première observation qu'on doit faire dans cette direction, c'est qu'une notion aussi simple que celle de travail renvoie dans le discours des agriculteurs à des significations extrêmement différentes. L'enquête se proposait en effet de saisir les âges de mise au travail et la progression des tâches sur l'exploitation de façon à évaluer de façon plus précise le processus d'apprentissage familial du métier d'agriculteur. Il s'agissait donc de faire préciser les différentes étapes de la mise au travail et de provoquer une reconstitution des modalités d'accès aux cultures professionnelles agricoles en tenant compte si possible de leur ordre chronologique. Mais comment définit-on le travail ? Quelques extraits d'entretien montrent ci-dessous les difficultés de la tâche :

Q. — « Vous avez commencé à travailler sur la ferme à quel âge ?

R. — J'étais jeune... on travaillait pendant l'été, j'avais 12 ans, 13 ans, je sais pas...

— 12, 13 ans ? Et avant ?

— On travaillait pendant l'été, puis le soir on aidait les parents en rentrant de l'école... ça me plaisait plus que de faire les devoirs.

— Mais à partir de quel âge ?

— Oh ! vers 13 ans...

— Avant 13 ans, vous faisiez rien du tout ?

— Oh ! si, on gardait les moutons au grand torrent.

— Au grand torrent qui était où ?

(réponde inaudible)

— A quel âge c'était ?

— J'sais pas, 12, 13 ans.

— Mais avant 12, 13 ans ?

— Là, je me rappelle plus rien.

— Vous vous rappelez pas ? ... On vous demandait pas par exemple d'aller chercher des légumes dans le jardin ?...

— Oh ! oui.

— D'amener les bêtes euh !... ?

— Oui.

— A quel âge vous avez fait ça ?

— J'en sais plus rien.

- Ça vous paraît remonter loin, ou... (silence)... Ce que je voudrais savoir en fait, c'est finalement si vous avez commencé très tôt à travailler sur la ferme et à apprendre des choses, ou si c'est venu un peu plus tard...
- Ben, on était toujours avec son père, quand il allait au bois, clôturer... On était avec son père dès que...
- Dès que vous aviez du temps libre, vous...
- Oui, oui, on aidait les parents tout jeunes. Dès 8, 10 ans on était avec son père, il fallait chercher les bêtes, on y allait. Ils étaient en train de faire têter les veaux, ben, on y allait avec un bâton, on arrêtaient les veaux, on aidait. »

(Eleveur creusois, XII)

On peut faire plusieurs remarques à propos de cet extrait. La première, c'est qu'il est d'abord impossible d'obtenir des informations sur le travail d'avant 12, 13 ans. Or, l'insistance des questions fait apparaître qu'il y a eu un « travail » avant 12, 13 ans. Simplement, pour l'intéressé, ces activités de la première enfance n'entrent pas dans la catégorie du travail. C'est pourquoi c'est seulement à partir du moment où la question est reformulée que l'agriculteur parvient à se remémorer les activités en question. Mais alors on n'est plus dans le domaine du travail. Le concept utilisé et qui semble seul leur correspondre est celui d'aide. L'aide et le travail sont ici deux choses différentes. On remarquera aussi l'usage de la troisième personne indéfinie pour parler d'une expérience personnelle. Le père n'est pas « mon » père mais « son » père. Ce n'est pas ce que « je » faisais mais ce qu'« on » faisait. Outre la mise à distance de l'univers de l'enfance évoquée plus haut, on peut sans doute expliquer cet usage par l'importance de la référence à une « norme » ou, pour le moins, à une habitude collective. Il n'y a rien de singulier, du point de vue du sujet, dans les activités d'aide ou de travail qu'il a eues pendant son enfance. Tout le monde faisait pareil. Le « on » s'impose alors comme moyen de désigner cet univers qui est à la fois si distant et si normal qu'il n'engage pas la singularité du sujet. D'autres entretiens séparément de façon beaucoup plus explicite le travail du non-travail en se référant par exemple à la quantité d'activité :

Q. — « Ce métier-là vous l'avez appris comment ?

R. — Oh ! Je l'ai appris comme ça en travaillant, hein !

- A quel âge vous avez commencé ?
- Ben, j'ai commencé à 14 ans.
- Avant 14 ans, vous faisiez rien ?
- Oh ! Un petit peu, mais enfin j'ai jamais été forcé à travailler hein !
- Y avait des tracteurs à ce moment-là ?
- Non, des motoculteurs, mais des tracteurs non.
- Votre père il vous forçait pas à travailler ?
- Non, non.
- Et vous, vous travailliez quand même, vous alliez donner un coup de main ?
- Oh ! ben, de temps en temps.
- Le jeudi ?
- Le jeudi un peu... mais je ne rappelle pas avoir beaucoup travaillé avant d'avoir quitté l'école.
- Vous jouiez surtout ? On vous demandait jamais de venir aider ?
- Oh ! non, et puis, à ce moment-là, de toute façon, on n'était pas débordé, y avait beaucoup plus de main-d'œuvre qu'il y en a maintenant, hein ! »

(Marais Main-et-Loire, IX)

Ou encore celui-ci :

- Q. – « A quel âge avez-vous commencé à travailler sur l'exploitation du père ?
- R. – A 14 ans... j'ai commencé à travailler avant bien sûr, mais à plein temps à 14 ans.
- Par quoi avez-vous commencé ?
 - De tout.
 - Et à quel âge ?
 - A 8 ou 9 ans à traire les vaches.
 - C'est la première chose que vous avez faite ?
 - Oui, sûrement.
 - Et régulièrement ?
 - Ah ! Oui, oui, je le faisais avant d'apprendre mes leçons d'ailleurs.
 - Par plaisir ?
 - Oui plutôt.
 - C'était pas une corvée ?
 - Pas du tout, non, oh ! non, même parce que... pendant mes vacances j'allais chez ma tante tous les ans où y avait beaucoup de vaches. Je le faisais gaiement ça, c'était... j'aimais plutôt ça. »

(Céréalière Maine-et-Loire, III)

Dans les deux extraits précédents, on voit que la notion de travail proprement dite renvoie à la quantité de travail fournie, très peu pour le premier avant 14 ans, pas mal quand même pour le second, mais, dans ce cas, la notion du plein temps suffit à identifier le vrai travail. D'une façon plus générale, on constate que l'âge de 14 ans – qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire pour la génération concernée – constitue le plus souvent la date fatidique de la vraie mise au travail :

- Q. – « Mais qui s'occupait de la ferme ?
- R. – C'était ma mère.
- A quel âge avez-vous commencé à l'aider ?
 - Ben, à la sortie de l'école.
 - A 12 ans ?
 - A 14 ans. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, IV)

- Q. – « A quel âge avez-vous commencé à travailler ?
- R. – En sortant de l'école, ben, je donnais un coup de main.
- Très jeune ?
 - En sortant de l'école, j'ai commencé à donner un coup de main parce que, autrement, avant, eh ben, si j'ai rentré les vaches ou des trucs comme ça, quoi, mais...
 - Vous faisiez la traite ?
 - Ben non, pas dans ces moments-là.
 - Vous avez vraiment travaillé à partir de 14 ans. Mais avant, vous ne faisiez rien ?
 - Ben oui, une brouettée de fumier, des trucs comme ça, rentrer les vaches à la sortie de l'école ou si, y avait quand même des travaux quoi... Enfin, pour aller labourer par exemple moi j'allais pas labourer.
 - Quels travaux faisiez-vous ?
 - C'est ça, rentrer les vaches et aller les chercher au pré. Les mener...
 - Trimbalier les brouettes ?
 - Oui, les brouettes de fumier, des trucs comme ça.
 - Et autre chose ?
 - Non. »

(Céréalière Maine-et-Loire, V)

Il est évident que cette césure de 14 ans ne se retrouve pas chez les agriculteurs qui ont poursuivi des études à temps plein et cela d'autant plus que, comme on le verra, la poursuite de la scolarité correspond souvent à un projet familial de mobilité qui peut être plus ou moins clairement formulé.

Q. – « Pendant l'école primaire vous aidiez ?

R. – Non du tout... Du tout, enfin, du tout si, je bricolais... mais pas de me mettre à travailler. A cet âge on ne peut pas faire grand chose, ramasser les pommes de terre pour donner un coup de main. Le tracteur est venu à cette époque-là, ou après. On ne gardait pas les bêtes, c'était déjà clôturé. Y avait du monde de ce temps-là, y avait des employés, deux employés à plein temps, un homme et une femme, plus des journaliers [...], à 15 ans par là, c'était plus la mode de rester dans les fermes. Plus personne voulait rester dans les fermes. Mais ça m'est revenu surtout quand je suis allé en école d'agriculture, on a repris un peu. »

(Eleveur laitier Finistère, BTA, XIV)

On voit bien que la mise au travail n'a pas ici le même sens que chez ceux qui arrêtent l'école à 14 ans. L'intéressé en est d'ailleurs très conscient puisque, comparant sa propre situation à celle de ses anciens voisins, il dit :

« (l'orientation) ça dépendait beaucoup des parents aussi. Certains attendaient qu'ils aient 14 ans et puis hop... ».

Quoi qu'il en soit, on retrouve dans ce témoignage l'idée que le vrai travail, le travail proprement dit, n'intervient que lorsqu'on est présent à temps plein sur l'exploitation. Avant cela, on ne peut que « bricoler » ou « donner un coup de main ». Dans certains cas, l'affirmation de ce non-travail de l'enfance semble relever d'une sorte de point d'honneur de la profession, comme si on voulait se défendre contre l'idée que les urbains peuvent se faire du travail des enfants d'agriculteurs :

Q. – « ... à l'époque où vous alliez à l'école primaire, le jeudi vous travailliez avec votre père ?

R. – Quand il avait besoin de moi.

– Il vous faisait travailler sur quoi ? Quelles sont les premières choses qu'il vous a fait faire et à quel âge ?

– Ben, du bricolage. A l'âge (où) on avait 13 ans. Avant, on allait à l'école.

– Avant, rien du tout ?

– Rien du tout, qu'est-ce que vous faites à cet âge ? Vous avez fait quelque chose vous ? Vous allez pas embaucher un gamin de 7 ans ? pour lui faire plaisir. Non...

– Attendez, avant vous n'avez peut-être rien fait, mais est-ce que vous le regardiez travailler ? Moi, je faisais peut-être rien, mais ça m'arrivait de regarder des gens...

– On les a regardés travailler beaucoup plus jeune, hein ! Parce qu'à l'âge de 3 ans, on est au bout du champ parce que personne gardait les mômes à la maison.

– Vous étiez toujours à l'extérieur ?

– On a eu le plaisir de les admirer pendant un bon moment... Sous un arbre (rire) (l'épouse : ma belle-mère avait que ça pour vivre, elle travaillait, elle gardait ses trois gamins...).

– Je vous pose cette question, c'est pas pour, ... c'est pour...

– Moi, quand j'avais 10 ans, mon père, euh ! n'ayant pas d'haricots verts à ce moment-là, un jeudi ou un dimanche, on allait en cueillir chez le voisin pour récupérer une pièce.

– A 10 ans, vous faisiez ça ?

– Ben dame ! Pour gagner une pièce de cent balles ! (l'épouse : mes beaux-parents avaient beaucoup de mérite, parce qu'ils n'étaient pas...) c'était intéressant, on l'a tous fait ça (l'épouse : ah !) Quand on faisait un boulot le dimanche, on avait un billet de mille balles, c'était normal. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, VIII)

Le refus de l'idée qu'on a pu se faire « embaucher » très jeune s'accompagne ici de la reconnaissance explicite d'une sorte d'activité salariée pendant la période de l'enfance. Mais lorsqu'il ajoute que « c'était normal », l'intéressé ne cherche probablement pas seulement à justifier une pratique qui, d'une certaine façon, contredit ce qu'il a dit antérieurement, mais aussi et surtout à situer le système d'activité de l'enfance par rapport à tout un ensemble de significations sociales qui, pour lui, fixe le cadre quotidien d'un enfant d'agriculteur.

Cette idée du caractère « normal » de l'aide apportée au travail familial se retrouve d'ailleurs dans de très nombreux entretiens :

- Q. – « Euh ! y avait beaucoup de gamins dans le village où vous étiez, euh...
- R. – L'été oui, y avait des gens qui venaient en vacances avec des gamins de mon âge quoi.
– Et l'été, vous étiez plus à jouer avec les gamins, ou plus à aider votre père ?
– Oh ! ben, on jouait quand même pas mal hein. Quand on à 8, 10 ans, on aime autant une partie de plaisir que de travail.
– Ce que vous faisiez, c'était un peu volontaire (?), votre père vous poussait pas... à aller faire les foins...?
– Ah ! oui, oui... oh ! ben, quand il avait besoin de moi, il hésitait pas à m'appeler hein. C'était normal.
– Y avait des récompenses pour le travail fourni ?
– Non parce qu'il était pas riche (?) à l'époque.
– Il trouvait normal que vous l'aidiez quand il en avait besoin quoi ?
– Ben oui.
– Et vous aussi ?
– C'est tout à fait normal. Et puis j'ai mes gamins qui ont autant le même esprit. »
(Eleveur creusois, XV)

La question qu'on peut alors se poser est celle du rapport entretenu vis-à-vis de ces « normes » qui régissent les activités de l'enfance et qui les font échapper au champ sémantique du travail. Dans la mesure où ces années de l'école primaire se déroulent dans un univers qui est celui du travail agricole, travail que l'on suit, que l'on observe, auquel on participe mais sans en être pour autant partie prenante, on peut supposer qu'elles contribuent fortement à la formation de la culture professionnelle de chaque agriculteur. Dès lors, le regard que l'on porte sur cette période et la façon dont on évalue les règles sociales qui la sous-tendaient constituent un bon indicateur de la sagesse actuelle de l'agriculteur.

En fait, d'un point de vue purement factuel, on observe une très grande convergence dans les récits recueillis. Pendant la période de l'école primaire, le « travail » consiste surtout à aider sur certaines opérations. Quelques tâches sont parfois systématiquement dévolues aux enfants : conduire les bêtes au pré, les garder quand les champs ne sont pas clôturés. Il arrive plus rarement qu'on participe plus systématiquement à la traite des vaches (à 8-9 ans dans un cas). Quelquefois on se targue d'une prouesse technique réussie à un âge très jeune : par exemple, délier les bœufs à 4 ans. Des opérations de manutention ou de production simples peuvent être demandées : conduire des brouettes, sarcler des légumes, aider à soigner les bêtes, ou participer aussi aux activités saisonnières qui demandent beaucoup de main-d'œuvre : foins, vendanges, cueillettes, moissons. D'une façon générale, cependant, l'enfant est exclu des principales opérations de production : alimentation, mise-bas pour les bêtes, travail des champs pour les cultures. C'est d'ailleurs surtout de ce dernier domaine que

se trouve exclu l'enfant, même si l'arrivée des tracteurs suscite souvent un très fort désir de participation. « Je sais que j'avais pas le pied assez long pour débrayer, pour appuyer sur la pédale », dit un éleveur creusois (XII) à propos de ses premières conduites de tracteur. Néanmoins, ces expériences de conduite souvent très convoitées ne concernent que des opérations annexes : rentrer et sortir le tracteur (tâches qu'on confie à l'enfant pour l'amuser), à l'extrême rigueur – et généralement plus tard – conduire une remorque.

Cette exclusion des points stratégiques du travail pratique – sans parler, bien entendu, de l'exclusion des décisions – permet de mieux comprendre ces « normes » du non-travail dont parlent les agriculteurs lorsqu'ils évoquent leurs bricolages et leurs aides ou leurs coups de main. Dans l'univers familial de la ferme où se mélangent les tâches de production et les différentes fonctions familiales (garder les enfants, préparer les repas, échanger des informations de vie quotidienne...), le travail est d'abord une affaire de famille, si familière qu'elle ne peut donner lieu à l'émergence d'une position fonctionnelle aussi précise que celle qui est contenue et admise dans la notion usuelle du travail. Même s'il aide, s'il bricole et s'il participe, l'enfant ne travaille pas parce qu'en tant qu'enfant il vit d'abord dans un cadre familial, même si ce cadre familial est coextensif au travail productif. Cette promiscuité de la vie familiale et de la vie de travail est notée par la plupart des récits. Ainsi cet éleveur creusois :

« J'aimais pas tellement ça les devoirs. Le soir, j'allais plus facilement voir les vaches que faire les devoirs [...]. Figurez-vous, je devais avoir 8 ans quand ma mère s'est fait opérer, eh ben ! on a fait les foins avec mon père, c'est moi qui faisais les champs de foin, j'allais cueillir (et porter) les foins dans la grange, c'était pas comme maintenant [...] j'avais 4 ans, c'est enregistré mais ça fait rien, vous pouvez demander à mon père, j'allais délier les bœufs, à 4 ans ! Il travaillait avec les bœufs à l'époque, y avait toujours quatre bœufs, et j'allais délier les bœufs. Il s'était arrêté discuter avec le voisin, moi j'en ai eu marre, j'ai pris les bœufs et ils suivaient comme des petits chiens, il sortait pas mal de bois, et les bœufs étaient très bien dressés, ben, je m'embêtais, j'ai enlevé les jougs et je les ai pliés... J'ai toujours trainé avec les bêtes, depuis mon plus jeune âge. »

(XV)

Ces « traînalleries », ici avec les bêtes, ailleurs autour des cultures, constituent le cadre familial de la vie familiale. Et c'est cette familiarité même du travail qui empêche sans doute de considérer les activités en question comme un vrai travail. Cependant, cette familiarité familiale n'a pas exactement la même signification dans tous les entretiens et ne suffit pas encore à définir la « norme » évoquée par le maraîcher saumurois. Elle constitue seulement l'espace de référence des activités enfantines, les significations sociales de celles-ci étant très différentes selon les situations rapportées et les caractéristiques de ceux qui racontent. C'est par l'analyse de ce rapport entre les situations racontées et les conceptions actuelles de ceux qui racontent qu'on a le plus de chance de saisir l'importance de ces apprentissages de la famille pour la sagesse actuelle de l'agriculteur.

3. LES CHEMINS SOCIO-COGNITIFS DE LA MISE AU TRAVAIL

Lorsque les agriculteurs racontent leurs apprentissages précoces du travail agricole, ils désignent à la fois la progression des tâches sur l'exploitation et le « climat » affectif dans lequel celle-ci se déroulait. Ils s'efforcent par-là d'établir un lien entre le sens que pouvaient avoir ces activités à l'époque où elles se déroulaient et leurs propres attitudes dans la vie et la société actuelles. Ceci les pousse parfois à tenter

de dégager une sorte de continuité entre le sens de leurs pratiques actuelles et celui de leurs pratiques passées, si bien que la « norme » de l'enfance finit par leur apparaître comme un simple cas particulier des significations auxquelles ils se réfèrent actuellement et auxquelles ils se sont référés pendant toute leur existence passée.

Dans l'exemple du maraîcher cité plus haut, ceci n'apparaissait qu'en pointillé ; « c'est normal, disait-il, de travailler pour gagner cent balles ». En fait, on constate dans d'autres parties de l'entretien que cet usage consistant à faire ce dont on n'a pas fortement envie pour gagner de l'argent, parce qu'on est bien obligé de se battre et de se défendre, est présent dans de très nombreuses situations rappelées par lui. Par exemple, lorsqu'il parle de son père :

« Mon père, c'est un homme capable de faire n'importe quoi dans sa vie, de faire tous les métiers pour manger, il fallait vivre, et pour manger, il avait fait n'importe quoi, il a pris ce métier-là comme ça... »

(Le père était marin-pêcheur, VIII)

Mais aussi quand il parle de son métier :

Q. — « Mais enfin, ce métier, bon, sur lequel vous dites des choses différentes, hein, d'un certain côté, vous dites « je regrette le métier », d'un autre côté aussi vous avez dit que « bien faire les choses c'est aussi important » .

R. — C'est une obligation ! Bien les faire et manger de l'argent, ça fait mal au cœur, mais mal les faire, vous avez pas de soucis, vous vous en tirez jamais, l'obligation chez nous c'est ça, la qualité ça n'existe pas vous vendrez pas une laitue, deux laitues qui font le poids d'une belle moitié moins cher. Les gens mangent que des belles salades ! Mangent tout beau ! On vendra pas une petite tomate, les gens n'en veulent pas, ils veulent une grosse tomate. »

Mais encore, quand il parle des cours post-scolaires :

Q. — « Et ensuite, après 14 ans, vous avez commencé à suivre des cours euh ?

R. — Oui, des cours obligatoires ! Des cours obligatoires de 14 à 17 ans, un jour par semaine » .

... ou de son orientation personnelle :

« ... Mon père était marin jusqu'à 40 ans, il a été marin, il est retraité de la marine, il a trouvé une femme... Comme y a eu la guerre, eh bien ! Il s'est mis producteur de légumes [...] il a produit des légumes pour manger et pour vendre parce que ça marchait pas mal et il est resté maraîcher, et ils m'ont obligé à faire le maraîcher. »

En fait, le problème de l'argent, de la pression des contingences économiques, de l'obligation sociale, est constamment présent chez ce maraîcher enrichi qui parle de sa vie comme d'une continuelle bataille contre les ordres du père, les exigences du marché et des consommateurs ; les aléas du climat, la pression du fisc, la transformation des techniques. Ce n'est d'ailleurs pas seulement dans la substance du contenu (le « sens » sémantique) de ses propos que transparaît cette exaspération contre la dureté des temps et de la vie, mais aussi au niveau de la substance phonétique (le « sens » de l'expression), c'est-à-dire les intonations de voix, les inflexions de parole, etc. dont le sens est évident lorsqu'on écoute l'interview mais que la transcription écrite ne peut malheureusement pas rendre.

On peut aussi se demander si le terme de « norme » utilisé par ce maraîcher (ou, plus exactement, le terme de « normal ») ou encore, celui d'« obligation », a une généralité suffisante pour désigner à la fois des climats affectifs des apprentissages familiaux et les relations que les locuteurs établissent avec leurs conceptions actuelles de la vie sociale. On va le voir dans l'exemple suivant où, sur le même modèle, c'est-à-dire en établissant une continuité entre les pratiques de l'enfance et les pratiques actuelles, un éleveur breton rend compte de ce qui lui apparaît comme une sorte de principe générateur de son existence. Ici, il est beaucoup moins question de norme et d'obligation que de goût, de plaisir et d'activité ludique.

Q. — « Alors, par quoi vous avez commencé ?

R. — Oh ! Je crois que c'est par le tracteur (silence).

— A conduire le tracteur ?

— Oui. C'était nouveau aussi, donc c'était un peu comme un jouet quoi, ça avait de l'importance à cet âge, quoi. Bon, j'ai commencé par des mini-travaux, bon, ben, j'ai passé le rouleau et puis à 15, 16 ans, je connais quand même la terre.

— Donc, y a une progression, depuis le rouleau jusqu'à...

— Ouais, ouais. Oh ! mon père me donnait facilement des responsabilités là-dessus hein ! » [...] .

— Donc à 12 ans, vous conduisiez le tracteur, et sur les bêtes on vous laissait faire les choses ?

— Oh ! non, je pense pas. Si sûrement, sortir les vaches, les rentrer, des trucs comme ça, mais pas encore des travaux de force quand même hein, bien que, je sais pas, j'ai dû en faire sûrement parce que j'ai eu une scoliose. Une connerie, peut-être à travailler trop jeune, je sais pas...

— Vous aviez peur des bêtes ?

— Non, non (silence et rire).

— Donc, conduire les bêtes et le tracteur, ce qui était intéressant, c'était de le conduire ?

— C'est ça oui sûrement. C'est ça. J'ai quand même été intéressé très vite, mon père donc comme je vous disais tout à l'heure avait démarré les porcs, il faisait les porcs en groupement et y avait un suivi technique, y avait des résultats techniques, et je m'intéressais pas mal à ça, disons que, on voyait un peu au niveau indices de consommation, au niveau d'épaisseur de lard, tout ça à l'époque. On savait que c'était des critères importants puisqu'ils définissaient les revenus et j'ai quand même été, c'est peut-être parce que j'étais un peu matheux aussi, sensibilisé à ça quoi, à tous ces problèmes techniques là.

— Vous pensez que c'est parce que vous êtes un peu matheux ?

— Oh ! ben oui, parce que c'était des calculs finalement pour déterminer ça et puis bon, c'est peut-être par plaisir un peu que j'ai déchiffré ça quoi, et je me suis dit à quoi ça sert, je sais pas.

— Ça tenait aussi au [genre du groupement ?] ?

— Oui, parce que je devais être là quand il remettait les résultats, sûrement oui, c'était assez bien vulgarisé, sûrement. Puis c'était présenté d'une façon simple qui permettait à tout le monde de comprendre.

— Et si je vous demande pourquoi vous êtes « calculateur », vous ne sauriez pas me répondre ?

— Oh ! non, non. J'aime bien depuis toujours, j'aime bien le calcul, le calcul mental. »

(XXIV)

On voit s'opérer dans cet entretien l'opération de reconstitution de ce goût ancien pour le calcul et les chiffres qui a conduit l'intéressé jusqu'au BTS : « Je devais être là quand... ». Ainsi, la familiarité familiale de l'enfance (vis-à-vis du tracteur, du suivi des porcs...) apparaît tout à fait réinterprétée par ce qui aujourd'hui donne sens à la vie de cet éleveur, à savoir les chiffres et la gestion (il a d'ailleurs été conseiller de gestion pendant plusieurs années avant de s'installer et, aujourd'hui, d'abandonner une exploitation en plein essor pour retourner vers le para-agricole). Les notions de goût, de plaisir, d'intérêt (dans le sens de s'intéresser) sont extrêmement présentes dans l'entretien, on les retrouve attachées à toutes sortes d'aspects de la vie : les vacances, les loisirs, les amis, le travail, la famille... Pourtant, dans cette vie, les choses n'ont pas été toujours faciles : cet éleveur a fait des études parce que « [il] avai [t] envie de savoir un peu plus sûrement, mais c'est pas [son] père qui [l] 'a poussé, hein... ». Dans sa famille, on ne parlait que le breton et quand il est rentré à l'école primaire, il a dû apprendre le français en même temps que la lecture, etc. Malgré tout cela, cet éleveur a une vision des choses résolument ludique et plaisante – c'est toutefois l'impression qu'il s'efforce d'en donner – et cette vision sert de cadre aux récits qu'il fait de l'enfance. Ici, la « norme » évoquée précédemment se transmue en une sorte d'esthétique du travail et de la vie agricole.

Sur un troisième exemple, on va voir que, là encore, le traitement du passé est très étroitement imbriqué avec la sagesse actuelle de l'agriculteur. Il s'agit d'un céréalier du Maine-et-Loire qui sera cité assez longuement parce qu'il est assez typique des modes d'apprentissage endogènes du métier d'agriculteur et que le processus qui est décrit, s'il est bien singularisé par la sagesse individuelle, se retrouve finalement dans de nombreux entretiens et qu'il pourrait être généralisé en une sorte de rationalité du milieu professionnel avec laquelle tout effort exogène de développement est bien obligé de compter.

Q. – « Vous trayiez les vaches ?

R. – Oui.

- Vous conduisiez les vaches ?
- Oui bien sûr, garder les vaches aussi.
- Y avait pas de clôture ?
- Clôtures si, mais dans certains cas on allait les garder.
- Qu'est-ce que vous faisiez ?
- Oh ! on s'amusait bien, on était...
- En groupe ?
- De cousins, de copains...
- Vous rassembliez ensemble les vaches ?
- Ah ! non, ben, on tâchait de les surveiller quand même.
- Plus ou moins bien ?
- Oh ! ça c'est... (rire).
- Elles allaient sur les cultures ?
- Pas trop souvent quand même, pas trop souvent, oh ! mais c'est sûr... C'est plutôt une période, c'était de la détente en même temps, c'était pas une corvée d'aller garder les vaches. [...] .
- Y avait des tracteurs ?
- Non. Le premier tracteur a dû arriver en 62 ou 63 ; auparavant on travaillait avec les chevaux.
- A quel âge alliez-vous derrière les chevaux ?
- A 12 ans.
- Vous tiriez la charrue ?
- On conduisait les chevaux au départ – même avant –.
- Vous aviez de l'intérêt pour les chevaux ?

- Oui beaucoup, je détestais pas hein travailler une journée avec les chevaux, pas du tout.
- Comment faisiez-vous votre apprentissage ?
- Disons que l'apprentissage pratique, je l'ai fait chez mon père, bon, avec des tas de renseignements pratiques, de trucs, comment dirais-je moi, de... au contact d'un paysan, on apprend quand même beaucoup de choses sur le métier forcément.
- Des trucs ?
- Ben, des trucs, non, c'est pas des trucs, c'est des, comment dirais-je, des repères plutôt qu'autre chose.
- Vous avez des exemples ?
- Je sais pas comment dire ça, c'est pas simple, y a des tas de choses si vous voulez, par exemple au niveau du temps, un vieux paysan forcément il a eu l'habitude de regarder le temps, de voir la pluie tomber, de pas la voir non plus, et de se dire, demain il va pleuvoir ou il va pas pleuvoir, il le sait plus facilement qu'un autre et puis la façon aussi de comment dirais-je moi, de prendre les choses avec une certaine philosophie, enfin, notamment mon père, bon, il pleuvait pas c'était pas très grave, ça viendra bien de toute façon. Il avait une certaine façon d'aborder les choses comme ça.
- Une philosophie plus que des trucs de métier ?
- Ça c'est une... oui plutôt. Les trucs de métier, c'est pas des trucs, mais enfin disons, c'est des moyens pour effectivement apprendre le métier correctement sur les bêtes notamment y a quand même des choses qui font apparaître une bête pas bien portante, c'est difficile à expliquer mais quand on l'a appris une fois on sait effectivement.
- Sur les bêtes d'accord, mais sur les terres y a aussi des repères ?
- J'arrive pas à l'expliquer mieux, y a des tas de choses pourtant. Sur la façon, comment dirais-je moi de cultiver par exemple, bon, y a des, y a des moments où il faut intervenir, d'autres moments où il faut savoir pas intervenir, bon et ça, c'est qu'avec une certaine expérience qu'on peut le savoir, au niveau des façons culturelles notamment, au niveau même d'un désherbage ou d'un apport d'engrais et autres si vous voulez. Et enfin, ça, ça s'apprend à la fois si vous voulez là au contact de personnes qui sont, bon, compétentes, et aussi de personnes qui sont théoriquement compétentes, y a les deux qui jouent. Y a le rôle pratique et y a le côté théorique. Et moi, je pense, ben, si mon père m'a appris beaucoup de choses, les quelques études agricoles que j'ai pu faire dans le cadre des cours post-scolaires et du C. [? Sans doute le comité de développement] m'ont appris quand même pas mal de choses. Les deux étaient indispensables. »

(III)

Avant d'aller plus loin, il est utile de faire quelques remarques. D'abord, on retrouve sous une autre forme l'aspect ludique de l'apprentissage rencontré précédemment. Mais ici, cet aspect ludique se colore d'une référence à la « philosophie paysanne » qui sera développée par la suite. La mise au travail apparaît comme un mode d'imprégnation d'une certaine philosophie de la vie en même temps qu'un mode d'acquisition d'un certain nombre de structures-clefs de la connaissance technique : l'usage des repères. Les deux sont ici intimement liés. Mais d'autre part, cette évocation provoque une interrogation, chez le locuteur, sur les sources de son savoir : il cherche alors à définir – en cherchant ses mots, car ces évidences ne sont sans doute pas très habituellement formulées – les traits spécifiques de cette compétence acquise dans le milieu (qu'il appelle compétence tout court, parce qu'il ne trouve pas d'autre mot) par rapport à l'autre compétence, également nécessaire, celle de l'école et des conseillers qu'il désigne comme « théorique ». L'opposition de l'endogène et de l'exogène est ici assez manifeste, et l'on voit bien que les significations socio-cognitives des apprentissages de l'enfance ont besoin d'être rapportées au système de savoir actuel pour être exprimées, pour atteindre cette prétention à la validité qui est le propre de tout usage de la parole, dans un dialogue avec un interlocuteur qui attend de vous des paroles sensées. Mais nous sommes moins ici dans le domaine des normes et de l'obligation ou dans celui de l'esthétique que dans celui de ce que l'intéressé appelle une « philosophie », c'est-à-dire finalement dans une sorte d'éthique sociale de la profession agricole.

Après avoir insisté sur l'importance des « façons d'aborder le problème » en matière de travail agricole, par opposition à la seule connaissance « des techniques proprement dites » parce que « ça change tellement rapidement que rien n'est acquis une fois pour toutes » et qu'« on ne travaille jamais de la même façon », cette personne développe ensuite des considérations sur le savoir du père par rapport au sein.

- « Ah ! ben, je pense qu'à ce niveau-là (celui des labours), il était aussi bien armé que moi. Bon, au niveau du côté technique, il avait beaucoup moins de connaissances techniques c'est vrai, ben, ça reposait sur des choses pratiques et sur observations parce qu'il avait pas fait l'apprentissage technique proprement dit.
- C'était sa propre expérience ?
- Ah ! bien sûr, l'expérience de son grand-père et de son père notamment puisque son père était agriculteur également.
- Ça se transmettait de...
- Ah ! bien sûr. De toute façon, y a pas trente-six solutions. Ah oui ! j'sais pas. Dans la mesure où ils n'avaient pas la possibilité d'apprendre des théories, il fallait bien qu'ils se transmettent, comment dirais-je, des pratiques.
- Vous referez ce que vous a transmis votre père ?
- Moi je pense qu'il y a un amalgame de tout ça, y a forcément le côté théorique et puis, euh ! y a tout le côté pratique, bon alors là, y a un amalgame de tout ça pour travailler. »

Finalement, le rapport de l'agriculteur à cet « amalgame » n'est rien d'autre que ce qui a été dénommé sagesse. Et c'est celle-ci qui se trouve explicitée dans la suite de l'entretien.

- « [...] c'est l'observation qui se transmet. J pense que c'est comment dirais-je moi, c'est parce que vous allez voir des agriculteurs aujourd'hui effectivement qui vont rentrer dans les champs sans regarder ce qui se passe, ah ! bon, effectivement, ils vont faire des conneries, moi je dis c'est beaucoup plus, comment dirais-je, le, ce que mon père m'a transmis est beaucoup plus la façon d'observer les choses et de les aborder, en fait. Parce que c'est pareil, j'ai été dans d'autres exploitations avant celle-ci, bon, où j'avais un peu la même catégorie de terre qu'ici mais un peu différente également, avec, il fallait que je travaille différemment, on s'adapte rapidement à partir du moment où, nous on regarde ce qu'on fait.
[...].
- Donc, votre père vous a transmis des façons d'observer la terre, le temps...
- Oui, et puis une certaine philosophie des choses, enfin disons prendre les choses avec un certain recul quand même, ça c'est un peu le sens paysan. J'peux pas dire que, disons qu'en général, enfin pour une partie des paysans ils ne s'affolent pas pour peu de choses ; on entend souvent dire bien sûr on voudrait bien de la flotte, on est un petit peu râleurs comme ça parce que on sait bien quand est-ce qu'il en faut ou quand est-ce qu'il en faut pas, mais disons que sans s'affoler de trop. Le paysan a bien survécu à 76. »

La généralisation que cet agriculteur fait à tous les paysans de sa propre attitude, dont il dit qu'elle est héritée du père, montre assez la capacité de reconstruction significative de tout discours qui prétend à la validité. Ceci aide à comprendre les liens qu'on établit sans cesse entre des attitudes actuelles et ce climat affectif, esthétique, moral, normatif, etc. qui est décrit chaque fois que l'on évoque les apprentissages de l'enfance. Il est vrai que dans certains cas, le récit est beaucoup plus neutre, beaucoup plus objectivant, mais cela dit aussi quelque chose sur la sagesse actuelle de celui qui parle.

Quoi qu'il en soit, outre que cet extrait nous fait entrer de plain-pied dans la plupart des questions soulevées par les apprentissages du milieu, il manifeste de façon assez claire la conception que peuvent se faire les agriculteurs de la genèse de leurs apprentissages professionnels en fonction des significations sociales qui accompagnaient, selon eux, leurs premières activités. Ces observations qui sont confirmées par l'analyse de la plupart des autres entretiens, permettent déjà de tirer un certain nombre de conclusions sur la reconstruction des chemins socio-cognitifs de la mise au travail.

Si l'on ne prend en compte que les contenus factuels des récits des agriculteurs – c'est-à-dire leur valeur de témoignage sur une époque révolue – et quelles que soient les incertitudes qui pèsent sur l'exactitude de ces témoignages compte tenu du travail de reconstruction actuelle dont ils sont l'objet, on doit admettre que la première formation du savoir professionnel est en fait inséparable de la formation d'un autre savoir relatif aux univers familiaux et sociaux du travail. La genèse de ce savoir qui est en fait un savoir social – est explicite dans la plupart des entretiens. Le récit de vie permet de voir naître et se développer – en même temps que les rudiments d'une culture professionnelle – une véritable culture sociale qui se forme au contact des interlocuteurs de l'univers familial de travail : la famille d'abord, mais aussi les salariés agricoles, les voisins, les interlocuteurs techniques extérieurs...

Ce qui fait l'importance et la spécificité de cette partie socio-familiale de la culture professionnelle, c'est qu'elle assigne une certaine coloration éthique, affective, esthétique... aux opérations et aux compétences professionnelles. Ce que révèle le récit de vie, c'est que d'emblée, c'est-à-dire dès le plus jeune âge, le travail – y compris lorsqu'il ne porte pas encore ce nom – est une affaire de goût, d'éthique ou d'intérêt social. On rencontre par exemple de nombreux témoignages qui décrivent les premières activités en compagnie des membres de la famille – souvent le père, mais très souvent aussi le frère aîné ou le grand-père, plus rarement la mère – voire des salariés ou des voisins. Chaque fois, ces activités sont investies d'une signification affective (par exemple préférer la camaraderie du frère à l'autoritarisme du père), esthétique (se plaire à telle ou telle opération, à telle ou telle traînaillerie), éthique (découvrir la valeur du regard, de l'attente, de la présence aux choses..., apprendre à considérer le destin des êtres...) et, plus généralement, sociale et professionnelle (« à table, le soir, dit un maraîcher du Maine-et-Loire, mon père parlait de tout ce qu'on peut parler, de son travail de la journée... puisque les ouvriers, on les nourrissait, hein !... » IX). Les chemins socio-cognitifs de la technique agricole apparaissent ainsi pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire d'abord des chemins sociaux ou, plus exactement, des chemins socialement significatifs. Lorsque le céréalier cité ci-dessus insistait sur l'apprentissage des repères, il pensait évidemment à l'apprentissage de repères techniques – structures cognitives du regard, de l'esprit et du corps permettant d'évaluer et de réaliser le travail à faire – mais l'ensemble de son témoignage renvoyait plus généralement à un repérage du monde dans sa globalité physique et sociale, comme il l'indiquait en parlant de la « philosophie » de son père.

En d'autres termes, le chemin de l'apprentissage professionnel des enfants d'agriculteurs est tout de suite investi d'une multitude de significations sociales qui, d'emblée, lui assignent sa physionomie propre. Celle-ci devra, par la suite, se confronter à d'autres modes de transmission du savoir véhiculant d'autres significations sociales mais prétendant la plupart du temps à une sorte de neutralité académique, scientifique ou technique sans rapport avec cette multiplicité des significations véhiculées par l'exercice pratique du travail. Dans les trois exemples analysés plus haut (la profession-obligation, la profession-jeu de chiffres, la profession-philosophie),

il est utile d'imaginer à quelles gymnastiques intellectuelles et morales ont dû se livrer les intéressés pour s'adapter aux discours savants exogènes. Ce qui est sûr, c'est que les prédispositions sociales qui se forment ainsi dans le milieu familial débouchent nécessairement sur des capacités d'adaptation très différentes vis-à-vis de ce discours savant exogène, scolaire ou technicien.

C'est ici, cependant, qu'il importe de considérer le caractère reconstruit de l'ensemble de ces témoignages pour éviter de tomber dans le piège d'une analyse fixiste de la formation des dispositions culturelles dans le milieu familial et des effets de ces dispositions sur l'ensemble du processus de socialisation. Si l'on insiste tant sur la continuité qu'on peut observer entre le récit des « normes » ou des « règles » de l'activité familiale et les significations-clefs de l'existence actuelle des interviewés, c'est précisément pour écarter l'hypothèse d'une détermination absolue par le milieu familial de l'ensemble du cours socio-biographique de la vie. On verra, au contraire, que les sagesse individuelles se trouvent constamment réformées par les différents événements postérieurs à l'enfance. D'une certaine façon, rien n'empêche donc de supposer que les activités de l'enfance qui sont racontées dans les entretiens n'avaient pas en leur temps la signification précise qui leur est accordée aujourd'hui, compte tenu du système de savoir actuel de l'agriculteur. Mais cette conjecture ne contredit nullement la conclusion précédente, et la renforce au contraire, dans la mesure où c'est bien parce que les mises au travail se sont constamment opérées dans un bain de significations sociales qui, pour les intéressés, leur donnaient sens, qu'il est nécessaire aujourd'hui, pour quelqu'un qui en parle, de s'efforcer chaque fois de restituer – avec les moyens de son système de savoir actuel – la cohérence significative du cours de sa vie passée et actuelle.

4. L'INSTRUCTION SANS INSTRUCTION

Q. – « ... Pour savoir si le temps est bon pour aller au champ, si les terres sont, sont... praticables, c'est des choses que vous savez d'où ça ?

R. – 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. Comme le foin qui est sec, ça se voit sur le tracteur, sans descendre de dessus de toute façon, hein ! On le voit hein !. »

(Eleveur creusois, XI)

L'expression « instruction sans instruction » qui sert de titre à ce paragraphe est directement déduite de ce témoignage et de nombreux autres qui le recourent très fidèlement. Là encore, on y voit à l'œuvre les deux plans essentiels sur lesquels tous les récits de vie s'articulent : celui du témoignage sur le temps passé, c'est-à-dire des faits rapportés en tant que faits et celui du récit ou du temps actuel du récit à partir duquel la sagesse individuelle produit son commentaire et son interprétation. Ces deux plans ne doivent pas être séparés car c'est seulement de l'analyse de leur articulation que peut surgir la compréhension du système de savoir de l'agriculteur, sans laquelle toute entreprise nouvelle de formation ou de développement risque de passer à côté de son objet. L'intérêt de l'extrait cité plus haut réside en particulier dans la comparaison qui est établie entre la transmission des connaissances par l'école (avec une référence à la culture écrite) et un autre mode d'apprentissage qui « vient au fil des années » et qui ne peut être décrit autrement que par son résultat, c'est-à-dire ici une capacité de voir.

De la même façon, un autre éleveur creusois répond par le faire à la question de l'apprendre :

Q. – « Et ça s'apprend comment à bien faire la sélection ?

R. – Ben ! ça se fait surtout par le choix du producteur hein !

– Et comment bien choisir le producteur ?

– C'est une question d'appréciation.

– D'appréciation comment ? Parce que vous avez confiance au vendeur ou vous avez confiance dans la bête que vous voyez ?

– Faut avoir confiance dans la bête qu'on voit, c'est pas le vendeur qui doit faire acheter l'animal. L'animal il plaît ou il plaît pas.

[...].

– Alors, comment juger une bonne bête ? Quand vous allez voir un vendeur, que vous voulez acheter un taureau, un reproducteur, qu'est-ce que vous savez de la bête ?

– On n'en sait rien, il faut voir la bête, le père, la mère, toutes ses descendances, il faut y voir hein ! Parce qu'une vache peut faire un bon veau et avoir un mauvais père ou une mauvaise mère, y a bien des chances pour que le veau fasse pas trop bien un reproducteur. Si le petit veau a un bon papa, une bonne maman et que le petit veau soit beau, y a déjà des chances pour qu'il donne des bons produits.

[...].

– Donc ?, savoir le regarder, ça s'apprend comment ?

– Bon, surtout par les conseils des anciens hein ! Faut faire les concours aussi, on apprend ça... »

(XV)

Ici, toute la chaîne du savoir se trouve reconstituée, mais à partir de son résultat : le faire, puis en remontant à sa méthode : le voir et pour finir en faisant référence aux « conseils des anciens ». Mais lorsqu'on essaie de savoir comment se transmettent ces conseils des anciens au sein de l'univers familial, on retombe sur la même idée d'une instruction très implicite, c'est-à-dire finalement sans instruction en bonne et due forme :

Q. – « Et votre père vous expliquait ? Vous avez des souvenirs de choses qu'il vous a expliquées ? Sur les terres, les bêtes ?

R. – Oh ! ben, on a été élevé là-dedans hein ! Y a pas tellement à expliquer, quand on s'intéresse on voit bien comment ça se passe hein ?

– C'est le fait de regarder faire ?

– Oui, bien sûr.

– Et de faire soi-même ?

– Et de faire soi-même, c'était tout le temps lui qui délivrait les vaches là, si une vache se délivrait pas, c'était lui qui le faisait, il faisait pas venir le vétérinaire, quand il a été opéré là il y a quatre ans, bon ben... je me suis retrouvé tout seul, y a une vache qui se délivrait pas, bon ben, je m'y suis mis.

– Parce que vous l'aviez vu faire...

– Je l'ai vu faire et puis, bon, ben... on le voit faire, mais c'est pas aussi simple que ça paraît, faut essayer de comprendre hein !

– Et vous, ça vous a posé des problèmes ?

– Non, ça m'a pas posé de problème, je l'ai toujours fait. Cette année on a remis une matrice, on l'a fait hein ! On voit faire le vétérinaire, ben, on a dit, on va essayer de faire pareil, ça coûte 300 F, ben on l'a fait, on a mis une heure, une heure et demie à peu près, on a ramassé une bonne suée mais on l'a fait.

[...].

– Et là du point de vue diagnostic sur une bête, si elle est malade, ou en bon état, vous l'avez appris auprès de votre père aussi ?

- Mais ça s'apprend tout seul ça ! Je vais vous amener voir dans les prés, j'ai deux bêtes qui vont pas, vous allez me le dire, même si vous y connaissez rien, vous allez voir qu'elles marchent que sur trois pattes, peut-être pas savoir ce qu'elles ont, moi je sais pas non plus ce qu'elle a, on l'a rentrée, on l'a bien surveillée, on n'y voit rien.
- Y'a pas besoin d'apprentissage, il suffit de regarder vos bêtes et de voir celles qui ne vont pas ?
- Oh ! peut-être pas aussi sûr que ça, mais dans le cas d'aujourd'hui, je vous emmène dans le pré, vous allez me dire les deux qui boitent ! Elles marchent sur trois pattes, ça se voit ! Y a quelque chose qui va pas !
- Là, c'est évident.
- Oui, c'est évident.
- Par exemple, une bête qui a de la fièvre, on...
- Ben, elle va baisser la tête, elle va être nonchalante, on voit bien qu'il y a quelque chose hein !
- Vous, vous voyez. Vous croyez que moi je verrais ?
- Oui, si vous faites bien attention, vous devez le voir.
- C'est une question d'attention alors, plus que d'apprentissage ?
- Ah ! Oui.
- Vous en êtes sûr de ça ?
- Ah ! J'en suis sûr, oui.
- Encore faut-il apprendre l'attention ?
- On passe notre vie avec les bêtes, hein ! Notre travail c'est de les surveiller. Si on va là-dedans en fumant la cigarette et en regardant pousser les pissenlits, hein, on voit plus les bêtes... Faut les regarder les bêtes ! Une à une, et puis voir l'ensemble du troupeau. »

(XV)

Remarquons d'abord, au début de l'extrait, la petite contradiction entre l'indication que c'était toujours le père qui délivrait les vaches et l'affirmation, quelques lignes plus bas, que l'intéressé lui-même « l'a toujours fait ». Cette contradiction s'explique probablement par le sentiment qu'a cet agriculteur de l'existence d'une sorte de transmission par osmose ou imprégnation du savoir professionnel. D'où l'idée que dans cette affaire « il n'y a pas tellement à expliquer » et que, finalement, l'apprentissage se fait tout seul. On voit s'explicitier une conception intéressante de l'apprentissage par le voir et le faire, l'attention et la présence. Ici le savoir acquis antérieurement ne constitue jamais une condition nécessaire à la progression des connaissances, comme c'est le cas à l'école. N'importe qui peut s'y mettre, à condition de le vouloir. L'acquisition du savoir est ce qu'il y a de plus évident parce que c'est fondamentalement une affaire de présence aux choses, de savoir-regarder (sans fumer une cigarette) et d'attention. Et cependant, l'agriculteur est conscient de la spécificité de sa propre position, celle de quelqu'un qui « passe sa vie avec les bêtes ». Mais c'est précisément cette particularité qui constitue la seule condition de l'apprentissage. Il suffit d'être là pour apprendre, de faire pour savoir : l'instruction est spontanée et n'a nullement besoin d'instructions explicites. Pour le coup, c'est la source endogène du savoir – même plus le milieu, mais l'individu lui-même dans son rapport immédiat et prolongé aux choses – qui apparaît comme la clef de la formation. Curieusement, c'est chez un néo-rural disposant d'un diplôme d'agronomie que l'on va retrouver l'expression la plus proche de cette conception, mais au nom d'une vision toute différente de l'agriculture : l'évidence et la facilité du faire, chaque fois qu'on est en présence de la chose, sert d'argument au rejet de ce que cet éleveur appelle « l'empirisme paysan », en même temps d'ailleurs qu'à la critique des formations dispensées par les écoles d'ingénieur d'agronomie.

- « [...] oui, c'est un mythe les secrets des producteurs de veaux de lait ... Y a des exploitations qui ont toujours fait du bon veau de lait, et puis d'autres qui en font des mauvais, mais moi je crois pas qu'il y ait un tour de main spécial sur veaux de lait. Moi je pense pas, moi je dis qu'il y a un grand mythe sur l'empirisme dans l'agriculture. Moi ça, ça m'a surpris, parce que quand on était à l'Agro, on était feignants comme des couleuvres, on avait pas plus de connaissances théoriques que de connaissances pratiques, la plupart des copains qui se sont installés, bon, y en a qui sont arrivés là-dedans, n'importe qui (qui) aurait pas fait des études agricoles il serait arrivé de la même manière, hein ! Moi je croyais qu'il y avait une part d'empirisme, de vieil empirisme paysan qui était essentiel à la réussite. Ça me paraît pas évident du tout, au bout de cinq ans ! Je m'aperçois qu'on fait l'empirisme paysan, c'est tout un amas de conneries... Il a dû y avoir un empirisme paysan, disons, des techniques propres au milieu agricole, il y a vingt ou trente ans, mais elles ont disparu, les gens ici, ils les connaissent plus.

[...]

J'ai pas l'impression qu'il y ait besoin d'un empirisme, d'une pratique pour faire de l'agriculture. Je crois pas. C'est peut-être prétentieux, mais je crois pas. Quand je suis arrivé sur mon exploitation, j'avais vu beaucoup d'élevages de moutons, je tournais très souvent, puisque j'étais avec X. (Nom de la firme pour laquelle il travaillait avant de s'installer). J'en voyais tous les jours des élevages de moutons, je savais ce que c'était un agneau, puisque je les vendais, bon, mais j'avais aucune pratique de l'élevage, j'avais qu'une théorie, le premier jour où je suis rentré, où j'ai eu un agnelage, j'avais deux cents brebis, j'avais jamais fait agneler de ma vie... (silence).

[...]

... Vous trouvez le problème d'un retournement de matrice, chez une vache, bon, y a trente ans, il y avait des mecs, y en avait un ou deux par commune qui savaient remettre une matrice à une vache. Moi j'en avais jamais remis, l'année dernière on en a eu deux, on a fait venir le véto, ça a coûté cinquante mille chaque fois, cent sacs, cette année j'ai dit, je la remets, donc j'en ai remis deux... Y a trente ans, y avait des gens qui savaient faire ça, ben, y en a plus. Y en a plus dans les paysans traditionnels... ça c'était de l'empirisme paysan !

[...]

... Moi, ce qui m'a frappé, c'est le côté non-empirique de l'agriculture, moi je m'attendais justement à ce qu'il y ait besoin d'énormément de connaissances pratiques, etc. Mais j'ai pas cette impression, je l'ai plus quoi !... Mais peut-être que lentement on acquiert une pratique et qu'on s'en aperçoit pas non plus. »

(Éleveur corrézien Ingénieur agro, néo-rural, XIII)

Notons d'abord l'usage des pronoms personnels qui est particulièrement significatif du sentiment qu'a cet éleveur de sa place sociale : il dit moi lorsqu'il parle de l'empirisme paysan – et il marque ainsi sa différence, son extériorité – et il dit on lorsqu'il parle de ses « copains » de l'agro, ce qui montre assez le focus de ses identifications culturelles. Ceci dit, ce témoignage rejoint, malgré ses paradoxes, la conception exposée plus haut. Autrefois, dit cet éleveur, il existait bien un savoir empirique paysan. Mais celui-ci a disparu si bien qu'aujourd'hui l'apprentissage du travail est une pure affaire de vouloir-faire. Comme l'éleveur précédent, ce néo-rural affirme qu'il n'y a rien à savoir d'abord et qu'il suffit de faire pour apprendre. Et comme lui, il insiste lourdement sur l'importance de l'habitude des bêtes (« j'en voyais tous les jours ») mais sans établir le lien de cause à effet entre ceci (l'habitude quotidienne) et cela (le savoir-faire), sauf à la fin où, reconsidérant ce qu'il a dit selon un procédé indexical très courant dans les conversations, il prend conscience que c'est précisément cette habitude des bêtes qui fournit la condition de possibilité du savoir-faire. En tout état de cause, cette façon de nier la nécessité d'un savoir préalable à la présence aux choses constitue une tendance très forte dans les entretiens et s'exprime de toutes sortes de manières. En voici quelques exemples :

Q. – « Alors, disons que sur cette période où vous alliez à l'école, c'est vers 12, 13 ans que vous avez commencé à apprendre le métier ?

R. – Oui, ça vient tout seul, on fait comme les parents ou à peu près. »

(Eleveur creusois, XVIII)

«... A 14 ans, on semait de l'engrais à la main par exemple, j'ai appris à semer de l'engrais à la main à 12 ans. Quand on dit ça aux jeunes maintenant ils veulent pas... j'ai des petits neveux là, ils ont de la peine... qui ont justement 13 et 14 ans, ils ont de la peine à comprendre ça. 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. [...] C'est mon père qui m'a appris à travailler. Il m'a appris toute la pratique. »

(Céréalière Maine-et-Loire, II)

Ce témoignage fait bien allusion à un apprentissage, mais, là encore, c'est un apprentissage du faire, de la pratique, de l'imprégnation :

«... De toute façon, j'étais dans le bain. Je l'ai appris comme ça. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, IX)

Ces notions d'« être dans le bain », d'« apprendre comme ça », reviennent constamment dans les entretiens. Elles correspondent en fait à une certitude très largement partagée par les praticiens, quels que soient leurs niveaux scolaires et quelles que soient leurs origines (simplement, les néo-ruraux situent à une date plus tardive cet apprentissage de la pratique). Regarder, s'imprégner et faire, ainsi pourrait se résumer la trilogie de l'apprentissage par le milieu. Nous sommes ici à l'opposé des méthodes de la formation scolaire qui situent chaque nouveau savoir dans une chaîne de connaissances explicites et progressives, la maîtrise des précédentes étant nécessaire à celle des suivantes. Le savoir est généré ici à l'intérieur de l'individu (éventuellement à l'intérieur de son univers micro-local) par la simple présence de celui-ci aux choses à voir et à faire qui l'entourent. C'est à proprement parler une formation endogène et celle-ci comme on le verra, constitue dans les entretiens un axe de référence essentiel pour les autres acquisitions et savoirs.

Il ne faudrait d'ailleurs pas oublier, là encore, que ces témoignages sur le temps passé se produisent dans un temps du récit très précisément situé, celui d'adultes d'un certain âge parlant, pour les besoins d'une enquête, de la genèse de leurs savoirs. D'une certaine façon, cette particularité met davantage en valeur l'importance professionnelle de cette série de témoignages qui, à n'en pas douter, vont à l'encontre de la conception scolaire de la transmission des connaissances. Mais on doit aussi remarquer que les milieux agricoles sont très fréquemment imbibés d'une espèce de vision salutaire de l'apprentissage pratique qui cohabite assez bien avec l'idéologie de la qualification par l'école. En témoigne par exemple cette déclaration d'un éleveur de porcs muni d'un BTAO qui, pour sauver la valeur sociale de son école, doit indiquer que celle-ci n'était pas « moderne », autrement dit qu'elle était pratique.

« [Apprentissage du métier ...]. A l'école, les choses sont avancées [...]. L'école c'était pas une école moderne, c'était pas la plus moderne, heureusement d'ailleurs, parce que les gens quand ils seraient rentrés chez eux, ils auraient vu que l'école c'était sensass et puis que ce que faisaient les parents était dépassé quoi, alors on a appris à travailler avec les mains. »

(Eleveur de porcs Finistère, XXI)

On voit donc bien les valeurs sociales, c'est-à-dire aussi les modes d'identification collective, qui travaillent en sous-main ce type de témoignage : l'apprentissage par la pratique est pour certains une sorte d'obligation morale et y faire référence dans le discours une sorte de devoir. Cette remarque cependant n'explique pas tout. Au-delà même des conformités sociales véhiculées par ces témoignages, on voit bien se dégager un solide nœud de conceptions relatif à l'accès au métier. On peut supposer qu'en l'occurrence les conformités collectives s'unissent aux sens des expériences individuelles pour déboucher sur cette mise en perspective particulière des apprentissages précoces. D'ailleurs, dans le cas du néo-rural cité ci-dessus, qui mettait un point d'honneur à refuser cette valeur sociale de l'empirisme paysan, les conclusions sur l'apprentissage par le regard et par le faire rejoignaient celles des autres entretiens. Nous touchons là l'un des points essentiels auxquels toute entreprise de formation et de développement dans le milieu agricole se trouve confrontée. Se présentant comme savoirs exogènes, les connaissances d'origine scolaire et technique doivent nécessairement s'articuler à ce mouvement endogène de formation et de maturation du savoir qui n'obéit pas aux mêmes règles, ne se développe pas sur les mêmes rythmes, ne correspond pas aux mêmes finalités. Et l'importance de ce mouvement endogène de formation ne tient pas seulement à la « réalité » brute des apprentissages par le milieu mais à la conviction très largement partagée par les paysans que c'est ainsi que les choses se passent dans la réalité et qu'ils se sont, de fait, instruits sans instruction explicite, alors même qu'on peut supposer que cette instruction n'a pas cessé d'être commentée tout au long de son déroulement par les partenaires familiaux du travail et par les intéressés eux-mêmes. Le « c'est comme ça » et le « naturel » de cette instruction implicite trouvent sans doute le fondement de leur force d'évidence dans l'évidence même qui est attachée aux multiples commentaires du travail quotidien, commentaires qui, en raison même de leur évidence, sont oubliés, ou n'ont pas à être rappelés en tant que tels.

5. LES ÉVIDENCES DE LA COMPRÉHENSION DU TRAVAIL

Pour tenter d'aller au-delà de cet apprentissage par le faire, les entretiens ont été menés de façon à faire expliciter les commentaires qui accompagnaient le travail. Il s'agissait là de mettre à jour la compréhension du travail qui pouvait exister au moment de ces apprentissages précoces de façon à pouvoir évaluer les rapports susceptibles de s'instaurer avec les savoirs transmis par l'école : la compréhension du travail acquise dans le milieu était-elle contradictoire, complémentaire, différente... de celle que véhiculaient les instances de formation ? En fait, il est toujours très difficile de faire expliciter cette compréhension : on l'a vu plus haut lorsqu'un céréalier évoquait sans plus de précision « des tas de renseignements pratiques » ou qu'un éleveur faisait vaguement référence aux « conseils des anciens ». Voici un autre exemple de cette difficulté :

Q. — « Et pour les différents travaux sur les champs, avec les bêtes, est-ce qu'on vous expliquait comment faire, soit votre père ou un voisin...? »

R. — Oui.

— Vous avez des exemples ?

— Je sais qu'il m'expliquait, enfin ça travaillait différemment de maintenant...

— Ça travaillait différemment ?

— Ah ! oui, c'était pas les mêmes techniques que [j'avais ?]

— C'est-à-dire ?

— Ben, sur les semences, les prairies, c'était pas pareil, pour faire une prairie, c'était différent autrefois de maintenant.

- C'est-à-dire qu'on mettait pas les mêmes semences ?
- Euh !... non, c'était pas les mêmes semences, maintenant on les fait en [...] y a une différence.
- Et ça on vous l'expliquait ?
- Non, ça je l'ai appris à l'école. »

(Éleveur creusois, XII)

De façon très nette, la notion même d'explication renvoie de manière privilégiée à l'univers scolaire. On ne nie pas l'existence d'explications dans le milieu familial mais celles-ci sont extrêmement difficiles à expliciter. Elles semblent renvoyer à un discours technique dont la principale caractéristique est de ne plus être d'actualité. Et ce discours technique n'est pas restituable en termes de rationalité finalisée, c'est-à-dire faire telle chose pour obtenir tel résultat compte tenu que l'objet a telle caractéristique – cette rationalité finalisée dont J. Habermas dit qu'elle est le propre de l'idéologie technico-scientifique moderne – mais plutôt en termes de lecture des signes portés par les objets et l'environnement du travail ou en termes de « façon d'aborder les choses », comme on l'a vu plus haut dans le témoignage d'un céréalier. Dans l'extrait suivant, on va voir que c'est encore une fois le regard, la considération de la chose qui est au centre de la description et non pas son instrumentalisation à partir d'une connaissance de ses processus objectifs :

- Q. – « Et sur les bêtes, en dehors du pré, vous faisiez d'autres choses ?
- R. – Non... (silence)... on faisait rien d'autres.
- Vous leur donniez à manger ?
 - Non.
 - Quand y avait un vèlage, vous y alliez ?
 - Oui, en spectateur quoi.
 - Vous aimiez ça ?
 - Oui ...
 - Et c'est votre père qui vous apprenait les choses pour les foins, les bêtes ?
 - Oui... oui, c'est sur le tas que j'ai appris ça, c'est sûr.
 - Et ça vous plaisait ?
 - Ben, ça m'a plu surtout quand y a eu un tracteur hein ! Y aurait pas eu le tracteur, moi je sais pas, je serais peut-être pas resté.
 - Pourquoi le tracteur ?
 - Ça a toujours plu aux gamins, ça, hein !
 - A tous les gamins ?
 - Ah oui, je crois... et ça fait des accidents...
[...]
 - Ce qui vous plaisait le plus, avant le tracteur c'était quoi ?
 - Les foins, les trucs comme ça...
 - C'était une corvée les foins euh... ?
 - Ah ! oui, c'était dur, hein, hein... toute la journée au soleil !
 - Et tous les gamins du coin aidaient au foin comme vous ?
 - Oui, pratiquement. On était obligé de toute façon... Mais enfin y avait quand même du monde, euh ! Y avait des fois un ouvrier ou deux pour les foins...
[...]
 - Et quand vous étiez chez vous, à table, on parlait de la ferme ou on parlait d'autre chose ?... Il parlait du travail votre père ?
 - Peut-être qu'on disait ce qu'on allait faire le soir mais on parlait pas spécialement de la ferme. S'il y avait un événement dans la journée, c'était l'événement de la journée, quoi ! (intervention inaudible de l'épouse). Oui, oui, ah ! oui, on allait manger aux champs tous ensemble à midi.
 - Vous amenez le casse-croûte ?
 - Oui, ben des fois le matin, mon père, enfin moi j'avais 5, 6 ans hein, mon père il partait de bonne heure faucher avec les bœufs, parce qu'il faisait moins chaud, les bêtes avaient moins chaud, alors vers les 8 h 1/2/9 h, moi j'amenais son casse-croûte le matin.

- Et vous restiez avec lui après ?
- Oui, je restais avec lui après.
- Et là, vous ratissiez, enfin...
- Oui, je l'aidais. Je faisais ce qu'on appelle le contrevent, parce que le premier tour de l'herbe là, il passait dans l'herbe pour le premier tour, et après il fallait pousser un petit peu l'herbe qu'il avait fauchée pour qu'il puisse faucher la bordure tout le tour là... C'est moi qui le faisais le matin. Des fois, j'allais lui apporter à manger à midi aussi quand il était loin, des fois il faisait 2 km, avec les bêtes, comme ça, alors il laissait reposer ses bêtes à midi, à l'ombre et puis il mangeait à côté.
[...]
- Vous dites quand même que ça vous a appris des choses.
- Sur les bêtes, oui, je pense quand même, pour les vélages, pour tout un tas de choses... pour les maladies des bêtes...
- Vous avez appris les maladies ?
- Oui.
- Vous pouvez donner des exemples des maladies qu'on vous a appris à reconnaître ?
- (Silence). Non, mais à partir du moment où la bête elle est malade, elle mange pas, un truc comme ça, la première chose c'est prendre la fièvre, et si on juge utile de faire venir le vétérinaire ou pas, parce que connaître une maladie, moi je dis ça comme ça, moi c'est surtout faire venir le vétérinaire à temps quand il faut...
- Savoir si vous pouvez intervenir vous-même, ou s'il faut...
- Voilà, ou s'il faut le vétérinaire.
- Et ça, vous l'avez appris auprès de votre père ?
- Oui, oui, enfin...
- C'est à partir de quoi, si elle mange ou mange pas ?
- Oui.
- Si elle a de la fièvre ou si elle en a pas ?
- Oui.
- De quoi d'autre ? C'est tout ?
- Oh ! oui, c'est là qu'on voit si une bête est malade, si elle mange ou mange pas... même à l'heure actuelle, dans les prés comme ça quand je vais voir, je vois bien si elle mange ou si elle mange pas, si elle mange pas, c'est que... c'est pas pour ça que... (?) aussi bien quand je fais venir le vétérinaire ou quand je le fais pas venir.
- Supposons que vous soyez comme votre femme un non-rural, que vous n'avez pas eu avec votre père ce travail en commun pendant votre enfance, votre travail à la ferme ce serait pareil ?
- Oh ! ce serait plus dur hein ! De toute façon... Oh ! peut-être qu'au bout de quinze ans d'expérience, peut-être que ça s'arrangerait, mais enfin, ça serait pas pareil... Y a bien des fois [dit-il en s'adressant à son épouse] tu vois pas les bêtes malades et moi je les vois malades [des fois, c'est le contraire, répond l'épouse] , des fois c'est le contraire...
- Et pourquoi elle voit pas les bêtes malades, elle peut pas voir si les bêtes mangent ou mangent pas ?
- Il faut voir autre chose (rire) [l'épouse : y a d'autres signes, hein...].
- C'est quoi les signes ?
- Non, mais des fois une bête [l'épouse : on voit bien une bête qui n'est pas tranquille...].
- Il faut qu'elle soit tranquille d'abord ?
- Non, mais y en a qui vont manger le temps que vous allez y aller, mais quand elles sont efflanquées comme je sais pas quoi...
- Elles sont ?
- Elles, elles ont pas un gros ventre, une bête qu'a un gros ventre, qui est couchée tranquille, qui rumine, c'est une bête qui est en bonne santé à tous les coups. Des fois, c'est une histoire de poils, le poil est des fois tout ras sur la colonne vertébrale, c'est une bête qui est malade, elle couve quelque chose.
- Donc, les poils, la panse...

- Ben elle, [c'est-à-dire l'épouse] elle va aller voir les bêtes, ben, y en aura une qu'aura le poil comme ça, eh ben ! elle la trouvera très bien, mais c'est qu'elle a quelque chose la bête... C'est pas systématique dans tous les coups, c'est un exemple que je vous donne...
- Donc, le poil, le ventre... qu'est-ce qu'il y a d'autre ?
- L'œil.
- C'est-à-dire ? l'œil ?
- Si elle a bon œil ou pas bon œil...
- C'est quoi le bon œil ?
- C'est un œil qui est vif, c'est pas un œil profond, si elles ont un œil profond, un truc comme ça, c'est une bête qui est malade, elle a quelque chose quoi... Comme nous, on a beaucoup de tiques, vous savez ça donne la pyroplasmose aux bêtes, eh ben, mais on en a tous les ans de ça, mais en arrivant le premier jour, des fois je la connais pas, mais le deuxième jour je la connais qu'elles l'ont, ça j'y connais mieux que mon père, hein ! Mon père, elles seraient jamais malades avec lui et ça arrive à un moment où ça leur bouffe tous les globules rouges du sang, puis ça passe dans l'urine, alors là elles urinent comme du café, pareil, tout noir. Mais tant qu'elles urinent pas noir, elles ont pas les tiques avec lui, alors que ça se connaît quand même un jour avant.
- Ça se voit ?
- Oui, la bête, elle traîne, elle frotte le nez sur la motte comme ça parce qu'elle a de la fièvre, des trucs comme ça, et puis elle mange pas bien, elle est efflanquée, elle a le ventre rond, elle a le creux, on lui voit tous les flancs [...] . »

(Eleveur creusois, XI)

On retrouve dans ce long extrait plusieurs de ces caractéristiques des apprentissages précoces qui commencent à nous devenir familiers : l'imbrication de la vie familiale et du travail des champs, l'obligation de l'aide, l'aspect ludique de l'usage du tracteur et le silence sur les modes explicites de transmission du savoir par le père. Le rapport aux objets du travail qui est ensuite décrit – le rapport à l'animal en particulier – paraît s'appuyer autant sur la remémoration des apprentissages familiaux que sur l'ensemble des connaissances pratiques qu'une vie de travail a permis d'acquérir. On trouve aussi, nettement plus affirmée qu'ailleurs, cette conviction que l'origine paysanne attribue au paysan une sorte de prérogative dans la connaissance des choses – en particulier, l'interviewé tient à affirmer sa compétence vis-à-vis de son épouse qui n'est pas d'origine agricole (et qui pourtant n'a pas l'air spécialement ignorante). Cette position n'est pas exempte de contradictions puisqu'en même temps il explique qu'il est plus attentif que son père aux maladies des bêtes et c'est l'occasion pour lui d'explicitier des éléments de compréhension biologique (« ça leur bouffe tous les globules rouges ») qui proviennent très probablement de la diffusion de connaissances scientifiques qui n'étaient sans doute pas présentes dans son milieu au moment de ses apprentissages précoces.

Mais ce qui ressort le plus clairement de cet extrait, c'est encore une fois l'importance du regard sur les choses. Ici, la lecture des signes apparaît comme le moyen ultime du travail paysan. L'explicitation de la compréhension du travail, lorsqu'elle ne prend pas la forme du récit factuel (cf. par exemple les descriptions de sa participation aux fenaisons où l'on voit se dessiner une structure distributive des tâches liées à la finalité des opérations), ne peut se faire que par l'expression, quasi phénoménologique, de la saisie des choses qui s'opère pendant le travail. Ce trait n'est pas particulier à cet entretien et se rencontre très souvent dans les entretiens, ainsi qu'on l'a vu dans plusieurs extraits cités au cours des paragraphes précédents. Parler du travail et des apprentissages, ce n'est pas indiquer comment le travailleur s'est adapté à l'objectivité des choses – leurs règles, leurs processus... – ni même comment

il a cherché à les maîtriser, les conduire, les orienter. C'est d'abord dire comment ces choses lui sont apparues, comment elles ont pris sens pour lui, comment leur présence est devenue significative, bref c'est décrire le processus des objets du travail comme univers de signification.

Ces observations sont à rapprocher de la difficulté qu'ont les interviewés à restituer les commentaires techniques accompagnant leur mise au travail. Cette restitution est d'autant plus difficile qu'elle est recouverte par les multiples évidences qu'une vie de travail a permis d'acquérir et que ces évidences ne sont pas tant des évidences portant sur la nature des objets que sur le rapport qu'on entretient vis-à-vis d'eux. Il est probable que ces remarques pourraient s'appliquer, non seulement aux agriculteurs, mais aussi à la plupart des professionnels racontant leur vie de travail. De ce point de vue, la demande formulée par l'enquête a sans doute des effets très structurants sur le commentaire obtenu. Mais en même temps, la mise à jour de l'importance du rapport aux choses (par opposition à une vision objectiviste, naturaliste ou même instrumentale des objets du travail) permet de mieux comprendre les caractères des systèmes de savoirs qui se forment au terme d'une pratique professionnelle durable. Conformément à l'hypothèse qui était présentée dans le premier chapitre, le savoir mobilisé dans une pratique professionnelle apparaît ici tributaire de l'histoire de l'individu, des significations qu'il a accordées et qu'il accorde aux différents événements et situations de sa vie et, de façon encore plus fondamentale, du système d'évidences interdépendantes qui attribuent aux choses leurs sens d'usage et leurs valeurs. Ces systèmes d'évidences interdépendantes constitutifs de la sagesse de chaque individu se révèlent dans le récit que chaque agriculteur donne de la genèse de ses savoirs. Sur toute la partie relative aux apprentissages de l'enfance, aux apprentissages dans le milieu familial, on voit apparaître un certain nombre de traits communs de ces systèmes d'évidence, même si les différences de niveau scolaire et de position sociale conduisent à moduler de façon différente ces traits communs.

On peut à ce point résumer les principaux de ces traits communs apparus au cours de ce chapitre :

1) l'interdépendance du sens de la mise au travail avec les normes et les valeurs actuelles et passées de l'individu et de ses groupes de référence ;

2) l'imbrication des significations techniques du travail avec ses significations affectives, éthiques ou esthétiques ;

3) la conviction que le travail relève d'abord et avant tout d'un auto-apprentissage ou encore d'une sorte d'autodidactisme de la présence durable aux choses ;

4) la prééminence du rapport aux objets sur la structure des objets dans la compréhension que l'on en a.

Sur tous ces points, les récits révèlent en effet certaines constantes qui ne tiennent sans doute pas qu'à la structure prescrite du commentaire mais qui procèdent plutôt des propriétés inhérentes à ce qu'on peut appeler le savoir professionnel. Celui-ci apparaît finalement comme le résultat d'une genèse sociale dont le sens ne peut être restitué par les intéressés que sur le plan de l'ensemble de leur vécu social. En définitive, si cette période de l'enfance pendant laquelle se forme chez l'individu une pré-culture professionnelle ne peut être remémorée que sous la forme d'une histoire sociale des normes, des goûts, des valeurs ou des signes, c'est bien parce que le rapport aux objets du travail, rapport technique s'il en est, ne s'épuise jamais dans sa seule technicité mécanique et naturelle. Bref, c'est parce que, dès l'enfance, la technique comme langage d'une action sur les choses se donne aussi comme langage du lien social.

CHAPITRE III

LE CHEMIN DE L'ÉCOLE : L'IDENTITÉ SOCIOPROFESSIONNELLE EN QUESTION

Dans les récits des agriculteurs, l'école occupe des statuts nettement plus différenciés que les apprentissages du milieu. A certaines évidences communes, relatives surtout à l'école primaire, succèdent très vite des appréhensions très contrastées des matières et des cursus scolaires. Tandis que le récit des apprentissages familiaux révèle de nombreuses constantes relatives aux processus cognitifs de la pratique, celui des apprentissages scolaires met en évidence, avec beaucoup plus de netteté, le rôle des positions sociales dans les jugements portés à leur endroit. On exprimera ceci autrement en disant que l'école apparaît comme un important critère de différenciation pour la mise en place sociale de chaque individu.

Cette remarque ne veut pas signifier que l'école serait facteur de division là même où la famille et l'expérience joueraient, dans la classe paysanne, comme facteur de cohésion sociale. On a vu au contraire que la famille, elle aussi, a des effets de différenciation puisqu'elle conditionne différemment les chemins socio-cognitifs de la pratique. Mais dans la sociologie spontanée qui s'exprime à l'intérieur de chaque récit, on aperçoit certaines structures communes aux apprentissages du milieu : le rôle du regard, de l'expérience, de la volonté de faire... qui, d'une certaine façon, ont des effets unificateurs sur la vision que les agriculteurs peuvent avoir de leur métier, parce que la plupart d'entre eux reconnaissent l'importance de ces modes de connaissance « pratiques », quelles que soient par ailleurs les raisons idéologiques, morales ou logiques de cet intérêt. Il n'en va pas de même avec les récits consacrés aux périodes scolaires qui, même lorsqu'ils se recoupent dans l'analyse de certains traits de l'institution scolaire et de ses effets, ont tendance à accuser des points de vue très contrastés sur l'intérêt des matières enseignées, l'utilité des cursus plus ou moins longs, la légitimité des méthodes pratiquées, etc. En d'autres termes on pourrait dire qu'à la complicité quasi naturelle qui rattache les agriculteurs aux apprentissages de leur enfance succèdent des rapports nettement plus problématiques vis-à-vis de l'école et du savoir scolaire. Plus qu'un facteur de division sociale, l'école apparaît surtout comme un révélateur, nettement plus efficace que la famille et le milieu, de ces divisions sociales qui partagent le monde paysan.

On notera également, dans cette même logique, que l'école voit sa fonction de référence sociale nettement surestimée vis-à-vis de celle qu'elle occupe comme référence technique des savoirs professionnels actuels des agriculteurs, tout au moins dans la grande majorité des entretiens. Parenthèse plus ou moins longue entre les premiers apprentissages de la famille et la maturation professionnelle qui conduit à l'installation, l'école apparaît d'abord comme un instrument de positionnement social, (même si celui-ci peut le cas échéant se trouver justifié par les connaissances techniques acquises à l'école). Ces remarques ne préjugent pas du contenu réel des enseignements scolaires – qui n'ont pas fait l'objet d'une étude systématique – mais débouchent, là encore, sur une vision assez différente des cheminements scolaires et professionnels tels

qu'on se les représente habituellement. Si, comme on le sait, c'est d'abord le patrimoine familial qui conditionne l'accès à l'emploi de la plupart des agriculteurs, il convient d'ajouter à cette observation celles selon lesquelles (a) le patrimoine familial est évidemment autant culturel qu'économique et surtout (b) les modes de reconstitution technique de ce patrimoine culturel relèvent moins de la formation scolaire elle-même que des échanges professionnels qui, de l'enfance à l'installation, encadrent et informent l'expérience pratique des agriculteurs et influent en retour sur l'appréciation sociale des cursus scolaires. Autrement dit, l'école n'apparaît ni comme le principe de la formation professionnelle, ni même comme son principal instrument technique, mais plutôt comme son horizon social. C'est ce que le présent chapitre va s'efforcer de présenter.

1. L'ÉCOLE OBLIGATOIRE

La première remarque qu'on peut faire, c'est que la référence à la scolarité primaire s'accompagne souvent d'un commentaire de **conformité collective**. En voici quelques exemples :

R. — « J'ai été à l'école comme tout le monde à cette époque-là, à 5 ans, à l'école primaire de N.

Q. — Il n'y avait pas de maternelle ?

R. — Ah ! non, ça n'existait pas à cette époque-là. C'était en 50, non, en 47, non ça n'existait pas. J'ai été à l'école jusqu'à 14 ans, j'ai passé mon certificat d'études à N. »
(Céréaliier Maine-et-Loire, II)

Q. — « Vous pouvez me raconter votre scolarité depuis le début de l'école primaire, à quel âge vous êtes rentré...

R. — [rire] A quel âge ? Je ne me rappelle plus quand je suis rentré. Ça, j'en sais rien. J'ai bien dû rentrer comme les autres.

— En maternelle ?

— J'ai pas dû y aller, ça, je me rappelle plus.

— Dans votre commune ?

— Oui, oui.

— C'était loin ?

— Ah non, 7, 800 mètres, bon, c'était... j'habitais dans le bourg, y avait, 7, 800 mètres c'est tout. »

(Céréaliier Maine-et-Loire, V)

Ce genre de référence à une conformité collective est sans doute un moyen de se remémorer des périodes de vie qui paraissent assez éloignées. C'est aussi probablement une tentative de rationalisation d'épisodes biographiques dont on ne sait d'abord pas trop quoi dire, sinon qu'ils ont lieu et qu'ils étaient les mêmes pour tout le monde. Néanmoins, les circonstances de l'entretien n'épuisent peut-être pas la signification de ces commentaires. On s'en aperçoit lorsqu'on les met en relation avec une autre notion qui apparaît elle aussi assez souvent dans les entretiens et qui est celle de l'obligation scolaire :

« ... La scolarité obligatoire s'arrêtait à 14 ans, bon, ben, cette partie de la scolarité, c'était l'école publique de la commune, et ça s'arrêtait là. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, X)

On a déjà aperçu l'importance de cet âge de 14 ans lorsqu'il s'agissait de dater la mise au travail. Norme légale de la fin de la scolarité, cet âge de 14 ans sert aussi de repère pour analyser les conduites collectives de son groupe d'origine vis-à-vis de la scolarité :

« ... Ben, ben, le jour où j'ai passé mon certificat d'études, j'avais 13 ans 1/2, on m'a dit ...?... c'était fin mai, le lendemain matin j'suis pas retourné à l'école... J'suis fait pour travailler, faut travailler... C'était normal, c'est pas un obstacle pour moi ça, tous les copains à X ont fait pareil. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, VIII)

Ces analyses se trouvent d'ailleurs confirmées y compris par ceux qui ont échappé à cette norme, comme on l'a vu dans le chapitre précédent (témoignage d'un éleveur du Finistère, XIX), comme on peut le voir encore dans l'extrait suivant :

- « [à propos de l'orientation] Il fallait que les parents prennent la décision de les faire partir, parce que ceux qui restaient, c'était donc des gens qui étaient destinés au certificat d'études, et dans la mentalité du coin à l'époque, le certificat d'études suffisait.
- C'était la fin...
- Oui, parce que les parents disaient bon, il est temps qu'il vienne nous aider à la ferme, c'était un peu ça quoi, hen, avoir un bras de plus, ça servira. Ben, le certificat d'études ça doit suffire, peut-être qu'ils avaient peur que si on se mettait à poursuivre les études, après, ça arrêterait plus. »

(Éleveur Côtes-du-Nord, BTS, XXIV)

Ces extraits permettent en effet de penser que la signification de conformité collective ne relève pas des seules circonstances de l'entretien. Quand on dit qu'on faisait « comme les autres », « comme tout le monde », on s'efforce sans doute de donner une tournure sensée, rationnelle, valide, légitime, etc. à ses réponses (pour les besoins de l'interview) mais on fait appel en même temps à des éléments de sagesse qui jouent un rôle tout à fait structurant dans la perception que l'on peut avoir de sa propre histoire, des caractéristiques de son groupe d'origine et de son environnement social.

D'une certaine façon, il n'y a rien de bien surprenant à ce que l'école obligatoire soit perçue comme une norme collective obligatoire. Tout cela est bien naturel. Et d'ailleurs, c'est souvent sur le mode du naturel que les récits concernant cette période ont été restitués. Lorsque l'on fait l'effort de se souvenir des compréhensions immédiates perçues en cours d'entretien à l'écoute de ces récits, c'est le sens véhiculé par l'expression elle-même qui vient au premier plan : l'intonation, l'air de connivence des locuteurs, l'appel implicite au consensus d'individus qui ont tous subi la même norme. En fait, on parle souvent de l'école comme on parle, entre hommes, du service militaire (à condition bien sûr que les deux interlocuteurs aient satisfait à cette obligation), c'est-à-dire qu'on décrit la façon dont on s'est soi-même soumis à ce qui apparaît comme un mode de coercition collective, ce qui conduit, en cours d'entretien, à réintroduire progressivement sa propre singularité dans un espace coercitif qui renvoie aussi bien à la norme de l'État qu'à celle du groupe social, voire de la famille :

Q. — « Donc, vous êtes allé à l'école de 5 ans à 14 ans.

R. — Comme c'était la coutume à cette époque-là... Ma femme aussi parce qu'elle était de L. aussi. Nos parents, c'était de grands amis et puis on s'est connu. »

(Céréquier Maine-et-Loire, II)

Q. — « Vous avez quels souvenirs de cette période-là ?

R. — Ben, des bons souvenirs.

— Vous y alliez seul ou en groupe [à l'école qui était à 4 km. de la maison] ?

— Ben, j'y allais avec une petite voisine, elle était du même village, on était tous les deux. C'est des bons souvenirs, ça.

— Vous courriez les bois ?

— Ben, un peu. Quand c'était le moment des girolles, on ramassait une fricassée de girolles en revenant. Au lieu de rentrer à 6 h., on rentrait il faisait presque nuit mais ça faisait rien. »

(Eleveur creusois, XV)

De nombreux témoignages évoquent ces chemins de l'école, semés de jeux et de rencontres, très rarement buissonniers, mais toujours libérateurs par rapport à cette double contrainte que faisaient peser l'école — avec ses devoirs — et le foyer — avec ses corvées.

«... J'allais à V. C'était à 3 km. de la commune, 3 km., on y allait à pied, à pied oui... On mangeait à ... à la cantine, c'était nous-mêmes qui la faisaient la cantine. C'était nous qui apportaient à manger, y avait un petit gaz pour nous réchauffer nos petits trucs... J'y suis allé de 6 ans à 14 ans. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

Les entretiens nous apprennent que l'école pouvait être assez éloignée de la maison (4 ou 5 km). On y allait à pied ou en vélo, en emportant son manger quand il n'y avait pas de cantine ou en rentrant déjeuner à la maison lorsque l'école était à côté. Il ne semble pas qu'au niveau tout au moins de l'école primaire, la spécificité laïque ou religieuse des écoles fréquentées ait une très grande importance pour ceux qui racontent. Le choix de l'école répondait dans la plupart des cas à des critères de proximité et de facilité d'accès. Quelquefois pourtant, on voit poindre le rôle des convictions philosophiques et religieuses des parents dans le choix de l'école mais plus souvent encore celui-ci, lorsqu'il n'est pas de pure commodité, relève de considérations scolaires (par exemple, l'idée qu'on est mieux encadré dans une école privée), voire de l'état des relations avec le curé du village qui ne sont pas toujours bonnes :

«... Y avait une histoire de curé là-dedans, mon père a dit puisque c'est comme ça [...] . Dans ce temps-là, c'était pratiquant, les gars qu'allaient pas à la messe, on levait le doigt dessus, hein... Un gars travaillait le dimanche, tout le monde de la commune savait qu'un gars avait travaillé le dimanche avec le cheval... Fallait pas travailler le dimanche, c'était... [récit peu audible d'une dispute avec le curé] . Quand mon père il a vu ça, il a dit au curé si vous êtes pas content, on va retirer le gamin de l'école... »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

On pourrait multiplier les témoignages sur les différents aspects qui viennent d'être évoqués : trajets de l'école, modes de locomotion, organisation des repas, choix de l'école... On verrait en particulier la façon étroite dont s'imbriquent les relations locales et familiales avec l'organisation concrète de la scolarité et surtout la façon « naturelle » dont la scolarité obligatoire prend place dans le paysage endogène de l'enfant :

Q. — « Vous y alliez le matin, vous rentriez le soir ?

R. — A midi, on rentrait à midi.

— Y avait des bons élèves dans la classe ? Oui...

— Oh ! c'était tout le même niveau hein... Ce qui était bien, c'était la sortie de l'école de toute façon, à 4 h 1/2 on sortait de l'école, on s'amusait (rire).

— Vous vous amusiez à quoi ?

— Oh ! ben, on s'amusait comme en rentrant de l'école hein... Y avait pas beaucoup de jeux, c'est des jeux qu'on faisait...

— Jeux collectifs, c'est-à-dire ?

— Oh ! à chat perché, à j'sais pas... à colin-maillard... Je me rappelle plus tellement [...] .

— Finalement, le mieux de l'école, c'était la sortie quoi ?

— Ah ! oui (rire). »

(Elevé creusois, XI)

On notera ici la tautologie : « on s'amusait comme en rentrant de l'école » qui est une façon d'insister sur le fait que tout cela va de soi. Ce qui est assez clair, c'est que la période de l'école primaire ne constitue pas, aux yeux des interviewés, un argument de différenciation sociale, comme cela apparaîtra pour les scolarités ultérieures. Et d'ailleurs l'analyse des faits rapportés sur ces différents aspects (trajets d'école, éloignement de l'école, nature laïque ou religieuse de celle-ci...) ne permet pas d'observer des régularités susceptibles d'être mises en relation avec des traits des cursus scolaires ultérieurs, ce qui n'est pas vraiment étonnant, compte tenu de la petite taille de l'échantillon, mais qui plaide en faveur de l'interprétation proposée ci-dessus en comparant les récits d'école à ceux de service militaire. Avec l'école primaire, nous sommes dans le domaine du droit républicain à l'état pur qui, par l'obligation scolaire, assure l'égalité de tous devant la loi. C'est donc l'usage de ce droit qui est singulier et non pas le fait d'en bénéficier. S'il y a donc peu à dire sur ce bénéfice obligatoire — on est allé à l'école comme tout le monde — il y aura en revanche beaucoup plus de commentaires disponibles sur les usages de ce droit et notamment sur les concurrences qu'il peut susciter vis-à-vis des autres aspects familiaux et locaux de la vie.

C'est ainsi que l'on trouvera, dans la ligne de certains extraits précédents, toute une série de témoignages issus de personnes aux cursus scolaires très divers insistant sur les aspects contraignants de l'obligation scolaire.

Q. — « Vous avez gardé quels souvenirs de l'école ?

R. — Bons, mais l'école me plaisait pas. J'apprenais bien, mais l'école me plaisait pas. J'apprenais très très bien mais l'école me plaisait pas, il fallait m'attacher au bureau, sur ma chaise, je voulais me sauver, c'était souvent qu'on me récupérait en cours de route...

— Vous évitiez d'y aller quoi...

— Oui. Quand y avait un prétexte pour me sauver, pour pas aller à l'école, ou j'étais malade, ou j'avais quelque chose, mais je voulais pas aller à l'école.

— Ça a été tout le temps comme ça ?

— Oui, oui. Surtout les premières années, après je m'y suis fait un peu.

[...]

— Est-ce qu'avec certains instituteurs vous avez davantage aimé l'école ?

— Ça, c'était pas un problème d'instituteur, c'était je sais pas moi, d'être enfermé là, assis toute la journée ; comme moi, c'était le champ, la liberté, alors...

[...]

En première année, l'institutrice me gardait à côté d'elle, mais enfin, je me sauvais et je prenais la porte... Elle criait dans la rue : arrêtez-le, arrêtez-le ! On me rattrapait et on me ramenait à l'école... (petite toux). »

(Elevé creusois, XII)

Q. – « Et vous étiez bon élève ?

R. – Moi, disons que j'apprenais assez bien, assez facilement, mais seulement j'étais très cossard.

- En classe et à la maison ?
- Surtout en classe (rire).
- Vous vous mettiez à côté du chauffage central ?
- Oh ! pas forcément, mais enfin... toujours sur mes carnets de notes, euh...
- « Pourrait mieux faire » ... !
- Ça, ça revenait tous les trimestres systématiquement.
- Et votre père, qu'est-ce qu'il disait ?
- Ben, je me faisais allumer, mais enfin, bon. Ça repartait le premier mois, ça montait, puis ça stagnait et puis...
- Votre père vous poussait un peu ?
- Oh, un petit peu, oui, bon, il me mettait à l'école, il fallait bien que j'en tire profit... là, ça me plaisait pas.
- Y avait rien qui vous plaisait à l'école ? A part les camarades ?
- Oh ! rien qui me plaisait, euh, si... J'ai jamais été du genre à me tracasser... bon, à partir du moment où on me donne des responsabilités, alors là ça change. »

(Elevé creusois, XVI)

Q. – « Vous trayiez les vaches ?

R. – Oui, un petit peu... oui, j'aimais mieux ça que l'école, (rire de l'épouse). Oui, j'aimais mieux ça que l'école, non, j'aimais pas ça... J'avais une difficulté à apprendre, puis je m'y intéressais pas, j'avais l'esprit surtout au travail que j'avais à la maison... Mais ça veut pas dire qu'on réussit pas...

- L'école, c'était pas du travail ?
- Non... c'était pas du travail. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

Notons ici comme l'aide à la maison se trouve réinvestie de la signification d'un travail dès lors qu'on la met en parallèle avec l'activité scolaire. Ceci ne contredit pas les remarques faites à ce sujet dans le chapitre précédent mais met assez bien en évidence l'importance du contexte d'entretien dans la signification des choses : si le travail de l'enfance n'en est pas un par rapport à celui de l'adolescent ou de l'adulte, il est quand même un travail lorsqu'on le rapporte aux activités scolaires.

Q. – « Sur cette période, vous avez peut-être des souvenirs, non ?

R. – Comment ça ?

- Sur l'école, sur tout ça ?
- J'en ai plus... Ça m'intéressait pas... Sur les matières générales, pas d'intérêt. »

(Elevé Finistère, BTA, XXI)

Q. – « Vous avez des souvenirs ?

R. – Oui, de très bons souvenirs, c'est-à-dire de très mauvais. Je me bagarrais toujours dans les trois dernières classes, surtout en 7ème. Quand je revenais à la maison, je prenais le vélo et puis [...].

- les devoirs ?
- ... Au retour de l'école, je préférais donner un coup de main à mes parents. »

(Elevé Finistère, BTA, XX)

Q. — « L'école, ça vous plaisait ?

R. — Bof... J'aimais mieux les vacances.

— Fallait vous pousser pour y aller ?

— Oh ! ben... pfff, pousser, fallait ben y aller de toute façon... Mais enfin, comme la plupart des écoliers on aime mieux les vacances que d'aller à l'école, je vois que c'est général ça. »

(Céréaliier Maine-et-Loire, IV)

Ce type de témoignages, même s'il paraît assez majoritaire dans l'ensemble des entretiens recueillis, ne doit pas laisser croire à un rejet général de l'école par les agriculteurs. D'abord, parce qu'on trouve dans les entretiens de nombreux contre-exemples du genre de celui-ci :

Q. — « Ça vous a plu l'école ?

R. — C'est-à-dire ça m'a plu, c'est peut-être le fait, si vous voulez aller par-là, j'ai jamais eu de difficulté pour apprendre, c'est pas... c'est peut-être, j'étais plus doué que les autres, j'en sais rien, enfin j'ai jamais eu de difficulté à l'école, si vous voulez aller par-là, j'ai toujours compris et puis appris tout ce qu'on m'a donné assez facilement quoi. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, II)

... qui exprime, non sans réticence (et avec l'usage de cette expression « si vous voulez allez par-là » qui, dans l'entretien, revient chaque fois que le sujet paraît délicat), un certain goût pour l'école. L'aspect coercitif de l'école est cependant souvent en filigrane des témoignages qui lui sont le plus favorables :

Q. — « Et quand vous rentriez chez vous, le soir, vous faisiez vos devoirs ?

R. — Oui, devoirs et repas.

— Tous les soirs ?

— Tous les soirs, oui. Tous les soirs à l'arrivée de l'école, c'était fait.

— Combien de temps vous mettiez ?

— [réponse de l'épouse à la place du mari] ça dépendait des devoirs et leçons.

— Mais vous expédiez ou bien ?...

— Ah ! non, non, parce que le lendemain, si c'était pas bien fait, le maître, c'était les punitions. Non, on les faisait normalement quoi. Moi, je les faisais tout de suite parce qu'on était encore dans le bain de l'école quoi.

— Comme ça, vous étiez débarrassé.

— Et on se défoulait après, quoi ! »

(Céréaliier Maine-et-Loire, VII)

Ou encore celui-ci :

Q. — « Vous aimiez l'école ?

R. — Assez, oui.

— Il fallait pas vous pousser pour y aller ?

— Ah ! non, non.

— Vous étiez pressé de rentrer chez vous le soir ?

— Oh ! ben, pressé, euh... comme tout le monde, on traînait un peu en route avec le vélo. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, IX)

L'ambiguïté de tous ces discours sur l'école est particulièrement manifeste dans l'extrait suivant :

Q. — « Pour aller à l'école, vous vous faisiez tirer l'oreille ou vous y alliez volontiers ?

R. — Ben là, c'est un domaine où je me suis pas toujours trop compris moi-même parce que j'ai toujours été sans prétention aucune, toujours bien placé, parce que peut-être que les autres étaient pas forts, toujours second ou premier, mais par contre j'ai jamais aimé l'école, jamais, jamais. J'ai toujours appris parce que fallait que ça se fasse et par crainte, bon, ben, une petite pointe, pas d'orgueil, mais d'amour-propre pour que ce soit bien fait, du travail bien fait, ce qui fait que ça m'a amené des notes telles, mais j'ai jamais aimé ça.

— Vous le faisiez parce qu'il fallait le faire ?

— Parce qu'il fallait le faire, et puis parce que j'estimais qu'il fallait que ce soit bien fait, c'était à faire, fallait que ce soit fait dans les normes, parce qu'il fallait le faire, fallait que ce soit bien fait. »

(Maraisier Maine-et-Loire, X)

On retrouve ici, exprimée avec beaucoup de force, cette idée de l'obligation scolaire et du caractère coercitif d'une institution qui, tout en obligeant, exige aussi la participation active de ceux qu'elle oblige. En définitive, ces différents témoignages débouchent sur une vision à la fois naturelle et critique de l'obligation scolaire qui se retrouve dans la grande majorité des entretiens :

Q. — « Vous étiez bon élève ?

R. — Elève moyen, un peu paresseux disons (sourire). C'est vrai, c'est pas que j'aimais tellement ça les devoirs. Le soir, j'allais plus facilement voir les vaches que faire les devoirs. [...]

— Et vous le faisiez vraiment (le travail scolaire) ?

— Ben, il fallait bien le faire ! Oh ! on travaillait à l'école, l'école, mais les devoirs du soir pour le lendemain, ils étaient des fois bâclés. »

(Éleveur creusois, XV)

Concurrencée par le travail de la ferme, les jeux du trajet et des récréations, les préoccupations locales, l'école primaire s'impose autant qu'elle gêne, se naturalise autant qu'elle paraît artificielle. C'est ce type d'observation qui conduit à nuancer l'opposition que l'on serait tenté de faire entre la formation par le milieu par définition endogène et celle de l'école qui serait exogène. En fait, l'école fait bien partie du paysage le plus immédiat de l'enfant, elle n'est contestée — après coup — ni dans son existence, ni dans sa nécessité. Elle est là comme une sorte de norme naturelle parfaitement intériorisée. Mais en même temps l'école rebute, trouble l'activité habituelle du milieu, déforme les rythmes de vie les plus coutumiers, bref, l'école primaire contraint — mais à la façon d'une contrainte quasi naturelle —.

2. CULTURES SCOLAIRES ET MISE EN PLACE SOCIALE

Les récits recueillis font émerger une image de l'école rurale qui ne surprendra pas ceux qui en ont déjà une certaine connaissance : faibles effectifs et par conséquent regroupement de niveaux différents dans une même classe, relative fermeture sur le monde extérieur — la fête de fin d'année représentant dans le meilleur des cas le seul point fort d'animation, absence d'échange avec d'autres écoles, d'autres milieux professionnels, pas de déplacement de classe (à la mer ou à la montagne)... —, activités sportives, artistiques, culturelles absentes ou réduites à leur plus simple expression, implication nulle ou quasi nulle des parents dans les activités scolaires, etc. Ce

sont là des traits généraux que pratiquement aucun entretien – qu'il s'agisse de ceux du Finistère, du Maine-et-Loire ou de la Creuse – ne viennent démentir. Il est vrai que l'école qui est décrite dans les entretiens est celle qui existait aux environs des années cinquante – compte tenu de l'âge des personnes interviewées – et ce n'est pas l'école actuelle. D'ailleurs, dans certains cas, les agriculteurs sont amenés à comparer l'école qu'ils ont connue à celle de leurs enfants et ceci donne lieu à des jugements assez contrastés :

Q. – « En ce qui concerne l'ambiance de cette époque, quand vous alliez à l'école primaire, y avait pas de chahut à l'école... ?

R. – Là aussi, je vais en parler cinq minutes, c'était pas le champ de foire comme c'est maintenant, parce que pour moi, c'est le champ de foire ! Faire des participants, c'est bien beau, mais les intellectuels, les hommes de tête, les scientifiques et tout, ils se sont bien faits dans le temps, sans avoir eu de participation style champ de foire comme on voit maintenant dans les lycées et dans tout ce qu'on veut, hein !

– Dans vos classes, c'était pas le champ de foire ?

– Ah ! ben... non. Je veux pas dire que la méthode soit mauvaise, mais pour moi c'est puff ! (sourir). C'est, c'est, ou je sais pas moi... entre voir le maître d'école en se cachant (?) entre voir le maître d'école avec sa règle pour vous taper sur les doigts, puis voir maintenant le professeur devenir compagnon, enfin j'exagère peut-être un peu, faudrait peut-être une marque de respect, déjà vis-à-vis du professeur ; les élèves, c'est les élèves ! Faudrait quand même pas passer d'un extrême, de l'instituteur avec la règle systématiquement, et puis voir maintenant le professeur, euh !... »

(Maraîcher, Maine-et-Loire, X)

A ce jugement sévère sur l'école « participatrice », on peut en opposer un autre qui émane d'un éleveur creusois :

Q. – « La musique ? vous en faisiez de la musique ?

R. – Oh ! pas à l'école primaire.

– Y avait des fêtes organisées par l'école ?

– Non, y avait rien à l'école, il s'occupait de ses classes, et puis terminé !

– Même pas une distribution des prix, une fête pour Noël ?

– Non, non. Y avait rien !

– Il faisait venir les parents ?

– Y avait rien !

– Vous faisiez pas de visites à l'extérieur ?

– Jamais, jamais. On faisait rien.

– Il faisait le minimum quoi ?

– Ah ! Oui, et puis avec ses collègues voisins, ça s'entendait pas, bon maintenant l'école N. c'est toujours la même, l'institutrice qu'on a, elle se réunit, ça correspond avec une école de Vendée, bon, ben, y a quinze jours, ils étaient en Vendée, l'an dernier c'est les Vendéens qui sont venus ici.

– Y a des échanges ?

– Ça fait des petits échanges, ça fait voir du pays aux gamins.

– Ça leur ouvre l'esprit ?

– Ah ! Oui.

– Là, vos gamins, ils vont à N.

– Oui, ils vont à N., y a le car de ramassage qui les prend... là-dedans ils jouent au foot, ils vont faire des petits matchs de foot avec les communes avoisinantes et tout ça, moi je trouve ça bien !

– Et vous pensez que c'est de meilleures conditions pour les études, pour apprendre ?

– Ça délasse l'esprit une demi-journée, et puis les gamins ils sont contents.

- Ça permet de mieux d'apprendre que l'ancien système ?
- Oh ! Peut-être pas mieux mais peut-être aussi bien.
- Finalement, l'institutrice qu'il y a maintenant, elle vous convient mieux que celui que vous aviez ?
- Ah ! Oui, je l'apprécie bien. Cette institutrice-là, elle est très bien. »

(XV)

Ces deux jugements s'accordent au moins sur un point : l'importance des changements qui se sont produits au cours des vingt dernières années dans le fonctionnement quotidien de l'école primaire. Cependant, ces changements ne justifient pas que l'on minore l'importance des récits que font ces agriculteurs sur l'école qu'ils ont eux-mêmes connue. Ces récits n'ont pas seulement un intérêt historique ; ils modèlent en effet, du moins en partie, l'image que ces personnes peuvent se faire des lieux institutionnels de transmission de savoir et ils influencent sans doute indirectement les choix qui sont faits aujourd'hui en matière d'orientation scolaire de leurs enfants. De plus, la perception de la culture scolaire s'articule, comme on le voit dans les extraits ci-dessus et comme on le verra encore mieux dans la suite des témoignages, avec la conception que l'on se fait de sa place dans la société, conceptions qui se manifestent dans l'énoncé de valeurs culturelles (quel est l'intérêt des différentes matières scolaires ?), morales et sociales (comment se tenir, quels sont les bons rapports entre les maîtres et les élèves, y a-t-il une valeur du travail ou de l'effort...?) et, enfin, de valeurs civiles et politiques (la civilité scolaire est-elle un modèle pour la société, quel jugement politique porte-t-on sur la transformation des fonctionnements scolaires...?). On va voir dans ce qui suit comment se structurent autour d'un même commentaire relatif à la « sévérité » de l'école primaire, les différentes attitudes des agriculteurs vis-à-vis de leur environnement social, bref, comment le souvenir de cette école primaire est un aliment important de leur savoir social actuel.

Corrélatrice de la notion d'obligation scolaire, la sévérité apparaît dans la plupart des entretiens comme l'un des maîtres-mots des récits sur l'expérience scolaire. L'école n'est pas seulement une norme collective à laquelle il faut se soumettre ; c'est aussi un lieu de contrainte. Pour nuancer ce propos, on notera tout de suite que le souvenir d'une école sévère est particulièrement présent chez ceux qui ont suivi une scolarité courte. Les autres, ceux qui ont poursuivi des études jusqu'au baccalauréat, s'étendent beaucoup moins sur la période de l'école primaire, non seulement parce que l'importance de la matière pousse l'entretien à aller plus vite sur ce sujet, mais aussi parce qu'il semble que le souvenir de l'école secondaire domine dans leur esprit celui de l'école primaire, en sorte qu'ils ont peu à dire sur celle-ci, que ce soit dans un sens ou dans un autre (1). Voici un exemple qui explicite ce qui précède :

- Q. — Le primaire, c'est jusqu'à 10, 11 ans ?
- R. — Je suis resté, je suis parti en primaire dans une autre école.
- C'était une école privée, ou une école publique ?
 - Une école publique.
 - C'est grand M. ?
 - Non, M., y a 400 habitants.
 - Donc une école à plusieurs niveaux ?
 - Y avait qu'une école quoi.
 - Vous n'avez pas tellement de souvenirs sur cette période ?
 - Oh ! non. »

(Elevé Finsistère. BTA, XXI)

(1) A moins encore que la norme de l'école soit jugée d'autant plus contraignante qu'elle a été précocement rejetée — ce qui n'est évidemment pas le cas de ceux qui ont fait des études longues —.

Et ainsi de suite... L'interviewé ne répond que par monosyllabes quand il est interrogé sur l'école primaire. Il faut dire que son refus de se souvenir concerne aussi ses classes de collège jusqu'à la 3^{ème}, dans un collège privé dont la discipline était particulièrement dure :

- Q. — « Et du point de vue ambiance de l'école à V., c'était... »
- Dur ! (sourire)... Oui, très dur.
 - Ça veut dire quoi ?
 - Pas le droit de sortir (sourire)
 - Y avait des punitions ?
 - Oh ! Y avait que ça ! Comment voulez-vous travailler dans une ambiance pareille ! [...]
 - Y avait des coups ?
 - Quoi ?
 - Les punitions, c'était des coups ou des colles ? ou les deux ?
 - Ah ! Les deux ! Les deux... ! »

Cet éleveur ne devient réellement plus disert que lorsqu'il se met à parler du collège agricole. Ici, la dureté du collège secondaire et le caractère plus détendu du collège agricole submergent donc les souvenirs de l'école primaire. Mais chez ceux qui n'ont pas eu de scolarité aussi longue et diversifiée, l'expérience scolaire tend davantage à s'identifier à celle de l'école primaire et la sévérité de celle-ci prend donc une place plus importante dans l'entretien.

Q. — « Vous vous souvenez de quelques faits saillants ? »

R. — *Si. On se souvient d'un tas de choses, c'est vrai, mais ce qui y a de plus important finalement c'était la sévérité. Notamment chez un instituteur (sur les trois qu'il a connus), les chahuts y en avait pas, ça n'existait pas, euh ! bon, j' pense qu'à ce moment-là y avait pas tellement de solutions pour... Ils n'hésitaient pas à frapper les élèves bien de toutes façons. »*

(Céréalière Maine-et-Loire, III)

Cette sévérité va donner lieu à tout un commentaire assez révélateur du savoir social de l'intéressé. Comme on l'observe aussi dans d'autres entretiens, la contrainte de l'école obligatoire n'est pas perçue comme une nécessité pédagogique et c'est aux moins sévères des instituteurs qu'on reconnaît le maximum de vertus pédagogiques :

Q. — « Est-ce que vous avez une dette ou de la rancune vis-à-vis de vos instituteurs ? »

R. — *J'ai aucune rancune. Non, pas du tout. Parce que j'estime qu'ils m'ont quand même donné une certaine méthode d'esprit.*

- Les trois également ?
- Non, pas également, y en a un que je préférais. C'est surtout l'instituteur du milieu qui m'a le plus intéressé... C'était pas le plus sévère, non. L'autre il faisait très bien apprendre mais il avait tendance à ne s'occuper que des élèves qui étaient quand même plutôt bons.
- Vous étiez parmi ceux-là ?
- Si, quand même, j'étais quand même parmi ceux-là. C'était quand même pas... Il était quand même pas très pédagogue hein en plus. J'en garde pas un souvenir excellent de cette période-là.
- Et celui du milieu ?
- Il était quand même, comment dirais-je, c'est difficile à dire avec trente années de recul, c'est lui qui a le plus débroussaillé de toutes façons, comment dirais-je, au niveau des ouvertures sûrement beaucoup plus que d'autres. »

Pour mieux comprendre cet extrait, on remarquera la fonction du « quand même » dans certains échanges, qui vise à la fois à dissiper une impression contradictoire (puisqu'il s'occupait des bons, que j'étais bon, il devait s'occuper de moi et donc était pédagogue pour moi, celui dont je dis qu'il ne l'était pas) et à assurer l'analyse contre des objections éventuelles. On notera également que celui qui parle est membre du CNSTP, affiche volontiers dans sa façon de parler, dans ses rapports avec ses enfants, une certaine liberté d'allure et de ton, une certaine décontraction. C'est également lui qui parle beaucoup de la tranquillité philosophique inhérente au « sens » paysan. Bref, la mise en rapport, dans son propos, de l'ouverture pédagogique avec le moindre niveau de sévérité des maîtres n'est sans doute pas chez lui le résultat d'une observation « objective » que tout le monde pourrait faire mais s'éclaire probablement par le contexte social de sa vie et de ses propos. On a là cependant un jugement sévère de la sévérité scolaire qui n'est guère démenti par les autres entretiens.

Comparons par exemple ce témoignage avec celui d'un viticulteur du Maine-et-Loire qui pose un regard caustique et ironique sur son environnement social (l'encadrement, la politique...) et se plaît à entretenir une image de mauvais garçon qui se plie aux normes par pur souci d'autoprotection mais qui, comme on dit, n'en pense pas moins :

Q. — « Vous n'avez pas de souvenirs ?

R. — Si.

- Vous pouvez raconter... les bons et les pas bons...
- Moi ou l'instituteur ?
- L'instituteur et vous.
- L'instituteur, il était très bon je crois, faut pas se plaindre. Il était assez sévère... surtout le dernier. Enfin, on apprenait, on apprenait beaucoup de choses.
- Vous étiez bon élève ?
- Assez bon.
- Tout le temps ?
- Pas tout le temps. J'étais dans les premiers, deuxième, troisième.
- Jusqu'à la fin ?
- Oui.
- Vous avez eu le certificat d'études ?
- Non.
- Vous l'avez pas ?
- Non.
- Pourquoi vous l'avez pas ?
- Il me manquait quelques points sans doute.
- Vous l'avez pas repassé ?
- Non. »

(IV)

C'est ici un bel exemple de propos à double sens qui ne peut s'interpréter qu'à l'aide du contexte (mode de vie, type d'habitat et d'exploitation, attitudes devant l'enquêteur, etc.). Le discours de conformité (bons instituteurs et bon élève) se trouve démenti 1) par le ton (qui n'apparaît pas ici nettement mais était ironique tout au long de l'entretien) ; 2) par les performances scolaires (échec au CEP). Le « sans doute » de la fin en dit long sur le degré d'adhésion de la personne à ce discours de conformité. En tout cas, on voit surgir ici, comme dans l'extrait précédent, un rapport de et à l'école marqué de façon nette par les différents éléments du savoir social de l'intéressé. Juger l'école, c'est une façon de juger la société et de manifester certaines structures-clefs de son comportement civil. Voilà à nouveau une série de

témoignages qui montrent bien comment le récit de l'école primaire, de la sévérité scolaire, est l'occasion d'un jugement à la fois historique et moral de l'évolution sociale.

Q. — « Y avait des chahuts dans votre classe ?

R. — Pas tellement, non (en ce temps-là, dit l'épouse).

— Maintenant y en a plus ?

— (L'épouse répond) Oh ! pffftzz (soupir). Les maîtres d'école ne sont pas assez sévères.

— Vous, vous êtes de N. ?

Épouse — Oui.

— Vous avez été à l'école de N. ?

E. — A N.

— Et c'était plus sévère à l'époque que maintenant ?

E. — Oh ! C'était pas pareil, hein !

— C'était quoi comme école ?

E. — Pareil, école publique.

— Et en quoi c'était pas pareil ?

E. — C'est-à-dire, on apprenait pas les mêmes choses que maintenant (et le mari : et on avait davantage de crainte).

— De crainte ?

— Le mari. Oui, du maître quoi.

— Plus que maintenant, vous pensez ?

Oui. Le maître d'école, c'était, c'était pas le bon Dieu, mais enfin, tous les enfants en avaient peur, enfin, peur, ils avaient peur de la semaine qui vient, il fallait aller au pas, les punitions, enfin tout... Non, c'est pas ça ?

— Oh ! Je sais pas, ça dépend des endroits peut-être ?

— C'est qu'un petit village, bon, ben, dans un petit village comme ça, le Maître, c'était le Maître. »

(Céréalière Maine-et-Loire, VII)

Ici, c'est surtout l'épouse qui affirme la norme, celle du Maître qui doit se faire respecter. Le mari est plus nuancé, il s'efforce d'introduire une note sociologique au récit (« c'est qu'un petit village »), il se veut plus objectif, il demande la caution de l'enquêteur (« non, c'est pas ça ? »), mais il aboutit à la même conclusion : « le Maître, c'était le Maître ». Le jugement moral est néanmoins plus implicite. Comme souvent en pareil cas, le récit s'efforce de signifier une sorte de naturalisation des choses (« c'est normal », « c'est comme ça », etc.), naturalisation qui justifie la suspension du jugement de celui qui parle, sa neutralité. Mais en même temps, on laisse passer une information qui indique de quoi on a fait une nature, c'est-à-dire la déification des maîtres, leur autorité absolue et, du même coup, la culture scolaire dévoile l'un de ses aspects majeurs : elle n'est pas seulement culture académique (mathématique, littéraire...) mais culture sociale, culture civile. L'école apparaît dès lors comme l'école des bonnes manières, de la politesse, de la civilité, de la norme.

R. — « ... Parce que l'instituteur, le Directeur en question, on a gardé un très bon souvenir... C'est un monsieur qui était secrétaire de mairie en même temps... l'année dernière. Il a fait plusieurs générations, il a fait les parents, les enfants et presque les petits enfants de certaines personnes du coin, alors y avait peut-être ça aussi, archiconnu.

Q. — Et vous avez des souvenirs de cette époque ? Comment vous appréciez ?

R. — Ben, y avait surtout des choses qui me paraissent moins évidentes maintenant, y avait instruction civique, morale et compagnie.

— Ah oui, y avait des choses comme ça ?...

— mmm mmm (silence).

- C'était toutes les semaines, même dans les petites classes ?
- Oui, oui, oui. Ah ! non... attendez, tout du moins la dernière classe, la deuxième quoi ! La première, je m'en souviens plus... Ou alors c'était les premiers (échanges !) ... en deuxième classe, tout ce qui était relatif au respect par-ci, au respect par-là, et maintenant ça à l'air de...
- Et ça vous intéressait ?
- Oui, et puis on avait tout de même, euh... C'est le contraire des générations actuelles par rapport aux nôtres, mais on avait le sentiment qu'il y avait un certain respect supérieur à ce qu'il y a maintenant dans pratiquement tous les domaines.
- Du respect par rapport à...
- Euh ! Ben disons qu'en fait... Y a des choses qu'on aurait pas osé faire à cette époque-là, que maintenant les jeunes...
- Quoi, par exemple ?
- Ben ! des réflexions ou s'engager dans telles voies... Ben ! y a des choses qui sont pas forcément mauvaises, parce que nous, justement, on a peut-être manqué de... euh ! ou sur oser, justement pour éclater pleinement, y a les deux côtés de la chose.
- Dans les classes, c'était sévères ?
- Mmmm, on n'en est pas mort. On n'est pas mort, et on s'en est pas mal porté.
- Y avait des punitions ?
- Ma foi oui, ça ne faisait pas de mal non plus. Et puis, on avait un maître qui savait infliger une punition suivant tel ou tel élève, les uns c'était la paire de calottes, les autres conjuguer le verbe à tous les temps.
- C'était en fonction des élèves ?
- Ah ! ben oui...
- Quelle punition vous aviez vous ?
- Il aurait pu me taper dessus, moi je me butais et c'était fini, alors que si je faisais un verbe, ça m'était égal, parce qu'à cette époque-là, si c'était maintenant, peut-être que je reverrais pas mal de révision, mais à cette époque-là, le français c'était mon dada, conjugaisons, grammaires, dictées, euh !...
- Le français, c'est une matière que vous aimiez ?
- Ah ! oui, oui... Attention, c'était limité au certificat d'études ! »
(Maraîcher Maine-et-Loire, X)

Dans ce discours de conformité à la norme, de respect des hiérarchies sociales et de respect tout court, on voit poindre un certain malaise à la fois vis-à-vis de ce dont « on a peut-être manqué » et vis-à-vis du fait que l'intéressé se sait mal placé dans la hiérarchie de la culture légitime (« attention, dit-il, ce n'était que le certificat d'études », sans doute pour ne pas paraître trop prétentieux aux yeux du lettré qui l'interroge). On comprend mieux ce discours quand on le met en relation avec certaines prises de position à l'encontre de la « politisation » actuelle de l'école :

- « ... C'était des instituteurs qui avaient la conviction, et puis surtout neutres, en ce qui concerne le parti pris, j'irais pas jusqu'à dire politique si tant est qu'à cet âge-là... par rapport à nos enfants, où c'est pas du tout la même chose en ce moment, parce qu'on le sent, hein... »
- Ah ! oui ?
- Y a des tendances quand même... Ils sont censés pas faire de politique, mais... »

... mais aussi vis-à-vis de l'évolution générale de la société. Sans donner sa connotation péjorative à ce terme, on pourrait dire que cet agriculteur est « réactionnaire » en ce sens qu'il recherche sans cesse dans le passé les normes et les valeurs lui permettant de faire face aux pressions du présent. Lorsque dans un chapitre ultérieur, on tentera de mettre en relation les différents discours de chaque individu (sur la technique, l'encadrement et l'école), on verra mieux les liens d'interdépendance qui peuvent réunir ces différents jugements chez un même individu.

En définitive, on s'aperçoit que cette école dans laquelle « fallait se tenir bien, et puis il fallait travailler aussi bien » (éleveur creusois, XV), apparaît aux intéressés comme une école de la civilité, une école du lien social. Sévère, cette école l'est autant que cette société extérieure à laquelle ces premières expériences permettent de se frotter. Ni tout à fait étrangère – puisqu'elle fait partie du paysage le plus familier de l'enfance –, ni tout à fait familière – parce qu'elle exige une mise à distance des autres expériences du milieu, celles de la famille, du travail et des camarades – l'école primaire est clairement perçue par les intéressés comme un facteur de leur socialisation et c'est pour cela que les jugements à son propos sont souvent ambigus ou contradictoires, car juger de l'école revient souvent à juger de sa propre mise en place sociale.

Mais, dira-t-on, la culture scolaire ne se réduit pas à ces seuls éléments de sévérité ou de civilité longuement évoqués dans cette section. Le projet de l'école primaire n'est pas seulement celui, plus ou moins explicite, de préparation civile et civique des jeunes mais, comme on dit maintenant, il consiste aussi à enseigner les langages de bases – lecture, écriture, calcul – qui permettent la poursuite d'études ultérieures ou simplement la maîtrise de quelques opérations élémentaires parfaitement indispensables à la vie sociale actuelle. Mais, sur ces différents aspects, il y a d'abord assez peu de choses à dire. Comme dit un maraîcher :

« C'était les études, apprendre à lire et à compter, et on sortait avec les bagages qui étaient à l'époque le certificat d'études, mais enfin, en principe, on savait lire et compter, et puis histoire et géographie... »

(Maine-et-Loire, X)

Avant de réaliser cette enquête, on pouvait se poser plusieurs questions au sujet des matières et des performances scolaires. On pouvait d'abord se demander s'il y avait un lien entre les résultats scolaires de l'école primaire et la poursuite des études ultérieures et les attitudes adoptées vis-à-vis du développement agricole. On pouvait également rechercher un lien entre le goût pour certaines matières scolaires (français, mathématiques...) et les choix technico-économiques des exploitants. En définitive, l'enquête n'autorise que des réponses partielles à ces questions.

En ce qui concerne les performances scolaires, on notera d'abord que la très grande majorité des personnes interrogées revendiquent dans l'entretien de très bons résultats scolaires, des facilités pour apprendre, etc. On en a eu un aperçu plus haut dans différents extraits d'entretien où le souci de se classer parmi les bons est d'autant plus fort qu'on s'adresse à quelqu'un dont on sait qu'il a un haut niveau scolaire. Les aveux d'insuffisance scolaire sont rares et émanent d'individus très peu sensibles aux nouvelles valeurs de l'environnement agricole : culture technicienne, esprit d'entreprise, haute « qualification ». On le voit par exemple chez cet éleveur du sud de la Creuse qui produit des veaux de lait avec des techniques qu'il qualifie lui-même de traditionnelles et dans le cadre d'un système d'exploitation caractéristique de ces techniques (polyculture, production de légumes, production de porcs fermiers...) :

Q. — « ... Vous étiez parmi les bons élèves ?

R. — Non, non, ça, jamais, j'ai été parmi les bons élèves. Je sais pas si j'ai été raté depuis le début ou...

— C'est que ça vous intéressait pas ?

— C'est pas que ça m'intéressait pas, mais enfin, et puis je savais pas toujours faire, je comprenais peut-être pas bien les explications ou les trucs comme ça... »

(XVIII)

La même observation a été faite auprès d'un éleveur de la même région qui vit avec ses parents dans un système d'exploitation très traditionnel et qui n'a quasiment pas été scolarisé (XXV). Dès qu'on monte un peu dans la hiérarchie des positions sociales, les appréciations deviennent plus nuancées et la revendication de bons résultats scolaires est nettement plus affirmée. On préfère dire qu'on était « cossard » plutôt que mauvais élève, comme on l'a vu dans différents extraits cités plus haut (XII, XVI...), témoignages émanant d'agriculteurs qui, sans être des clients assidus de l'encadrement, se sont malgré tout engagés dans des programmes d'intensification ou de développement. Dès qu'on atteint les catégories des agriculteurs très insérés dans le développement, l'affirmation des bons résultats scolaires se double d'une tendance à relativiser l'importance de ceux-ci, compte tenu des faibles niveaux d'études concernés. Enfin, chez ceux qui ont le plus haut niveau scolaire (BTS, diplôme d'ingénieur), l'appréciation des résultats scolaires devient beaucoup plus analytique, chronologique (ça dépendait des classes), circonstanciée, relativisée, bref, moins naïve si l'on peut dire, compte tenu sans doute de l'aisance que procure au lauréat le sentiment de sa réussite scolaire. Il faudra de toute façon revenir sur cette question qui semble tout à fait fondamentale pour comprendre la façon dont les agriculteurs situent leur place sociale vis-à-vis de l'environnement technico-scolaire de leur métier. Ce qu'il faut surtout souligner ici, c'est cette quasi-unanimité des personnes interrogées pour revendiquer une capacité d'apprendre nullement inférieure à celle des autres, y compris lorsqu'ils ont eu des cursus scolaires très courts. Les circonstances de l'entretien qui poussent sans doute à vouloir faire bonne figure devant un « diplômé » et l'interprétation en termes de positions sociales occupées, telle qu'elle vient d'être esquissée, n'impliquent pas nécessairement que, dans tous les cas, il y ait travestissement ou enjolivement des résultats réellement obtenus. En revendiquant une bonne « performativité » scolaire, les personnes interrogées dégagent aussi une certaine signification endogène de leur propre cursus, dont la notion d'échec scolaire ne rend compte que très improprement. On touche ici au problème des raisons de l'orientation scolaire et des stratégies de reproduction familiale qui seront abordées plus longuement dans la prochaine section.

D'autre part, on pouvait espérer découvrir des régularités reliant les goûts pour certaines matières et les projets actuels d'exploitation. En fait ça n'a pas été le cas. L'opposition mathématique/français est évidemment très souvent présente dans les entretiens et permet aux intéressés de se situer dans l'une de ces classes. Il est rare qu'on se dise bon dans les deux matières à la fois. Dans l'échantillon de l'enquête, les personnes se répartissent en proportion à peu près égale entre les bons en maths et les bons en français, sans qu'il soit possible de dégager une règle de répartition. Les autres matières : histoire et géographie, sciences naturelles, ne sont pas toujours évoquées et, quand elles le sont, le contexte ne permet pas de dégager la signification de ces commentaires. On notera dans un certain nombre de cas l'intérêt affiché pour les sciences naturelles qui apparaît peut-être à certains comme la science la plus proche de leurs pratiques d'agriculteurs :

« ... J'sais pas (pourquoi j'aimais le français et les sciences naturelles) parce que ça demande peut-être plus de... c'est pourtant des matières qui se ressemblent pas si vous voulez aller par-là. Enfin, la science naturelle ça demande plus de réflexion. Il faut réfléchir, par exemple des plantes qui poussent, il faut savoir pourquoi elles poussent et comment ça... ça demande peut-être plus d'approfondissement, j'sais pas, c'est pour ça. Et puis le français, ben, dans le français c'est toujours nous, à l'époque de l'école primaire tout est nouveau si vous voulez aller par-là, chaque mot c'est des mots qu'on apprend, chaque mot, ben il faut connaître la définition quoi, c'est peut-être pour ça, c'est la recherche. Je pense que c'est ça. J'en ai peut-être encore un petit reste parce que j'aime beaucoup, j'ai pas toujours le temps, mais j'aime bien les mots croisés par exemple... »

(Viticultrice Maine-et-Loire, II)

Q. — « Et les rédactions ?

R. — Pas tellement (fort) non plus.

- C'était plus le calcul, là vous réussissiez ?
- Oui, là, en calcul oui... et puis les sciences...
- Les sciences, c'est-à-dire les sciences naturelles, euh...
- Les sciences naturelles... »

(Céréancier Maine-et-Loire, VII)

Ce qui frappe, dans ce dernier témoignage (à la différence du précédent), c'est le peu d'empressement qu'on met à répondre aux questions. Les matières scolaires, ce sont les matières scolaires, et puis c'est tout : il n'y a souvent rien à en dire sauf à construire l'interaction sur le mode du récit de l'expérience scolaire. Parler du contenu des connaissances transmises par l'école n'est alors possible que si on se remet, par le souvenir, dans la peau de l'écopier que l'on a été, que nous avons tous été. Ceci ne doit pas nous faire conclure que les inculcations scolaires sont sans effet sur les structures et les contenus cognitifs véhiculés par les intéressés — ce qui serait absurde —, mais il est clair que la méthode du récit de vie n'est pas la plus adéquate pour la mise en évidence de ce type de phénomènes, et ceci pour une raison simple : lorsqu'on s'efforce de rendre compte de la culture scolaire, on est davantage porté à rendre compte d'une expérience sociale que d'une expérience cognitive. C'est sous le premier aspect que l'école primaire se trouve le plus disponible dans le souvenir que l'on en a — et non pas sous le second —. Ceci semble vrai dans la plupart des cas, mais il y a des exceptions qu'il est intéressant d'analyser.

On a vu dans un témoignage cité précédemment (XXIV) comment un élève breton pourvu d'un BTS met en relation son goût actuel du calcul (il a été conseiller de gestion) et les expériences cognitives de l'enfance au cours desquelles ce goût s'est formé. Il s'agit ici d'une reconstruction qui s'effectue dans le temps actuel du récit et qui vise à manifester une certaine cohérence personnelle à l'enquêteur. Mais précisément, ce qu'il faut noter c'est que cette façon de prendre appui sur le contenu de la formation scolaire pour manifester sa cohérence personnelle est le fait de quelqu'un ayant un haut niveau scolaire, tandis qu'ailleurs on n'a guère besoin dans la plupart des cas de faire référence à l'école pour reconstruire sa propre identité sociale. Autrement dit encore, l'observation la plus générale que l'enquête permet de faire à ce sujet, c'est que ce n'est pas dans le cadre des contenus scolaires de l'école primaire que l'on trouve matière à raisonner, relier, rendre cohérente, reconnaître et manifester son identité sociale. A moins que, comme dans le cas de cet élève basque (I, entretien non intégralement transcrit) qui s'est longuement étendu sur l'ouverture d'esprit que lui a apportée un instituteur particulier lui ayant transmis le goût de la lecture et de la réflexion, on découvre dans l'univers scolaire une figure-clef à laquelle on peut s'identifier et que l'on gratifie d'une reconnaissance éternelle pour l'ouverture ou le débroussaillage d'esprit qu'elle a déclenchés.

On serait tenté d'aller encore plus loin et de dire que la culture scolaire n'est reconnue par ceux qui en parlent que comme culture de et dans l'univers scolaire. Ce qu'on s'approprie de cette culture ou du moins ce dont on parle, ce qui reste disponible pour une réflexion, une prise de position, un jugement, ce n'est pas la culture scolaire dans ses contenus académiques, mais le lien social au travers duquel on a vécu, assimilé et réinterprété les fonctions de l'école primaire. Cette observation n'est peut-être pas particulière à la population étudiée mais elle conduit à une conclusion qui semble très importante : l'expérience de l'école est pour ceux qui en parlent un index de leur propre mouvement de socialisation, de leur propre mise en place sociale. De nombreux éléments recueillis au cours de l'enquête et qu'il n'est malheureusement pas

possible de détailler, plaident en faveur de cette conclusion. La façon dont se constituaient les groupes d'affinité au sein de l'école, les clans et les bagarres qui pouvaient se produire, les ruses collectives utilisées pour échapper aux sanctions magistrales, etc. De façon tout à fait résumée, on dira que parler de l'école, c'est finalement parler de sa propre position sociale, la donner à voir dans ses justifications, en faire une norme pour les autres — ainsi qu'on le voit par exemple dans la façon dont les interviewés prédisent l'avenir scolaire de leurs enfants et reportent dans ces projections les ambiguïtés et les contradictions de leurs propres situations sociales —.

Q. — « Vous souhaitez qu'ils (les enfants) passent le BEP, ou qu'ils continuent après le BEPC, ou bien qu'ils apprennent un métier, ou... vous avez réfléchi à ça ?

R. — Femme - Ça dépend comment ils vont suivre.

R. — Homme - Ça dépend la progression qu'ils vont avoir. Moi, je pense que le petit, il apprend bien lui, et puis il enregistre tout, ça lui plaît de toute façon, mais peut-être qu'à 18 ans ça lui plaira plus, allez savoir ! Mais lui, je pense que le pousser ça vaudrait le coup.

R. — Femme - Oui, mais enfin surtout pas lui faire des longues études.
[...]

Q. — Sinon, vous pensez que c'est préférable, ou non, qu'il fasse des études longues ?

R. — Femme - Remarquez que ceux qui font des grandes études, on voit la plupart, ils ont pas de travail, hein ! Alors...

R. — Homme - Non, mais ça empêche pas qu'il faut faire des grandes études et puis revenir à la ferme, ça empêche rien, mais enfin je sais pas si on va dans les écoles jusqu'à 25 ans ou 30 ans, je sais pas si on a bien envie de se mettre paysan après [...] . De toute façon, on n'en sait jamais assez, n'importe comment, mais enfin s'il veut faire paysan, ce qu'il faudrait, c'est lui faire faire une bonne école d'agriculture, et puis c'est tout. Y a pas lieu d'avoir un niveau, un niveau de chirurgien, un truc comme ça pour faire un métier de paysan, (on) peut avoir une bonne école d'agriculture, oui, c'est tout, à mon avis, mais s'ils veulent pas faire paysan, il fera autre chose...

Q. — Le fait d'avoir fait des études longues, c'est un inconvénient pour être paysan ?

R. — Homme - Des études qui se rapportent pas du tout à l'agriculture, c'est sûr. Je pense oui.

R. — Femme - Vous croyez pas qu'un médecin reviendrait à la ferme ? »

(Éleveurs creusois, XI)

Ces hésitations, ces contradictions (entre les deux époux, mais aussi dans chaque intervention lorsqu'on cherche à définir la bonne mesure des études longues ou courtes) sont caractéristiques des incertitudes que chaque individu peut ressentir quant à sa propre position sociale. « Mais je les pousserai pas du tout à rester sur la ferme, à moins que ça s'arrange vraiment pour nous », avait dit l'éleveur un peu avant ; et ceci fait assez clairement apparaître les liens qui s'établissent dans chaque jugement singulier entre la vision que l'on peut avoir, à un moment donné, des stratifications sociales existantes, de sa place dans ces stratifications et celle des fonctions que telle ou telle institution publique — et dans le cas présent l'école — peut remplir au regard de tout cela. Les pratiques scolaires des agriculteurs apparaissent finalement comme le résultat de mouvements de mise en place sociale dont on va voir à présent, en s'intéressant aux principes qui ont guidé leurs propres orientations, qu'ils n'obéissent sans doute à aucune règle simple (par exemple des règles univoques de reproduction sociale) mais qu'ils dépendent d'abord du jeu qui s'établit entre certaines occurrences sociales que le mouvement historique met à la disposition des gens et l'interprétation que ces derniers sont en mesure de leur appliquer.

3. STRATÉGIES ET HASARDS D'ORIENTATION

Pour tenter de comprendre les mécanismes de l'orientation scolaire tels qu'ils sont rapportés par les personnes interviewées, il est utile de commencer par rappeler les caractéristiques scolaires de la population enquêtée :

Aucun diplôme	2
CEP + cours agricoles	5
BAA	7
BPA.....	3
BEPA ou CFPPA.....	2
BTA	4
BTS.....	2
Agro	1
	<hr/>
Total	26
	<hr/> <hr/>

Si l'on excepte les deux BEPA ou CFPPA (qui concernent deux des trois néo-ruraux interviewés), on voit que la population se répartit en deux blocs bien distincts : d'un côté des individus qui, après un premier cycle secondaire général, ont préparé un brevet de technicien agricole (ou, pour le cas de l'ingénieur agronome, un baccalauréat scientifique), et de l'autre des gens qui, dans leur majorité, ont suivi, soit des cours post-scolaires, soit une brève scolarité en collège agricole après le CEP (quelques-uns – les plus jeunes – après la troisième), en obtenant ou non un diplôme sanctionnant cette formation (BAA, BEA, CAPA, ...) et, pour certains, en faisant une ou deux années de plus pour obtenir le BPA. Les traits principaux de ces formations sont leur brièveté (deux ou trois ans après le CEP) et leur caractère alterné (les cours ont lieu pendant l'hiver, soit à raison d'une journée par semaine, soit à plein temps pendant trois ou quatre mois). On notera que la proportion de « diplômés » (2) dans la population étudiée est supérieure à celle des populations de référence y compris dans la même tranche d'âge. Il s'agit d'un choix délibéré dans la mesure où l'évaluation des formations scolaires était un des objectifs de l'enquête. Cependant, même dans ces conditions, on voit que la majorité des enquêtés ont cessé leur scolarité proprement dite dès l'âge de quatorze ans, se contentant par la suite de faire une brève préparation professionnelle.

(2) Par convention, sont appelés ici « diplômés » les titulaires d'un diplôme de l'enseignement long et « non-diplômés » les autres (y compris lorsqu'ils ont un diplôme de l'enseignement court).

On sait que ce n'est pas à la fin de la scolarité obligatoire que se décident les orientations scolaires, mais bien avant, et en particulier à cet instant fatidique que représentent l'entrée ou la non-entrée en sixième (du moins en était-il ainsi à l'époque où se décida l'orientation de la plupart des personnes de l'enquête). L'étude se proposait de mettre à jour certaines des raisons ayant présidé à ces décisions d'orientation de façon à apprécier le poids des résultats scolaires et des projets familiaux dans la poursuite des études. Disons tout de suite qu'à l'encontre d'une vision communément répandue qui se représente l'orientation sous la seule forme d'une sélection par l'échec scolaire, les récits de vie permettent de dégager d'autres motifs des orientations observées. On résumera la tendance générale en disant que, chez et pour les personnes interviewées, l'agressivité scolaire (c'est-à-dire l'empressement à poursuivre des études) semble relever davantage d'un projet familial de mobilité – ou, pour être encore plus exact, d'une sorte de hantise de la mobilité impliquant qu'on prenne, par la scolarité, des garanties pour l'avenir – que d'un souci d'élever le niveau technique de l'exploitation dans le cadre de sa reproduction familiale. Il ne s'agit pas ici d'une observation très nouvelle puisque d'autres auteurs (3) ont déjà montré en quoi l'école était un instrument de dépayssannisation. Mais cette observation conduit à s'interroger sur la nature du rapport que les agriculteurs entretiennent vis-à-vis de l'école, sur l'usage social qu'ils sont conduits à en faire et en fin de compte sur la signification technique que peut avoir l'élévation des niveaux scolaires des agriculteurs. En bref, on dira que, comme on va le voir, ce n'est pas seulement l'école qui sélectionne et élimine les enfants d'agriculteurs mais que ce sont aussi ces derniers qui, par le biais des projets familiaux de reproduction ou de mobilité professionnelle, assurent leur propre sélection en fonction des occurrences scolaires qui se présentent.

Voici d'abord quelques témoignages émanant du groupe des agriculteurs « diplômés » (BTA ou BTS) :

R. — « Au départ j'y pensais pas tellement (à reprendre la ferme). J'ai passé un brevet à N., , à Quimper, chez les curés quoi, et après j'ai parti à Z. donc dans un lycée agricole. C'est à partir de là que j'ai été orienté sur l'agriculture.

Q. — Vous avez choisi ?

R. — Non, c'est pas moi. Ce sont mes parents. Je n'étais pas contre... C'est eux qui ont choisi.

[...]

En septième, j'étais dans la bonne moyenne quand même. Ce sont mes parents avec l'instituteur qui ont décidé (de me faire entrer en sixième...). Mes parents voulaient que je fasse des études. »

(Eleveur Finistère, BTA, XX)

Pour comprendre de façon explicative ce témoignage, il est utile de savoir que les frères et sœurs de l'intéressé ont tous poursuivi des études au moins jusqu'au baccalauréat et qu'ils travaillent aujourd'hui en-dehors de l'agriculture, que le père lui-même avait, paraît-il, un niveau bac et que la ferme des parents n'était évidemment pas partageable entre tous les enfants. Dans l'extrait cité, on voit d'abord l'importance de la décision des parents dans le fait de poursuivre ou non des études mais aussi que l'idée de poursuite des études est préalable à celle de reprise de la ferme. « Au départ, dit-il, je pensais pas tellement à reprendre la ferme ». La stratégie de reprise par l'intéressé paraît donc se dessiner lentement, sans doute en fonction du cours que prennent

(3) G. JEGOUZO, J.L. BRANGEON, *Les paysans et l'école*. Ed. Cujas, 1976, voir, notamment, chap. 4 : « Ecole, dépayssannisation et permanence des structures sociales ».

les itinéraires des autres enfants. La conviction que les études longues sont nécessaires paraît tout à fait première et c'est ensuite qu'on la justifie par les exigences de l'agriculture moderne :

Q. — « Certains disent que les études sont inutiles...

R. — Qui a dit ça ? Dans l'agriculture autrefois, ça se passait de père en fils et c'était les enfants les moins adaptés à faire des études qui restaient à la maison tandis que maintenant, c'est tout le contraire qui se passe. Le niveau BTA est plus élevé que le bac général : y a les matières du bac général plus les matières techniques. C'est plus de boulot. Maintenant, c'est plus le rastaquouère qui restera à la ferme ou alors il restera, il coulera tout de suite, ou alors c'est un gars qui aura tout de même une formation : de toute façon c'est exigé maintenant. Y a pas trente-six solutions. »

(XX)

On notera la difficulté du raisonnement — il faut une formation scolaire pour ne pas couler et celui qui, sans formation, réussit à ne pas couler, a sûrement quand même une formation — liée sans doute à des contre-exemples qui doivent lui venir à l'esprit. Mais surtout on voit que la formation suivie se trouve justifiée dans ce contexte par le projet agricole et par le fait que « c'est exigé » alors que plus haut elle apparaissait comme une nécessité première, indépendamment des projets professionnels.

Dans un autre témoignage, le rapport entre les projets de mobilité ou, tout au moins, les assurances qu'il est nécessaire de prendre pour parer à une mobilité possible et l'agressivité scolaire apparaît de façon beaucoup plus nette.

« ... Je me rappelle qu'après (être) arrivé à 14, 15 ans par là, c'était plus la mode de rester dans les fermes. Plus personne voulait rester dans les fermes. Moi, ça m'est revenu surtout quand je suis allé en école d'agriculture : on a repris un peu... A 14, 15 ans, il était pas tellement question de rester, personne ne reste, ben, le résultat maintenant y a qu'une ferme pour quinze personnes parce que... y a plus de voisin, y aura personne quoi [...].

... A 9, 10 ans, je ne pensais pas être agriculteur... »

(Eleveur Finistère, BTA, XIX)

Là encore, la conviction qu'il faut poursuivre des études passe avant l'idée d'un projet agricole qui ne se dessine que peu à peu, en liaison d'ailleurs avec des difficultés scolaires (que son frère, dentiste aujourd'hui, n'a pas connues).

« En seconde, j'étais pas assez fort pour passer en première. J'ai refait une autre seconde en collège agricole (et puis) première, terminale. »

Ici, le niveau de formation scolaire des parents est très faible (pas d'études générales, mais une formation agricole). Cependant, l'appartenance du père au CETA (Centre d'études techniques agricoles) signale peut-être une vision plus moderniste de l'agriculture qui n'est sans doute pas sans rapport avec le fait que les parents ont poussé sur la scolarité de leurs enfants (« oui, ils poussaient... »). Quoiqu'il en soit, l'agressivité scolaire paraît encore ici relever davantage d'une prise de garantie sur l'avenir, compte tenu des aléas de l'agriculture, que d'une volonté délibérée d'accroître, par la scolarité longue, le niveau technique et économique d'une exploitation future. Là encore, la justification agricole de la formation plus longue se produit après coup, et avec des hésitations du raisonnement probablement liées aux contre-exemples que l'intéressé aperçoit à l'encontre de sa thèse :

- R. — « ... La formation générale, ça peut développer un peu, je pense que si, ça sert toujours un peu, développer un peu nous-mêmes l'esprit quand même, l'ouverture, l'ouverture d'esprit.
- Q. — Et sur l'exploitation.
- Oui, c'est important, y a pas que le travail, le manuel qui compte, surtout maintenant, y a pas que le travail physique, y a autre chose, on travaille avec sa tête aussi.
 - Et avant, (on travaillait pas avec sa tête) ?
 - Moins.
 - Pourquoi ?
 - Parce qu'on faisait (la même chose que) tout le monde sans de poser de problème... C'est quand même pas la même chose, on investit et puis faut bien qu'on choisisse une production quoi. Si certains agriculteurs avaient un peu plus de formation, ça serait pas un mal aussi. Ils sont moins réceptifs aux nouvelles méthodes quoi [...] celui qui a arrêté au certificat d'études oui... Je dis pas : y a des cas, y en a qui ont très (bien) réussi aussi, qui ont passé leur diplôme âgé même, (un) diplôme agricole post-scolaire... »

Un autre éleveur, des Côtes-du-Nord, titulaire du BTS, donne une analyse intéressante à la fois des conditions dans lesquelles se faisait l'orientation des enfants d'agriculteurs (« avoir un bras de plus », « la peur que si on les mettait à poursuivre des études, après ça arrêterait plus », extrait cité plus haut) et du caractère contingent de sa propre orientation dans une famille où le niveau scolaire des parents, très bas, n'explique pas que l'enfant ait lui-même poussé les études aussi loin :

- Q. — « Vous étiez bon élève ?
- R. — Oui, Oui, j'étais pas mal, j'étais pas mal, mais je me rappelle quand même, ça c'est un fait intéressant, on n'encourageait pas tellement à poursuivre les études à l'époque, hein !
- Qui « on » ? Les parents, les instituteurs ?
 - Ben, les orientateurs, profs, quoi, ou instits plutôt à l'époque. Je me rappelle de voir, euh ! Bon, je travaillais pas mal, j'étais toujours, 1, 2, 3 comme on dit dans la division, ça représente pas grand chose non plus, mais je me rappelle donc, j'arrivais dans la deuxième division de la dernière classe... et donc le curé qui était le recteur, il est venu voir mon père, il lui a dit, ben, il est peut-être un peu jeune, j'avais à l'époque douze ans, il est un peu jeune pour aller en sixième et puis une année de plus avec ceux qui font le certificat d'études lui servirait. Tout ça, mon père, il était nul, il a failli dire oui, tandis que ma mère a dit non... Pourquoi il resterait là un an de plus ? Finalement ils couvaient un peu les gosses, hein ! Ils essayaient de les garder au maximum quoi, je ne sais pas pourquoi...
[...]
 - Et ceux qui partaient, qui étaient de votre âge, c'était les parents qui les faisaient partir ou...
 - Il fallait que les parents prennent la décision de les faire partir, parce que ceux qui restaient, c'était donc des gens qui étaient destinés au certificat d'études, et dans la mentalité du coin, ici, à l'époque, le certificat d'études suffisait.
[...]
... Disons quand même qu'ils ont failli me garder un an de plus, et ça aurait servi de rien, mon père s'en est rendu compte après parce que, quand je suis arrivé à D., donc que je suis parti en sixième, et je me rappelle que le premier mois, y avait des compositions par mois, j'étais le premier, bon, il s'est dit, ça doit coller quand même quoi. Après, d'ailleurs, ça a très bien marché, j'étais toujours dans les trois premiers... »

(XXIV)

Dans le cas ci-dessus l'orientation semble n'avoir tenu qu'à un fil. Cependant, certains éléments familiaux (la mère désireuse que ses enfants poursuivent des études – l'intéressé a d'ailleurs un frère directeur technique dans l'aéronautique – le père engagé dans le développement et aidant son fils à faire ses mathématiques bien qu'il n'ait pas eu lui-même de formation scolaire) expliquent sans doute en partie l'orientation prise. On voit cependant, sur de tels cas individuels, qu'il n'y a pas d'explication simple du cursus suivi, que ni les bons résultats primaires, ni la claire volonté des parents, ni le désir de l'enfant ne suffisent à rendre compte de ce cursus mais que c'est plutôt la liaison de tous ces éléments, dans une ambiance familiale donnée qui détermine la suite des événements, sans qu'un lien soit clairement établi entre la poursuite de la scolarité et la reproduction du métier d'agriculteur.

Comme l'indique un autre « diplômé » (ingénieur agronome, néo-éleveur en Corrèze et qui raconte ainsi sa propre orientation : « les parents m'ont dit il faut faire des études, sinon tu finiras éboueur [...] , les études, de toute façon, ça pouvait même pas se remettre en question... »), il y a même une forte contradiction entre la poursuite des études et la reproduction de ce métier d'agriculteur.

- R. — « ... Jusqu'avant la guerre de 14, les gens partaient six mois de l'année, c'est-à-dire qu'ils ont maintenu une activité agricole sur des fausses bases économiques. Ils allaient six mois au printemps et l'été à Paris ; ils ramassaient du fric, ils revenaient ici, et ils construisaient de belles baraques en pierre, et ils faisaient tourner des petites fermes de 5, 6 hectares.
- Q. — Dans votre famille, c'était comme ça ?
- R. — Oui, oui. Mes arrière-grands-parents étaient maçons à Paris, et ailleurs, et mes grands-parents faisaient hôtel-restaurant à L. tout en faisant l'exploitation agricole. Donc pendant très longtemps, l'agriculture ici s'est maintenue par un apport extérieur, par une autre activité, qu'on redécouvre maintenant mais qui existait dans toutes les régions difficiles.
- Bon. Votre grand-père lui-même, c'était un gros agriculteur ?
- Mais non. Il avait quatre vaches mon grand-père... Quatre vaches et puis un restaurant, le restaurant ouvrier de fond quoi.
- Et il avait fait des études ?
- Non, non pas du tout ! Ils avaient tous le certificat d'études quoi, à l'époque qui était considéré comme pas mal par les gens qui étaient nés en 1890, ou 95... Alors bon, leur but, c'était de faire faire des études à leurs enfants pour les sortir de ce truc. Ma grand'mère avait sept enfants et ils sont tous allés à l'école jusqu'au bac minimum.
- Q. — Qu'est-ce qui a déterminé ce but-là chez elle ?
- C'était une logique relative hein ! C'était de faire quitter la terre aux enfants, puisque eux-mêmes les enfants ils voulaient pas, bon, la terre c'était quatre vaches, c'était crevant, et puis les gens ont tout de suite vu qu'ils avaient autre chose à foutre ailleurs, quoi, gagner du fric... bon. Y a eu un deuxième temps ici de l'émigration totale, c'était les barrages après-guerre en 45, les gens sont venus faire des barrages... Y a eu énormément d'ouvriers qui sont venus, bon, les mecs ont vu qu'il y avait des salaires intéressants à gagner, donc ça a été une deuxième voie sur l'exode rural ça...
- Mais l'idée de pousser des enfants à faire des études, c'est quand même rare...
- Mais pas ici, hein ! Moi je dis qu'ici, bon, les gens ils avaient tous une tradition héritée de cette migration, ils avaient vu Paris, ils avaient vu que pour réussir dans la société telle qu'elle était, il fallait un bagage culturel et tout... C'est pour ça que je dis que vous trouverez pas beaucoup d'OS... Vous trouvez beaucoup de fonctionnaires à Paris, de médecins... vous voyez.
- [...]
- Y en a quand même qui sont restés sur place et qui ont pas poussé leurs enfants ?

- Très peu. Parce que, en moyenne, dans la génération des gens qui ont 60 ans, la grande majorité sont partis, tous ceux qui savaient lire et écrire... Ceux qui sont restés sont restés par regret, y en a très peu qui ont fait un choix délibéré de rester, y a 10 ou 20 % des gens. »

(XIII)

Juste ou pas, cette analyse met assez bien en évidence le rôle de dépaysement de l'école. Se mobiliser pour les études ou se mobiliser pour la reproduction de l'exploitation sont deux objectifs qui paraissent ici inconciliables. L'analyse des entretiens de tous ceux qui n'ont suivi que des formations courtes (BAA, voire BPA) confirme tout à fait cette impression. On a affaire ici à des gens dont les familles, n'ayant peu le souci de faire « sortir leurs enfants de ce truc », n'ont nullement poussé à la poursuite des études.

Il en est ainsi de cet éleveur creusois qui faisait l'école buissonnière mais qui, dit-il, apprenait pourtant très bien et qui a refusé (lui ou ses parents) la proposition de poursuivre des études :

Q. — « Mais on vous a quand même proposé d'aller à N. au collège ?

R. — Ouais, de continuer...

- C'est à quel âge qu'on vous a proposé ça ?
- ... On m'a proposé de continuer par le brevet et tout...
- Vous aviez quel âge là ?
- 14 ans, au moment de quitter.
- Vous avez passé (?) le certificat à 14 ans... et vous avez dit non ?
- Non... Après j'ai été au cours agricole !
- Vous avez dit non, pourquoi ?
- Parce que l'école me plaisait pas.
- Et votre père, là ?
- Il a rien dit.
- Qu'est-ce qu'ils en pensaient vos parents de l'école à cette époque-là ? vous vous souvenez ?
- Non, pas bien... Me garder à la ferme, ils voulaient que j'aie une formation.
- Ils voulaient que vous ayez une formation et ils voulaient vous garder à la ferme ?
- Oui.
- Et vous avez été d'accord là-dessus tout de suite ?
- Oui.
- Vous avez jamais pensé à un autre métier ?
- Euh !... Si j'avais pas pu faire ce métier, j'aurais pensé à d'autres métiers, à un métier de liberté... »

(Héritier du père en propriété, 63 ha., BAA, XII)

Q. — « Donc après le BEPC, vous n'avez pas pensé continuer les études générales ?

R. — Ah ! Non, non. J'étais admis pour entrer en seconde, mais enfin... Oui, oui, mais j'ai pas voulu y aller.

- C'est vous qui avez pas voulu ?
- C'est moi qui ai pas voulu !
- Personne vous a...
- Personne m'a incité à rester à la ferme, pas plus qu'à continuer. Si, le professeur voulait que je continue, mais j'ai dit non, je veux pas continuer, et puis je regrette pas.
- Vous regrettez pas ?
- Non.

- Ça vous aurait pas servi de faire, je sais pas moi, un bac général, et ensuite un BTS, ou...
- Non, je crois pas...
- De passer un bac technique agricole ?
- Non, non... on apprend plus en travaillant qu'à l'école. »

(Éleveur creusois, XV)

Un autre éleveur creusois (trois ans de cours agricoles) note aussi cette incompatibilité de l'école et de la culture familiale axée sur la reproduction pratique du métier :

Q. - « Et à l'école, ils (les frères et sœurs) réussissaient mieux que vous ?

R. - Ma sœur, oui.

- Les deux frères c'était pareil (que vous) ?
- Oui.
- Donc, c'était plutôt les filles qui réussissaient dans la famille que les garçons...
- Oui... Ma sœur, si mes parents l'avaient laissée continuer, elle aurait appris.
- Et vos parents, ils vous poussaient à aller à l'école ?
- Ben, on a été jusqu'au certificat d'études, et après, on est resté à la ferme.
- Mais pour eux, que vous fassiez des études ou non...
- Si on avait bien appris, ils seraient été contents certainement.
- Mais ils vous aidaient pas par exemple à faire les devoirs ou...
- Ils nous aidaient ce qu'ils savaient aussi...
- Ils avaient le temps aussi de vous aider ?
- Oh ! ben, pas toujours. Mais faut bien le prendre, même aujourd'hui.
- Vous, vous aidez vos gamins ?
- On les aide dans ce qu'on peut parce que les maths, les trucs comme ça...
- [...]
- A ce moment (vers 12, 13 ans), vous aviez dans la tête de devenir agriculteur ?
- Oh ! Oui, j'avais envie d'être agriculteur.
- Ça vous intéressait plus que l'école ?
- Tout autant, oui, à partir de 16 ans, oui...

(XVIII)

Comme dans l'extrait précédent, ce témoignage sur la concurrence entre les études et le goût de la ferme ne met pas en cause les études elles-mêmes ni leur intérêt (« J'en saurais un peu plus long, ça irait mieux, mais... » dit celui-ci et l'éleveur précédent : « je crois qu'il aurait fallu aller dans une grande école... mais il aurait fallu me relâcher tous les soirs... »). Simplement, la poursuite des études ne faisait pas partie du paysage naturel de la vie, c'était « comme ça », et dès lors qu'il ne s'agissait que de transmettre le métier d'agriculteur, quelques cours post-agricoles suffisaient. Cette logique du milieu, autarcique et reproductrice d'elle-même, est souvent ressentie comme une gêne, voire un étouffoir, notamment par des individus que leur insertion actuelle dans les structures du développement pousse à mieux mesurer les avantages sociaux, sinon techniques, que procurent des formations plus longues. Souvenons-nous par exemple de ce maraîcher (VIII) qui affirme qu'« ils (c'est-à-dire ses parents) l'ont obligé à faire le maraîcher ». Mais il y a aussi ces descriptions ambiguës que l'on trouve à propos du goût pour le métier d'agriculture :

Q. — « Et l'exploitation de votre père ça vous intéressait ?

R. — Ben, aussi, oui.

— Mais ça vous intéressait comment ?

— Oh ! Ben... Ça m'a toujours intéressé, de toute façon, si je suis resté, enfin, au départ, je pouvais pas faire autrement (rire) mais enfin, après, ça m'intéressait et ça m'intéresse toujours.

— Vous pouviez pas faire autrement ?

— Ben, au départ, je dis que jusqu'à 18 ou 20 ans, je travaillais là parce que, de toute façon, tout le monde travaillait avec les parents... Mais de toute façon, après, j'aurais pu partir si ça m'avait pas intéressé, hein ?

— Et vous l'avez pas fait ?

— Non, ce métier-là, de toute façon, m'intéresse toujours (demi-rire). »

(Maraîcher Maine-et-Loire, IX)

Dans tous les cas, les positions actuelles des « non-diplômés » (c'est-à-dire ceux qui ont suivi un cursus court) (4), qu'ils insistent sur l'idée d'un minimum scolaire suffisant pour faire un agriculteur (« y'a pas lieu d'avoir un niveau de chirurgien pour faire un métier de paysan », disait l'éleveur creusois, XI) ou sur le regret, dûment motivé, de n'avoir pas suivi des études plus longues, débouchent sur une vision naturalisée de leur propre cursus :

« Ils (les parents) s'en fichaient pas du tout (des études de leurs enfants), au contraire, ben, à cette époque-là, pour eux, c'était très difficile tout de même y a eu des périodes où ils avaient pas tellement... ils étaient pas riches du tout même, eh ben... s'ils avaient pu, on aurait... s'ils avaient pu payer des études je pense qu'on aurait continué, à côté de ça, y avait le problème aussi que bon, ben, mon père il avait 50 hectares, il était

(4) On notera au passage que dans beaucoup de cas, les intitulés exacts des diplômes sur lesquels débouchent ces formations courtes ont été oubliés par les intéressés, comme si ces formations qui s'inscrivent dans la continuité du travail de la ferme ne nécessitaient pas que l'on retienne leur nom puisqu'elles ne décernent pas de qualification sociale ou, de façon plus concrète, ne donnent pas accès à ce qu'on appelle en agriculture la « capacité professionnelle » (c'est-à-dire le niveau scolaire minimum qui permet de recevoir la dotation jeunes agriculteurs (D.J.A.).

Q. — « Vous avez passé un diplôme ?

R. — Si on a passé un diplôme ?...

— Un brevet ?....

— Un brevet... Y avait deux diplômes. Il doit y avoir un brevet et un CAP à l'époque.

— Ça servait d'équivalence pour l'installation ?

— Voilà, oui, mais enfin, ça servait pas, ça m'a pas servi, hein !

— Vous avez eu la D.J.A. ?

— A l'époque, ça n'existait pas, c'était pas la D.J.A. Par contre, je connais des gens... Moi, j'ai pas eu de problème pour avoir mes prêts d'installation. Je me souviens plus s'ils me l'ont demandé d'ailleurs à l'époque. Je sais qu'y a des gens à peu près de mon âge qui ont été obligés de repasser par exemple un BEPA pour avoir la dotation jeunes agriculteurs.

— Ou les 200 heures ? (équivalence du BEPA lorsqu'on peut justifier d'une expérience professionnelle suffisante).

— C'était avant les 200 heures. »

(Céréaliériste Maine-et-Loire, III)

Q. — « Et à la fin, vous avez passé le brevet agricole ?

R. — Pas exactement, le brevet de fin d'études de l'école, le brevet de fin de stage, de... euh !

— Brevet d'apprentissage agricole.

— Brevet d'apprentissage agricole, voilà ! »

(Maraîcher Maine-et-Loire, X)

tout seul, il avait besoin de nous quoi, surtout moi qui étais le plus âgé ; tout de suite, j'ai travaillé, même avant de sortir de l'école, hein ! Pendant les vacances, pour nous, le jeudi, c'était pas du repos hein... »

(Viticulteur Maine-et-Loire, II)

Ces visions naturalisées qui, dans le cours de la conversation, cherchent des motifs plausibles au cursus suivi (la pauvreté matérielle ou culturelle des parents, le besoin de bras, son propre goût pour la ferme et le dégoût de la scolarité, l'inutilité des études longues, la toute-puissance des parents, le pouvoir des maîtres d'école, les modes de l'époque, etc.) mais qui reviennent toujours à justifier ce qui a été et, parfois, à faire de nécessité vertu, peuvent servir d'aliment aux théories de la reproduction sociale axées sur l'idée de l'inculcation d'habitus familiaux qui, comme dit P. Bourdieu (5), sont « des structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes ». Une telle interprétation se heurte cependant au fait qu'il n'y a pas de stricte corrélation entre les données socio-culturelles relatives à la famille d'origine et les cursus scolaires suivis (on le voit bien par exemple dans le cas de ces « diplômés » que rien ou presque ne semble avoir prédisposé à ces longues études qu'ils ont pourtant faites, sous l'effet de ce qui leur apparaît comme de pures contingences). Mais surtout, il ne faut pas perdre de vue que ces visions naturalisées renvoient davantage au rapport que les agriculteurs entretiennent aujourd'hui avec leur propre histoire qu'à cette histoire elle-même. Celle-ci, en effet, ne nous est délivrée qu'au travers du filtrage que lui fait subir la sagesse actuelle de l'agriculteur et ce n'est donc pas tant sur les mécanismes mêmes de la reproduction sociale que ces récits nous informent que sur l'usage qui peut en être fait dans des circonstances et dans un contexte particulier. Finalement, ce que nous apprennent ces témoignages sur l'orientation, c'est que le rapport à ses propres écoles (y être allé ou pas) est d'abord un enjeu actuel de sociabilité, de liaison et de communication avec les autres acteurs du monde rural, de validation et de légitimation de ses propres pratiques et de son propre monde naturel. Ce que néglige la théorie des habitus et de la reproduction sociale, c'est précisément ce caractère actuel des enjeux relatifs au passé, actualité qui n'est pas seulement celle d'un entretien dans lequel il convient de faire bonne figure devant l'enquêteur mais qui est surtout celle d'un monde rural environnant dans lequel les identités et les réussites sociales se signent aussi par référence à ce passé, dans lequel la désignation des uns et des autres (ceux qui sont « techniques » et ceux qui ne le sont pas, ceux qui ont une bonne formation et ceux qui ne l'ont pas) est un vecteur essentiel de la distribution des places sociales. En ayant des commentaires disponibles sur leur passé en général et plus particulièrement sur les mécanismes de leur orientation, les personnes interrogées se marquent dans la conversation comme détenteurs d'une histoire qui leur est propre, avec laquelle ils peuvent se présenter aux autres et ainsi se mouvoir dans le champ de leur environnement social. En ce sens, toute démarche qui prétendrait objectiver les seuls mécanismes de cette histoire, sans voir que ces mécanismes sont aussi disponibles d'une certaine façon pour les intéressés eux-mêmes, se priverait du même coup de la possibilité de comprendre la nature des enjeux de mise en place qui se trament dans les interactions sociales du monde rural.

4. DU BON USAGE DES SCOLARITÉS COURTES ET LONGUES

Dans beaucoup de cas, le caractère obligatoire et contraignant des cours post-scolaires ne semble pas moindre que celui de l'école primaire :

(5) P. BOURDIEU. *Esquisse d'une théorie de la pratique. Trois études d'ethnologie kabyle*. DROZ, 1972.

Q. — « Et ensuite, après 14 ans, vous avez commencé à suivre des cours, euh... ?

R. — Oui, des cours obligatoires | des cours obligatoires de 14 à 17 ans, un jour par semaine. »

(Marâtcher Maine-et-Loire, VIII) (6)

Néanmoins, le fait que ces cours agricoles se développent la plupart du temps en alternance avec le travail sur la ferme leur ôte souvent ce caractère de contrainte sociale subie. Il en va différemment pour les personnes engagées dans un cursus scolaire de longue durée qui, compte tenu de l'éloignement des écoles agricoles, doivent la plupart du temps s'y inscrire comme pensionnaires et se trouvent mises ainsi dans des situations de rupture vis-à-vis de l'environnement familial de la ferme. On ne s'étonnera donc pas que les récits des premiers s'attachent surtout à un commentaire « technique » des apprentissages agricoles tandis que ceux des seconds insistent souvent, en outre, sur les aspects de vie sociale de l'école. Dans le premier cas on a parfois des commentaires pittoresques sur les conditions d'organisation des cours post-scolaires ou sur la personnalité des enseignants (d'anciens instituteurs par exemple), mais on se recentre très vite sur les aspects techniques de cet enseignement et, plus particulièrement, sur ce qu'on pourrait appeler la problématique des rapports entre théorie et pratique du métier (cf. section suivante de ce chapitre). Il ne faudrait cependant pas déduire de cette observation que les formations en alternance sont par définition plus techniques ou plus pratiques ou plus proches du métier que les autres. Simplement, par leur caractère même, elles s'inscrivent dans un paysage social qui reste fondamentalement celui de la ferme paternelle sur laquelle on passe désormais le plus clair de son temps et, par conséquent, la découverte proprement sociale qu'elles suscitent est forcément plus faible que les formations qui se déroulent en rupture de cet univers familial. On trouvera une transition possible entre ces deux modèles dans les formations post-scolaires qui prennent la forme de stages internés de quelques mois (généralement en hiver) pendant deux ou trois ans de suite. Voici par exemple un témoignage sur ce genre de stage dans lequel l'aspect récit d'une expérience sociale prend une très grande importance. L'intéressé, céréalier dans le Maine-et-Loire, se met d'ailleurs à rire à la seule évocation de cette période :

Q. — « Et après le certificat ?

R. — Là, j'ai été dirigé sur cette école de curés (il rit) à côté de Z. quoi, alors là, en cours d'hiver quoi, y avait des cours permanents et des cours d'hiver.

[...]

... C'était quatre mois l'hiver quoi et puis le reste du temps je revenais sur l'exploitation quoi...

— Vous avez passé un diplôme ?

— Ben, oui, ça s'appelle le BAA.

— C'était... ?

— Ben, c'était un peu général, enfin si, c'était quand même, ça portait sur la viticulture (il rit). Si, c'était la viticulture davantage quoi parce que je me rappelle des cours de dégustation dans l'école, y avait...

— Ce qui vous intéressait, c'était surtout les cours de dégustation ? (rires).

(6) Ceci est à rapprocher de ces paroles d'une mère de jeune agriculteur titulaire d'un BEP de machinisme agricole et qui avait eu le projet de lui faire faire un stage de formation agricole : « il le fera pas (ce stage), il n'en a pas besoin, on s'est renseigné, son BEP suffit pour avoir les prêts ! »

- Q. — Où avaient-ils lieu ?
- A l'école alors on avait un œnologue qui venait nous faire de l'œnologie et puis des cours de dégustation... une fois par semaine.
 - Avec travaux pratiques ?
- (rires)
- Q. — Vous dégustiez beaucoup ?
- Ben, des fois on apportait des échantillons de nos propres exploitations et puis y avait une équipe aussi une sacrée équipe des environs, on se connaissait déjà. Ah ! ben, on se connaissait, on s'est connus avant... On était des environs parce que c'est viticole quoi. G..., j'sais pas si vous connaissez, c'est très viticole, alors on se trouvait j'sais pas moi, cinq, six communes aux alentours de ma commune alors et puis après on s'est repris, on a repris un peu de cours post-scolaires après ça... »

(V)

L'évocation, dans la conversation, du thème du vin (dont les significations sont largement extra-contextuelles 1) crée un climat particulier qui permet la mise à jour des souvenirs sur cette « sacrée équipe », localement et socialement homogène, faisant en commun l'expérience de l'institution scolaire, de ses contraintes et des moyens d'y faire face. Du coup, le commentaire sur le contenu de l'enseignement (sur lequel nous reviendrons) se double d'un commentaire sur l'expérience de socialisation acquise au cours de cette période :

- Q. — « Vous rentriez en fin de semaine ?
- R. — Ah ! ben sûrement pas ; tous les mois, une fois par mois et puis encore fallait pas faire de bêtises (il rit).
- Sinon, y avait des colles ?
 - Ben oui.
- [...]
- ... On pouvait pas lire n'importe quoi parce qu'on était tenus, c'était, c'est toujours une école de curés (il rit). A cette époque-là, c'était une école tenue par des Salésiens. Alors les Salésiens, c'est Don Bosco. Alors, ben... fallait lire des livres pieux (il rit).
- Que ça ?
 - Ben, surtout, quoi...
 - Ça vous plaisait ?
 - Ben, au bout d'un moment...
 - On s'en lasse ?
 - On s'en lasse. Surtout qu'on avait la messe obligatoire tous les matins, alors ça aussi y a des matins que...
 - On est lassé de la messe ?...
 - Ben, disons qu'on en avait marre...
- [...]
- Q. — Vous vous souvenez davantage de la bande de copains que des fêtes organisées par le collège ?
- R. — Ben, oui, sûrement oui, parce qu'on s'est retrouvé cette équipe de N., on s'est retrouvé souvent. Même, on se revoit de temps en temps, à se raconter des souvenirs de cette école, quoi.
- Quoi, par exemple ?
 - Oh ! ben, des conneries quoi (il rit).
 - Vous pouvez raconter ?
 - Oh ! ben, y en avait un une fois qui s'était lavé les pieds dans un lavabo. Il s'était mis les deux pieds dans le lavabo et le machin s'est écroulé (rire de l'enquêteur). Quand on se voit, on se rappelle ça tout de suite.
 - Et après, on l'a félicité.
 - Ah ! Oui.
 - C'était des prêtres qui vous gardaient ?

- Ben, c'était des pères.
- Ils étaient sévères ?
- Ben, y en a toujours qui sont plus ou moins... Y en avait un, il était con... (il rit).
- Particulièrement désagréable ?
- Oh ! Oui, y'en avait un [...?], ben, y en avait qui nous aimaient point et d'autres.. y en a qui préféraient, ben y'a toujours des chouchous, y a toujours des machins comme ça, on peut pas l'empêcher.
- Finalement, quels souvenirs avez-vous de ces trois ans ?
- Ben, le souvenir des copains qu'on s'est fait là-bas, c'est tout je pense.
- Plutôt de bons souvenirs ?
- Oui, oui, parce qu'on a bien rigolé des fois sûrement ; autrement, sinon, le souvenir de ceux qui nous ont fait des cours et tout ça, non, c'était pas... y avait pas...
- Ça vous a ouvert l'esprit ou ça vous a bloqué ?
- Pffouff... C'est important tout ça ? (il rit)
- Oh ! C'est important... pour comparer.
- Ben, oui, c'est ça... ben non, y a des trucs... C'est surtout les copains que je me suis fait là-bas ! »

On notera qu'à la fin de cette séquence, au moment où il est interrogé sur l'ouverture d'esprit, l'intéressé semble reprendre conscience du contexte d'interview (il répond à un enquêteur sur l'apprentissage de son métier) et, du coup, la pertinence de ces questions et de ces récits dans ce contexte lui paraît douteuse : « c'est important tout ça ? ». Il n'empêche qu'il en a assez dit pour qu'on puisse observer la place de ses souvenirs scolaires dans sa sagesse actuelle et l'on voit que les aspects de socialisation y tiennent une importance centrale. L'usage du souvenir de l'école renvoie ici à un usage de l'école marqué par la décision et la critique des contraintes religieuses. Plus que le contenu, c'est le ton du propos qui est important : la critique n'est pas virulente mais indulgente et amusée. Et finalement l'école vaut surtout par ces relations qu'on a su s'y faire (ces copains qu'on revoit) et par le consensus qu'on a pu obtenir auprès de cette « sacrée équipe » pour porter sur les choses sociales ce regard caustique qui est sans doute une caractéristique personnelle de l'intéressé.

Chez les individus qui ont suivi des études plus longues, l'importance de cette expérience sociale de l'école agricole est très généralement attestée, quelles que soient les réticences que peuvent avoir certaines personnes à évoquer des aspects de vie qui leur paraissent contradictoires avec le contexte de l'entretien. Ainsi, l'ingénieur agronome corrézien explique comment les rencontres qu'il a faites à l'agro, dans le climat politique de l'époque, ont contribué à la formation de sa conscience sociale :

« En tout début de l'agro, on arrivait... bon, le départ du truc, c'est qu'il y avait le bal de l'École où les gens recevaient, bon, y avait le préfet et tout, les bons bourgeois de Montpellier, et nous, on a remis en cause ce truc, on a dit, bon, puisque c'est comme ça, parce qu'on donnait une semaine aux gens avant pour préparer ce bal, nous on s'est barré et on a été en Bretagne à ce moment-là voir tous les paysans maos du secteur de ?, parce qu'à l'époque il existait des paysans maos, j'sais pas s'ils existent encore, ils sont peut-être maintenant présidents de coopératives ! Et puis, on y est allé, on a visité, on a été voir les mecs et tout, et puis en fait, c'est toujours pareil, on avait pas grand-chose à leur dire... Et puis alors après, pris par le climat, par la flamme, on est devenu assez branleurs, et... mon activité politique a cessé de sa belle mort. »

(XIII)

On notera au passage que le fait d'avoir été scolarisé aux moments du mouvement social de mai 68 accentue fortement, chez les personnes interrogées, la

perméabilité aux thèmes de ce mouvement (ou tout au moins, leur information à ce sujet). C'est là un signe évident de l'importance de la socialisation scolaire pour l'intégration, dans une sagesse individuelle, de nouveaux matériaux symboliques, extérieurs aux espaces locaux et familiaux de socialisation. Cependant, le domaine historico-politique ne constitue qu'une partie du savoir social que des scolarités longues permettent d'acquérir. Ce qui, dans les écrits, paraît le plus fondamental, c'est que l'expérience de l'école entraîne une réorganisation très profonde des repères sociaux qui permettent aux individus de se constituer un monde naturel. A l'instar du céréaliériste cité ci-dessus qui découvre la vie de la « sacrée équipe » dont il a fait partie, les collégiens dont parlent les interlocuteurs reconstituent à l'école générale ou agricole un nouveau monde naturel marqué par l'existence contraignante d'une institution la plupart du temps très autoritaire (même si l'école n'est jamais cette institution totale dont parle E. Goffman (7) vis-à-vis de laquelle les groupes d'élèves développent des stratégies d'adaptation, de ruse, d'évitement ou de décision. Pour comprendre l'importance de cette expérience dans l'itinéraire d'un individu, il faut prendre la mesure de la coupure que représente le paysage social du collège vis-à-vis de l'univers de la ferme familiale ou même vis-à-vis de l'école primaire, qui reste liée, par toutes sortes d'attaches (par exemple la connaissance concrète que peut avoir le milieu de la vie et de la personnalité des instituteurs) à cet univers familial local. Cette coupure ne peut alors être assumée qu'à la condition de rechercher de nouvelles alliances et de nouvelles conduites sociales — qui peuvent être multiples — susceptibles de restaurer le sens de cette existence.

« (La ferme) ça manquait un peu. On n'était jamais libre. Tout le temps en rang. Y avait la promenade le jeudi et le cinéma de temps en temps. Les professeurs, c'était des frères et des civils. C'était toujours la même routine, on mangeait pas toujours trop bien non plus quoi... (Y avait des) chahuts un peu de temps en temps, par période, à cause de la nourriture. Les punitions, c'était les colles, trois heures de colle ou tout le week-end. On n'avait pas le droit de sortir de M.

Q. — La sévérité, ça aide à faire entrer ?

R. — Non, je ne pense pas... »

(Eleveur Finistère, XIX)

Au collège, cet agriculteur retrouve des cousins. Coupé des élèves externes, il se regroupe avec une « bande du même coin, de la même région », essayant ainsi de reconstituer en partie son paysage local familial. Un autre explique comment le retour à la ferme lui donnait l'occasion de « conduire le tracteur et de parler le breton » (Eleveur, Finistère, XX), activités antinomiques avec celles de l'école.

Bref, indépendamment du contenu même de l'enseignement sur lequel nous allons revenir, on constate que la remémoration des souvenirs de collège agricole donne lieu à l'évocation de toute une série d'expériences sociales qui apparaissent corrélatives à l'acquisition du savoir scolaire proprement dit. Ces évocations renvoient évidemment aux questions de l'enquête, mais en même temps elles contribuent à fixer le cadre social d'une expérience scolaire, tel qu'il est perçu par l'intéressé. Elles mettent en évidence l'étroite liaison qui unit l'acquisition de connaissances scolaires prescrites par l'institution et l'acquisition de connaissances sociales liées aux conditions mêmes

(7) E. GOFFMAN. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Minuit. (Coll. « Sens Commun ») 1974.

de l'enseignement et, par-là, renforcent l'hypothèse selon laquelle les significations de connaissances techniques particulières sont dépendantes des conditions sociales de leur transmission. Le commentaire sur les contenus mêmes de l'enseignement ne peut être directement compris que lorsqu'on a aperçu les conditions sociales dans lesquelles ces contenus ont été appris par les intéressés. En ce sens, il n'est pas indifférent de savoir que certains enseignements professionnels ont été délivrés par des maîtres et dans des conditions dont la caractéristique générale était de se situer dans des univers extérieurs à ceux que les intéressés avaient connus jusque-là et qu'ils ont dû, pour les assimiler, composer avec ces nouveaux univers, y trouver des repères et y tisser des alliances, mettre en œuvre des pratiques de protection et de réussite dans l'interaction, bref, rendre possible l'usage de ces univers par le développement de connaissances qui, elles, n'étaient pas prescrites par l'institution. Beaucoup de discours – que l'on va à présent analyser et qui sont relatifs aux rapports de la théorie à la pratique – ne peuvent s'éclairer, du point de vue de leur sens dans l'activité sociale, que par rapport à ces conditions sociales de l'enseignement agricole, rapportées par les intéressés comme des univers de vie auxquels il a fallu faire face, s'adapter, se mouler, s'affronter...

Il convient d'insister, d'un autre côté, sur les silences, les esquives, les refus de répondre que l'on aperçoit dans certains entretiens lorsqu'on aborde ces aspects sociaux des expériences scolaires. Au même titre que les évocations précises dont on vient de parler, ces silences nous renvoient au rapport que chaque individu entretient avec son passé : les choses qu'il faut à tout prix justifier (par exemple, certains s'appesantissent sur les raisons contingentes de leur orientation, pourquoi ils ont fait tel BTAO et pas tel autre – mieux en rapport avec la vocation agricole de la région –, pourquoi ils n'ont pas fait un BTS et se sont mis tout de suite à travailler...), les choses dont il vaut mieux ne pas parler, les choses qui paraissent contradictoires avec l'enjeu de l'entretien et que l'on juge hors sujet... On peut comprendre, à ces silences ou à ces récits détournés, que la disposition du passé n'est pas indépendante de la présentation que l'on fait de soi-même dans les différentes interactions sociales. A ce titre, le commentaire (ou le refus de commentaire) que l'on donne de son expérience scolaire, et pas seulement celle du collège agricole, apparaît comme l'un des matériaux avec lesquels l'individu construit son activité sociale, en particulier vis-à-vis de tous ceux qui, techniciens, conseillers, prestataires de service, sont susceptibles de proposer de nouveaux services aux agriculteurs. Intégré au système de savoir endogène de l'intéressé, ce commentaire possible (ou impossible) contribue à filtrer et à réguler l'assimilation des nouvelles connaissances. La forme la plus caricaturale de ce filtrage est sans doute la réticence, maintes fois constatée, des adultes à s'intégrer de nouveau dans un cycle de formation dont le caractère scolaire (les devoirs, la discipline de travail normée par l'enseignant, la discipline des cours...) serait trop affirmé. A ce titre-là, les témoignages des néo-ruraux ayant participé à des cycles de formation continue sont tout à fait significatifs : tandis qu'eux-mêmes privilégient l'aspect professionnel de ces enseignements – tout simplement parce qu'ils manquent cruellement des repères techniques nécessaires à l'exercice du métier –, ils constatent l'indifférence des « vrais » paysans au contenu de l'enseignement :

R. – « ... Disons, voilà le problème, moi ça m'intéressait beaucoup mais la plupart des types qui étaient, c'étaient des fils de paysan, et eux, ils y allaient par obligation, parce qu'à cette époque, maintenant je sais plus comment c'est exactement, mais à cette époque-là, pour toucher la prime d'installation, il fallait avoir fait les 200 heures, ce qu'ils appellent les 200 heures, c'est-à-dire avoir fait au moins une année, un jour par semaine, parce que sinon ils touchaient pas la prime d'installation, alors les mecs ils y allaient parce qu'ils étaient obligés d'y aller, et ça les intéressait pas du tout.

[...]

... Moi j'apprenais, mais eux ils s'en foutaient...

[...]

Q. — Pour vous c'était vital ?

- ... Ah ! Pour moi c'était vital, mais pour eux aussi ç'aurait été bon parce qu'ils croient savoir certaines choses et puis... la plupart des paysans creusois sont en retard, même les fils, même les jeunes hein ! Pas tous, pas tous, hein !... »

(Eleveur creusois, XIV)

Mais, au-delà même de ces réticences qu'ont certains vis-à-vis de toute action se présentant sous des dehors « scolaires », on peut supposer que le filtrage lié à l'expérience sociale de l'école s'exerce chaque fois que les formes sociales de la transmission de nouvelles connaissances s'apparentent à celles que l'on a connues au cours des années d'école et de collège. De ce point de vue, ce n'est pas une simple métaphore que de dire que certains agriculteurs perçoivent les techniciens comme des maîtres d'école mais bien la mise à jour d'une continuité d'expérience sociale faite par les intéressés vis-à-vis des détenteurs « légitimes » du savoir professionnel. On va voir plus concrètement sur le thème théorie et pratique comment ces expériences sociales contribuent à structurer le contenu même des connaissances agricoles.

5. THÉORIE ET PRATIQUE

Le point que l'on aborde à présent est essentiel pour la compréhension du rapport au savoir professionnel des agriculteurs. C'est pourquoi, il a paru nécessaire de faire une recension, non pas exhaustive, mais très poussée, des témoignages les plus significatifs recueillis à ce sujet. L'importance de corpus n'autorise pas, dans les limites imparties à ce rapport, une analyse détaillée de ses constituants, laquelle prendrait naturellement trop de place. C'est pourquoi on a choisi, à ce stade de l'exposé, de rejeter en annexe de cette section l'ensemble des extraits choisis et de les faire précéder d'une présentation générale des points qui paraissent les plus importants, étant entendu que, dans la suite de ce rapport, ce corpus sera réutilisé dans l'optique de la compréhension des sagesse des intéressés.

a) Une première remarque s'impose, qui concerne les contextes conversationnels dans lesquels sont recueillis ces différents témoignages. Il s'agit en effet de réponses provoquées par des questions plus ou moins précises qui surgissent dans le fil de l'entretien, mais qui relèvent aussi bien entendu de la préméditation de l'enquête. A eux seuls, ces contextes conversationnels expliquent en grande partie certaines contradictions que l'on trouve à l'intérieur d'un même récit, ou d'un même extrait. Ainsi par exemple, un céréalier (III) dit que ses cours étaient surtout pratiques et un peu plus loin, qu'il y avait « très peu de cours pratiques quand même ». Il suffit d'observer le fil séquentiel des questions-réponses pour apercevoir la nature de ces contradictions (dans le premier cas, la question est : « c'était pratique ? », dans le second cas on a « c'était de la théorie ou de la pratique ? »). Cette explication n'épuise pourtant pas le sens de la contradiction. Dans le cas évoqué, comme dans d'autres (XX) par exemple), on peut se demander si la valeur accordée à la notion de « pratique » n'incite pas des individus soucieux de légitimer l'apprentissage scolaire à transférer sur celui-ci les qualités de l'enseignement sur le tas (l'éleveur breton disait ainsi : « l'école, c'était pas une école moderne, ... heureusement d'ailleurs... on a appris à travailler avec les mains »). De la sorte, on peut supposer que le contexte conversationnel constitue un mode de filtrage, en situation, des conceptions que les intéressés se font des choses dont on parle.

Quoi qu'il en soit, la précédente remarque incite à considérer avec une certaine prudence l'ensemble de ces jugements sur le contenu des formations agricoles.

Par exemple, très peu d'entretiens débouchent sur une explicitation nette de l'idée selon laquelle cette formation n'aurait servi à rien (c'est le cas pourtant d'un viticulteur, IV). D'ailleurs, le caractère directif des questions (justifié par la nécessité d'obtenir le maximum d'éclaircissements) pousse ce viticulteur, et d'autres, à nuancer des jugements qui, dans d'autres contextes, pourraient être beaucoup plus catégoriques. Dans beaucoup de cas, en effet, on préfère rester évasif (IX), éviter de prendre parti (XVIII : « ...non, j'en sais rien, peut-être... ») ou encore invoquer l'inadéquation de ce qu'on apprend dans les cours vis-à-vis des conditions locales (VI, IX, XI...). Mais là encore, ces hésitations et ces camouflages contextuels (il est en effet difficile de répondre « non » à une question du genre : « ça vous a quand même bien apporté quelque chose ? ») qu'une analyse détaillée des structures séquentielles de l'entretien met assez bien en évidence, nous apportent néanmoins une information sur le fait que, dans beaucoup de cas, il est extrêmement difficile pour les personnes interrogées de proclamer une quelconque dette de connaissances vis-à-vis de l'enseignement agricole. Ceci ne signifie probablement pas qu'ils n'ont rien appris pendant ces années de cours mais plutôt que la conception qu'ils ont de la progression de leurs connaissances ne s'attache pas aux éléments de culture scolaire qu'ils ont pu acquérir, mais à autre chose. Ce point est extrêmement important, car il met en évidence le fait que pour un certain nombre d'agriculteurs, l'acquisition des connaissances techniques agricoles ne se fait pas à l'école, mais plutôt par le travail lui-même et, pour ce qui concerne les connaissances exogènes, par le contact avec les techniciens et les conseillers.

Curieusement, ce point de vue se trouve partagé par les deux agriculteurs qui, dans l'échantillon, ont le plus haut niveau scolaire (ingénieur agronome : XIII, et BTS plus formation de conseiller : XXIV). On doit, certes, appliquer à leurs témoignages la même grille de lecture qu'aux autres entretiens — c'est-à-dire tenir le plus grand compte des contextes conversationnels dans lesquels ils se situent. Ainsi, dans le cas de l'ingénieur agro, la question concernait le lien entre l'agro et la profession d'agriculteur — dont on sait par ailleurs qu'il est pour le moins assez lâche. En ce qui concerne l'éleveur breton (XXIV), on voit que la mise en cause de l'enseignement agricole s'inscrit à la suite d'une séquence dans laquelle on a évoqué l'abus que fait cet enseignement des connaissances techniques (par opposition à l'exercice du raisonnement). C'est ici le problème du « par cœur », de la « mise au tiroir des connaissances », de l'apprentissage de listes sans fin de noms de spécialités, que l'on retrouve chez la plupart de ceux qui se sont frottés un peu longuement à l'enseignement technique agricole et, dans un tel contexte, le jugement sur l'école agricole a tendance tout naturellement à devenir assez péjoratif. Néanmoins, cette convergence des points de vue peut être interprétée, sur un plan plus général, comme reconnaissance, par les intéressés, du primat de l'endogène sur l'exogène dans l'apprentissage du métier. Tout se pose comme si l'analyse que font ces acteurs eux-mêmes à propos des liens qui peuvent exister entre leur formation et leur emploi, reposait sur l'idée d'une inadéquation fondamentale de l'une à l'autre, mais avec cette nuance importante qu'ils ne semblent pas croire à la possibilité d'une adéquation stricte, ou même simplement mieux ajustée, de ces formations à ces emplois. L'agriculture, nous disaient l'ingénieur agro (XIII) et un autre diplômé (XIX, BTA), c'est une affaire de finances, de pratique et de suivi des évolutions, mais les connaissances techniques de l'école aussi bien que les savoir-faire familiaux ne constituent pas des conditions *sine qua non* à l'exercice de ce métier. Celui-ci dépend principalement de l'ensemble des conditions économiques, d'environnement et de vouloir-faire qui le rendent possible, en sorte que l'expérience du métier lui-même est tout à fait déterminante. Rien ne nous oblige à adhérer à ce type d'analyse, mais il est important de noter son existence et de prendre en compte le fait que dans les rapports qui se nouent entre les conditions familiales et économiques d'exercice du métier et cet exercice lui-même, l'enseignement agricole n'est, pour beaucoup,

qu'un élément secondaire – du point de vue technique tout au moins car, sur le plan social, on verra qu'aucun des « diplômés » ne regrette l'aisance sociale que donne, dans le milieu, la possession d'un titre scolaire –. Notons, toutefois, qu'il ne s'agit pas là d'un point de vue général et que l'on ne peut guère dire plus ici qu'il est partagé par un certain nombre d'agriculteurs et surtout qu'il ne semble pas qu'il y ait de corrélation entre le niveau scolaire et l'adoption d'un tel point de vue. Il faut évidemment ajouter que le point de vue en question n'a pas exactement la même signification pour le titulaire d'un BAA qui se sent dépassé par la masse de connaissances techniques – en particulier sur le plan des listes de spécialités – qu'il ne possède pas, pour le titulaire d'un BTA qui peut, lui, avoir le sentiment d'être noyé sous de multiples connaissances apprises plus ou moins par cœur mais dont il n'aperçoit que rarement l'usage, ou, enfin, pour l'ingénieur agronome dont l'« exemplaire » interrogé témoigne, avec beaucoup de franchise, de la « suffisance » qu'une formation qui se veut vraiment supérieure donne à celui qui la reçoit (admiratif devant les encyclopédies vivantes que sont à ses yeux les techniciens agricoles, il ne doute pas que lui-même peut, dès que nécessaire, accéder sans la moindre peine aux connaissances qui lui seront utiles dans son travail).

b) La seconde observation importante, qui recoupe d'ailleurs les précédentes, concerne l'opposition de la théorie et de la pratique qui apparaît comme une structure-clef de nombreux témoignages. En gros, on considère que la formation scolaire s'identifie à la théorie et l'exercice du métier, à la pratique, ce qui peut être figuré par le schéma suivant :

Théorie dans les cours/vs/pratique dans le travail

Cependant, le seul examen de ce schéma ne suffit pas à livrer la clef de son interprétation. D'abord, il est facile de remarquer que dans beaucoup de cas, les cours agricoles font une certaine place à la formation pratique, en particulier lorsqu'il existe des fermes annexées aux établissements scolaires. De plus, les informations recueillies sur le contenu des cours jugés théoriques par les intéressés ne manifestent pas toujours de façon claire en quoi ces cours sont jugés « théoriques ». Si on voit bien émerger des théories relatives à l'usage des engrais ou à l'alimentation du bétail, on entend aussi et surtout parler de modes de reconnaissance, soit de spécialités de produits (de traitements, d'engrais...), soit de maladies du bétail ou des plantes. Si le premier enseignement peut être qualifié, *stricto sensu*, de théorique, il n'en est pas de même du second qui, au même titre par exemple que certains contenus des études médicales, ont une finalité clinique et pratique très nettement affirmée. Enfin, il serait facile de montrer que la description de leurs pratiques professionnelles par les agriculteurs n'est pas exempte de certaines convictions qu'on pourrait, à bon droit, qualifier de théoriques (par exemple lorsqu'on dit « en principe, il faut faire comme ça, parce que... »).

Toutes ces remarques incitent en fait à s'interroger sur le sens que les intéressés accordent au couple théorie/pratique. De ce point de vue-là, il est sans doute utile de reprendre cas par cas l'analyse des entretiens pour en dégager les contextes spécifiques dans lesquels le problème se trouve abordé. Ceci aboutit à une extraction qui peut être figurée par le tableau figurant sur la page suivante.

L'intérêt d'un tel tableau (non exhaustif et portant seulement sur le corpus présenté en annexe) est de mettre en évidence le fait que l'opposition théorie/pratique (qu'on ne trouve d'ailleurs pas dans tous les entretiens) appelle en fait une opposition beaucoup plus générale qu'on pourrait résumer sous la forme : **apprentissage hors du travail/vs/apprentissage dans le travail**. Plus précisément, on voit que dans presque

	Mot théorie prononcé	Contextes du commentaire sur les cours
II	oui	Surtout de la théorie dans les cours —→ la pratique, c'était chez nous
III	non	Les cours, c'était une découverte
IV	oui	Beaucoup de théorie, pas tout valable, sur des productions qui ne nous concernaient pas
V	non	Davantage de cours que de pratique, destinés à d'autres élèves qui, eux, recevaient aussi une formation pratique, tandis que nous, on pratiquait d'autres productions chez nous
VI	oui	J'ai appris la théorie par moi-même dans le travail des champs
VII	oui	Confiance dans la théorie, mais ça ne correspondait pas à ce qu'on faisait chez nous
VIII	non	Les cours ne correspondaient pas à notre production, mais ils donnent la base agricole
IX	non	Pas de rapport avec ce qu'on faisait
X	non	Cours intéressants mais toujours à réactualiser
XI	non	Dans la pratique (chez nous) ça ne se passe pas comme dans les cours
XII	non	Pas tellement appris par rapport à ce qu'on apprend avec les conseillers
XIII	oui	L'agro ne donne pas de formation technique, ça donne seulement l'assurance qu'il est facile de faire et d'apprendre
XIV	non	Il faut faire la synthèse des bouquins, des voisins et faire à sa façon
XV	non	Découverte, mais on savait déjà en partie
XVIII	non	C'était pas ce qu'on faisait chez nous
XIX	oui	Il faut les deux : théorie (BTA) et pratique (à la maison)
XX	oui	Il faut du temps pour utiliser la théorie dans la pratique
XXI	non	Au moins, on apprenait quelque chose
XXII	non	Beaucoup de technique, mais un peu trop, car c'est sur le travail qu'on l'apprend vraiment

tous les entretiens, quelle que soit l'opinion particulière qui s'en dégage, c'est le travail que l'on fait actuellement (ou que l'on a fait autrefois) chez soi qui sert d'ancrage au jugement professionnel porté sur les cours. Les modes de caractérisation des cours et du travail sont variables et peuvent, suivant les cas, s'explicitier ou non dans le couple théorie et pratique, mais ce qui, fondamentalement, se retrouve dans presque tous les extraits, c'est l'idée d'un régime différent de la pratique réelle du travail par rapport à son apprentissage dans des structures spécialisées pour cela. Ce n'est donc pas seulement la « pratique » du travail que l'on cherche à opposer à la « théorie » des cours, mais l'existence de ces deux régimes différents d'apprentissage, l'un se donnant comme un accomplissement – faisant surgir des problèmes *ad hoc* (apprentissage *sui generis* ou endogène) – et l'autre s'exerçant dans un contexte qui, parce qu'il n'est pas celui du travail réel, occupe un tout autre statut, que l'on juge de façon différenciée mais qui, par définition, ne peut jamais, en tant qu'apprentissage professionnel, être aussi adéquat que le précédent. Cette analyse conduit à modifier sensiblement le schéma qui était présenté plus haut. La première opposition théorie dans les cours/vs/pratique dans le travail, peut être transformée sous la forme suivante : théorie et pratique hors du travail/vs/théorie et pratique dans le travail.

Un tel schéma présente l'avantage de donner une autre interprétation de l'opposition classique que les acteurs font entre théorie et pratique. Celle-ci ne repose pas tant sur une opposition logique de l'une et de l'autre que sur une opposition qu'on pourrait qualifier de circonstancielle : le travail, qui est une référence à la fois de l'entretien et de la position sociale occupée par l'intéressé, possède ses propres contextes et ses propres exigences, ceux-ci ne pouvant, par définition, jamais être anticipés par la formation scolaire (quelle que soit l'importance qu'on accorde par ailleurs à cette dernière). On comprend mieux dans ces conditions, comment il se fait que des individus qui critiquent ou mieux rejettent la formation scolaire peuvent se montrer extrêmement réceptifs à l'action pédagogique des techniciens et des conseillers, pour peu que celle-ci prenne effectivement appui sur la réalité de leur travail telle qu'ils la perçoivent, la nomment et l'analysent. On dira, de façon encore plus nette, que lorsqu'un agriculteur met en cause le côté théorique des formations, voire de certains conseils des techniciens, c'est peut-être souvent moins par refus de la théorie en tant que telle (ou des connaissances « générales ») qu'en raison du souci de dégager des solutions *ad hoc* à ses propres problèmes de travail. Un jeune agriculteur creusois qui avait échoué aux épreuves théoriques de son CAP (mais avait réussi aux épreuves pratiques) disait ainsi : « j'ai échoué à la théorie parce que la mienne, elle correspond pas à la leur ». Or ces « théories » endogènes ont pour particularité de se référer et de s'inscrire dans un espace de travail localisé à la fois sur le plan topographique et sur les plans économique et culturel. En bref, on dira que l'opposition théorie/pratique, lorsqu'elle est évoquée, est une façon de nommer la spécificité des processus cognitifs qui sont mis en jeu dans le travail lui-même par opposition à tout ce qu'on peut en dire ou en apprendre dans des instances extérieures. A ce titre, elle est une expression particulière du système de savoir de l'intéressé.

c) L'importance de cette référence du travail local se manifeste encore dans la dernière remarque faite au sujet de ces extraits. On voit en effet apparaître dans plusieurs témoignages l'idée que les cours ont permis une découverte de certaines matières, en particulier l'usage des engrais (et ses raisons agrologiques), le rationnement dans l'alimentation du bétail ou encore la gestion. Pour d'autres, ces découvertes ne sont que partielles (parce qu'on avait déjà l'habitude, parce que le père « suivait déjà le progrès ») ou mieux n'en sont pas du tout, au point que l'apprentissage par cœur des « pharmacopées » demeure le principal souvenir de l'école. On voit bien là encore que

le principal repère qui permet de juger de ces découvertes et de leur intérêt se situe à l'intérieur même du processus endogène d'apprentissage du métier. C'est en fonction des constituants de son propre système de savoir et du sentiment plus ou moins fort d'autosuffisance qu'il peut donner, que l'on juge des apports techniques de l'école. Les nouveaux savoirs ne s'apprécient pas en fonction de leur adéquation aux objets dont ils traitent, mais en fonction de leur adéquation à des systèmes de savoirs déjà existants, étant entendu que les personnes interrogées sont souvent assez conscientes du caractère évolutif de ces savoirs. Se trouve ainsi confirmée l'une des hypothèses majeures de la recherche, celle selon laquelle le système de savoir endogène des agriculteurs (tel qu'il a été aux différents stades du cours biographique et tel qu'il se donne aujourd'hui dans la sagesse actuelle des intéressés) constitue le fil conducteur de tous les apprentissages de la vie.

Le fil conducteur cependant n'est pas aussi linéaire qu'on pourrait le croire. Les regrets qu'expriment certains interviewés vis-à-vis des formations approfondies qu'ils n'ont pas reçues et le souci qu'ils ont de valoriser des formations dont ils ont peut-être insuffisamment profité, manifestent à leur façon, dans le cadre de ce retour sur le passé caractéristique du récit de vie, les ruptures et les incohérences que la succession des séquences de vie sociale est susceptible de provoquer dans le système de savoirs interdépendants constitutif de la sagesse de chaque individu. En analysant à présent quelques-unes de ces ruptures telles qu'elles sont rapportées par les individus lorsqu'ils parlent de la période de transition entre la fin des études et l'installation, on tentera de dégager de nouveaux éléments de compréhension de leurs sagesse actuelles, en montrant comment les contenus techniques du travail, l'identité scolaire et les rapports avec l'environnement technique de l'agriculture, deviennent progressivement des enjeux et, par là, des langages de la mise en place sociale de chaque individu.

ANNEXE DE LA SECTION 5

- Q. — « Qu'est-ce que vous appreniez en cours post-scolaires ?
- R. — Tout ce qui concerne l'agriculture.
- Chimie ? Agronomie ?
 - Chimie, pas beaucoup.
 - Maths ?
 - Ah ! Y avait pas de maths ! J'crois pas, on apprenait pas de maths, non, on apprenait uniquement l'agriculture, la chimie si quand même, si, on faisait de la chimie dans la mesure où on peut appeler de la chimie l'emploi des engrais, par exemple des dosages d'engrais.
 - C'était pratique ?
 - Oui, oui, c'était surtout pratique. C'est là qu'on a appris quand même à tailler la vigne, à tailler les arbres... Oh ! ben là on allait sur le terrain tout le temps.
 - Tout le temps ?
 - Oh ! ben non, non, non, ou alors pour apprendre le nom des herbes qui peuvent pousser un peu partout quoi, là on allait sur le terrain, bon, ben, les herbes par exemple on les (a) appris dans ces cours, autrement y avait quand même de la gestion un peu, enfin, grosso modo, de la petite gestion et puis de la zoologie quoi. On apprenait surtout à faire pousser les plantes, tout ce qui peut être agricole, la conduite de la vigne, on l'a apprise, comment préparer un terrain, comment préparer un semis, comment mettre l'engrais qu'il lui faut quoi, parce que chaque plante nécessite, a besoin d'un engrais approprié, d'un dosage approprié, on a appris tout ça.
 - C'était général ou par rapport aux conditions d'ici ?
 - Ah ! ben non, c'était quand même pas général parce que c'était comme on apprenait par rapport au terrain quoi, on apprenait, on sait qu'un blé par exemple dans une terre calcaire il lui faut pas le même engrais que dans une terre argileuse par exemple ou siliceuse, on apprenait tout ça.
 - C'était de la théorie ou de la pratique ?
 - Très peu de cours pratiques quand même, surtout de la théorie. La pratique, on essayait de l'appliquer chez nous, on était tous agriculteurs, on essayait.
 - Et ça vous a servi, ces cours ?
 - Oh ! ben, je crois, oh ! Oui quand même, (on a) appris pas mal de choses, de choses dont j'ai besoin après... c'est-à-dire que les brevets nous ont servi parce que j'sais pas si ça existe encore maintenant, mais pour, au moment de l'installation par exemple, pour avoir des prêts au Crédit agricole, il fallait justement être titulaire de ces brevets, j'sais pas maintenant, ceux qui les ont pas ces brevets, il faut qu'ils fassent les 200 heures je crois de cours. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, II)

« ... 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 [...] (comme c'était par correspondance, ça implique quand même) de travailler, oui, de travailler personnellement pas mal... Moi 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 appris avant... »

(Céréalière Maine-et-Loire, III)

- Q. — « ... C'était quel genre de cours ?
- R. — Oh ! c'était surtout de la théorie.
- Sur quoi ?
 - Oh ! sur tout, y avait rien d'intéressant.
 - Vous en avez rien retiré ?
 - Non, pas grand-chose.

- Y avait de l'agronomie ?
- Hum... beaucoup de théorie, beaucoup de choses... c'était... c'était pas tout valable...
- Pas tout valable ou rien de valable ?
- Oh ! si, y avait des choses de valables mais pas tout quoi, fallait en prendre et en laisser.
- Qu'est-ce que ça vous a apporté ?
- Ça ne m'a rien apporté... C'était beaucoup plus sur les champs, l'élevage, les nouveaux matériels.
- Vous n'en aviez pas besoin ?
- Non.
- Sur la vigne, les traitements, ça vous a apporté ?
- Non, non...

(Viticulteur Maine-et-Loire, IV)

Q. - « Y avait seulement de l'œnologie ?

R. - Oh ! non, non, y avait quand même les productions végétales, enfin, y avait de l'élevage parce que dans l'école y avait quand même, y avait une vingtaine de vaches laitières quoi, dans l'école, Oh ! ben si, c'était une... c'était un peu général, l'agriculture générale, quoi, c'était... On voyait de tout quoi, on voyait de tout, on participait aussi aux travaux d'étable, disons qu'on était à traire les vaches...

- Matin et soir ?
- Oui, pendant une semaine, on était par équipe quoi.
- Ça vous plaisait ?
- Ben, ouf, oui, ça ne me déplaisait pas parce que c'était en salle de traite, et puis du moment que... y avait des vaches chez moi, ben, ben...
- Ça vous dépayait pas...
- Non.
- C'était une formation très pratique ?
- Oui, c'était ben pratique, c'était, y avait davantage de cours que de pratique, parce que ceux qui étaient toute l'année, eux ils participaient la moitié du temps, enfin une demi-journée par jour quoi, et la moitié du temps aux travaux pratiques tandis que nous, c'était davantage des cours...
- Pourquoi ?
- Ben, j'sais pas moi, ils préparaient autre chose, j'en sais rien, je me rappelle plus moi ce qu'ils préparaient.
- C'était des enfants d'agriculteurs ?
- Oh ! non, pas forcément, y avait de l'horticulture, ça représentait pas mal de... enfin nous, ça ne nous intéressait pas (il rit), c'était la viticulture. Mais pour ceux qui étaient toute l'année, l'horticulture, ça tenait une place ainsi... »

(Céréalière Maine-et-Loire, V)

R. - « [...] Ben, on apprenait un petit peu les droits, des assurances, comment gérer une exploitation, l'engrais, les dosages d'engrais, les céréales, le bétail, la viande, comment reconnaître une vache, une bonne vache laitière, comment récolter, ce qu'y fallait mettre dans la terre... les engrais, et puis aussi, une relation des droits, des baux à ce moment-là, on apprenait un peu tout... un jour par semaine... [...] »

Q. - Les instituteurs (qui vous enseignaient) connaissaient l'agronomie ?

R. - Ben, pas beaucoup, c'est les livres qui leur disaient hein ! c'est les livres qui racontaient, c'est tout...

[...]

- Et la gestion ?
- Oui, y avait un peu de gestion, oui, oui, oui... La gestion, ben, euh !... On nous avait surtout laissé entendre que fallait, que fallait faire attention de tenir son chiffre d'affaires et bien tenir compte de son matériel qui perd de sa valeur tous les ans, et bien

renouveler son matériel régulièrement, et bien suivre son matériel, si un gars garde pendant dix ans son matériel et puis pas avoir l'argent pour le remplacer... On peut pas réussir, c'est surtout qu'il nous avait certifié, et c'est ça qui m'avait marqué le plus... pour une bonne gestion, faut bien tenir compte de tout... Oui, ça m'a marqué... C'est pour ça que je fais bien attention à cette chose-là...

- Ça vous a profité ?
- Oui, oui, ça, ça m'a bien profité, les cours, le cycle de cours que j'ai fait m'ont beaucoup aidé...
[...]
- Et sur le plan technique de culture, les cours vous ont apporté ?...
- Non, parce qu'en fin de compte, j'ai appris que l'herbage et l'agriculture, et moi je me suis trouvé plus en viticulture qu'en agriculture. En fin de compte, ça m'a pas servi à grand-chose, les cours m'ont presque rien servi...
- Y avait de la théorie ?
- Oui, y avait de la théorie, mais enfin je l'ai appris par moi-même après sur les champs, j'ai appris tout mon travail sur les champs. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

- R. - « ... On avait un, un... un Maître agricole qui faisait uniquement l'agriculture quoi, il nous apprenait comment travailler la terre, on y allait une fois par semaine.

[... description des conditions des cours post-scolaires...]

Q. - Et il vous apprenait quoi ?

R. - Ben ! la gestion, la...

- La gestion, c'est-à-dire ?

- Comment travailler la terre, euh... euh ! Comment se débrouiller avec les papiers quoi, enfin, je sais pas s'il y en avait dans ce temps-là, comment savoir travailler la terre, et puis les labours, le semis, il nous apprenait les engrais.

- Ça vous intéressait ?

- Ah ! oui, oui, ça m'intéressait.

- C'était juste sur les cultures ?

- Les cultures, les bovins, c'était sur tout...

- Ah ! les bovins...

- Oui, on faisait tout le travail de la terre quoi.

- Mais c'était des cours théoriques ?

- Théoriques oui, on faisait pas du tout de pratique.

- C'est-à-dire, la pratique, vous la faisiez chez vous ?

- Oui, mais enfin plus ou moins bien, parce que ce qu'ils nous apprenaient, c'était pas obligatoirement ce qu'on faisait ici. Des fois, ils nous apprenaient une méthode, mais c'est pas pour ça que les parents ils l'appliquaient, ils appliquaient la méthode à eux en ce temps-là, c'était pas la méthode qu'on apprenait.

- Vous avez des exemples sur les méthodes qu'on vous apprenait et qui correspondaient pas ?

- Je sais pas moi... Euh ! Pour soigner les animaux... on apprenait, on apprenait, il fallait peser la nourriture des animaux, ici à la ferme on la pesait pas, mes parents ont jamais pesé la nourriture des animaux, jamais, jamais, ils donnaient, ils donnaient, hein ! Tandis qu'on apprenait qu'il fallait donner tant de fois, tant de... de nourriture quoi, pour une bête, une vache laitière, pour une bête à viande, quoi.

- Alors après, quand vous reveniez ici, vous poussiez vos parents à faire pareil ?

- Ben, à faire pareil, ben, ils écoutaient pas.

- Ils vous écoutaient pas — et vous, qu'est-ce que vous en pensiez ? —

- Ben, on savait (pas) quelle méthode qu'on choisisse, hein ! Si c'était celle qu'on venait d'apprendre ou celle que les parents conseillaient, on savait pas...

- En qui vous aviez le plus confiance ?
- A quand même dans ce qu'on apprenait. Enfin, je sais pas, je trouvais que ce qu'on apprenait, s'il nous guidait 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, mais je trouvais qu'il valait mieux écouter la théorie à ce moment-là, quoi. »
(Céréalière Maine-et-Loire, VII)

Q. - « Vous l'avez passé (le CAP) ?

- R. - Oui, ouiii !... On m'a parlé de vaches, on m'a parlé de «...» (terme douteux). Je m'en rappellerai toute ma vie, je savais même pas ce que c'était des «...» (des ?, dit l'épouse), des... C'est des machins pour les cornes à vaches, là où ils mettent la tête..., on m'a parlé d'élevages de veaux, de céréales, de blé, on m'a parlé de légumes, hein ! (c'était très peu développé, dit l'épouse), j'ai encore étudié un métier qui n'était pas le mien !
[...]
- (Ça vous a apporté quelque chose, les cours ?).
 - Des cours ? Si quand même, ça apportait quelque chose, on apprenait un peu de chimie... C'est la base principale de l'agriculture, on n'est pas des innocents, faut quand même connaître son métier... tous les problèmes de transformation si vous savez suivre correctement, parce qu'il faut suivre aussi, hein ! Il faut comprendre, c'est des cours à coups de hache, hein !... Il faut essayer de comprendre. Mais enfin, si vous voulez prendre une place quelque part d'agriculture, il faut pas être innocent, il faut connaître toutes les transformations d'engrais, tout ce qui peut y avoir dans des produits pour faire pousser une salade, ou pousser n'importe quoi...
 - Et ces connaissances, vous les devez à ces cours ?
 - Ah ! Oui, obligatoirement oui... ou alors avec un conseiller technique qui vous explique innocemment à un gars qui comprend pas, effectivement les cours ce sont des choses très rentables. Vous faites des intellectuels, mais enfin faudrait que ces gars-là apprennent la pratique tout de suite, nous on avait l'avantage...
 - La pratique, vous y étiez forcé...
 - On y était forcé, bon. Il fallait essayer d'assimiler deux choses à la fois, de ce qu'on vous avait dit la veille et de le remplacer le même jour, le gars se met aux haricots... et il voit à peu près le rapport. »

(Maraîchère Maine-et-Loire, VIII)

« ... J'ai pas beaucoup de souvenirs de ça (cours par correspondances)... Y avait beaucoup de questions qui étaient pas du tout en rapport avec ce que je faisais, alors... »
(Maraîchère Maine-et-Loire, IX)

- R. - « Moi, je vois à l'école d'agriculture que je vous parlais tout à l'heure, on a appris toute la pharmacopée de l'époque, les produits de base, de traitements, insecticides et tout ce qu'on veut (il siffle) on savait tout ça pratiquement par cœur à cette époque-là, tout ça c'était classé dans l'esprit, maintenant le tiroir il est fermé, alors si on le retire, c'est... (!) si, par contre, ça revient quand on achète dans le commerce ce dont on a besoin, ben ! On n'est pas perdu, tiens, ça c'est pareil, le gars vous dit, j'ai pas de ça, mais j'ai de ça, mais j'ai de ça... il peut vous dire par exemple au point de vue commercial j'ai tel produit qui peut remplacer celui que vous demandez, on peut vérifier. Moi je sais pas, je dit n'importe quoi, euh ! Par exemple du gramoxène (?) ou du désherbant par exemple, on sait que c'est à base de ... [...?], ben, ben, on voit s'il vous induit en erreur ou pas. A ce moment-là, ça rend service, malgré que ce soit échappé tout de suite là, s'il y a quelque chose qui vous frappe, toc...
[...]

Q. - Et là, les cours, c'était quoi ?

- R. - (Silence) enseignement général, entretien quand même, mathématiques, français... re-instruction civique et re-morale.

- C'était une école d'agriculture publique ?
- Oui, oui oui.
- Donc, re-instruction civique et re-morale.
- Et re-morale. Et puis, bon, tout ce qu'il y avait d'agriculture générale, technique, agriculture, viticulture, de toute manière, aussi bien la première année que la deuxième année qu'on soit spécialisé pour les deux branches, pour agriculture et viticulture...
- Et vous vous êtes spécialisé dans quoi alors ?
- En agriculture et viticulture moi... à cette époque-là. Eh oui, parce qu'on avait très peu de cours en maraîchers (rire), ce qui m'aurait intéressé davantage, enfin ça m'intéressait quand même... on avait quelques cours de maraîchers, je crois que c'est M.L. qui est toujours dans le secteur...
- Et ça vous a apporté quelque chose ?
- Oui, mais... comme disait le directeur, ce que vous avez dans la tête, ce sera toujours à revoir au fil des années parce que forcément y a des points de vue qui étaient valables, les points de vue valables en 59-60 sont plus forcément valables en 65-66, les bases sont toujours sensiblement les mêmes, mais il y a toujours à réactualiser, au fil du temps, au point de vue variétés par exemple, il arrive un moment où ces variétés ne sont plus demandées sur le marché. Y a tout ça à revoir, y a les techniques de travail... »

(Maraîcher Maine-et-Loire, X)

«... J'aurais été dans une école d'agriculture (il est resté en formation générale jusqu'à 16 ans), peut-être que je me serais bourré le crâne de trucs agricoles, mais ça m'aurait plus servi aujourd'hui que là, hein...

[...]

- Q. - Et ça vous a apporté quelque chose (les cours post-scolaires préparant au BAA).
- R. - Oh ! J'sais pas... Oh ! la gestion c'est pas mal, quand j'apprends la gestion si, ça apporte des choses de toute façon. Mais ce qu'il y a, c'est qu'en agriculture on parle beaucoup théorie et puis, la pratique, c'est vraiment autre chose.
- Et vous faisiez que de la théorie-là ?
- Oui.
- Mais c'est contradictoire avec la pratique, ou c'est ...?
- Je vais vous donner un exemple, par exemple on fait des prévisions pour dans six ans, on va se retrouver avec cinquante-et-une vaches mères (dans le cadre du plan du développement), dans six ans, on en a trente-et-une tout à l'heure, et alors dans six ans, on doit avoir cinquante-et-une vaches mères, au bout de l'année, on doit avoir cinquante-et-un veaux qui sortent, bon, ben, c'est pas obligé ça, c'est de la pure théorie ça, parce qu'on ne tient pas compte des bêtes qui vont s'avorter, on peut avoir de la maladie qui se mette dessus, on peut se retrouver avec dix vaches, hein ! Et ça, ils en tiennent pas compte. Si on peut vous dire, vous devez tenir une bête à l'hectare au minimum, une bête à l'hectare..., c'est bien beau mais ils tiennent pas compte du temps aussi, hein ! Comme nous là, y a quinze jours si on n'avait pas eu d'eau, on était foutus, y avait pas d'herbe, ni rien du tout, hein ! En agriculture, on peut faire des suppositions, mais c'est tout, hein ! [...].
- Mais quand même sur les connaissances des sols, des engrais, des maladies des bêtes, et tout ça, est-ce que ça ne vous a rien apporté ?
- Oui, bien sûr...
- Vous dites bien sûr mais vous n'avez pas l'air bien convaincu ? (rire)
- Si, ça m'a sûrement apporté des trucs, mais c'est toujours pareil, c'est théorique, hein ! Dans la pratique, c'est pas tout le temps comme ça, hein !
- [...]
- Et ça (chimie des sols, engrais), vous l'avez appris pendant ces cours-là ?
- Oh ! La composition des sols, oui on l'a appris, mais je me rappelle pas..., mais, enfin, si l'agriculture va mal en France, je pense pas que c'est manque qui y'ait des agriculteurs qui sont pas assez informés, ça vient pas de là, hein !... Oui, on dit toujours que j'ai pas assez de vaches, que j'ai pas ci, que j'ai pas là...
- Le gars de la gestion ? C'est-à-dire, euh !...
- Qui nous ramène des résultats, des trucs comme ça. »

(Eleveur creusois, XI)

Q. — « ... Et vous appreniez quoi ?

R. — C'était sur l'agriculture.

— C'est-à-dire ?

— (silence). Sur l'élevage, les céréales, mais c'était pas bien pour notre région, c'était sur des céréales, des choses... enfin, qui étaient pas, qu'on n'en a rien retenu, je crois...

[...]

— (Y avait) de la gestion ?

— Euh ! non.

— De la comptabilité ?

— Euh ! non. J'en ai fait là au stage de 200 heures.

— Avant, vous en aviez jamais fait ?

— Non, c'est ce qu'il y a eu de valable pour moi, la gestion pendant le stage des 200 heures, parce que, pour moi, ce que j'ai appris, c'est dans les réunions, les voyages et par les conseillers agricoles, tout ce que j'ai appris, parce qu'on n'avait pas eu beaucoup de formation à l'école.

— Enfin, quand même, pendant ces trois ans, on vous a tout de même appris la composition du sol, euh...

— Oui.

— Vous avez l'impression que vous avez appris des choses nouvelles à l'époque, ou que vous connaissiez déjà ?

— ... Euh ! Oui, mais pas tellement.

— Pas tellement ?

— Non, pas tellement... le plus qu'on apprend, c'est par les réunions des conseillers agricoles.

[...]

(les cours) ... Y en a peut-être pour les uns c'était valable, mais pour moi je le savais déjà. »

(Eleveur creusois, XII)

Q. — « Mais la formation de l'Agro par rapport à la pratique de l'agriculture, qu'est-ce que vous en pensez ? Ça prépare à devenir agriculteur ?

R. — Non, pas du tout, ça prépare à rien, mais je pense que toutes les écoles d'ingénieurs ça prépare à rien. Ça donne aux gens une formation d'ingénieurs et c'est tout, et je me demande si en fait c'est pas ce qu'ils recherchent, bon, dans un premier temps, ça sélectionne des mecs à coups de maths, de physique ou de trucs superthéorie, bon, s'ils passent à travers cette sélection, ils rentrent dans une école où ils font plus rien pendant trois ans, on les laisse tranquilles, et on continue à leur inculquer quelques bribes, quelques méthodes, moi je pense que le principal truc que je retiendrai de tout ce que j'ai appris en prépa et en agro, c'est à faire une bibliographie et à rédiger un texte, à rien connaître du sujet un matin et être, une semaine après, un spécialiste du sujet.

[...]

... Moi, j'ai pas l'impression qu'il y ait une formation spécifique des grandes écoles, à mon avis, les mecs ils sont vachement plus calés, ceux qui sortent des petites écoles, le gars qui a pas pu faire l'Agro, qui a fait l'ITPA... ou des choses comme ça, à mon avis lui, il a une formation technique et théorique qui est supérieure au mec qui a fait l'Agro, parce qu'il est en permanence dans un milieu où on lui dit, Monsieur vous êtes un con, vous avez pas réussi au concours de l'Agro, faut pas vous laisser impressionner, faut les rattraper, faut leur montrer que vous en savez autant qu'eux, etc. et eux, ils bossent, ils acquièrent une foule de connaissances théoriques, moi je dis qu'à l'Agro, les mecs apprennent rien, moi j'ai des copains qui sont rentrés à l'Agro, ils avaient approché des vaches à 100 mètres, quand ils en sont sortis, ils en avaient vu à 10 mètres..., et puis ils sont agriculteurs, hein !

[...]

- Y a quand même un environnement technique, c'est pas de n'importe quoi qu'on parle, c'est d'agronomie, de zoologie, c'est...
 - Oui, oui, d'accord, mais je suis sûr que la plupart des mecs ont rien gardé comme souvenirs... moi, je... sur un problème d'engrais, si je veux raisonner un problème d'engrais, je reprends le bouquin et puis... et sur un problème de zootechnie, c'est pareil, bon, peut-être y a-t-il une base qui fait qu'on va vite, et qu'on est parfaitement capable de comprendre, on a la base, le vocabulaire de base, c'est peut-être ça, hein, la formation des grandes écoles, c'est qu'on donne aux gens toute une série de clefs de savoirs, et qu'ils sont capables en premier de refaire le point sur un sujet. C'est peut-être ça... mais qu'est-ce que vous voulez que moi je me souviens d'un cours de génétique, ça m'est complètement sorti de l'idée... mais je sais que je serais capable en deux jours de me remettre sur un problème de génétique. C'est peut-être ça la formation.
[...]
 - Vous pensez qu'un gars du BTA a la même connaissance que vous ?
 - Non, peut-être pas, non je pense pas. Mais c'est bien ce que je dis, c'est bien une question de formation générale, de technique, comment utiliser le savoir, comment, euh !... Comment, connaissant rien sur un sujet, devenir en une semaine un spécialiste. Moi, je crois que c'est ça.
 - C'est un rapport au savoir... plus que (la quantité de) savoirs ?
 - Oui. Je crois que le mec qui est passé à travers les grandes écoles, il ressort, il a pas la trouille face à un sujet quelconque, et tout le système de prépa., c'était ça, le système de colle, où on prend un mec, on lui dit, Monsieur, vous avez un quart d'heure pour traiter n'importe quel sujet... [...]. Donc, j'ai l'impression que c'est un rapport avec le savoir bien particulier qu'on enseigne aux mecs. Mais, en fait, euh !... Ou alors, c'est moi qui suis comme ça, mais j'ai plus du tout de souvenirs précis... Je vous dis, sur le problème des engrais, moi si je veux raisonner mon engrais, je reprends le bouquin... Si je veux mettre des éponges sur une brebis, je reprends un bouquin... ben, je sais que... c'est pas inconnu, c'est bien gravé dans le front... Je suis toujours séduit par les techniciens agricoles qui ont une tête énorme, bourrée de connaissances, c'est des vrais dictionnaires ces mecs !
 - C'est-à-dire...
 - Admiratif, quoi. Parce qu'ils ont eu une formation aussi qui allait dans ce sens-là, on complexait à mort les mecs en leur disant, il faut que vous en sachiez le maximum. Nous, on nous a jamais complexés comme ça, on l'a fait au... (?), mais une fois que la sélection est faite, on disait, bon, bon c'est pas grave que vous le sachiez pas, de toute façon ils étaient pas dupes les mecs qui donnaient un examen, on avait des questions débiles où il fallait théoriquement savoir reconnaître deux cent-cinquante mauvaises herbes, moi j'suis incapable d'en reconnaître une seule maintenant. Bon, je sais que si je m'intéresse au problème, il me faudra pas longtemps pour les reconnaître. »
(Eleveur néo-rural Corrèze, XIII)
- R. — « ... Moi, je crois que finalement dans l'agriculture, enfin moi étant un type justement qui arrive du monde extérieur à l'agriculture, moi ce que j'en ai retiré des cours, des stages, des conférences, j'ai été à des conférences et à tout un tas de machins, c'est qu'il y a pas une seule vérité en agriculture, quoi, où déjà chaque exploitation est différente, on peut pas dire, je vais faire ça là, parce que lui il a fait ça là, mais je vais faire ça là et je vais réussir, c'est pas vrai... mais en plus de ça, chaque technicien...(?), bon, vous prenez trois techniciens qui vont débattre du même sujet, ils vont vous raconter trois choses... l'agriculture, c'est ça, hein... et ce que j'en ai retiré justement de tous ces machins-là, quand j'ai un truc à faire, quand on faisait les cultures, j'allais voir mon copain, je regardais mes bouquins, j'écoutais ce qu'il disait, et puis je faisais à ma façon, parce que y a pas de vérité, dire, faut faire comme ça parce que c'est comme ça qu'il faut faire, non.

Q. – Vous avez des exemples particuliers ?

R. – Non, j'ai pas d'exemple. Qu'est-ce que je peux avoir comme exemple ? Je sais pas... Ben... non, j'ai pas d'exemple, là, mais enfin, c'est des trucs qui viennent quand on travaille...

– Non, mais essayez de trouver...

– Y en a qui disaient par exemple, pour semer les prairies, on sème les prairies, y en a qui disent... (avant, faut nettoyer, dit l'épouse, faut faire de l'avoine et des patates) ouais, ils disent, les paysans creusois du coin, faut surtout pas semer une prairie à sol nu comme ça ; avant de semer une prairie, il faut d'abord faire une céréale, par exemple, sur une ancienne prairie, on retourne cette prairie et on va refaire une nouvelle prairie, mais avant de refaire cette nouvelle prairie, il faut d'abord refaire une céréale avant, et après faire la prairie, alors qu'on va aller voir un autre, si je vais voir mon copain X, lui, il grogne, c'est pas la peine de faire une céréale, tu prépares bien ta terre, et puis tu fais ta prairie directement. »

(Eleveur creusois néo-rural, XIV)

Q. – « Mais par exemple, pour savoir ce qu'il faut faire sur les terres, à quel moment il faut faire les labours, et quels labours, combien d'engrais, quel engrais... comment vous avez appris ça ?

R. – Oh ! ben, après, j'ai pris des cours professionnels, après le BEPC. J'ai le BAA et le BPA.

– Vous l'avez appris donc plus par les cours que...

– Oh ! ben... je l'ai appris un peu par les cours, mais enfin on avait bien l'habitude quand même des engrais. C'est moi qui les semais presque tous, ça me plaisait bien, à 15, 16 ans, de semer les engrais... avec un tracteur distributeur toute une journée dessus, quand on est gamin, on aime bien faire ça, hein ?

[...]

– ... Formation générale agricole, c'était, euh !...

– (petit silence) c'était l'utilisation des engrais, on apprenait les maladies des animaux, on avait... des fois, des vétérinaires venaient nous faire des exposés sur les maladies des bêtes, comment les soigner, tout ça... (il toussé). On a eu des cours de machinisme aussi qu'on venait nous faire une journée... et puis c'était bien des conseillers agricoles un petit peu spécialisés, qui nous faisaient des cours...

– Ça vous apportait quelque chose, du point de vue travail ?

– Oui, quand même, surtout sur les engrais, la façon d'implanter certaines prairies, les récoltes, tout ça, oui (deux toux).

– Vous avez appris des nouveautés par rapport à ce que faisait votre père ?

– Oh ! non, pas tellement, parce que le père, j'sais pas, il se débrouillait pas mal à l'époque.

– Il suivait le progrès ?

– Oui. »

(Eleveur creusois, XV)

Q. – « Qu'est-ce que vous appreniez ?

R. – C'était des cours, on apprenait les matières agricoles, quoi...

[...]

– Ça vous a apporté quelque chose ces cours ?

– (Petit silence) non, j'en sais rien, peut-être...

– Est-ce que par exemple y a des choses qui vous ont paru nouvelles ? Par rapport à ce que faisait votre père ?

– Euh ! nouvelles ?

– Nouvelles techniques, soit sur les bêtes, soit...

– Non, non...

– C'était pareil ?

– Oui... oui, ils parlaient pas comme l'ancien temps d'élever l'eau, d'arroser avec de l'eau... (?), ils nous en parlaient pas, on parlait d'engrais...

- Elever l'eau ?
- Oui, y a un ruisseau, alors ils le lèvent sur les prairies, enfin, pas sur les prairies, sur les prés naturels pour faire pousser de l'herbe, ça se fait bien encore un peu, mais on nous en parlait pas.
- Alors, on vous parlait de quoi ?
- On nous parlait des engrais, comment il fallait les employer, ce qu'il fallait employer...
- Mais les engrais, vous connaissiez déjà ?
- Pas tellement. Peu. Mon père employait des scories et puis de la chaux. C'était pas comme aujourd'hui...
- Alors ça, c'était nouveau pour vous ?
- Oui.
- Et ça vous a donné envie de l'utiliser sur la ferme de votre père ?
- Ben, on en a employé après, oui.
- C'est vous qui l'avez proposé ?
- Oui et non, parce que c'est pas moi qui payais. »

(Eleveur creusois, XVIII)

R. — « ...J'ai passé le BTA à 20 ans.

Q. — Ça vous avait préparé au métier d'agriculteur ?

- Je manquais de pratique.
- Mais la ferme de l'école ?
- Oui, mais enfin...
- C'était assez pour prendre une ferme ?
- Oui.
- (Vos connaissances professionnelles), c'est le BTA ou le travail de l'été ?
- Les deux. Un peu de théorie et de pratique.
- La pratique, c'était chez votre père ?
- Oui, dans ce temps-là y avait pas de stage.
- Le BTA, ça suffisait si vous n'étiez pas fils d'agriculteur ?
- Pas pour prendre une ferme, mais pour des problèmes financiers. Le savoir-faire ça va pas résoudre les problèmes financiers, ça suffira pas.
- Un capital plus le BTA, ça suffit ?
- Avec beaucoup de stages.
- Vous avez fait de la gestion pour le BTA ?
- Oui, là y avait des cours d'économie... »

(Eleveur Finistère, XIX)

R. — « ... Les autres (qui n'ont pas de formation) ils ont du mal à s'en sortir. Pour monter vraiment une entreprise, c'est une entreprise une exploitation, il faut avoir une (formation) de gestion, c'est peut-être assez long, pas approfondi parce qu'on approfondit après avec la pratique. La formation agricole, ça manque de pratique, c'est ce que je reproche. Dans le cycle long (y a moins) de pratique que dans le cycle court. Le problème des stagiaires de cycle long, c'est qu'ils manquent de pratique alors qu'en BEPA y a plus de pratique. Ça me paraît anormal que le cycle long soit privé de pratique.

Q. — Vous ne faisiez pas de pratique ?

R. — Je n'ai absolument aucun souvenir... On allait quelquefois au champ mais très peu. On faisait un peu de tracteur en école d'agriculture.

- Vous appreniez les réglages ?
- Oui, un peu (mais ceux qui font) le BEPA l'apprennent.
- Vous trayiez les vaches ?
- Oui, quand y a pas d'autres pour le faire.

[...]

... Je faisais pas la relation entre la théorie du BTS et la pratique de la ferme. La théorie, je m'en sers maintenant.

[...]

(Installation) C'est à partir de ce moment-là que j'ai vu pratiquement comment la terre réagissait en fonction de ce qu'elle avait eu et de ce qu'elle devait avoir. Y a des choses qui restaient (de la formation scolaire), pas tout, évidemment.

[...]

- Quel intérêt voyez-vous à la formation scolaire ?
- En théorie, on apprend beaucoup de choses par cœur et les choses du par cœur quand c'est mis de ce côté-là ça n'apporte pas beaucoup d'intérêt, on ne peut pas dire qu'on se passionne pour les choses qu'on a appris par cœur tandis qu'on peut faire la relation entre ce qu'on a entre les mains et ce qu'on a appris. Ce sont des choses qui reviennent automatiquement. Justement, j'ai parlé avant des amendements calcaires, des déficiences en engrais, oligo-éléments, c'est aussi très valable pour l'alimentation des vaches laitières, y a tout un cycle quoi.
- Vous avez des exemples... ?
- (On a eu un) problème de concentré avec une firme, j'étais avec un collègue on a dit alors, on a fait des analyses, y avait un taux trop élevé de l... (terme douteux) dans l'aliment. Donc, on payait l'aliment trop cher, chose que n'admettait pas la firme. Ils prévoient pas que nous aurions analysé l'aliment sur ce point-là... Ceux qui n'ont pas suivi des études aussi longues, ils savent pas ce que c'est la l... pour commencer. C'est un cas très concret qui peut refléter les différences entre ce qui a été appris et la pratique. »

(Elevé Finistère, XX)

Q. - « Alors, vous avez fait une 4^{ème} et 3^{ème} agricole, vous avez passé un BTA ?

R. - C'est ce que j'ai fait.

- Vous avez pas passé de brevet agricole, vous êtes allé directement 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{ème}, 1^{ère}... donc cinq ans de ...
 - Oui... C'était bien.
 - Plus intéressant que... ?
 - Oh ! Oui, là on apprenait au moins quelque chose.
- [...]
- Est-ce qu'il y a des choses précises qui vous ont servi que vous avez appris à l'école ? Des exemples que vous avez pu mettre en pratique ici ?
 - Le travail, des terres, la façon de travailler, les maladies sur les céréales... »

(Elevé Finistère, XXI)

Q. - « Qu'est-ce que ça pu vous apporter, euh ! Parce qu'avant c'était un enseignement général...

R. - ... oui ...

- ... et là vous êtes passé à un enseignement à caractère technique.
- Oui, à caractère technique, et donc toujours à l'école privée hein, ce que ça m'a apporté, je crois que j'ai eu la chance d'avoir de très bons profs en technique, en technique agricole, que ce soit les aliments, tout ça, et en agronomie aussi, ils étaient intéressants et puis, on avait une ferme sur place, disons qu'on avait un support pour les études quoi. On travaillait pas dans le vague, on voyait sur place ce que cela voulait dire, on voyait la réalité, ça, ça m'intéressait parce que...
- Parce qu'il y avait des travaux pratiques ? ou...
- Oui, y avait des travaux pratiques, oui, et puis on suivait la ferme, on avait des responsabilités au niveau de la ferme aussi on suivait les traites, tout ça, les inséminations... on était intéressé, bon, ça c'est le côté positif, bon, si vous voulez, au sortir de cette école, techniquement on est très fort, on est sûrement très fort, mais d'un côté, y avait la réputation de la maison, de l'établissement, qui était importante aussi, qui faisait qu'on vous mettait dans du bachotage, et finalement, maintenant, avec le recul, je me dis que la technique finalement c'est pas tellement important, que la technique finalement, on l'acquiert après, quoi. On peut utiliser une technique et sortir un truc, mais finalement on connaît pas à fond encore. C'est après, sur le travail que vous aurez, que

vous apprendrez la technique, dans les métiers que j'ai faits après, de conseiller de gestion ou de technicien, ben, j'ai appris, j'ai appris sur le tas, mais la technique finalement c'est pas tellement important... et ceci pour dire qu'il y avait un niveau de formation générale qui laissait peut-être à désirer.

- Trop technique ?
- Oui, beaucoup trop technique, et axée sur le diplôme.
- Oui, mais alors, est-ce que ça permet pas finalement d'acquérir au moins une formation intellectuelle ?
- Ah ! Oui, mais j'en connais qui ont pas fait après l'effort de sortir de ces œillères-là et qui n'ont pas su élargir leur instruction quoi, donc leurs raisonnements sont très limités.
- Pourquoi on vous faisait apprendre des listes de produits, de...
- ... (?) C'était de la mémoire à la fin...
- En fait d'intellectuel, c'était de la mémoire ? (rire)
- Oui.
- Plus que du raisonnement ?
- Sûrement. Je suis sûr que certains, si on leur posait la question différente qu'elle était prévue (ils seraient perdus).
- Et quand vous rentriez à la ferme pendant cette période d'études, est-ce que vous faisiez le rapprochement entre l'enseignement de l'école d'agriculture et ce que vous faisiez vous-même sur la ferme ?
- Ouais, ouais, mon père était capable de suivre au niveau GVA (Groupement de vulgarisation agricole), oui, oui, y avait un bon support hein, sûrement, j'étais intéressé par ça, sûrement... »

(Eleveur Côtes-du-Nord, XXIV)

CHAPITRE IV

LE TEMPS DU VRAI TRAVAIL

La période qui va de la fin de la scolarité à l'installation apparaît comme l'une des périodes-clefs des itinéraires biographiques, et cela à plus d'un titre. Bien sûr, les durées de ces périodes sont extrêmement variables et, pour cela, ne prennent pas la même signification dans tous les récits. On a vu aussi que la durée et la nature des scolarités influaient sur les relations entretenues avec les exploitations familiales et par conséquent, comme on le verra, sur les conditions de la mise au travail de l'aide-familial. Néanmoins, et c'est ce qui sera montré dans ce chapitre, cette période de la pré-installation constitue une phase cruciale pour la formation du système de savoirs et la détermination de la destinée sociale. Contrairement à une vision schématique des procès de la reproduction sociale, on peut observer que les nouvelles expériences, les nouvelles positions occupées vis-à-vis des choses – le travail, la famille, le monde social environnant... –, bref, tout ce qui, pendant cette période, se présente comme nouvelles occurrences de vie (par opposition aux codes plus ou moins figés des expériences familiale et scolaire), provoquent un renouvellement du stock de connaissances professionnelles et sociales qui influe sur le cours des pratiques et des orientations futures. Cette observation est d'ailleurs le fait des intéressés eux-mêmes qui établissent régulièrement des liens entre leur position et leur compétence professionnelle actuelles et les événements qui se sont produits entre leur sortie de l'école et leur installation. Conformément à la méthode qui a été suivie tout au long de ce rapport, on s'efforcera de prendre comme principal objet d'analyse le rapport que les personnes interrogées entretiennent vis-à-vis de cette période de façon à dégager le sens sapientiel des récits qui y sont consacrés et de montrer en quoi le stock de savoirs liés à cette période est aussi constitutif du monde social naturel des intéressés et, par-là, de leurs pratiques professionnelles actuelles.

On examinera successivement quatre points principaux : d'abord les caractéristiques du travail de l'aide-familial, ensuite les concurrences qui peuvent se faire jour entre les conceptions professionnelles de l'aide-familial et celles de son père – lorsqu'il travaille avec lui – ; puis l'analyse que donnent les intéressés des événements structurants de cette période et de leurs conséquences sur la destinée socio-professionnelle. En dernier lieu, on essaiera de montrer en quoi l'installation proprement dite modifie le rapport au travail du jeune agriculteur et déclenche, là encore, un certain nombre de transformations de son système de savoir.

1. LE TRAVAIL DE L'AIDE-FAMILIAL : TOUT SAUF LA GESTION

Il convient de dire tout de suite que la notion de période de pré-installation utilisée plus haut n'est pas une notion indigène ; autrement dit, elle ne correspond pas à une catégorie utilisée par les intéressés eux-mêmes, mais elle est construite par les soins de l'enquêteur pour les besoins de l'exposé. Il faut dire aussi, d'une façon plus générale, que les séquences de vie considérées pour construire les différents chapitres de ce rapport ne sont pas nécessairement celles que les intéressés eux-mêmes jugent

pertinentes. Si, dans tous les cas, la fin de la scolarité (à 14 ans ou plus tard) et l'installation elle-même constituent deux charnières du cours biographique, il est en revanche beaucoup plus difficile de repérer d'autres dates-clefs faisant l'unanimité des personnes interrogées. Les événements qui se produisent pendant la période de jeunesse (voyages, décès de parents proches, emplois ou stages extérieurs, rencontres de nouveaux milieux...), la césure du service militaire (que beaucoup de ces agriculteurs n'ont d'ailleurs pas accompli) et aussi, dans de nombreux cas, la date du mariage, déterminent une série de charnières de vie qui sont plus ou moins pertinentes du point de vue des intéressés et à partir desquelles ils reconstruisent, de façon différenciée, leurs propres histoires de vie. Ce qui néanmoins justifie qu'on isole, dans l'exposé, cette période de pré-installation, c'est que c'est généralement au cours de cette période qu'on peut repérer le plus grand nombre de charnières de vie – explicitement reconnues comme telles par les intéressés –, même si celles-ci ne sont pas les mêmes pour tout le monde.

D'un autre côté, la notion d'aide-familial est bien elle-même une notion indigène, utilisée par les intéressés pour désigner cette période de leur passé pendant laquelle ils travaillaient sur la ferme et sous la responsabilité des parents, étant entendu que, dans certains cas, la nécessité de trouver du travail ailleurs ou encore une installation précoce ont réduit à très peu de chose la période en question. C'est sur cette situation de l'aide-familial que l'on va à présent s'étendre un peu et cela de plusieurs points de vue : d'abord sur le plan du travail et de l'apprentissage du métier et ensuite du point de vue du statut social qui se trouve représenté par cette notion d'aide-familial.

La première remarque est qu'il y a souvent une certaine continuité, dans la mémoire des intéressés, entre les apprentissages de l'enfance et ceux de l'aide-familial. Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui, n'ayant accompli que des études assez courtes, n'ont pas le sentiment d'avoir été durablement écartés de l'univers de la ferme familiale. Ainsi, les descriptions rapportées dans le deuxième chapitre de cette étude, si elles étaient bien reliées explicitement à la période de l'enfance, s'appliquaient sans doute en partie aussi aux périodes ultérieures, notamment lorsqu'il était question d'acquisition de « repères » et d'accoutumance aux cycles habituels de la production – cette accoutumance qui permet d'emblée à un enfant de paysan de connaître la succession des opérations sur l'année, les cycles des animaux, des plantes et des outils, l'évaluation des conditions physiques ou animales justifiant les décisions d'intervention, etc. (toutes choses qu'ignore le non-rural et sans lesquelles, pourtant, on risquerait de planter « les racines en l'air et les feuilles en bas »).

Le savoir endogène – celui qui paraît provenir de sa propre expérience, de son propre milieu, voire de sa propre nature sociale – s'acquiert en fait sur l'ensemble d'une vie et cela de telle façon que lorsqu'à l'âge adulte on se penche, pour les besoins de l'interview, sur la chronologie de son acquisition, on mélange inévitablement les étapes de sa généalogie. Cependant, malgré ces risques de confusion entre les apprentissages de l'enfance et ceux de l'aide-familial, le récit de la progression des tâches sur l'exploitation permet de faire apparaître certaines des caractéristiques de l'apprentissage de l'aide-familial. En voici quelques exemples :

Q. « Alors comment on apprend à les faire pousser ? (les légumes).

R. Ben, moi, j'ai appris en... regardant, et puis depuis 13 ou 14 ans, d'année en année, j'ai appris à le faire, hein...

Alois, après vos 14 ans, vous avez commencé à travailler vraiment ?

C'est-à-dire, regarder, tout ça, on apprend, hein, et puis on voit quand il faut arroser quoi, ou quand les engrais, ou ceci, cela, quand j'étais avec lui, malgré que ça a changé...

[...]

- Vous, vous avez travaillé avec votre père à partir de 14 ans, qu'est-ce que vous faisiez à ce moment là ?
- Comme travail ? Pratiquement tout.
- C'est-à-dire ?
- Ben, suivant les récoltes de toute façon.
- Les opérations que vous faisiez, par quoi vous avez commencé ?
- Je sais pas moi, l'été on..., cueillir des haricots ou... non, on faisait beaucoup de sarclage l'été, parce que y avait pas mal de fraisiers, alors les fraisiers on les sarclait, à la pioche, les petites salades, c'est pareil, hein !
- Et les plantations vous les faisiez aussi ?
- Aussi, oui, mais au début, je les faisais pas, hein... Je les ai fait plus tard. »
(Maraîcher Maine-et-Loire, IX)

Q. - « Et donc vous avez commencé à le conduire à 14 ans ? (le tracteur).

- R. - Oh ! Oui, à 14 ans, je commençais à conduire, à travailler dans les champs quoi.
- Et dans les champs, qu'est-ce que vous faisiez, du labour ?
 - Du labour, tout ce qui est travail de terre, porter la terre, euh...
 - ... Mais les semis par exemple ?
 - Les semis, non, le travail de la terre quoi.
 - Vous saviez déjà quel travail à la terre il fallait faire ou votre père... ?
 - Non, c'était mon père qui commandait... Non, c'est lui qui indiquait, question de routine, d'habitude, fallait qu'on l'essaye, ça marchait mieux comme ça, non, j'y suis arrivé.
 - Et les semis, des choses comme ça, c'est plus tard ?
 - Oh ! Plus tard, à 17 ans.
 - A 17 ans...
 - A 17 ans. A 17 ans, j'ai perdu mon père... à 17 ans, non à 18 ans, non, 19 ans, quelque chose comme ça (... silence), en 74 ?...
 - 74 ?... alors ça vous faisait 23 ans ?
 - 23 ans, oui, 23 ans, je me suis marié à 20 ans, et je me suis débrouillé à partir de 17, 18 ans. »

(Céréaliériste Maine-et-Loire, VII)

Ces deux extraits mettent assez bien en évidence le caractère progressif de la mise au travail de l'aide-familial. On voit de nouveau apparaître ici cette hiérarchie des tâches que nous avons pu observer au cours de nos travaux antérieurs et qui consiste à réserver à l'exploitant – tout au moins dans un premier temps – les tâches considérées comme délicates, celles qui nécessitent du doigté et de la précision, mais aussi qui coûtent cher lorsqu'elles sont ratées ou mal faites (ici les semis et les plantations). D'un certain point de vue, l'aide-familial se trouve dans une situation qui n'est pas sans rappeler celle de l'ouvrier polyvalent d'exploitation familiale qui est lui-même assez souvent confiné dans les tâches les moins « risquées », même s'il sait – et si l'on sait qu'il saurait – qu'il pourrait en accomplir d'autres. Cependant, dans le cas de l'aide-familial, il y a une différence importante puisque celui-ci a naturellement droit à une extension progressive de son domaine d'activité, compte tenu de son destin de futur agriculteur. Il peut relayer l'apprentissage du regard qu'il n'a cessé d'effectuer au cours de son enfance par un apprentissage du faire permettant d'assurer l'ajustement pratique du savoir ; « fallait qu'on l'essaye », dit le céréaliériste pour désigner cette progression du savoir par les tâtonnements de l'essai et de l'erreur.

Cette progression des tâches et des savoirs a néanmoins un butoir : celui de la responsabilité de l'exploitation qui demeure l'affaire du père : « c'était mon père qui commandait... » dit le céréaliériste cité précédemment, relayé d'ailleurs en ceci par la plupart des autres interviews :

Q. – « Sur vos dix ans d'aide-familial, est-ce qu'il y a eu une progression de votre travail, dans votre apprentissage, dans vos participations aux décisions, tout ça...

R. – Ah ! ben, c'était toujours le père qui décidait, il avait les rênes, c'était lui qui les avait, hein... Décider, pas tellement. Je me rappelle là quand on a construit l'étable, on a construit l'étable en 70, l'année où je me suis marié, c'est pas moi qui lui (ai) fait entendre. Deux, trois ans après il voulait mettre un nettoyage dans la vieille étable, j'étais pas d'accord, et puis finalement on a fait une entravée à la place d'une évacuation... On arrivait bien à partager les idées quand même. »

(Eleveur creusois, XV)

Ce caractère indivis de la responsabilité du père apparaît comme un leitmotiv de presque tous les entretiens – et quelle que soit la région d'interview –, y compris lorsque l'interviewé insiste sur sa liberté de manœuvre :

Q. – « Dans cette période où vous étiez chez votre père, avant le service militaire, disons sur le plan des cultures, il vous laissait la bride sur le cou ou... ?

R. – Ah ! si, après oui. J'avais la liberté, c'est lui qui commandait sur le travail, mais enfin on avait la liberté de mener nos cultures, mais enfin de toute façon c'était tellement simple, un haricot vert, ça vient tout seul, un radis, ça vient tout seul... »

(Maraîcher Maine-et-Loire, VIII)

On voit sur ce dernier extrait comment cette liberté du travail que donne l'accoutumance aux tâches habituelles – accoutumance qui rend inutile l'exercice du commandement – demeure limitée par la responsabilité du père. Dans d'autres entretiens, on apprend que les aides-familiaux participent aux réunions techniques extérieures, discutent les décisions du père, essayent de négocier des aménagements au système de production (cf. section suivante), bref, s'imposent progressivement comme exploitants à part entière ; et cependant, tant que la position demeure celle de l'aide-familial, il manque quelque chose à l'exercice de sa compétence d'agriculteur.

« Les responsabilités sur la ferme, ça s'est fait progressivement. La coupure qui a été faite, c'est après, dès que j'ai pris la ferme. »

(Eleveur Finistère, XX)

On voit ainsi apparaître l'un des aspects les plus intéressants des commentaires qui sont faits par les personnes interrogées à propos de leur période d'aide-familial : il s'agit du rapport d'implication mutuelle qu'ils établissent entre leur compétence professionnelle et leur liberté d'initiative : « J'ai jamais été du genre à me tracasser » dit un éleveur creusois, « bon, à partir du moment où on me donne des responsabilités, alors là ça change » (XVI). Un autre éleveur, aide-familial aujourd'hui chez son beau-père après l'avoir été chez son père pendant quelques années, répond ainsi aux questions sur le travail chez son père :

Q. – « Et il vous donnait des responsabilités ? Par exemple sur les bêtes, ou faire un labour ?

R. – Non.

– Pas à cet-âge ? Plus tard peut-être ?

– Même pas, j'avais presque 21 ans quand je suis allé labourer, c'est lui qui labourait, qui faisait les labours, qui fumait...

– Pourquoi, il avait peur que si c'était quelqu'un d'autre... ?

– Oui, et puis, c'est toujours une responsabilité d'avoir un tracteur entre les mains, si on le casse, il faut en acheter un autre, alors... voilà, c'est tout. »

(XVIII)

Cet éleveur, qui a aujourd'hui trente ans, travaille dans la ferme de son beau-père, à l'intérieur d'un système qu'on peut qualifier de « traditionnel » : veaux de lait et polyculture, stabulations entravées anciennes, peu d'usage d'engrais, peu d'achats à l'extérieur, réutilisation des semences de céréales, etc. L'entretien s'est déroulé en présence du beau-père, ce qui, bien évidemment, a pesé lourdement sur le contexte de conversation. Bien que l'intéressé se montre reconnaissant des initiatives que désormais le beau-père lui laisse prendre (mais seulement sur le plan du travail de production proprement dit), on aperçoit nettement, en cours d'entretien, les réserves qu'il fait vis-à-vis des choix traditionalistes de son beau-père. Tandis que celui-ci se situe dans une position de refus vis-à-vis de la modernisation (qui coûte trop cher et qui contredit les règles de qualité et d'éthique du travail), le beau-fils exprime à plusieurs reprises un sentiment de manque par rapport aux connaissances et aux techniques nouvelles qui ne sont pas mises en œuvre sur l'exploitation. C'est lui qui dit par exemple : « J'en saurais un peu plus long, ça irait mieux, mais... ». Tout se passe comme si la position subordonnée qu'il occupe vis-à-vis de la direction de l'exploitation lui apparaissait aussi comme un obstacle à l'accès au savoir. Le fait de ne pas être en position de décider apparaît ainsi comme une limitation de la capacité d'apprendre, en fonction d'un principe selon lequel on n'apprend jamais mieux que lorsqu'on est en situation de le faire. Et de fait, l'indépendance de l'éleveur précédent (XVI) qui, lui aussi, est issu d'une exploitation très traditionnelle mais qui, lui, s'est marié à une non-rurale, et s'est installé un peu plus tôt à son compte, paraît avoir favorisé une réorganisation du savoir professionnel de l'intéressé dans le sens d'une plus grande perméabilité aux connaissances et aux techniques exogènes : engagement d'un plan de développement, modernisation de l'étable, adhésion au centre de gestion...

Bref, l'analyse de ces différents commentaires fait ainsi apparaître deux points tout à fait importants.

1) Le premier, c'est que l'exclusion de l'aide-familial de la plupart des décisions cruciales et en particulier de toutes celles qui font partie du domaine de la gestion – cette notion devant alors être entendue dans son sens de conduite générale d'exploitation et non pas seulement de techniques particulières utilisables pour cette conduite (1) – est probablement un facteur de limitation de l'acquisition de nouveaux savoirs professionnels, même si d'autre part il y a bien, comme on l'a vu, une progression des connaissances dans le domaine des techniques de production proprement dites.

2) On comprend mieux alors pourquoi, dans la plupart des entretiens, le travail de l'aide-familial n'apparaît pas comme fondamentalement différent de celui de l'enfant ou de l'adolescent en cours de scolarité. Du point de vue de l'expérience professionnelle, il y a en effet un glissement progressif entre ces deux périodes, et lorsque la rupture intervient, elle met en jeu autre chose que le simple horizon familial de l'exploitation familiale : il faut pour cela des événements particuliers ou des rencontres extérieures (dont on reparlera)... D'une façon plus générale, c'est l'installation elle-même, dans la mesure où elle constitue une mise en situation tout à fait nouvelle, qui apparaît comme le principal point de rupture au regard de l'apprentissage de nouveaux savoirs, et cela pour toutes sortes de raisons (en particulier parce que les systèmes de production familiaux ne sont pas transmissibles en l'état, dès lors qu'on se préoccupe d'adopter les standards de vie de sa propre génération).

(1) Sur la « gestion », cf. *infra*, section 4.

En résumé, c'est probablement parce qu'il demeure plus ou moins compartimenté à l'écart des tâches nobles et délicates de la gestion et de la décision que le travail de l'aide-familial n'apparaît pas, malgré sa progressivité, comme jouant un rôle formateur très spécifique. On va voir à présent de façon plus concrète comment se rencontrent, dans l'exploitation familiale, les conceptions agricoles du père et du fils et comment, au travers de leur harmonieuse cohabitation ou de leurs contradictions, se joue en fait une partie de la destinée professionnelle du futur agriculteur.

2. AUTONOMISATION DES SAPIENCES ET CONCURRENCES FAMILIALES

L'analyse des concurrences ayant pu s'exercer, au cours de la période d'aide-familial, entre les savoirs des parents et ceux du fils présente une certaine importance puisqu'elle peut permettre de mettre à jour certains mécanismes par lesquels les nouvelles générations s'affranchissent – ou ne s'affranchissent pas – des traditions agricoles familiales. Mais là encore, la plus grande circonspection est de mise compte tenu du chevauchement inévitable entre le temps de l'histoire (le témoignage du point de vue de ce dont on témoigne) et le temps du récit (le témoignage du point de vue des conditions dans lesquelles on témoigne). C'est d'ailleurs l'une des personnes interrogées qui, à propos de ces problèmes de concurrence, rétablit elle-même la distinction précédente :

Q. – « Et qu'est-ce qu'il préférerait votre père comme activités, les bêtes, les champs, les maraîchers ?

R. – ... Oh pffff !... avec le recul du temps et avec mon analyse de quarante ans, d'homme de quarante ans... C'était un peu la personne qui touchait à tout, mais qui en fin de compte se lançait pas à fond dans ni l'une, ni l'autre, il touchait un peu à tout et ça s'arrêtait là, c'était comme ça, c'était comme ça. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, X)

Cette entrée en matière permet à l'intéressé de porter un jugement nuancé sur le fait qu'au début des années 60 son père a en quelque sorte « raté le coche » en ne prenant pas le risque d'investir dans les serres, ce que d'autres ont eu « le mérite de faire », mérite qui s'est d'ailleurs révélé tout à fait lucratif. Pour des raisons de position actuelle dans le monde agricole – et en particulier parce qu'il tient à manifester qu'il refuse la rupture vis-à-vis de la tradition familiale –, ce maraîcher s'interdit toute critique du père et même toute remémoration des conflits qu'il a pu avoir avec lui lorsqu'il était aide-familial – conflits que l'on peut tout de même deviner. Voici un exemple de cette critique que l'intéressé ne veut visiblement pas expliciter dans les termes d'une mise en cause directe :

« Il faisait son travail (le père), de là à dire, essayer des fois de s'arrêter un moment, et puis réfléchir, dire on arrête ça et puis on se lance dans telle affaire et puis faire quelque chose de moins varié, un peu plus spécialisé si vous voulez, bon, ben, c'est aussi le profil du coin et de la région à cette époque-là, y a certaines personnes qu'ont sorti un peu de l'ordinaire à cette époque des années 60, qui ont commencé à construire des serres en verre, et tout, alors ça c'est des gens qu'ont su se mouiller à cette époque-là, et puis ça a bien marché, avec des bonnes années de 60 à 70, de 58 à 70, de 60 à 70, 74 quoi... Ils ont le mérite d'avoir plongé. »

Visiblement, il préfère ici faire l'apologie de ceux qui ont « plongé » plutôt que la critique de celui qui a hésité. Le compromis qu'il a établi, pour sa propre

exploitation et sa propre identité sociale, entre une intensification mesurée et un traditionalisme défensif (vis-à-vis de tout ce qui peut heurter son sens des valeurs paysannes), le conduit à tenir un discours ambigu sur les relations de savoir qu'il a eues avec son père. En « sociologisant » la passivité de celui-ci (c'était la routine du coin), il le sauve de la critique des autres — qui a peut-être été la sienne en d'autres circonstances — et cherche, en même temps, à minorer la portée pratique de cette critique en indiquant, chaque fois qu'il le peut, que le père n'était tout de même pas aussi « arriéré » que ça :

Q. — « Y avait des rapports entre les choses que vous appreniez à l'école et ce qu'on faisait chez vous ?

R. — Ben, on prenait plaisir disons à caser notre savoir, enfin ce qu'on avait appris, c'est certain qu'à ce niveau-là le père, ça lui déplaisait pas du tout si vous voulez, de jeter un coup d'œil dans les classeurs et de lire...

— Ça lui plaisait ça ?

— Oui, oui.

— Et ça le surprenait aussi les choses que vous appreniez à l'école ?

— (Silence) Oh ! surpris, non... Enfin, il avait des techniques de routine à eux quoi, de l'époque. Le père faisait comme ça, ça l'arrangeait comme ça mais enfin. Y a toujours quand même des organismes qui font un peu de publicité pour leurs produits, je veux bien, mais enfin qui vous incitent, la... (?) ou la coopérative... (?), y en a tout de même là-dedans qui orientent un peu les gens dans tel ou tel apport d'engrais suivant les cultures un peu... on peut pas dire que c'est toujours, euh !...

— Votre père était déjà en contact avec ces gens-là ?

— Oui, oui.

— Il suivait un peu ?

— Ah ! Oui, oui. »

Cependant, la critique devient finalement plus explicite :

Q. — « Alors vous, vous avez essayé d'introduire...

R. — Alors au départ je pensais faire comme ça, ben oui, ben oui, c'est venu après forcément, moi en ce qui me concerne à la maison, chez les parents, on n'avait pas forcément cette idée de dire faut mettre 100 F pour gagner 1 000, ils avaient pas assez l'idée d'investir, ils manquèrent de...

— Ils étaient trop prudents ?

— Trop prudents.

— Et vous, vous les poussiez un petit peu à... ?

— Oui. Et ça faisait des petites frictions parce que ça voulait pas suivre, ça voulait pas suivre forcément, c'est moi qui disais ça, mais c'est eux qui payaient.

— Donc, finalement, c'était le père qui tranchait ?

— Ben, oui.

— Il vous a suivi quand même des fois sur certains... ?

— (Silence)... Je peux pas dire qu'il m'ait suivi spécialement... quelquefois...

— Mais alors, qu'est-ce que vous avez appris auprès de lui finalement ? Du point de vue métier ?

— Du point de vue métier auprès des parents ?

— Oui.

— La partie traditionnelle si on veut, le travail de terre proprement dit quoi, la manière de savoir prendre le terrain, quand derrière un labour savoir comment on prend, les façons culturelles des coulées derrière les labours, savoir s'il fallait laisser le soleil faire sécher un peu le terrain... Enfin, des choses banales si vous voulez...

- [...] ?
- Si vous retournez un terrain qui est trop humide, bon, ben, faut le laisser prendre un peu le soleil, qu'il s'égoutte, qu'il... bon, et le prendre juste au moment où on risque de faire un travail efficace, pour les préparations de terrain en vue des semis ou des plantations. »

On voit, sur cet exemple, le type d'enjeu que peut véhiculer le récit des conflits de savoir entre les parents et l'aide-familial. Ce récit met en effet en cause la place sociale que l'individu occupe aujourd'hui dans la société rurale dans la mesure où il le force à se situer sur un axe tradition-progrès qui structure une bonne partie des échanges sociaux qui se produisent à la campagne. On pourrait, de ce point de vue, décrire les témoignages recueillis à l'aide d'une sorte de tableau à double entrée distribuant les individus suivant, d'une part, l'harmonie (ou les oppositions) qu'ils affichent vis-à-vis des savoirs des parents et, d'autre part, le jugement qu'ils portent sur le niveau d'insertion des parents dans le progrès technique. On obtiendrait ainsi une assez bonne indication de la façon dans l'intéressé produit sa propre place dans le milieu agricole. Voici, par exemple, un cas intéressant de compromis entre les exigences de l'intensification et le respect du savoir traditionnel qui s'exprime sous la forme d'une revendication d'harmonie vis-à-vis des conceptions du père :

- Q. — « Y'a jamais eu quand vous travailliez avec votre père des différences d'opinion, des oppositions sur ce qu'il fallait faire... »
- R. — Ben, non. Des fois, il se rapportait à moi ou des fois j'écoutais ses conseils, parce que ce qu'on nous donnait à l'école, c'était pas toujours bon, alors... »
- Ce qu'on vous donnait à l'école, c'était pas toujours bon ?
 - Non, non. On faisait des essais qu'on parlait à l'école et ça a pas marché. »
- (Eleveur creusois, XII)

Suit une critique détaillée du calcul des rations et des conseils relatifs à l'usage du nitrate, critique qui s'exprime tout de même de façon prudente (« peut-être que nous aussi on n'était pas compétents »), histoire de prévenir sans doute une objection de l'intervieweur dont on évalue assez mal, précisément, la compétence (2). En définitive, cette revendication d'harmonie permet de naturaliser un monde professionnel et social qui, tout en étant marqué par le « progrès » (l'intéressé adhère au GDA, met en pratique certains conseils techniques extérieurs), lui apparaît coextensif à la tradition familiale dont il est originaire.

Voici, à présent, un autre extrait dans lequel s'exprime une position assez différente émanant d'un individu qui, sans être un « fanatique » de l'intensification, a fait, comme on dit, le choix du progrès (Centre de gestion, plan de développement, adhésion à un groupement de développement et à un groupement d'achats...). L'un des intérêts de cet extrait est de montrer que l'intéressé a lui-même une explication de son processus de rupture (en l'occurrence ses voyages dans le département) et que cette explication est étroitement liée à ses options techniques et professionnelles actuelles :

(2) Assez souvent, il fallait en cours d'entretien mettre à l'aise l'interlocuteur sur l'incompétence de l'enquêteur en matière de techniques agricoles, de façon à prévenir par là les attitudes de docilité ou de réserve technique qui sont parfois de mise lorsqu'un agriculteur rencontre un technicien. De fait, cette assurance a souvent eu pour effet (mais pas ici) d'entraîner un discours de style très professionnel, voire didactique, visant à rendre compréhensible pour l'enquêteur la technique agricole. Ceci dit, il n'est pas sûr que dans tous les cas les personnes interrogées aient été vraiment convaincues de son ignorance technique.

- Q. — « A cette époque, vous saviez déjà que vous reprendriez la suite de votre père ? C'était réglé ?
- R. — C'était pas systématique, hein ! Y a des choses qui influencent ou n'importe, hein...
— Quelles choses influencent ?
— Ben, des fois, on peut, bon, ben... Ma sœur aurait pu se marier avec quelqu'un qui aurait pu être agriculteur, euh, qui aurait pu être du coin, la ferme aurait pu l'intéresser... Moi j'aurais pu me marier avec quelqu'un qui aurait pas voulu venir à la ferme, ou n'importe... bon, moi si, ça me plaisait, ça m'intéressait... moins. C'était pas sans heurts, hein, parce que mon père était pas très, disons, euh... libéral pour refaire, aller de l'avant ou n'importe, alors, bon, on se heurtait souvent...
— Vous aviez des conflits avec votre père ?
— Oui, oui, oui.
— Sur quoi par exemple ?
— Bon, ben, sur euh... Le matériel... ou bon, dire, on va défricher, ça rapportera davantage, des trucs comme ça...
— Vous étiez plus moderniste que votre père ?
— Oui, enfin... oui, de ce côté-là oui.
— Ça tenait à quoi ?
— Ben, je voyais un peu ce qui faisait dans les alentours, j'allais dans le nord de la Creuse, bon, c'était bien plus riche que chez nous, l'altitude, le climat.
[...]
C'est quand même meilleur, hein, ils faisaient du rendement et puis on allait chez des gens aux alentours qui sont devenus un peu maintenant des agriculteurs de pointe... si on veut... Donc pourquoi pas transposer ici...
— Ça portait sur les cultures essentiellement ?
— Culture, élevage...
— L'élevage aussi ?
— Oui, parce qu'ici y avait des vaches, des noires, des grises, des bleues, des blondes, pas des blondes, des jaunes... un peu de tout quoi.
— Ouais, c'était votre père qui voulait ça ?
— Ben ici, c'était ça à Z... fallait des vaches de type croisé, plus on avait des chances d'avoir des veaux dégénérés et puis des vaches qui avaient du lait, alors ben, y avait un peu de tout ici.
— Donc, c'était logique d'avoir ça ?
— Oui, mais enfin, il arrive une époque quand on a dix-sept ou dix-huit ans, qu'on arrive à comprendre, on aimerait bien faire plus de blancs, plus de charolais et... ou des génisses de trois ans, des trucs comme ça quoi.
[...]
— En quoi ça vous gênait, les rendements étaient mauvais ?
— Ben, c'est-à-dire, les rendements étaient mauvais parce qu'après, quand on séparait des bêtes comme ça, du point de vue viande, zéro hein ! Bon, le revenu s'en ressentait hein ! Vous vendiez une vache comme une planche, et puis le gars qui vendait une charolaise qui faisait 800 kg, bon, même que les vaches avaient pas été au cours d'aujourd'hui, ça faisait quand même une différence, hein !
— Donc, la première raison, c'était la réforme ?
— Oui, la réforme, oui, puis changer un peu de production...
— Et sur les cultures, y avait des discussions ?
— Oh ! Oui... ben ici, ils employaient pratiquement pas d'engrais eux.
— Pourquoi ?
— Ça coûtait cher. Ça coûte encore très cher, mais c'est pas pour ça qu'on n'en emploie pas.
— Et vous, vous avez poussé à utiliser de l'engrais ?
— Oui, un petit peu... »

(Eleveur creusois, XVI)

On a là une description assez détaillée des conflits de savoirs qui opposent l'aide-familial à son père, dans le cadre d'une sorte de revendication d'autonomie validée et légitimée par l'environnement social et professionnel de l'agriculture. Cette revendication d'autonomie n'est pas présente de la même façon dans tous les entretiens. On a vu ci-dessus que, pour certains agriculteurs (X, XII), il est de la plus grande importance de manifester l'harmonie qui les relie à la génération ascendante, même si cette harmonie était loin d'être parfaite. C'est le cas de tous ceux qui s'efforcent de valider leurs pratiques mutuelles par le respect de certaines règles et valeurs de tradition. Mais c'est aussi le cas de tous ceux qui tiennent à afficher leur fidélité aux traditions de modernité de la famille elle-même, y compris lorsque celles-ci n'ont pas empêché le développement de certains conflits. Un éleveur du Finistère explique, par exemple, qu'il n'avait pas trop de difficulté de méthode avec son père parce que celui-ci « était déjà dans les CETA » et que finalement le grand changement s'est fait du temps de son père. Il reste que ce père « en avance par rapport au coin » voulait garder les porcs, ce qui n'était pas l'avis du fils (XIX) et que ceci a provoqué certaines discussions. On voit donc que la revendication d'harmonie transgénérationnelle est rarement exempte d'une reconnaissance plus ou moins explicite de l'existence de conflits de savoirs dans la période de préinstallation. C'est que, pratiquement dans tous les cas, les intéressés considèrent comme normal d'avoir manifesté au cours de leur adolescence un certain désir d'autonomisation vis-à-vis des façons de faire des parents. Un autre éleveur breton (XV) qui déclare d'un côté, qu'il n'avait pas d'opposition avec le père « d'autant plus qu'on n'avait pas de pratique au BTS, que de la théorie », doit admettre, à un autre moment, qu'il s'est opposé à son père sur des problèmes d'insémination et de contrôle des laitières. Aussi « naturelle » que le désir de se montrer suivant les cas fidèle à une tradition familiale, ou en rupture vis-à-vis de celle-ci, l'autonomisation de leur propre savoir apparaît aux intéressés comme une condition d'émergence de leur compétence et de leur responsabilité actuelle d'exploitants. Quel que soit le cadre socioprofessionnel qui valide la position sociale actuelle (fidélité ou rupture), il paraît nécessaire à ces jeunes exploitants d'indiquer les conditions par lesquelles ils se sont autonomisés vis-à-vis de leurs parents. C'est d'ailleurs pour cela que les témoignages donnés dans la section précédente pour illustrer les limites de la responsabilité de l'aide-familial, sont très souvent empreints d'une tonalité critique. La concentration du pouvoir entre les mains du chef d'exploitation fait en effet obstacle à cette autonomisation des savoirs et des pratiques qui sont pourtant la condition de l'exercice actuel de la profession.

On notera d'ailleurs que cette revendication d'autonomisation ne s'exerce pas seulement à l'égard du père — en tant que celui-ci peut représenter un certain type de tradition à laquelle il s'agit de se rattacher ou dont, au contraire, on cherche à se démarquer — mais qu'elle met en cause les rapports de l'aide-familial à toutes les instances de l'autorité parentale. Ce n'est donc pas, comme on le voit dans l'extrait suivant, une simple affaire de « conflit de génération », mais bien une question d'émergence d'une responsabilité personnelle d'exploitant.

Q. — « Quels étaient vos travaux préférés ?

R. — Ben, pfff, j'sais pas quand on a appris dans la vigne, bon, ben, savoir faire le vin, on faisait ça comme on avait appris sur le tas. On y arrivait à faire du vin, bon, quand on a eu ces cours d'œnologie, comment traiter le vin, j'sais pas moi, bon, ben, on essayait de le faire chez soi, d'appliquer, quoi, d'appliquer ce qu'on avait appris...

- Pour l'œnologie ?
- Même pour n'importe quoi.
- Pour les terres aussi ?
- Oui, on essayait d'appliquer, quoi.
- Vous introduisiez des changements ?
- Ben, disons que les changements, fallait pas trop les faire parce que celui qui était sur l'exploitation, c'est que ça lui plaisait pas (il tousse), y en avait à faire suivant son idée aussi...
- C'est-à-dire celle du grand frère (qui dirigeait l'exploitation) ?
- Ben, oui... ben sûrement.
- Sur le travail de la terre, les bêtes, y avait des différences entre l'école et l'apprentissage chez vous ?
- Ah ben oui, sûrement oui.
- Vous avez des exemples ?
- Ah ! déjà pour les vaches, bon, euh ! On calculait déjà, si, on avait quand même calculé une fois des rations quoi, bon, ça se faisait pas chez nous, on avait une brassée de choux et puis une paire de betteraves et puis un machin comme ça du champ. On n'essayait pas de calculer une ration, d'abord, on n'avait rien pour calculer. Bon, avoir appris ça, on essayait. Moi j'essayais de, bon, ben, de peser les aliments quoi, essayer de voir à chaque animal dans la production laitière en fonction des rations, ou si y avait des travaux...
- Le frère était d'accord ?
- Oui, oh ben oui, mais fallait pas l'embêter, fallait pas monter sur ses sabots en bois (il rit). Non, de toute façon on était tenu aussi d'appliquer, quoi.
- Encore fallait-il pouvoir appliquer...
- Oui, faire des petits essais comme ça quoi. »

(Céréalière Maine-et-Loire, V)

L'auteur de ce témoignage a d'ailleurs été pendant plusieurs années en GAEC avec ses deux frères avant de se décider à prendre une ferme à son compte (avec tous les inconvénients que cela pouvait représenter, en particulier sur le plan de l'endettement). Mais le souci d'autonomie qui n'est sans doute pas le propre de tous les enfants d'agriculteurs, mais qui est en tout cas celui d'une bonne partie de ceux qui s'installent, justifie qu'on procède à la réalisation d'un projet que l'on veut personnel. C'est à ce point, au demeurant, que l'on perçoit les lacunes de certaines théories de la reproduction sociale. Dès que l'on examine les choses au niveau des transmissions individuelles de patrimoines culturels, on voit surgir l'importance de la référence au goût personnel, à l'expérience personnelle, bref, à tout ce qui n'est pas réductible à une simple position dans quelque lignée familiale.

Q. — « Votre père s'intéressait plus aux bêtes ou au champs ?

- R. — Il s'intéressait beaucoup à ses bêtes, il aimait beaucoup les bêtes.
- Les moutons ou les vaches ?
 - Toutes les bêtes, toutes les bêtes. Il aurait passé un quart d'heure avec les bêtes à les caresser, n'importe quelle bête, les vaches, tout, une bête venait se frotter à lui et lui se mettait à les caresser et puis à leur parler... J'sais pas si elles comprenaient, mais lui c'était son plaisir de se mettre devant une bête, de la caresser, puis de lui parler, toutes les bêtes le connaissaient, elles venaient tout près de lui, jamais, jamais j'ai vu un cheval méchant avec lui ; il avait toujours deux ou trois chevaux, des petits poulains et il faisait ça uniquement pour son plaisir, son plaisir c'était d'avoir des chevaux avec lui, des petits poulains... Lui, ça l'intéressait pas de cultiver, s'il cultivait c'était pour avoir deux ou trois choux pour les lapins, ou s'il cultivait du blé c'était pour avoir de la paille pour ses bêtes, c'est tout... La culture l'intéressait pas du tout.

- Et vous, vous n'avez pas de bêtes ?
- Et moi, j'ai pas de bêtes... Après, je me suis désintéressé des animaux... Du jour que je me suis mis à travailler autre part, y a eu du matériel un petit peu et je me suis plus intéressé au matériel, j'avais pas de passade comme mon père, mon frère il a une patience d'or avec les bêtes...
- Et vous ?
- Moi, je suis moins patient, je me suis tellement, totalement supprimé des bêtes quand j'suis parti travailler autre part, et après ça été fini... En arrivant du régiment, j'suis parti travailler chez un marchand de bêtes... pendant un an... Mon truc c'était de travailler autre part pour apprendre à travailler, je voulais voir autre part, comment... les inconvénients et tout... »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

Ce qui est intéressant, dans ce type de témoignages, c'est aussi que les personnes disposent d'une explication pour leur désir d'autonomie. Autrement dit, ces ruptures de lignage paternel présentent à leurs yeux, et dans le contexte de leur situation actuelle, un certain sens formulable et explicitable.

Q. — « ... L'envie de voir autre chose ?

- R. — Oui, de voir autre chose que chez nous, ça a toujours été mon truc de voyager pour apprendre, pour voir si c'était mieux ou plus mal, et puis me défendre moi-même, me débrouiller par moi-même, ça a toujours été mon idée de me débrouiller tout seul.
- A l'école, vous étiez comme ça ?
 - J'ai toujours été comme ça, j'ai toujours aimé être tout seul... (c'était) mon idée à moi personnelle.
 - Vous aviez des copains ?
 - J'avais des copains. Ici, j'ai encore des copains, on est copain avec tout le monde, tout en étant mon affaire personnelle, mon travail personnel...
 - De qui vous avez hérité ça ?
 - De ma mère (sa mère, dit l'épouse). Je pense que c'est ma mère... C'est mon truc à moi, je demanderais tout juste des conseils, après on est obligé de demander des conseils pour être avec les techniciens, parce que bon, ben... Y a tellement de produits à faire qui sont plus ou moins efficaces, y a tellement d'herbes, bon, ben, faut savoir... les traitements de vignes, c'est pareil, on peut pas... Y a tellement de changements de produits tous les ans, on sait pas lequel prendre, lequel est le plus efficace, lequel qu'est le moins cher... On voit ça dans l'hiver et puis les techniciens... (?)... C'est toujours les mêmes, maintenant on s'entend bon, ben, ils me disent qu'est-ce qu'ils pensent et je leur dis qu'est-ce que je pense... bon, ben. »

On a affaire ici à un individu qui est aujourd'hui métayer, qui insiste en toute modestie sur le fait qu'il a construit son exploitation à la force du poignet, évitant de s'endetter, améliorant son habitat et son confort ménager au fur et à mesure de sa progression économique — et sans anticiper sur des gains futurs — et qui revendique avec beaucoup de force sa liberté et son autonomie individuelles. Si l'on en juge au contenu de l'entretien, sa différenciation vis-à-vis du père ne semble pas reposer sur un conflit affectif perceptible mais sur un désir d'autonomie qui est exacerbé. C'est quelqu'un qui veut en tout être son propre maître. Et par exemple, il n'a pas fait carrière dans l'armée, alors que cette voie l'a tenté, simplement parce que, se sachant « sans instruction », il savait aussi qu'il serait tôt ou tard commandé par « des plus jeunes que lui ». On notera la légère contradiction : « je pense que c'est ma mère » et immédiatement après « c'est mon truc à moi ». En fait, on assiste là à une réappropriation par l'intéressé de sa propre histoire, réappropriation que justifient amplement à ses yeux l'effort de travail qui a été fourni, les résultats obtenus sur le plan du

bien-être familial, l'obstination mise à faire face aux exigences indues de son patron de métayage. D'une certaine façon, ce cultivateur se voit comme une sorte de héros de l'entreprise individuelle, mais cela à l'intérieur d'un horizon de confraternité avec les autres qui se manifeste par la remarque rapportée plus haut sur les copains, qui se manifeste aussi par ce sens de l'hospitalité clairement revendiqué (« ici, c'est la maison du bon Dieu ») et non moins clairement manifesté lors de la visite même de l'enquêteur.

On voit sur d'autres entretiens à quel point l'émergence d'un goût ou d'un dégoût personnel (dont la causalité psychologique échappe évidemment au type d'investissement pratiqué) peut jouer sur la formation du projet d'installation. Il s'agit parfois de traits de personnalité extrêmement anciens et vis-à-vis desquels le regard réflexif du sujet est lui aussi extrêmement ancien :

Q. — « En fait, la première chose que vous avez faite sur la ferme, c'est garder les bêtes ?

R. — Oui, les garder quoi.

— Il devait bien y avoir un jardin ?

— Un jardin, non, bof (claquement de langue négatif).

— Vous aimiez pas ?

— Même aujourd'hui le jardin ça me plaît pas alors.

— Qui est-ce qui faisait le jardin ?

— En ce temps-là, les grands-parents, le grand-père.

— Ça vous intéressait pas ?

— Non, même aujourd'hui, je fais uniquement que le strict nécessaire, c'est tout. C'est comme les bêtes, j'aime pas les grosses bêtes, j'aide ma mère à faire le champ, sinon les céréales, y a que ça que j'aime, les céréales.

— Les bêtes, ça vous attirait pas ?

— Non plus, j'aime pas. J'aime pas tellement approcher les grosses bêtes quoi, c'est pas que j'aie peur, mais j'aime pas, j'aime pas.

— C'est une appréhension ?

— Bon, des fois ça arrive que quelqu'un vient pour l'aider à décharger une bête, bon, j'y vais, je peux pas refuser, mais dire que ça me plaît, non, ça me plaît pas... »

(Céréalière Maine-et-Loire, VII)

En fait, ce n'est pas tant le père que le grand-père qui, dans la famille, avait un goût particulier pour l'élevage. Mais, indépendamment des raisons psycho-relationnelles qui peuvent déterminer un goût particulier (et qui ne sont pas du ressort de cette enquête), il est intéressant de voir comment, au cours de la période de pré-installation, s'affirme progressivement la personnalité professionnelle de cet agriculteur. Les événements de la vie personnelle (le départ du père) donnent l'occasion à l'intéressé de développer son propre goût pour la culture et ceci prend un peu l'allure d'une transgression consciente et raisonnée du modèle familial d'exploitation.

Q. — « Et là-dessus (engrais, cultures...) vous essayiez de les pousser à utiliser...

R. — Ah ! oui, surtout que c'était la culture qui me plaisait le mieux alors, on essayait de faire un peu plus.

— Et votre père vous suivait ?

— Il nous suivait pas, mais à force il arrivait à nous écouter un peu, pas à nous écouter, mais enfin, il nous laissait terminer ça...

— Y avait des discussions ? Vous vous souvenez ?

— Non, pas des discussions, non, mais on lui disait comment on apprenait quoi.

— Et alors, qu'est-ce qu'il disait votre père ?

— Oh ! Il disait... Je pense que j'ai eu la chance qu'il arrive à faire un essai, c'était bon, alors... et puis du jour où je me suis mis tout seul, bon, ben, j'ai...

- Quand vous étiez aide-familial, vous avez commencé un peu ?
- **Quand j'étais aide-familial, peut-être pas au départ, mais quand je me suis mis tout seul et que mon père il a quitté ma mère, il a été quatre fois parti de chez nous. Alors, quand j'étais tout seul avec ma mère, là je pouvais faire ce que je voulais, enfin ce que je voulais, la manière que je voulais travailler quoi, la manière que j'avais appris, quoi.**
- Et ça a modifié des choses ?
- A mon point de vue, ça a modifié des choses, c'est-à-dire qu'on a fait davantage de rendement, y avait peut-être un peu plus de dépenses, mais enfin, je crois que c'est comme ça qu'on s'en est sorti, autrement...
- Autrement ?
- Autrement, dans ce temps-là, ben, on s'en serait pas sorti, parce que... (sourir), j'avais dix-huit ans quand mon père est parti, alors je suis resté seul avec ma mère sur l'exploitation, et puis je me suis débrouillé tout seul avec le matériel qu'on avait, on n'avait pas beaucoup de matériel en ce temps-là, et puis de [...] , on a cherché un meilleur rendement, avec du matériel, ma mère a acheté du matériel [...] .
- Donc, finalement ces cours, vous avez pas réussi le CAP ?
- Non.
- C'est à cause de quoi ?
- J'ai été reçu à l'écrit, j'ai été reçu à l'écrit et j'ai échoué à la, à la pratique, c'est-à-dire à l'oral, qu'on apprenait en ce temps-là. Sur les bovins, j'ai eu des mauvaises notes sur les bovins.
- C'était un CAP de quoi, d'agriculture générale ?
- Oui, oui. Agriculture générale.
- Y avait pas de spécialisation ?
- Non, non, on apprenait de tout. C'est là que j'ai été recalé sur les bovins.
- Donc, c'est la théorie que vous avez réussie le mieux ?
- Oui, oui, j'étais bon, j'avais ma moyenne, j'étais accepté pour la théorie, c'était bon, j'avais même des bonnes notes en théorie, c'est à l'oral que j'ai, j'ai été recalé sur les bovins, ça me plaisait pas, j'en avais rien à foutre. Il aurait fallu que je refasse une année supplémentaire, mais j'ai pas voulu, j'avais trop de travail. »

Ce témoignage, qui anticipe un peu sur certains points qui seront développés dans la section suivante, met assez clairement en évidence les dynamiques affectives ou esthétiques qui, aux yeux-mêmes de l'intéressé, déterminent la destinée professionnelle. Le rejet de l'élevage par cet agriculteur le met en porte à faux aussi bien vis-à-vis de sa famille que vis-à-vis de l'institution scolaire (à moins que ce soit l'inverse, le rejet étant alors la conséquence de cette situation de porte-à-faux, mais évidemment, il s'agit-là d'un point que l'on ne peut pas trancher). Ce qui est clair, c'est que dès que la situation devient favorable à l'expression de son goût propre – c'est-à-dire lorsque le père quitte définitivement le foyer – la prise de responsabilité devient l'occasion d'une liquidation progressive de l'élevage au profit d'une orientation céréalière, domaine dans lequel l'intéressé n'a pas de compétence spéciale étant donné l'orientation de la ferme familiale et la relative minceur des connaissances acquises aux cours post-scolaires. Un tel choix a, en tout cas, des conséquences décisives à la fois sur l'apprentissage de nouvelles connaissances, sur la réorganisation de son système de savoirs et sur le type de rapport qui va être entretenu avec l'extérieur. En particulier, l'absence d'une compétence céréalière très affirmée chez cet individu le conduit à se « faire mettre au monde », selon sa propre expression, par l'agent d'une firme agricole.

En définitive, ce que tout ceci met assez bien en évidence, c'est l'imbrication étroite des traits de personnalité psychologique et des traits d'identité sociale actuelle dans le jugement qui est porté sur la période de préinstallation. Les conflits, les concurrences ou les harmonies de savoirs vis-à-vis des parents, d'un côté, la longue gestation d'un projet autonome, de l'autre, constituent les articulations majeures du

regard qui se trouve porté sur cette période. On voit en particulier que, contrairement à l'idée trop schématique d'une transmission de capital culturel d'une génération à l'autre sous forme d'une reproduction à l'identique, les intéressés eux-mêmes cherchent à marquer toute la spécificité du système de similitudes, de différences ou d'oppositions qui les rattachent à la génération ascendante, et cela compte tenu de leur propre position actuelle et des enjeux personnels et sociaux qui se trouvent engagés par la perception historique d'une destinée professionnelle. A ce titre donc, la période de préinstallation remet bien en jeu une partie des constituants cognitifs de la personnalité individuelle et sociale de l'agriculteur. C'est ce point que l'on va tenter encore d'approfondir en analysant à présent, la présentation qui est faite par les intéressés des événements structurants de la jeunesse.

3. LES ÉVÉNEMENTS STRUCTURANTS : ENGAGEMENTS, VOYAGES, MARIAGES, HÉRITAGES

Les derniers témoignages de la précédente section ont un peu anticipé sur le point que l'on va maintenant développer et qui concerne le rôle des nouvelles occurrences de vie de la fin de l'adolescence dans la restructuration des systèmes de savoirs. L'une des hypothèses qui sous-tendaient l'interrogation à ce sujet était que le stock de savoirs dont dispose un individu se remodèle et se restructure en fonction des occurrences qui se présentent au cours de son existence et que, par conséquent, l'idée d'un rapport au savoir très fortement déterminé par les inculcations du milieu familial devait être relativisée par la prise en compte des effets cognitifs de la succession, dans une même expérience, de ces occurrences de vie. C'est dans cet esprit que les entretiens ont été dirigés sur tous les événements, usages, activités qui, aux yeux des intéressés, peuvent paraître avoir joué un rôle dans leur maturation professionnelle. Ont pu ainsi être recueillis de très nombreux témoignages sur l'existence ordinaire des jeunes agriculteurs, leurs loisirs, leurs rencontres, leurs déplacements et leurs rapports avec la famille. Dans de nombreux cas, ces témoignages ne disent rien d'explicite sur le lien pouvant exister entre les activités en question et la position professionnelle actuelle. Ils permettent simplement de se faire une idée plus précise de l'univers culturel dans lequel baignent ces jeunes agriculteurs, ce qui, dans certains cas, peut autoriser quelques inférences des activités en question aux pratiques et à la sagesse professionnelles actuelles. Par exemple, lorsque sont décrits les activités sportives de la jeunesse (football, cyclisme), les loisirs (pêche, chasse, participation aux comités de fêtes...) et que l'on aperçoit, dans la description des modes de sociabilité de la vie actuelle, les prolongements ou les ruptures de ces goûts de la période de jeunesse. Dans d'autres cas, cependant c'est de façon explicite que les intéressés établissent un lien entre ces deux aspects de leur vie.

a) C'est le cas par exemple, d'un agriculteur du pays Basque qui a découvert au collège, en même temps que l'action catholique, les vertus de l'engagement dans l'action culturelle. On a affaire, ici, à un effet d'ordre politique et éthique qui n'est nullement réductible à un enracinement familial, mais qui prend directement sa source dans les rencontres de la jeunesse. En effet, la famille en question a bien transmis à l'intéressé l'usage de la langue basque et les valeurs culturelles que celle-ci peut véhiculer, mais nullement l'engagement personnel qui est devenu le sien lorsque, dans une conjoncture historique donnée, il a conçu son avenir professionnel comme partie prenante d'un avenir régional. Or cette conception, qui a pris corps à la fin des années 60, a eu des effets notables sur la destinée professionnelle de l'intéressé. Considérant que le maintien au pays des jeunes Basques constitue un objectif prioritaire et que, d'autre part, ce maintien n'est possible qu'à la condition d'opérer un partage

équitable de la terre et, plus généralement, de l'activité économique, il a conçu son exploitation au travers d'une double contrainte : la première consistait à ne pas chercher à élargir la surface de cette exploitation (pour ne pas priver de terre d'autres compatriotes), la seconde était de faire vivre décentement le groupe familial sur cette surface réduite. Posé ainsi, le problème ne peut se résoudre que dans les termes d'une forte intensification de la production. Ce qui fut fait – puisque cet agriculteur a aujourd'hui une production très intensive et extrêmement diversifiée pour une surface agricole utile d'une vingtaine d'hectares – mais qui ne pouvait non plus être fait dans n'importe quelles conditions. L'autonomie culturelle à laquelle prétend l'intéressé ne peut en effet, souffrir une perte d'autonomie économique qui résulterait d'un engagement aveugle dans le processus d'intensification. C'est pourquoi cet agriculteur raconte longuement ses premières expériences d'atelier hors sol, la façon dont il a pris conscience qu'il risquait de devenir un jouet des firmes agro-alimentaires et l'effort qu'il a fait depuis pour construire son propre modèle d'exploitation, très intensif mais original, limitant autant que faire se peut les causes d'endettement. L'intéressé, qui semble tirer profit de toutes les sources d'information disponibles – alors même que son niveau scolaire est faible puisqu'il n'a qu'un BAA – est conscient d'être d'une certaine façon un innovateur et d'avoir inventé un modèle d'exploitation culturellement et écologiquement adapté aux conditions locales. D'une certaine façon, d'ailleurs, il est jaloux de cette invention dont il ne voudrait transmettre la recette qu'à des agriculteurs disposés à s'engager, sur le plan éthique, dans la même voie que lui. Ce qui est clair, en tout cas, c'est que le savoir professionnel n'est pas indépendant de ce circuit biographique et qu'en l'occurrence la conviction éthique et politique produit des effets de construction sur les plans cognitif et économique à la fois. La conviction de cet agriculteur conduit à une position originale des problèmes techniques et économiques, et par conséquent, les solutions qui sont trouvées sur le plan pratique ne sont pas indépendantes de cette conviction qui, plus qu'un filtre, apparaît ici comme un véritable guide du raisonnement professionnel pratique. On le voit par exemple, dans les solutions choisies en matière de bergerie (construite par ses soins mais à l'économie), de choix de production ou d'occupation du temps et d'organisation du travail.

L'intérêt d'un tel exemple, dont on voit bien qu'il est tout à fait singulier, est de replacer de façon particulièrement manifeste la question du rapport au savoir et, au-delà, du rapport à la technique et à l'économie agricole, dans le cadre des enjeux globaux d'une existence. On voit ici avec une acuité particulière (ce qui ailleurs ne se laisse qu'entrevoir) comment les occurrences de vie, les situations auxquelles on se trouve confronté produisent d'un même mouvement le sens d'un destin professionnel et la matérialité pratique de ce destin professionnel. Les conditionalités extérieures – celles de l'origine familiale ou de la contingence des rencontres qui surviennent dans une histoire sociale individuelle – sont l'aliment d'une reformulation qui ne prend pas nécessairement la tournure éthique que l'on observe dans le cas considéré mais qui suffit à peser lourdement sur le cours de la vie et sur la mise en place sociale. La mise en place sociale ne dépend évidemment pas du seul vouloir de l'intéressé, mais ce vouloir dont l'émergence est contingente détermine des orientations pratiques qui, justement parce que la mise en place sociale dépend aussi de conditions extérieures, doivent être nécessairement alimentées par une accumulation de savoirs relatifs à ces conditions, sans lesquels rien de ce qui est voulu ne serait possible et tout ce qui est vécu serait dépourvu de sens.

Ce point est d'ailleurs illustré par de nombreux autres témoignages dans lesquels les intéressés établissent explicitement un lien entre leur destinée professionnelle et les activités et les convictions de leur jeunesse.

Q. — « C'est quoi l'essentiel dans l'apprentissage de votre métier ?

R. — C'est pas facile à dire effectivement parce que c'est vraisemblable que, comment dirais-je moi, le militantisme au MRJC, à la JAC, au CDJA par la suite, ben, ça donne une ouverture d'esprit qui fait que ça déteint forcément un petit peu aussi sur le côté, comment dirais-je moi, euh ! pas le côté technique des choses mais sur la façon d'aborder les problèmes techniques par la suite c'est sûr. On peut les aborder différemment.

— En quoi ça déteint ?

— Je ne sais pas si vous voulez, bon, on a, on peut avoir une conception des choses, du travail de la vie et puis de la façon d'utiliser le fric qu'on peut avoir, bon, ça déteint forcément sur la technique, bon, on peut très bien dire, bon la technique c'est la seule chose qui prime, et puis les rendements et le fric, bon pour moi c'est pas ça qui prime d'abord. La technique est un moyen pour arriver à... bon, à vivre correctement sans pour ça écraser l'ensemble des autres paysans d'une part, pourvu que [...] vivre correctement à la fin [...] . Pour moi, la technique c'est ça, ça permet de, bon, de vivre correctement mon métier et puis de pas bosser comme un dingue quoi. »

(Céréalière Maine-et-Loire, III)

Ce témoignage n'est pas cité dans le but de généraliser l'analyse qui y est faite du rapport à la technique. On verra, au contraire, dans le chapitre suivant, que cette conception est loin d'être partagée par tous les agriculteurs et que c'est précisément sur ce point que se manifestent de la façon la plus claire les principes pertinents de la différenciation sociale. Ce qui paraît intéressant ici, c'est le lien qui est établi entre un engagement personnel de la jeunesse et un mode particulier de professionnalisation. L'émergence d'une identité sociale personnelle dont il était question dans la section précédente se trouve ici étroitement reliée à une occurrence de vie — ici l'engagement au sein de l'action catholique. S'il n'y a évidemment nulle constante dans la nature de ces occurrences, il semble bien toutefois que les événements de la jeunesse, quelle que soit leur nature, jouent de façon générale un rôle assez important dans la structuration actuelle des savoirs professionnels en raison de la place qu'ils occupent dans les ensembles significatifs utilisés par les intéressés pour rendre compte de leur position actuelle.

b) L'action catholique a donc eu une assez grande influence dans l'orientation de plusieurs individus de l'échantillon, essentiellement — si on s'en tient à ce qui est dit — par les principes de conduite qui en découlaient en matière de vie professionnelle et par l'ouverture aux autres qu'elle induisait. Il est probable aussi que le cercle relationnel qui se trouve établi par cette activité contribue à entretenir les orientations en question, voire à permettre leur concrétisation lorsqu'il s'agit pour l'agriculteur de trouver une ferme à exploiter ou des interlocuteurs techniques et économiques auprès desquels il peut s'informer et avec lesquels il pourra le cas échéant traiter.

On remarque cependant que la majorité des individus de l'échantillon n'a pas été concernée par de tels engagements. Dans certains cas — et quelques témoignages ont déjà été donnés à ce sujet — la conjonction de la scolarité et des événements du mois de mai 68 provoquent des prises de conscience politiques ou, plus simplement, sociales, qui sont souvent assez éphémères quant à leur caractère politique mais qui suscitent une série de déplacements ou de contacts sociaux dont l'effet est, lui, beaucoup plus durable. Voici par exemple ce qu'en dit l'éleveur des Côtes-du-Nord :

- Q. — « Ça vous intéressait plus (le BTS en économie agricole) ?
- R. — ... Ah ! Oui, mais enfin maintenant je regrette pas ! Je regrette pas d'avoir suivi ça parce que justement en BTS, j'ai sûrement eu une ouverture d'esprit qui m'aurait fait défaut en BTA... Ah ! Oui, et puis on a eu 68 (rire).
- En 68, vous étiez en... ?
 - J'étais en BTS.
 - En BTS, où ça vous m'avez dit ?
 - A L.
 - Et qu'est-ce qui s'est passé en 68 ?
 - Vous étiez trop jeune, non ? (rire).
 - Non, j'ai un an de plus que vous, alors...
 - (Gros rire) Ah ! Bon, bon, ben, je crois que ça a maîtrisé (?) beaucoup de gens, on a vu les choses d'une autre façon, et ceux qui encore n'étaient pas éclos, ont éclos à ce moment-là, et surtout qu'on s'est mélangé à d'autres gens qu'on aurait peut-être pas vus tout de suite.
 - Est-ce qu'il y a eu à L. des manifestations ?
 - Oui.
 - Auxquelles vous avez participé ?
 - Oui, oui ! Oui, oui !
 - Dans l'année qui a précédé ou juste au mois de mai ?
 - Ah ! Juste au mois de mai, on avait un an de retard.
 - C'était quel... (l)
 - Oh ! Ça a suivi le mouvement normal.
 - C'est parti sur quoi ? C'est pourquoi que vous avez fait des manifestations ? (rire).
 - (Rire) [...?] Je sais pas trop analyser maintenant... On suivait le mouvement bêtement quoi !
 - Ça se passait par quoi ? Ces mouvements vous arrivaient par quoi ?
 - Par le mouvement étudiant, on était en Cité universitaire, donc on était en prise avec les gens de lettres, les premiers qui ont lancé le truc, bon, ben, c'est parti sur des discussions philosophiques...
 - Et politique ?
 - Politiques, également aussi, mais enfin c'était bon à notre époque, c'était bon, on a gâché un peu le train de ce trimestre-là mais c'était [...] avec tous les copains. Moi, je suis resté là-bas pendant toutes les grèves et tout, hein !
 - Le contact avec les ouvriers ?
 - Ah ! Tout, oui, les paysans mêmes.
 - Avec les paysans du coin ?
 - Ouais.
 - Des réunions, des meetings ?
 - Ouais. On allait quêter des patates, alors, bon, comme moi j'étais un peu agricole on m'a dit tu vas aller chercher des patates, tu vas aller à la sortie des messes, tu vas aller contacter les gens...
 - Et vous, vous étiez dans quel état d'esprit à ce moment ?
 - Euphorique, comme tout le monde !
 - Vous étiez euphorique...
 - Oui (gros rire).
 - Mais le mobile de cette situation-là ? Vous étiez [? ...] ?
 - Ah ! Je sais plus, je sais plus, hein... (silence), enfin disons que je vois les côtés plutôt carnaval quoi, et tout ce qui s'ensuit...
 - Vous avez été pris par la fête ?
 - Oui, c'est ça aussi. C'est un mélange de tout, avant tout le monde était dans son petit coin, et puis là tout le monde s'est mélangé... Je le disais à ma femme l'autre jour, je lui disais que 68, c'était un peu la révolution française de 89, quoi..., changer presque totalement les mentalités, ça a été la coupure avec l'autre génération quoi, vous croyez pas ?

- Si, peut-être (deux rires).
- Non, mais enfin, moi je dis souvent ça, je sais pas hein, c'est une sorte d'ouverture sur les autres, on peut discuter, encore un paysan aujourd'hui, bon, ben, on peut être paysan de trente-six façons, mais moi je considère pas le métier de paysan comme un type assis (?), sur ma ferme, avec que du travail manuel, hein ! Et si on n'a pas des contacts avec d'autres et qu'on est toujours à se plaindre sur son métier, sur ses problèmes, parce qu'il y en a forcément, et qu'on n'a pas disons, qu'on connaît pas les problèmes des autres, bon, c'est pas la peine, je crois qu'il faut faire des comparaisons à tous les niveaux, faut pas vivre sur son métier comme on dit, c'est pas en rouspétant, on a nos problèmes techniques, mais enfin les problèmes techniques ça peut intéresser d'autres gens de l'extérieur, mais enfin, entre paysans toujours à mâcher des choses, on se culpabilise presque, on n'arrête pas de tourner en rond et on trouve pas de solution, tandis que si on voit d'autres personnes, ils ont aussi des problèmes qui se rattachent, et souvent la solution est aussi bien chez eux, quoi »

(Eleveur Côtes-du-Nord, XXIV)

On voit ici comment l'acquisition et la disposition de certains stéréotypes relatifs à mai 68 (3) (l'éclosion, le carnaval, l'ouverture sur les autres...) permet de donner un sens à la façon actuelle d'être paysan. Une fois de plus sur cet exemple, un lien explicite est établi entre la position professionnelle actuelle, c'est-à-dire la conception qu'on se fait du travail, de la technique, de l'échange social, et un événement qui, au cours de la jeunesse, a joué un rôle structurant dans la destinée sociale. Ce lien explicite, qui s'exprime donc dans un discours, est au demeurant réfléchi dans la pratique professionnelle de l'intéressé puisque celui-ci a exercé d'autres emplois avant de s'installer (il a été conseiller agricole), a développé une conduite de son exploitation qu'on pourrait qualifier d'ouverte (tant du point de vue économique, par des adhésions à divers groupements, une commercialisation diversifiée, un système de production souple et modifiable, que sur le plan de la vie sociale avec de nombreuses activités, des vacances, des relations sociales étendues...), cette ouverture conduisant d'ailleurs l'éleveur en question à abandonner aujourd'hui l'exploitation – rentable – de sa ferme pour prendre à nouveau un emploi salarié. En définitive, le contexte de l'entretien, qui s'inscrit lui-même dans un contexte plus large de pratiques sociales, permet de mettre à jour, sous les rationalisations auxquelles donne lieu la narration des événements majeurs de son passé, quelques-unes des maximes directrices ou des principes avec lesquels cette personne conduit sa propre destinée sociale.

c) Il est vrai que tous les agriculteurs interrogés n'ont pas eu cette perméabilité aux grands événements historiques, ne serait-ce que parce que leurs conditions de scolarisation et d'existence rendaient une telle rencontre assez improbable. Néanmoins, on constate que dans beaucoup de cas (presque tous les éleveurs de Bretagne, plusieurs du Maine-et-Loire et quelques-uns de la Creuse), la période de préinstallation a été pour eux l'occasion de faire certains déplacements géographiques – par le biais de la scolarité, du service militaire, des stages de formation, des participations à des associations ou simplement par l'organisation des voyages entre copains qui rêvent un peu de voir du pays – dont ils perçoivent en général assez nettement l'importance du point de vue de leur mise en place sociale ultérieure. Il est assez évident que cette latence professionnelle qu'autorise souvent l'espace de temps qui sépare le bout des études de l'installation proprement dite est particulièrement favorable à l'émergence d'un désir de voir autre chose que ce qu'on a toujours vu, de connaître d'autres gens et d'autres pays.

(3) Cf. P. PHARO, Y. LESCOT : « Mentalité et philosophie du gauchisme de mai 68 », Thèse de 3^{ème} cycle Université PARIS VII, 1977.

« ... C'est l'époque un peu de transition. On passe de jeune à adulte, on fait des rencontres avec beaucoup d'autres gens qu'on connaissait pas au préalable, on rencontre des gens de tous caractères, des gens qui ont pas peur, des gens qui ont plus peur, y a un peu de tout... (rire). »

(Maraicher Maine-et-Loire, X)

« En sortant de l'école, on voit pas qu'est-ce qui est mieux à faire, on voit un peu mais c'est difficile hein ! Les stages, c'était pas mal pour voir qu'est-ce qui se faisait dans la nature et qu'est-ce que je pensais qui était le mieux et avec le moins de travail possible. »

(Éleveur Finistère, XXI)

En gros, on peut distinguer deux sortes de cas. D'une part, ceux qui sont appelés à reprendre la ferme des parents et qui, particulièrement s'ils ne suivent pas un cursus scolaire long, sont sans doute les moins enclins à s'engager dans ce genre de voyages ; mais même dans ces cas-là – et on l'a déjà vu dans certains témoignages d'éleveurs creusois – les occasions plus ou moins fréquentes que l'on a de voyager sont souvent une source de remise en cause des orientations familiales ou, tout au moins, de renouvellement de la réflexion à ce sujet. Et d'autre part, ceux qui, sachant qu'ils ne pourront pas reprendre la ferme des parents, circulent un peu avant de s'installer :

R. – « J'ai envisagé de le faire (le BTA) au retour du service militaire parce que je voyais pas tellement de possibilité au niveau de l'exploitation de rester plusieurs, de toute façon j'avais décidé de partir. Bon, il s'est passé un an, un an ou deux après et j'ai donc là, j'ai quand même décidé de partir carrément disant j'suis un Centre de vacher-porcher dans un premier temps.

Q. – C'était pour partir de l'agriculture ?

– Non, partir de l'exploitation proprement dite, c'est là que j'avais à ce moment-là envisagé de pas forcément rester agriculteur dans un laps de temps très court puisque j'envisageais plutôt un salaire agricole à ce moment-là avec la volonté de revenir le plus vite possible sur une exploitation, ça se trouverait et ça s'est trouvé finalement pendant le stage vacher-porcher. J'ai trouvé une exploitation dans la région de Z. où je suis revenu en 66.

– En fermage ?

– Non, c'était comment dirais-je un contrat de travail camouflé en métayage, disons que c'était officiellement un métayage mais le contrat était renouvelable annuellement. Effectivement, j'étais salarié. Et quand j'ai vu qu'y avait pas de possibilité de l'avoir en fermage par la suite parce que, bon, on s'est pas entendu avec la propriétaire, j'ai cherché autre chose et j'ai trouvé ça ici. »

(Céréalière Maine-et-Loire, III)

Ce genre de circulation est évidemment l'occasion d'élargir ses horizons techniques et sociaux mais en même temps il permet de constituer progressivement un nouveau rapport au capital foncier que l'on a déjà ou que l'on cherche à acquérir en faisant des économies, des emprunts, etc. :

R. – « ... C'est-à-dire que les trois années que j'ai passées dans l'exploitation en métayage, ça m'a permis quand même de mettre un peu d'argent de côté, bon, c'était de l'ordre de quoi, de 10 à 15 000 F à l'époque, c'était pas ridicule quand même disons que c'est un autofinancement qui était pas négligeable de toute façon mais c'est quand même pas très important.

- Q. – Pour démarrer combien vous a-t-il fallu ?
– Pour démarrer j'ai fait un prêt foncier de quinze millions et un prêt d'installation de quatre millions et mon père m'a prêté deux millions... »

Ce qui est frappant dans tous ces récits relatifs aux circuits de la période de jeunesse, c'est le souci qu'ont beaucoup d'interviewés de rétablir autant que faire se peut la vérité des faits. Cette remarque a déjà été faite à propos des circuits scolaires de ceux qui ont suivi des cursus longs et qui avaient à cœur d'expliquer les orientations suivies, les changements d'établissements, le choix de la section, comme si ce genre de précision avait une importance décisive pour la manifestation de leur identité sociale. On retrouve le même luxe de détails dans les récits de ceux qui, n'ayant pas repris la ferme de leurs parents, doivent justifier, rationaliser, expliquer, l'itinéraire qu'ils ont effectivement suivi. On touche là à ce qui constitue à proprement parler leur histoire, c'est-à-dire pas seulement le récit d'événements passés provoqué par les besoins de l'interview, mais un récit dont tout laisse à penser qu'il a déjà été formulé en d'autres occasions, comme une sorte de rôle maintes fois répété. Autant il pouvait paraître étrange à certaines des personnes interrogées de raconter des détails de leur vie d'enfance sur lesquels ils n'ont en général nullement besoin de revenir ou de s'appesantir (tels que l'organisation de la scolarité primaire, la participation au travail de la ferme, etc.), autant les questions sur les circuits de l'adolescence justifient parfois la reprise d'une argumentation qui semble, elle, tout à fait rodée et qui relève d'une nécessité interne du compte rendu de sa vie. La question : « comment se fait-il que je sois là et pas ailleurs ? » paraît alors être familière à la connaissance ordinaire que les individus ont de leur monde social et elle est d'autant plus formulable que les fatalités de la reproduction familiale (« j'ai repris la ferme de mon père ») ont moins pesé sur cet itinéraire. Et de fait si ceux qui ont simplement repris la ferme des parents expliquent parfois la dette de connaissances ou d'ouverture qu'ils doivent à quelques voyages, il est plus rare qu'ils s'appesantissent sur les conditions de la reprise de cette ferme familiale (4) – sauf lorsqu'il est question de l'arrangement de famille et, plus généralement, du nouveau rapport à l'argent qui a rendu possible cette reprise. C'est qu'il n'y a sans doute pas grand-chose à dire d'une transmission de patrimoine qui se fait sans heurt et dans une ambiance de « naturalité » maximum. La carte d'identité sociale et professionnelle de l'intéressé se constitue d'elle-même. Les choses sont dans l'ordre, c'est-à-dire que le repérage de soi-même par les autres ne fait guère problème. Bref, la reprise « normale » de la ferme des parents est un élément de présentation de soi facile à manier. Il n'en est pas de même de l'installation sur une nouvelle ferme, ni de l'engagement de productions nouvelles sans rapport avec ce qui se faisait chez les parents, toutes choses qui requièrent une explication.

Finalement, la façon dont on explique les circulations de la jeunesse a sans doute autant d'importance, du point de vue de l'identité professionnelle de l'intéressé, que l'usage de certains stéréotypes appliqués aux nouvelles expériences de la jeunesse, du genre « ça m'a ouvert l'esprit » ou « j'ai connu d'autres gens » lorsqu'on parle de voyages ou encore « ça apprend à ranger ses affaires, ça change un jeune » lorsqu'on parle de l'expérience du service militaire. Il ne faudrait pas pour

(4) Un éleveur creusois (X1) présente les choses ainsi : « parce que mon père, il arrivait à la retraite, bon, ben, j'ai pris derrière lui, et c'est parti comme ça, c'est tout... personne a essayé de m'orienter vers ceci, ou vers cela... »

autant négliger l'importance de tels stéréotypes dont l'usage témoigne au moins qu'on a bien besoin d'exprimer une dette de connaissance vis-à-vis des nouvelles expériences de la période de préinstallation. Dans tous les cas, que l'on note explicitement et de façon plus ou moins stéréotypée le rapport existant entre sa propre position professionnelle et les apports que l'on doit aux circulations de la jeunesse ou que l'on s'efforce simplement de rétablir la vérité du circuit — précisément parce que celui-ci a été un peu compliqué —, il apparaît assez clairement que les intéressés trouvent dans ces occurrences de l'adolescence une bonne partie des fondements de leurs sagesse actuelles ou, de façon plus précise, qu'ils intègrent comme une partie importante de leur système de savoir actuel les ouvertures auxquelles ont pu donner lieu les circulations de leur jeunesse.

d) Il faudrait, dans le même ordre d'idées, approfondir aussi le lien qui s'établit entre la position professionnelle actuelle et les choix matrimoniaux qui remontent à la jeunesse. Dans ce rapport, il n'a guère été question jusqu'ici des femmes d'agriculteurs dont on a vu pourtant, au fil des témoignages rapportés, que la présence influait fortement sur la nature des récits et des comptes rendus, ne serait-ce que parce que la vérité du passé que l'interviewé se proposait de délivrer devait alors être négociée avec l'épouse. On a vu ainsi, dans plusieurs témoignages, comment l'intervention de l'épouse pèse sur le cours de ce qui est dit et brouille en partie le jeu de rôle de l'intervieweur à l'interviewé qui laisse supposer qu'à chaque instant celui qui répond donne la réponse la plus adéquate à la question posée. Lorsque l'épouse intervient pour corriger, compléter ou contredire, cette convention de l'entretien suivant laquelle la réponse est naturellement adéquate à la question se trouve remise en cause et il faut négocier autrement le rapport à la vérité du passé, pour prévenir les objections de celle dont on sait qu'elle en sait infiniment plus que l'intervieweur extérieur et pour établir avec elle une entente permettant de conforter le caractère raisonnable et justifié de ce qui est dit à l'enquêteur étant entendu que, du coup, on ne dit plus exactement la même chose.

Dès lors que les deux partenaires de la vie conjugale sont réunis, ces mécanismes de l'entente — et de la mésentente — sont constamment présents au cours des interviews : par exemple lorsqu'un couple de néo-ruraux pèse les avantages respectifs des vies rurale et urbaine, et cela de façon conflictuelle parce que l'un et l'autre n'ont pas la même conception du bien-être et de l'hygiène corporelle, ou lorsqu'un couple de maraîchers enrichis s'efforce de dégager la philosophie de l'histoire de leur enrichissement, ou encore lorsqu'un couple d'éleveurs creusois se met d'accord sur ce qui relève de la seule compétence du mari — la ferme et la vie professionnelle — et sur ce qui est aussi du ressort de l'épouse — la façon d'élever et l'avenir des enfants. Dans l'optique qui est celle de la présente étude et qui consiste à considérer le rapport au métier et à la technique comme coextensif à la compréhension et à la connaissance que chaque individu a de son univers social, ces mécanismes d'entente et de mésentente doivent évidemment retenir l'attention, et cela pour plusieurs raisons.

En premier lieu, si on s'est surtout attaché jusqu'ici à l'analyse des sagesse des agriculteurs, ce n'est pas en vertu de l'idée qu'eux seuls seraient vraiment importants du point de vue d'une problématique du rapport au savoir des paysans. C'est même plutôt tout le contraire qui est vrai. Si cette étude s'est limitée à l'analyse des savoirs des paysans (et non pas des paysans et des paysannes), c'est parce que d'une part, il était probable que les différences entre les savoirs des uns et ceux des autres (les femmes) étaient trop importantes pour qu'on pût en rendre compte dans le

cours d'une même étude et à l'aide des mêmes modes d'investigation, et d'autre part, parce que nos recherches antérieures préparaient davantage à une investigation relative aux savoirs des paysans. En revanche, tout indique que le savoir professionnel, entendu comme l'ensemble du système de savoirs techniques et sociaux qui se rattache à l'exercice de la profession, d'un paysan marié intègre de façon indissoluble le fait de ce mariage qui n'est pas seulement un attribut social de l'individu mais l'un des éléments constitutifs de son identité professionnelle.

On peut en effet raisonnablement penser que les négociations de l'entente que l'on observe en direct dans le cours de l'entretien et qui influent sur le compte rendu de la position socio-biographique qui est effectué par l'intéressé, ne se limitent pas à la seule présentation de soi qui a lieu au cours de l'entretien, mais qu'elles sont au contraire coextensives de la place sociale occupée par l'individu, c'est-à-dire aussi de ce qui pour lui présente de la valeur, justifie certaines pratiques, légitime une façon d'être et des rapports à autrui et permet en définitive de valider son raisonnement pratique. Dans certains cas, il est facile de faire la démonstration de ce point : en particulier pour la demi-douzaine d'individus de l'échantillon qui ont épousé des femmes qui n'étaient pas d'origine rurale ou/et exerçaient au moment du mariage – ou encore quelque temps après – des professions non-agricoles. Dans ces cas-là, on voit d'abord de façon très concrète se dessiner un projet professionnel qui est bien obligé de tenir compte, soit de la non-préparation de l'épouse aux travaux agricoles, soit tout simplement de la non-disponibilité de l'épouse pour les travaux agricoles parce qu'elle travaille à l'extérieur. L'analyse présentée ici est d'ailleurs déjà faite la plupart du temps par les intéressés eux-mêmes qui ont insisté souvent – et pas seulement dans cette enquête – sur le fait qu'un projet d'installation ne peut pas être raisonné indépendamment de la main-d'œuvre disponible et, plus précisément, de la volonté de l'épouse de prendre sa part des travaux agricoles.

Mais, de façon plus approfondie, on voit que le rapport aux travaux de la ferme et ce qu'on pourrait appeler l'économie de la vie quotidienne (entre le travail, les loisirs, la vie de famille) se trouve contaminé par la position de l'épouse vis-à-vis de ces choses. Si ce point n'est pas nécessairement explicité en tant que tel par les intéressés, il semble bien que les choix qui sont faits en matière de modes et de moyens de production, parce qu'ils doivent tenir compte de la position de l'épouse, impliquent certains remodelages des savoirs dont on peut alors dire qu'ils sont probablement la conséquence de ce type de mariage (5).

Q. – « Et vous, le fait de venir sur une ferme, ça vous attirait ?

R. – Femme.

Oh ! Pas tellement.

– Pas tellement.

– Surtout que je m'étais bien juré quand j'étais jeune que je ne me marierais jamais avec un paysan (rire) (le père de l'intéressée était mineur de fond).

– Donc, vous étiez plus attirée par le mari que par la ferme ?

-- Voilà (rire !).

(5) On doit à Véronique SORIANO, ethnologue dans les Hautes-Alpes, l'hypothèse initiale qui a permis d'apercevoir ce point dans le corpus d'entretiens de cette enquête.

- Mais vous vous y êtes mise quand même ?
- Faut bien, hein.
- Et finalement vous avez changé d'avis sur la ferme en vous y mettant ?
- Oh !... Vous savez, y a des choses qui me plaisent pas, y en a qui me plaisent...
- C'est quoi les choses qui vous déplaisent ?
- (Silence).
- R. - Mari.
Moi, ce qui me déplaît, c'est comme dimanche-là, on est parti le matin, on a été à la pêche avec mon beau-frère, mon beau-père tout ça, bon, ben le soir moi j'ai été obligé, je suis arrivé il était quelle heure ?
- F. - Oh ! Il était plus que ça !
- M. - Il était plus que ça, bon, je suis arrivé, il a fallu se changer pour aller traire, enfin c'est pas que l'on fait le lait, mais on a quand même là six vaches qui rentrent, qui donnent un peu de lait, pour la ferme, pour faire des fromages, pour faire... pour nous tout ça, et on est obligé de se changer pour aller faire le travail quoi ! (murmure inaudible de l'épouse). »

(Eleveur creusois, XI)

Dans cet extrait, l'homme prend les devants sur la réponse de la femme et conduit son explication en accord avec son épouse (il répète après elle : « il était plus que ça » (6) comme s'il était entendu (avec elle) qu'il partage son dégoût des servitudes paysannes alors même qu'il est lui-même issu d'un milieu de paysans très traditionnels. Ceci dit, pour comprendre le sens de cet extrait et plus précisément du dialogue avec l'épouse qui double le dialogue de l'agriculteur avec l'enquêteur, il est nécessaire de repérer systématiquement les échanges mari-épouse qui ponctuent les réponses de l'un et de l'autre. Voici quelques exemples :

- Q. - « Vous avez une salle de bains ?
- R. - Mari.
Non.
- F. - Non, on n'a rien ! »
- Q. - « Et vous prenez des vacances ?
- R. - Mari.
Non.
- F. - On n'est pas parti deux jours, jamais.
- M. - Jamais on est parti plus de deux jours, jamais ! Une journée, on partait le matin et on rentrait le soir. »

Il est clair que l'épouse occupe une position critique vis-à-vis du mode de vie paysan traditionnel et que cette position critique est admise par le mari, tout au moins dans la situation de l'interview. On voit même apparaître à plusieurs reprises une sorte de connivence entre les deux époux vis-à-vis du père du mari qui symbolise l'agriculture traditionnelle dont l'un et l'autre époux, mais à des degrés et sous des raisons diverses, sont convenus de se détacher.

- Q. - « Vous avez fait des travaux dans la maison ?
- R. - Mari.
Non, pas encore.
 - La maison, elle est à peu près dans l'état où...?
 - Oui, oui.

(6) On note d'ailleurs qu'aucune indication d'heure n'a été donnée par le mari...

- Vous prévoyez d'en faire ?
- Ah ! J'espère bien, hein !
- F. - Si on met des cloisons par terre, ça va être une catastrophe, il va pas être content ton père (?...) (rire).
- M. - De toute façon, pour réparer une maison comme ça, faut casser tout l'intérieur et puis c'est tout, hein...
- F. - Faut voir comment c'est fait, hein (rire).
- Oh ! moi j'en ai une comme ça (rire).
- Par exemple, elle a des chambres qui sont toutes petites et puis un grand couloir. Ça va pas ! Les chambres sont l'une sur l'autre.. non, il faudrait tout casser (rire). »

Ce désir de tout casser dans la maison qu'exprime l'épouse est sans doute symbolique d'une pression plus générale que celle-ci exerce sur la marche de l'exploitation (dont elle tient d'ailleurs la comptabilité) et qui prend pour cible le système de production traditionnel dont le père de l'époux, encore présent sur l'exploitation, se veut le garant et dont les traces dans le mode de vie et de travail actuel sont encore multiples. Lorsqu'on sait par ailleurs que cet agriculteur s'est engagé dans un plan de développement visant à doubler son cheptel bovin et comportant l'installation d'une porcherie, qu'il adhère d'autre part, à un centre de gestion et à un groupement de développement (alors même qu'il n'a pas encore de séparation nette des budgets de la famille et de l'exploitation) et que ce choix d'intensification s'opère dans un climat de très forte ambivalence vis-à-vis de l'encadrement (voir les témoignages déjà cités dans le cours de ce rapport), on comprend mieux en quoi un certain type de mariage – ici une union avec une non-rurale qui ne veut pas entendre parler de mode de vie paysan traditionnel – peut constituer un élément structurant du rapport au métier et à la technique, et quels effets il peut avoir sur le remodelage des savoirs professionnels compte tenu des conditions et des urgences découlant des choix économiques qui sont opérés.

Il est vrai que les cas de mariage avec des non-rurales ou des femmes travaillant à l'extérieur sont particulièrement révélateurs de ce genre de phénomène et qu'il est sans doute plus difficile de faire la même démonstration lorsque, comme c'est souvent le cas, l'agriculteur a épousé la fille de la ferme d'à côté et que par conséquent l'un et l'autre appartiennent d'emblée, semble-t-il, à la même communauté culturelle. En fait, les choses ne sont pas aussi simples que cela et l'analyse détaillée des pratiques et surtout de l'exposé des pratiques matrimoniales permettrait de mieux cerner les différents rôles que peut jouer l'alliance matrimoniale quelle que soit sa nature.

1) Elle est, en général, un élément important de l'exposé des sagesse tel qu'il apparaît dans les entretiens parce que c'est elle qui sert de toile de fond à la présentation du projet familial en termes de modes de vie ou d'avenir des enfants, le projet d'exploitation apparaissant alors comme cohérent avec le projet familial ou, de façon plus précise, l'intéressé ayant la plupart du temps à cœur de manifester cette cohérence ou encore de manifester le sens familial de son projet professionnel. Voici un exemple de cette intrication, dans la sagesse de l'intéressé, des deux projets :

- R. - Mari.
« ... Les ouvriers n'étaient pas payés cher, je m'en rappelle, mais enfin tout le monde vivait quand même, tout le monde vivait en 59...
- R. - Femme.
On était moins orgueilleux à ce moment-là que maintenant. Ils vivaient davantage par eux-mêmes. Les gens se contentaient de [...] les gens avaient pas la télé, les anciens...

Q. — Vous vous en passeriez pas maintenant.

R. — Femme.

Ça fait pas longtemps qu'on l'a la télé, on l'a depuis... trois ans. On l'aurait jamais eue, ni noir et blanc hein... On a attendu d'avoir d'abord l'argent et de manquer de rien avant d'avoir la télé.

M. — J'avais à dire, j'avais à dire qu'il fallait quand même du matériel pour travailler, c'était pas le moment d'acheter une télévision et d'aller chercher une benne chez le voisin, ou emprunter du matériel chez le voisin, bon, ben fallait acheter le matériel...

F. — On l'avait jamais eue avant, ni noir et blanc, hein...

M. — Par contre, sa machine à laver elle l'a, elle l'a achetée aussitôt que...

F. — Ben, j'en suis à ma troisième depuis qu'on est marié... On l'a achetée dès qu'on est arrivé ici parce que j'allais dans les vignes et j'avais les trois aînés, et j'étais enceinte du quatrième alors il fallait quoi... »

(Viticulteur Maine-et-Loire, VI)

On voit ici comment se fait l'équilibre entre les achats familiaux et les achats professionnels. Lorsqu'on examine les principes de gestion qui sont revendiqués par ce couple d'agriculteurs : économie, minimum d'emprunts, assurer d'abord la survie de l'exploitation mais tenir compte de la vie familiale, faire de l'achat d'objets de confort un aboutissement du travail et non pas une perspective économique, etc., toutes choses que résume assez bien la déclaration suivante :

« Ben, mon petit truc, c'est que chaque chose en son temps, chaque chose à sa place, et puis faut que ça marche comme ça... »

On est inévitablement conduit à cette conclusion que le savoir professionnel, et en l'occurrence ici le savoir de gestion, est indissolublement lié à ce qu'on pourrait appeler une éthique de la vie familiale, éthique de laquelle l'épouse est non seulement facteur de constitution ou de reconstitution mais aussi partie prenante de plein droit. Ce que le savoir professionnel permet de négocier dans la vie de travail en termes de choix de productions, d'investissements, de modes de travail n'est qu'un aspect de ce que, de façon plus large, la sagesse de l'agriculteur, marquée par ses choix conjugaux et familiaux, lui permet de négocier dans l'ensemble de l'économie de sa vie sociale et personnelle.

2) Mais d'autre part, l'alliance matrimoniale apparaît assez souvent dans le temps de ce qui est raconté (temps de l'histoire) comme un facteur de restructuration des savoirs au même titre que les autres événements évoqués dans ce chapitre et, dans certains cas, de façon encore plus accentuée. Lorsqu'on observe, d'un point de vue factuel, les modes de rencontre de l'épouse au cours de la jeunesse, on voit apparaître deux lignes principales. D'un côté, les fêtes et les bals locaux — ou un peu plus éloignés auxquels on accède d'autant mieux que l'on possède son propre moyen de transport, mobylette ou voiture — et de l'autre, les relations d'enfance qui se transforment en aventures amoureuses, quelquefois d'ailleurs à l'occasion de ces mêmes bals, fêtes patronales, foraines, sportives..., au cours desquels on refait en quelque sorte connaissance de quelqu'un que l'on connaît déjà très bien, mais pas encore sous l'aspect d'une relation amoureuse ou d'une future épouse. Dans la plupart des cas, la rencontre de la future femme semble bénéficier d'un assez haut degré de contingence — en particulier lorsqu'on épouse une non-rurale ou une non-agricultrice — et cette contingence des rencontres est le phénomène premier que l'on cherche seulement ensuite à inscrire dans une stratégie matrimoniale intégrant en particulier les problèmes de transfert de

patrimoine. C'est d'ailleurs sur le mode de la contingence que les intéressés se plaisent le plus souvent à parler de ces rencontres, y compris lorsque le fait que l'épouse soit une héritière leur a permis de trouver, chez le beau-père, la ferme à exploiter qu'ils auraient eu autrement quelque mal à découvrir par exemple parce qu'un frère était destiné à reprendre la ferme de leurs propres parents ou parce que celle-ci n'était pas transmissible en raison de sa taille ou des conditions de fermage. Il n'y a évidemment aucun moyen de tester la véracité de ces points de vue et ce n'est d'ailleurs ni l'objet, ni l'esprit de la présente étude. Mais l'affirmation de cette contingence de la rencontre, même si celle-ci a été rendue possible par les dispositions culturelles préalables de l'individu, est une indication sur le degré de plasticité qu'ils perçoivent en ce qui concerne leur propre destin social et professionnel et, par là, de leur propre système de savoirs. L'idée même de la contingence de la rencontre est souvent une façon de reconnaître le caractère non définitivement réglé de la destinée professionnelle, même si l'on admet par ailleurs que la reprise de la ferme des parents était une chose tout à fait normale. Les deux éléments : naturalité de la reproduction et occasionnalité de l'alliance, peuvent en effet être présents dans un même entretien, indiquant ainsi le caractère à la fois nécessaire et contingent de l'itinéraire suivi.

Il ressort donc assez clairement de ces différents éléments que les conditions du mariage jouent un rôle qui peut être important dans le commentaire que chaque agriculteur est amené à faire de son itinéraire et de son savoir professionnels. Le fait de s'être marié avec une femme présentant telle ou telle caractéristique, le fait d'avoir conduit avec elle ou d'avoir tenu compte, quoique à des degrés divers, de sa présence et de sa personnalité pour la définition et la mise en œuvre des projets de vie familiale et d'exploitation apparaît en définitive comme l'un des plus décisifs de ces événements structurants du système de savoir de l'intéressé que le présent chapitre cherche à identifier.

e) Le dernier de ces événements structurants dont il faut souligner le rôle dans l'exposé et la mise en œuvre des savoirs, concerne la question de l'héritage. On a vu au début de ce chapitre que le travail de l'aide-familial apparaissait limité par la responsabilité de l'exploitant en titre, le père, voire le frère, celui-ci conservant les prérogatives et les savoir-faire de la gestion. On a donné plus haut un exemple dans lequel on voit comment, pour un céréalier du Maine-et-Loire, le départ prématuré du père du domicile familial, puis son décès, entraîne une accélération du processus de maturation et de responsabilisation du futur agriculteur. Dans le cas présent, le départ du père fut en même temps une occasion de remodelage du système de production et, par là, du système de savoirs requis. Plusieurs des personnes interrogées au cours de l'enquête font le récit d'expériences du même type :

Q. — « Donc à seize ans vous revenez chez votre père et vous commencez à l'aider, votre père là était quand même assez âgé, bon, à ce moment-là sur la ferme vous faites tout ? ou pas tout ?

R. — J'ai bien été obligé de tout faire puisqu'il est rentré en clinique où il est resté... quarante et quelques jours en clinique et puis après il est resté près de six mois sans travailler, hein !

— Donc ça a déterminé le fait que vous restiez...

— Aussi, oui.

— Donc vous avez tenu la ferme à seize ans, dix-sept ans ?

— J'avais plus... C'est pas vraiment quand je suis revenu, c'était en 70, donc j'avais dix-neuf ans.

— C'est là que vous avez pris la responsabilité de la ferme ?

— Oui. »

(Eleveur creusois, XI)

Cette occurrence de la maladie du père est l'occasion d'une réorientation progressive du système d'exploitation :

- Q. — « Et vous vous êtes marié à quel âge ?
- R. — Vingt-deux ans.
- Et là vous avez pris tout de suite la direction de la ferme ?
 - Je l'avais avant.
 - Vous l'aviez déjà ?
 - Je l'avais, j'sais pas, on m'avait fait émanciper puisque mon père était malade tout ça, il pouvait pas continuer, alors il s'est mis en retraite, il a touché l'indemnité de départ tout ça. Alors il fallait plus qu'il ait rien, lui, pour toucher l'indemnité [...] de départ tout ça. Alors il m'a fait émanciper quoi, mais enfin c'était encore lui qui avait tout dans les mains.
 - Et ça a changé petit à petit ça ?
 - Oui, euh...
 - Ou ça a changé d'un seul coup ?
 - Oh ! non, on peut pas changer d'un seul coup, même encore hein... Je vous dis, comme cette histoire de prairie, enfin pas de prairie, qui a jamais été retournée, bon, ben, il est pas d'accord de toute façon hein (référence ici à un désaccord dont il a été question plus haut au sujet du retournement d'une prairie en friche).
 - Et sur le plan de développement, qu'est-ce qu'il en pense ?
 - J'en sais rien, je lui en ai pas parlé encore... (rire de l'épouse) non, mais de toute façon à soixante-dis-sept ans, un plan de développement, il est dépassé par les événements complètement, moi je pense (murmure de l'épouse). »

On voit ici comment les hasards de la santé du père hâtent la prise en main de l'exploitation par le fils et lui donnent l'occasion d'une mise en pratique de préceptes techniques acquis en cours agricoles et, un peu plus tard, de préceptes économiques (l'engagement d'un plan de développement) mieux en rapport avec les nouvelles maximes de vie que sa propre expérience lui a permis de se forger.

Dans d'autres entretiens, on voit apparaître les problèmes de succession et d'arrangements de famille qui, dès lors qu'ils se posent, modifient le rapport de l'aide-familial à l'exploitation. Par rapport à cette position de quasi-salarié chargé d'abord des tâches les moins délicates puis étendant progressivement son domaine d'intervention sans accéder pour autant à la responsabilité de l'ensemble, la négociation de la succession pose immédiatement une série de questions, et de questions d'avenir, qui transforment radicalement cette situation. Parler d'héritage, c'est parler de comptes, c'est se mettre en situation de compter, c'est donc se resituer vis-à-vis du problème de la gestion qui n'est plus simplement une partie de l'horizon local du travail mais doit alors être pris en charge par l'intéressé. La gestion devient ainsi une affaire pratique qui favorise cet auto-apprentissage qui, comme on l'a déjà vu, est la caractéristique la plus générale des « théories » de l'apprentissage du métier que développent les agriculteurs au cours de l'enquête.

On pourrait faire les mêmes observations à propos des problèmes de succession soulevés à l'occasion d'un mariage avec une fille d'agriculteur dont il s'agit de recueillir l'héritage en s'installant sur la ferme de celle-ci et en modifiant par là même la routine d'aide-familial qui avait pu s'installer sur l'exploitation du père. On en a vu un exemple dans une section précédente à propos d'un éleveur « traditionnel » du sud de la Creuse. En voici un autre particulièrement explicite sur les nouveaux

savoirs que permet d'acquérir l'arrivée sur la ferme du beau-père, nouveaux savoirs qui tiennent moins à la compétence maraîchère du beau-père (qui n'était dans le maraîchage que depuis une dizaine d'années après avoir exploité une ferme céréalière) qu'à un nouveau rapport à la décision autorisé par la nouvelle situation :

Q. — « Et le temps et le terrain, c'était des choses que vous a enseignées votre père ?

R. — Oui, oui, oui. La partie « manière de s'y prendre », j'ai appris un petit peu plus avec le beau-père si vous voulez, qui était pas du tout le même genre. Le père était fils unique, il s'est laissé un peu rouiller dans la ferme ; mes grands-parents, sans être aisés, mais disons qu'ils avaient un peu de terrain, bon, ben, il s'est laissé un petit peu, il a entretenu. Le beau-père, c'est pas pareil, il a perdu ses parents de bonne heure, il a fallu qu'il se débrouille dans la vie beaucoup plus tôt tout seul, avec le beau-père, du côté débrouillard, m'a beaucoup plus appris de ce côté-là.

— Côté débrouillard, c'est-à-dire ?

— Ben, façon de s'y prendre pour être plus avantageux à travailler, ou question... Comment je pourrais vous dire... Une façon peut-être plus rapide de voir les choses, voir les choses plus rapidement et puis trancher plus rapidement, et puis prendre des décisions plus énergiques, plus rapides. »

(Maraîcher Maine-et-Loire, XI)

D'une façon plus générale, ce que montrent ces témoignages sur les nouvelles postures que suscitent la prise en main ou la préparation de la prise en main d'un héritage, c'est encore une fois le caractère progressif, situationnel et contingent de la construction du système de savoirs. Si, comme on l'a admis dès le début de ce rapport, on considère que l'accès au savoir professionnel d'un individu passe par l'analyse de l'explicitation que lui-même est capable de donner de son propre apprentissage, ce caractère progressif, situationnel et contingent de l'acquisition des savoirs apparaît comme l'un des traits les plus généraux des « théories » indigènes relatives à cette question (et non pas comme un résultat « objectif » obtenu par l'enquête elle-même). Mais en tant que caractéristique générale des sagesse de la plupart des agriculteurs interrogés — au même titre que l'idée d'un auto-apprentissage continu analysé dans un précédent chapitre —, cette « théorie » qui pose l'acquisition du métier comme une sorte d'itinéraire vectoriel marqué par des ruptures, des dents de scie ou des accélérations — et cela tout particulièrement au cours de la période de préinstallation — constitue elle-même l'un des résultats objectifs de la présente étude. Il conviendra, le cas échéant, de confronter cette « théorie » avec celles qui sous-tendent l'action pratique de certains vulgarisateurs ou pédagogues lorsque ceux-ci ont du mal à comprendre que les agriculteurs n'assimilent pas ou n'adoptent pas d'emblée les contenus de leur vulgarisation alors même que l'analyse de l'action de vulgarisation (du point de vue des buts pratiques particuliers de celui qui la mène) suffirait peut-être à éclairer l'incompréhension en question.

4. DÉCOUVERTES DE L'INSTALLATION ET RECOMPOSITION DES SAPIENCES : LE PROBLÈME DE LA GESTION

Dans la logique de tout ce qui a été dit jusqu'ici, l'installation proprement dite apparaîtra naturellement comme un point crucial de la formation du système de savoir, parce qu'il y a désormais l'urgence de décider de tout, parce qu'on se trouve directement confronté aux partenaires extérieurs, firmes qui viennent proposer leurs produits, voisins qui incitent à aller dans des réunions techniques, clients et fournisseurs parmi lesquels il faut choisir, etc., parce qu'aussi le projet d'exploitation devient

partie prenante du projet de vie, parce qu'enfin l'intéressé prend en charge le problème de ses comptes, toutes choses qui ont été déjà illustrées par certains témoignages rapportés.

Toutefois, il ne s'agit pas, dans cette section, de traiter le problème du rapport des agriculteurs à la gestion, en premier lieu parce que le prochain chapitre abordera partiellement cette question, en second lieu parce que l'importance du matériau rassemblé sur ce point mériterait à elle seule un rapport d'étude complet et enfin parce que de très nombreuses études ont déjà été consacrées à cette question (7). Nous allons simplement, en guise de conclusion à ce chapitre, souligner deux points qui paraissent particulièrement importants.

a) Le premier s'inscrit dans la ligne de ce qui a été développé au cours de ce rapport et concerne le lien entre l'installation et le caractère continu et progressif de l'apprentissage du métier tel qu'il est vu et raconté par les intéressés. Voici une série d'extraits d'entretiens qui sont tous concordants sur ce point :

(1) « C'est l'expérience qui apprend le métier... J'ai été guidé par mon père, j'ai profité de l'expérience de mon père et puis qui a été modifiée un petit peu par ce que j'ai dû apprendre en réunion. »

(Eleveur creusois, XV)

(2) R. — « ... Le plus qu'on en apprend, c'est par les réunions des conseillers agricoles...

Q. — Bon, maintenant si on résume où est-ce que vous avez appris votre métier principalement ?

R. — Sur l'exploitation.

— Sur l'exploitation quand vous étiez jeune, ou sur l'exploitation depuis que vous la dirigez ?

— Euh ! Enfin, continuellement, c'est un métier où on apprend toujours.

— Et la formation dans tout ça ?

— C'est un complément.

— C'est un complément utile ou...

— Ça serait utile mais... (silence) faudrait que ça plaise.

— Ce qui est pas votre cas ?

— Non.

— Mais les réunions avec les conseillers agricoles, ça vous plaît quand même ?

— Oh ! Oui, c'est pas pareil.

— Ça n'a pas le même caractère ?

— Non... C'est le soir, c'est... »

(Eleveur creusois, XII)

(7) Citons par exemple le travail de P. RAMBAUD : *Gestion des exploitations et développements agricoles, analyse de langages économiques*, E.H.E.S.S., Centre de sociologie rurale, rapport CORDES, 1976, ou encore A. BOUCHARLAT et B. RICHARD : *Les agriculteurs face à leurs comptes*, G.I.F.E.R., 1977. On pourrait citer également les travaux de M. PETIT et de son équipe à l'INRAP, ceux de l'INPSA ou de l'ENSAA de Dijon.

(3) Q. — « Donc, c'est le père, les cours et les techniciens qui vous ont appris le métier.

R. — Oui, et puis l'expérience et puis mon expérience surtout, mon expérience personnelle quoi.

— L'expérience ?

— L'expérience j'sais pas moi comment j'pourrais, j'sais pas trop comment vous expliquer. On fait toujours des erreurs plus ou moins importantes si on veut mais on fait des erreurs, bon, ben, l'exploitation ça vous apprend à les corriger vous comprenez... Si une année on fait n'importe quel travail dans un sens et qu'on s'aperçoit au bout qu'il est pas bon l'année d'après on recommence pas, on fait autrement... Et si on fait un travail de telle sorte que le résultat est concluant, on continuera de la même façon. »

(Viticulteur Maine-et-Loire, II)

(4) Q. — « Finalement, en conclusion, votre métier vous l'avez appris comment ?

R. — Le plus, c'est dans le présent... Tous les jours on en apprend, hein... Parce que cette année on fait ça dans ces conditions, on récolte dans ces conditions, ça marche très bien, certains ont dit : tant mieux ça a marché dans ces mêmes conditions, les conditions s'y prêtaient, on fait autrement, ça marche quand même, on va à la catastrophe, hein... »

(Eleveur creusois, XVI)

Ces témoignages mettent assez bien en évidence le fait que l'apprentissage du métier d'agriculteur s'inscrit, pour les intéressés, dans une durée continue dont la notion d'expérience personnelle constitue le maître-mot. Mais cette idée de continuité de l'apprentissage qui, d'une façon ou d'une autre, est présente dans presque tous les entretiens, ne doit pas être interprétée indépendamment de ses contextes d'usage et d'énonciation (8). Comme on le voit dans les extraits cités plus haut, c'est à l'occasion surtout de questions récapitulatives qu'elle fait son apparition, comme si le concept d'expérience personnelle était celui qui possédait, aux yeux des intéressés, l'extension la plus large ou encore le plus grand pouvoir généralisateur. C'est sur ce mode de généralisation qui a déjà été maintes fois rencontré au cours de ce rapport que l'on va à présent s'interroger.

En gros, la question qu'on pourrait se poser serait à formuler de la façon suivante : y a-t-il une signification particulière des notions d'expérience personnelle et d'apprentissage continu liées au fait d'être agriculteur ? On pourrait en effet rencontrer ces notions dans toutes sortes de professions. Un sociologue pourrait dire par exemple que c'est grâce à son expérience d'enquête et de lecture qu'il a appris l'essentiel de son métier de chercheur en sciences sociales. Il y aurait donc là une sorte d'universel de l'apprentissage professionnel qui, par son universalité même, serait finalement d'une utilité assez mince. La banalité du propos le rendrait alors quasiment vide de sens.

Il est évident que la seule réponse valide à une telle question est à rechercher à l'intérieur de l'ensemble du contexte conversationnel qui donne lieu à de tels

(8) Ces termes d'usage et d'énonciation sont pris ici dans le sens que leur attribue P.F. STRAWSON dans son article : « de l'acte de référence ». L'usage, c'est ce dont on parle au moment où on parle, l'énonciation, ce sont les conditions précises dans lesquelles on parle de ce dont on parle. Cf. *Études de logique et de linguistique*, Seuil, 1977.

jugements. En l'occurrence, si l'on prête une attention suffisante, ne serait-ce qu'aux expressions précises des témoignages cités plus haut, on voit tout de suite apparaître certaines particularités du commentaire sur l'apprentissage continu. Dans le premier exemple, on a l'idée d'une expérience transmise par le père et modifiée par les réunions. Dans le second cas, on trouve la notion d'expérience d'exploitation complétée par les réunions. Dans le troisième, il est question du pouvoir correcteur de l'expérience d'exploitation. Dans le dernier, la notion du présent vient au premier plan et on évoque les catastrophes auxquelles peut conduire le manque de flexibilité aux conditions présentes. On aurait pu multiplier les citations de ce genre de témoignages et découvrir, chaque fois, de nouveaux contextes d'usage de la notion d'apprentissage continu. Il suffirait d'ailleurs de se reporter aux citations données dans d'autres parties de ce rapport pour apercevoir les contextes en question. Mais les quelques éléments qui viennent d'être évoqués suffisent en réalité à proposer une réponse à la question posée. Ce qui est particulier dans l'évocation par les agriculteurs du rôle de leur expérience personnelle vis-à-vis de l'apprentissage de leur métier, c'est précisément le fait qu'ils sont agriculteurs et non pas électriciens ou sociologues. C'est en fait cette banalité qui se trouve constamment rappelée par les témoignages ici donnés, banalité qui est pour eux l'objet d'un savoir qui, lui, n'a rien de banal. Ce savoir porte sur leur histoire, sur leur rang dans une succession familiale, sur leur rapport avec un environnement technique et économique mouvant avec lequel ils doivent traiter pour assurer véritablement cette succession familiale dont ils sont comptables. Or, ce qui s'exprime dans l'ensemble des réponses que les différents interlocuteurs donnent aux questions posées n'est rien d'autre que ce savoir relatif à leur situation d'agriculteur et c'est ce savoir-là qui donne son sens spécifique aux commentaires, maintes fois rencontrés dans ce rapport, relatifs au caractère continu de l'apprentissage du métier.

C'est pour cette raison que l'installation proprement dite occupe dans les récits une place tout à fait importante du point de vue de l'apprentissage des savoirs, même si l'installation n'est pas en elle-même une source d'apprentissage mais plus exactement le début d'une nouvelle posture vis-à-vis du travail qui, elle, peut déterminer l'apprentissage de nouveaux savoirs. La notion d'expérience personnelle peut alors être comprise comme cette extension progressive du champ de la responsabilité professionnelle qui se trouve sanctionnée de façon définitive par l'installation. On ne fait que rejoindre ici, mais par le biais d'une analyse du discours, la définition classique de l'agriculteur comme travailleur indépendant. L'expérience du travailleur indépendant ne consiste pas seulement à s'adapter à un poste de travail, à le modeler à sa façon, à y faire son nid, à ruser avec les contraintes que celui-ci implique, à chercher à y apporter certaines modifications (toutes choses qui peuvent déjà caractériser le travail de l'aide-familial), mais elle consiste aussi et surtout à mener une affaire dans un environnement donné, à devenir de façon encore plus nette celui qui tout à la fois définit la norme de production et la met en application.

Si l'on prête attention aux propos des agriculteurs concernant les agents de développement ou les techniciens de firme (ils les appellent en général d'un même nom : « les techniciens »), on est frappé par le rapport le plus souvent ambigu qu'ils semblent entretenir vis-à-vis d'eux. D'un côté, on attend bien de ces derniers une information économique et technique à partir de laquelle on va chercher à définir le cadre du possible ou du faisable, mais de l'autre, on s'efforce le plus souvent de marquer les limites de la confiance qu'on est susceptible d'accorder à ces conseils. Cette limite n'est rien d'autre que le cadre que l'on se propose de donner à son propre travail et à son existence professionnelle et qui s'articule sur une réinterprétation, dans un monde social naturel donné, des contraintes qui pèsent sur la conduite d'une exploitation agricole.

Or, ce que permet l'installation, c'est précisément d'accéder à cette position d'indépendance et surtout d'en tirer des conséquences pratiques. Les aléas climatiques, techniques et économiques deviennent la matière même à partir de laquelle l'agriculteur va conduire son exploitation, compte tenu de ce qu'il sait, de ce qu'il se sent capable d'apprendre et de ce qu'il veut pour lui-même et pour les siens. Dans ces conditions, les stéréotypes de l'expérience personnelle, de la formation sur le tas, de l'apprentissage continu, de la nécessité de s'adapter sans cesse aux conditions présentes, d'apprendre continuellement, stéréotypes qui émaillent tous les entretiens recueillis, peuvent être compris d'une façon beaucoup plus spécifique. Leur « vérité » universelle se trouve reléguée au second plan au profit d'une validité beaucoup plus particulière et qui est celle des propos tenus par des travailleurs indépendants qui, loin d'être les conservateurs d'un patrimoine immobile, doivent gérer un outil de travail dont la rentabilité, l'efficacité, la valorisation ne se trouvent jamais assurées selon des procédures stables et permanentes — y compris d'ailleurs lorsqu'on se réclame d'une agriculture traditionnelle —. On retrouve ici ce thème du changement évoqué au début de ce rapport, qui constitue une constante des témoignages recueillis (même s'il est analysé de façon différente) et qui, d'une certaine façon, contredit l'image d'immobilité que l'on s'est plu pendant longtemps à associer à la figure du paysan. Les historiens pourraient peut-être nous dire si l'on retrouve, dans le passé du monde agricole, cette sorte de hantise du pilotage à vue qui paraît caractériser l'agriculteur moderne dès lors qu'il s'installe et qu'il se trouve confronté à la gestion d'une nature physique et sociale solidement placée sous le signe de l'aléa.

b) Le point sur lequel on conclura ce chapitre et l'ensemble de cette partie descriptive des récits recueillis concerne précisément ce problème de la gestion. Il faut surtout souligner une chose : il s'agit de l'extraordinaire polysémie d'un terme qui se trouve utilisé aujourd'hui dans toutes sortes de contextes, à propos de toutes sortes de problèmes et qui constitue finalement une catégorie aussi englobante que difficile à cerner dès lors qu'on quitte le terrain des pures techniques de comptabilité qui, somme toute, lui ont valu le succès qu'il rencontre actuellement. La confusion entretenue sur ce terme n'est pas seulement le fait des agriculteurs ou des agents de l'encadrement agricole et déborde largement sur d'autres domaines de la vie sociale et sur une multiplicité d'instances et d'acteurs qui y ont vu en quelque sorte le maître-mot de l'attitude moderne en face des choses. On ne prétend pas, au demeurant, que la confusion en question est de celle qu'on peut lever facilement, à l'aide par exemple de quelques définitions bien claires et bien senties. Tout au plus peut-on chercher à la reconnaître et tenter d'élucider certaines des difficultés apparues dans quelques-uns de ses emplois ordinaires. Ce qu'on peut faire aussi, c'est tenter d'y voir plus clair sur les enjeux de connaissance et d'efficacité pratiques qui se trouvent appelés par l'emploi de ce terme. On partira pour ce faire de l'usage le plus extrême — et donc caricatural — rencontré au cours des entretiens et on tentera à partir de là de préciser certains des enjeux en question, en particulier du point de vue des modes de communication qui peuvent exister entre agriculteurs et agents de développement, ce qui nous introduira directement au dernier chapitre de cette étude. Rappelons d'abord le témoignage en question :

Q. — « Et il vous apprenait quoi (le maître qui donnait les cours) ?

R. — Ben, la gestion, la ...

— La gestion, c'est-à-dire ?

— Comment travailler la terre, euh... Euh ! Comment se débrouiller avec les papiers quoi, enfin je sais pas s'il y en avait dans ce temps-là, comment savoir travailler la terre, et puis les labours, les semis, il nous apprenait les engrais... »

(Céréalière Maine-et-Loire, VII)

Dans cet extrait, l'intéressé identifie d'abord la gestion au travail de la terre, puis, se rendant compte sans doute que sa définition est maladroite, il parle de la manipulation des papiers, mais comme il prend conscience à nouveau qu'il n'y avait peut-être pas de papiers en ce temps-là, il revient sur une définition plus large : les labours, les semis, etc. Bien sûr, cet exemple est caricatural et l'objet de la gestion est en général beaucoup mieux formulé par les agriculteurs. Néanmoins, on aurait tort de ne pas voir que ce qui est impliqué par cette caricature est assez conforme ou, plus exactement, ne se trouve pas en rupture du champ sémantique de ce terme tel qu'il est employé usuellement. On observe, en effet, dans le discours des agriculteurs, mais aussi dans celui des membres de l'encadrement, un chassé-croisé constant entre les différentes significations du terme de gestion que l'on peut sommairement classer de la façon suivante :

- (1) – Ensemble des instruments comptables susceptibles d'être utilisés pour la direction d'une exploitation agricole (comptabilité de gestion).
- (2) – Technique de direction d'une exploitation agricole (gestion d'exploitation).
- (3) – Mode de conduite d'une partie de cette exploitation (gestion d'un atelier ou d'un troupeau...).
- (4) – Techniques liées à des fonctions ou à des activités particulières (gestion commerciale, gestion des machines, gestion du personnel, gestion de la production...).
- (5) – Philosophie de la conduite économique, repérée alors par le qualificatif qui est attribué au terme (gestion moderne, dynamique, traditionnelle, astucieuse, entrepreneurante, pragmatique, prudente, souple, décidée, etc.).
- (6) – Philosophie de l'existence impliquée par une telle conduite (on parle alors d'une gestion de la vie, de la famille, du projet, des relations ou de l'avenir).

Ce rapide inventaire – très incomplet au demeurant – suffit à montrer le caractère protubérant ou extensif du champ sémantique que, suivant ses usages, le terme de gestion peut être conduit à parcourir. On voit tout de suite que la définition du céréalier citée plus haut n'est pas étrangère, malgré sa maladresse, à l'appréhension du caractère très large de ce champ. Aussi, pour certains agriculteurs, la gestion c'est d'abord la multiplicité de papiers qu'il faut lire, remplir ou manipuler dès lors qu'on cherche à obtenir de bons résultats économiques, tandis que pour d'autres c'est le terme générique désignant une série de techniques comptables qu'ils connaissent plus ou moins bien en fonction de leur niveau d'études et de leur réseau relationnel. C'est probablement aussi, mais cette fois pour l'ensemble, le terme le plus approprié pour désigner la globalité des problèmes qui se trouvent posés dès lors qu'on a la charge d'une exploitation agricole.

Dès lors, la gestion participe d'une nébuleuse de significations qui n'a plus grand-chose à voir avec les techniques comptables en question et renvoie, à ce titre, à une activité extrêmement ancienne, même si elle n'a pas toujours eu ce label, et qui consiste à s'occuper – diriger, conduire, adapter, maintenir, développer... – d'une exploitation agricole, étant entendu que, comme on le sait, l'espace professionnel du paysan a longtemps été identifié à son espace de vie tout court. Il est vrai pourtant que les connotations plus modernes de cette notion de gestion tendent à produire un effet de séparation entre les techniques de conduite d'exploitation et les modes de

vie proprement dits. Cet effet de séparation est d'ailleurs si bien reconnu que c'est le b-a-ba de tout enquêteur en milieu agricole de s'enquérir par exemple de la séparation des budgets professionnels et des budgets familiaux dans les exploitations qu'il visite ou de chercher à voir dans quelle mesure les objectifs familiaux se trouvent nettement distingués – par exemple sur le plan des loisirs – de ceux de l'exploitation proprement dite. Et l'on voit qu'en effet cette séparation se trouve bien en partie réalisée chez ceux qui, adoptant un point de vue d'« entrepreneur moderne » – selon la consigne des grandes organisations syndicales –, se plaisent à montrer, ne serait-ce que par leur façon de parler, de s'habiller ou de se tenir, que la terre de leurs exploitations ne colle plus à la peau de leur personnalité civile.

Mais cette séparation que voudrait accomplir l'usage moderne du terme de gestion peut à tout moment se trouver contredite par l'entrelacement des intérêts et des préoccupations pour quiconque a la charge d'une exploitation agricole. Distanciées parce que mieux nommées par des termes *ad hoc* (comptabilité de gestion, gestion commerciale, gestion du troupeau...), les charges professionnelles continuent malgré tout de modeler les stratégies de vie personnelle. A tel point d'ailleurs que, dans notre enquête, l'un des agriculteurs les plus « entrepreneurs » décide d'abandonner son exploitation qui, pourtant, marche très bien (XXIV), précisément parce que, malgré sa volonté de séparation des deux sphères, sa vie personnelle et familiale se trouve constamment parasitée par sa condition d'agriculteur. Ceux qui réussissent le mieux cette séparation sont les grands patrons qui sont en même temps, le plus souvent, les grands dirigeants paysans. Ils n'ont pas été contactés au cours de la présente enquête (9), mais on peut se demander si cette mise à distance de leurs propres exploitations qu'ils réussissent fort bien – ne serait-ce que parce que la taille de leurs exploitations leur permet de prendre appui sur des hiérarchies intermédiaires qui sont chargées, précisément, de les « gérer » – n'a pas pour contrepartie une professionnalisation de toute leur vie sociale personnelle par le biais des intérêts de vie et des stratégies de carrière qu'ils sont, de par leurs responsabilités professionnelles, enclins à adopter.

Quoi qu'il en soit, et c'est le point qu'il fallait souligner en conclusion de ce chapitre, cette question de la gestion devient, pour le jeune agriculteur qui s'installe et cela, qu'il le veuille ou non, l'une des principales clefs de sa vie professionnelle et familiale. Confronté à la nécessité de gérer, le jeune installé, quelle que soit l'histoire personnelle et collective dont il est dépositaire, doit prendre la mesure de ce que peut être la direction d'une exploitation dans un contexte social où le maître-mot est bien celui de gestion, avec quelques autres du genre développement, entreprise, performance, rentabilité... La façon dont il va prendre cette mesure dépend de son passé social, de ses alliances matrimoniales et relationnelles, du capital d'exploitation dont il peut disposer et de son système de savoir à ce moment-là, sans qu'aucun de ses éléments ni leur ensemble ne suffisent probablement à déterminer strictement le cours ultérieur de la vie, étant entendu que les contingences biographiques, comme on n'a cessé de le répéter au cours de l'enquête, jouent elles aussi un grand rôle. En définitive les enjeux de connaissance et d'efficacité pratiques qui se trouvent impliqués par le terme – moderne – de gestion ne sont rien d'autre que ceux des formes et des projets de vie de

(9) Le travail de Sylvain MARESCA : *Les dirigeants paysans*. Ed. de Minuit, 1983. leur est spécifiquement consacré

chaque individu singulier. C'est probablement cela qui est découvert au moment de l'installation et c'est cette découverte qui pousse sans doute les personnes interrogées à parler, comme on l'a vu, de « coupure de l'installation » ou de « réouverture du tiroir des connaissances ». Le jeune installé doit alors fabriquer le sens de son existence avec les moyens matériels et symboliques que l'existence d'autrui met à sa disposition et régénérer sans cesse, par des synthèses successives, le savoir dont il dispose relativement à des moyens matériels et symboliques qui doivent devenir les siens alors même qu'ils sont le produit d'autrui. On voit sans doute mieux maintenant le sens de l'opposition entre l'exogène et l'endogène pour ce qui concerne la constitution des savoirs.

CHAPITRE V

SAPIENCES PAYSANNES ET STRUCTURES

SOCIO-ÉCONOMIQUES

Essai de classement et d'interprétation

Au terme de ce travail de description des propos recueillis au sujet de l'apprentissage du métier d'agriculteur, il devient nécessaire de se poser un certain nombre de questions sur le type de résultats auquel cette enquête permet finalement d'aboutir. Il y a au moins quatre questions importantes qui, d'une part, se trouvent posées par la démarche qui a été suivie jusqu'à présent et qui, d'autre part, rencontrent un certain nombre d'interrogations plus classiques de tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de formation/développement en milieu agricole. Ce sont ces questions que ce chapitre va maintenant s'efforcer de traiter en tirant un bilan des connaissances – dont certaines ne prétendent nullement à la nouveauté – que cette étude a permis d'établir.

– La première question est celle-ci : si cette enquête permet bien d'apprendre un certain nombre de choses sur la façon dont les agriculteurs parlent de leur apprentissage professionnel et de l'exercice de leur métier, est-il possible d'en inférer certaines conséquences sur les caractéristiques de leurs pratiques professionnelles actuelles ?

– La seconde question renvoie à la diversité des propos et des situations que nous avons rencontrées, diversité qui a été spécifiée chaque fois que cela était nécessaire mais qui n'a pas fait l'objet d'une tentative de généralisation. Autrement dit, l'étude actuelle permet-elle de déboucher sur une tentative de classement ?

– La troisième question est celle de l'apport de cette étude vis-à-vis des problèmes posés par la « vulgarisation » des connaissances scientifiques en milieu agricole. Cette enquête permet-elle de faire avancer certaines interrogations relatives au développement agricole ?

– Enfin, et de la même façon, on peut se demander si cet inventaire des visions paysannes de l'école permet d'avancer des éléments de réflexion par rapport au problème de l'action éducative en milieu agricole.

On le voit, toutes ces questions tournent autour d'un problème central qui est celui du lien entre la démarche particulière adoptée par cette étude et les méthodes d'investigation habituellement utilisées pour connaître les systèmes de production, l'efficacité des actions éducatives, les difficultés des actions de développement, etc. en particulier les études économiques, les techniques d'analyse quantitative ou les recherches psychopédagogiques. C'est donc ce lien qu'il faut à présent éclaircir en tenant compte du genre de réponses généralement attendues par ces études, c'est-à-dire en particulier des réponses sur les pratiques productives, sur les types d'exploitation et d'exploitants, sur les actions de développement et sur les actions éducatives.

1. INTERPRÉTATION DES DISCOURS, INTERPRÉTATION DES PRATIQUES

Toute l'analyse précédente a porté sur des discours. Il s'agissait de propos recueillis dans un cadre bien défini puisque l'enquêteur demandait à l'intéressé de raconter l'apprentissage de son métier et de présenter son exploitation.

L'entretien avait généralement lieu dans la maison d'habitation de l'intéressé, pouvait être accompagné d'une visite des bâtiments d'exploitation et était précédé d'une phase d'information sur l'exploitation en question. Cette information, plus ou moins succincte, était recueillie auprès d'un tiers, technicien de chambre ou autre agriculteur connaissant l'agriculteur que l'on allait voir. Dans le cas des techniciens de chambre, l'information recueillie était soit le fait d'une connaissance directe du technicien, soit le résultat d'une lecture de tableaux comportant un certain nombre d'indications sur les agriculteurs de la petite région et sur leurs exploitations (âge, taille d'exploitation, productions pratiquées, situation au regard des organismes de développement...). Ces précisions sont apportées pour qu'on se rende bien compte :

- que la préconnaissance de l'exploitation obtenue au travers des typifications (1) qu'un tiers est susceptible d'en faire était en général très schématique ;

- que le travail de connaissance directe des caractères ethnographiques de la population étudiée était, lui aussi, assez limité. L'enquêteur se contentait de prendre quelques notes sur l'état de la maison, son ameublement, les caractères des bâtiments, la tenue vestimentaire des personnes rencontrées, leur comportement civil (c'est-à-dire en particulier tout ce qui a trait à la présentation de soi (2)).

C'est dire que l'essentiel du matériel d'enquête était un matériel langagier, les quelques observations ethnographiques qui ont pu être faites n'étant pas un instrument de vérification de l'exactitude des contenus de paroles, mais plutôt un moyen de compréhension permettant d'apercevoir certains traits physiques du contexte de parole et, à la rigueur, de procéder à quelques déductions simples.

Une autre remarque doit encore être faite : c'est que le corpus recueilli ne transcrit pas des conversations « naturelles » (c'est-à-dire ici indépendantes de la procédure d'enquête mise en œuvre par un chercheur) mais qu'il est au contraire le résultat de cette procédure. Par exemple, il est probable que les personnes interrogées n'ont pas parlé de certaines choses importantes pour cette recherche simplement parce que l'enquêteur n'a pas posé les questions qu'il fallait ou alors parce qu'elles n'avaient pas envie de lui en parler (alors qu'elles peuvent en parler par exemple dans une conversation en famille...). Bref, le travail a porté pour l'essentiel sur un matériel langagier, relevant d'un recueil situé et daté.

(1) Ce concept de typification est emprunté à A. SCHUTZ · *Phenomenology of the Social World*, 1933 et 1967 NORTHWESTERN UNIVERSITY PRESSE Il désigne l'usage de types que peut faire n'importe quel individu pour connaître ses semblables et imaginer le sens et les raisons de leurs activités.

(2) Cf. E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne*. 2 volumes. Minuit, 1973.

Les précisions qui viennent d'être apportées paraîtront banales. La plupart des enquêtes sociologiques pourraient en effet être assorties des mêmes commentaires. Pourtant, lorsqu'on regarde les résultats de ces enquêtes, on constate qu'ils ne portent que rarement sur le caractère langagier de leur corpus mais qu'ils concernent surtout des faits, des pratiques, des relations « objectives », des structures, etc. Toutes ces choses dont parlent les rapports n'ont, la plupart du temps, jamais été observées directement, mais leur existence et leurs propriétés ont été extraites ou inférées d'un matériel langagier. D'un autre côté, même si l'on a constamment insisté ici sur les conditions de l'enquête et sur son aspect d'enquête orale située, ce genre d'extractions et d'inférences a néanmoins été pratiqué pour caractériser certains aspects des pratiques paysannes ou, plus exactement, certains faits qui se trouvaient « contenus » dans les propos analysés. Tout en opérant une distinction entre le temps et le fait du récit lui-même et le temps des faits et de l'histoire rapportés par le récit, on s'autorisait souvent du premier pour inférer des choses sur le second. C'est là une opération tout ce qu'il y a de plus usuelle qui ne pose apparemment aucun problème.

En réalité, cette opération pose beaucoup plus de problèmes qu'il n'y paraît et c'est d'ailleurs pour cela que beaucoup de recherches « objectives », celles qui veulent expliquer les faits par les faits, les pratiques par les pratiques, etc. recommandent fermement de ne pas trop s'attacher aux discours, mais d'analyser surtout ces choses bien réelles et bien plus édifiantes que sont les pratiques. Malheureusement, ces recherches passent trop souvent sous silence le fait que les pratiques réelles en question seraient parfaitement muettes, inconnues, dépourvues de toute signification, si un discours quelconque – le sien quand il s'agit d'une observation directe, celui des intéressés lorsqu'il s'agit d'une observation indirecte – ne leur avait déjà attribué un sens. Et par conséquent la signification d'une pratique, d'un fait, d'une structure se trouve indissolublement liée au discours qui les prend comme objet d'énonciation.

Dans le cas de la présente étude, il s'agissait d'étudier l'apprentissage du métier d'agriculteur, c'est-à-dire une succession de faits et de pratiques historiques ayant permis à l'individu concerné de savoir faire ce qu'il fait en tant qu'agriculteur. Dès le début de ce rapport, on a fait apparaître que le récit de cette histoire était lui-même coextensif à l'ensemble des savoirs de l'intéressé, ce système de savoirs interdépendants auquel on a donné le nom de sagesse. Et, en définitive, les savoirs que nous observons se situaient toujours sur deux plans : celui des faits d'apprentissages rapportés dans le discours – ce qui correspondait à une désignation de la genèse de leurs savoirs par les intéressés –, mais aussi celui de l'usage de ces savoirs dans la situation de l'entretien et, au-delà, dans le réseau de pratiques actuelles de l'intéressé, pratiques techniques, économiques et familiales caractéristiques de la place sociale qu'il occupe vis-à-vis de son environnement social.

L'entrelacement de ces deux plans était d'ailleurs très fort puisque la désignation explicite d'un apprentissage particulier relevait nécessairement d'un usage de savoirs dans la situation de l'entretien et que, d'autre part, cet usage des savoirs dans l'entretien s'éclaircissait sans cesse à partir des contenus de l'expérience passée qui étaient racontés. Mais il faut encore remarquer que le second plan, celui de l'usage actuel des savoirs, est lui-même hétérogène car, si l'enquêteur est témoin de l'usage des savoirs dans l'entretien, il ne l'est pas lorsqu'il s'agit des pratiques professionnelles actuelles de l'intéressé. De plus, les réponses dans le cadre de l'entretien mettent évidemment en œuvre des compétences spécifiques, de caractère langagier, qui ne sont pas du même ordre que les compétences techniques ou économiques ou familiales qui sont mises en œuvre dans d'autres situations.

En réalité, ce qui permet de passer d'un plan à l'autre (celui des apprentissages expressément désignés à celui de l'usage des savoirs) et d'un ordre de savoirs à un autre (celui des compétences langagières à celui des compétences pratiques non langagières), c'est l'hypothèse du caractère coextensif des compétences de membre (3), ou, de façon plus précise encore, de l'interdépendance des savoirs de tous ordres, disponibles pour un individu particulier dans un cadre social et une situation donnés. Cette interdépendance des savoirs dans une sagesse socialement et historiquement située est un fait culturel qui constitue la singularité de chaque individualité sociale. C'est elle qui assure la compréhension des propos et qui permet de faire l'aller et retour entre les faits du passé et les usages actuels, entre les propos présents et les pratiques environnantes. Cette hypothèse, formulée ici sur un plan sociologique, est d'une certaine façon à l'œuvre dans n'importe quelle situation communicationnelle. Pour comprendre quelqu'un, on a besoin de croire à une consistance entre le récit et son contenu, entre l'énonciation contextuelle et les références pratiques ou objectives de l'énoncé. Même lorsqu'on met en cause la véracité des récits ou des propos, on suppose encore une certaine consistance du récit à son contenu, de l'énonciation à ses références, mais simplement on analyse cette consistance comme mensongère (intentionnellement ou inconsciemment). Bref, c'est l'hypothèse selon laquelle le monde social naturel du locuteur présente une certaine unité, une certaine consistance vécue (sinon une consistance logique) qui permet de lui faire face et de le comprendre. Et c'est à cette hypothèse que le présent rapport a voulu donner un tour plus systématique en montrant, sur chacun des points qui ont été abordés, les façons dont cette consistance de la sagesse s'établissait au cours de l'entretien.

Mais tout ceci ne dit pas encore dans quelle mesure on est autorisé à inférer à partir de ce qui est dit, et de la sagesse que l'on voit à l'œuvre dans le cours de l'entretien, un certain nombre de conclusions sur les pratiques de l'intéressé. Or ce point est tout à fait important car ce que cherche à saisir une étude de ce genre, ce n'est pas seulement le système de justifications relatif à une pratique indéterminée, mais le lien existant entre un réseau de pratiques déterminé (qui pourrait être objectivé de façon plus directe à l'aide de toutes sortes de moyens d'observation) et ce système de justifications. Ce qui est important en la matière, ce n'est pas simplement que les agriculteurs justifient, raisonnent, analysent leurs pratiques professionnelles de telle ou telle façon, mais le fait qu'il puisse exister un lien entre cet exposé et leurs pratiques effectives.

Ce qui caractérise ce travail d'enquêtes, c'est que l'essentiel des informations relatives aux pratiques professionnelles a été obtenu au travers de l'exposé des intéressés et que ceux-ci ne se préoccupaient pas seulement de dire « objectivement » ce qu'ils faisaient (type de production, pratiques économiques, modes de travail...) mais justifiaient, évaluaient, ces pratiques en même temps qu'ils les décrivaient. Dans ces conditions, l'inférence sur la « réalité » des pratiques peut se faire d'au moins deux façons. La première consiste à confronter l'information obtenue dans l'entretien à tout ce qu'on peut savoir par ailleurs à propos de ces pratiques ; dans ce cas-là, on est généralement amené à compléter les informations partielles que l'on a obtenues, à les corriger, bref, à les retraiter pour en faire des données « objectives ». Ainsi par exemple, lorsque l'agriculteur parle de sa gestion, on cherche à reconstituer « objectivement » son système de gestion parce qu'on a déjà en tête des types de pratiques et

(3) Les ethnométhodologues utilisent le terme de « membres » pour désigner l'appartenance de tout un chacun à une communauté de langue naturelle.

qu'on peut compléter et corriger l'information particulière obtenue de façon à la faire entrer dans un de ces types. Ayant ainsi fait, on peut alors se servir de la connaissance « objective » de ces pratiques pour évaluer les propos tenus à leur sujet, juger leur caractère partiel, en corriger les erreurs et même, en définitive, considérer que les propos tenus sont une conséquence des pratiques objectives. Cette façon de faire est classique dans les sciences sociales et pose de nombreux problèmes puisqu'elle s'autorise d'une connaissance acquise par le contenu de ce qui est dit pour évaluer la validité de ces contenus, ce qui est une situation parfaitement circulaire (4).

En fait, toutes les difficultés de cette méthode tiennent au caractère référentiel de l'usage de la langue qui, en produisant des énoncés relatifs à des états de chose qui sont censés exister extérieurement à ces énoncés, autorise en permanence celui qui écoute ces propos à considérer le référent du propos comme tout à fait indépendant de l'énonciation elle-même et par conséquent à traiter ce référent au travers de ses propres actes de référence. Il s'agit là d'une propriété du langage ordinaire qui est difficilement contournable et qui n'a d'ailleurs pas à l'être. Le fait de croire aux informations contenues dans un discours, même si cette croyance peut être suspendue par un acte de défiance ultérieur, paraît être une caractéristique fondamentale de l'activité communicationnelle.

On ne s'est donc pas interdit de considérer comme des informations pertinentes tout ce qui était dit en référence à la factualité des événements du passé ou des pratiques professionnelles actuelles, ne serait-ce que parce que, sans la prise en compte de cette factualité, les récits relatifs à l'apprentissage du métier auraient perdu une bonne part de leur intérêt. Mais en même temps, en prenant en compte les contextes de discours qui donnaient lieu à ces actes de référence et en cherchant, dans l'analyse de ces usages (façons d'exposer, de juger, d'évaluer, de valider, de relier, de raisonner...) les manifestations du système de savoir ou de la sagesse de l'intéressé, la procédure suivie par ce rapport s'est distinguée très sensiblement de celle qui a été évoquée plus haut. Le but n'était pas en effet de reconstituer l'objectivité ni des faits passés, ni des pratiques actuelles ; il ne s'agissait pas non plus de disjoindre cette objectivité de l'activité située consistant à en parler, ni par conséquent d'utiliser cette objectivité pour évaluer la qualité des propos tenus. Nous avons plutôt considéré que l'objectivité des pratiques n'était pas séparable de la sagesse de celui qui les mène ou qui en parle. De façon encore plus précise, c'était une façon de reprendre l'hypothèse de H. Garfinkel et H. Sacks selon laquelle « ... les activités par lesquelles les membres produisent et conduisent les mises en situation des affaires de la vie organisée de tous les jours sont identiques avec les procédures des membres pour rendre ces mises en situation exposables (*accountable*) » (5).

Ceci nous amène à préciser encore les caractéristiques du concept de sagesse qui a été utilisé tout au long de ce rapport. C'est que la sagesse, si elle renvoie bien à l'interdépendance des savoirs et des maximes qui permettent à un individu de faire face à une situation donnée et de s'y mouvoir, doit être considérée par conséquent comme étant elle-même coextensive aux pratiques sociales. Autrement

(4) Cette analyse est très largement inspirée de l'éthnométhodologie américaine qui met en cause le fait de considérer le contenu des propos tenus comme un thème de la recherche et en même temps une ressource pour analyser ces propos et les pratiques qui y correspondent.

(5) H. GARFINKEL et H. SACKS « On formal structures of practical actions », *op. cit.*

dit, la sagesse n'est pas seulement coextensive à ces récits recueillis dans des conditions particulières mais à toutes les pratiques sociales par lesquelles les intéressés se trouvent concernés (qu'il s'agisse ou non de pratiques langagières).

Dès lors, pour répondre à la question de l'accès aux pratiques effectives dont il était question dans l'entretien, il convient d'admettre que ces pratiques ne peuvent en aucun cas être indépendantes, séparées, des traits de sagesse qui ont pu être identifiés au cours des entretiens. Elles ne le peuvent pas pour cette bonne raison qu'elles n'existent comme pratiques à nos yeux que parce qu'elles sont exposées par un individu possédant une certaine connaissance de ces pratiques.

La conséquence de cette explication, c'est que si les pratiques professionnelles peuvent être convoquées pour servir à la compréhension de ce qui est dit (et ce fut souvent le cas au cours de ce rapport), elles ne peuvent l'être comme « variable » indépendante des propos qui les font exister comme pratiques. Elles ne sont donc pas analysables indépendamment des propos qui leur donnent ce statut de pratiques ou de faits. Et c'est d'ailleurs pour cette raison que l'enquête orale a constitué le principal moyen d'investigation de cette étude.

Mais si l'exposé de celui qui en parle est le principal moyen d'accès compréhensif à la factualité des pratiques, il faut en tirer les conséquences du point de vue du classement que l'observateur peut tenter d'opérer. Ce classement, comme on l'a déjà exposé dans le premier chapitre de ce rapport, ne peut pas porter sur les sagesse des intéressés dans leur globalité, pour cette raison que la connaissance que nous avons de ces sagesse est nécessairement partielle et liée à ce qui s'en est manifesté au cours des entretiens. Mais il ne peut pas non plus porter sur des ensembles ou des systèmes de pratiques qui n'ont pas d'existence objective en dehors de ce qui nous en a été dit et qui, par conséquent, ne peuvent donner lieu eux aussi qu'à une connaissance très partielle.

Et cependant cette tentative de classement se trouve justifiée et rendue nécessaire par les questions pratiques qui ont entraîné cette recherche et qui concernent les conditions de la transmission des connaissances en milieu agricole, tant par l'action des techniciens que par l'action éducative de l'école. Sans un tel classement, l'étude ne renverrait qu'à une multiplicité de cas particuliers sans qu'aucun enseignement général ne puisse être tiré.

Pour sortir de cette difficulté, il convient de partir des questions pratiques qui ont suscité cette étude. Celles-ci, comme on l'a déjà souvent souligné, concernent le problème des relations existant entre l'exercice du métier et l'apprentissage professionnel. Or, tout ce rapport a mis en évidence le fait que ces relations ne peuvent être objectivées qu'au travers de la propre objectivation des intéressés, compte tenu de leurs sagesse particulières. Dès lors, dans la logique de ce résultat et des considérations précédentes, la conclusion qui s'impose est que la seule opération de classement qui puisse être valablement opérée au terme de cette étude concerne les rapports qui unissent l'exercice du métier de l'apprentissage de celui-ci dans les propos des intéressés eux-mêmes. Bref, c'est une opération de classement qui concerne des rapports de sens établis par l'individu et compris par le chercheur, et non pas des pratiques ou des faits « objectifs ». De façon encore plus nette, on dira que ce qu'il s'agit de formaliser, c'est d'abord les modes de raisonnement utilisés par les personnes interrogées, en dégageant les régularités de structure et de contenu qui apparaissent dans les différents entretiens.

Mais le fait même de prendre au sérieux ces rapports de sens et de montrer qu'ils peuvent servir à structurer la signification que l'on donnera en définitive à l'exercice du métier, constitue un résultat non négligeable de l'étude dans la mesure où, comme on le montrera dans les deux dernières sections de ce chapitre, c'est l'impossibilité ou la difficulté à prendre suffisamment au sérieux ces rapports de sens qui constituent le principal écueil des actions de développement et des actions éducatives.

2. EXERCICE ET APPRENTISSAGE DU MÉTIER : ESSAI DE CLASSEMENT

Il ressort de ce qui précède que le seul classement qui puisse être ici valablement envisagé concerne les rapports visibles, dans le discours des enquêtés, entre des pratiques professionnelles actuelles et l'histoire racontée de l'apprentissage du métier. C'est en effet sur ces deux points, et sur ces deux points seulement, qu'a porté l'essentiel de l'investigation. Et de fait, toute la lecture que nous avons faite des entretiens n'était possible comme lecture compréhensive que parce que nous apercevions ce lien qui unit, dans la sagesse des intéressés, sa place sociale actuelle – caractérisée entre autres par l'exercice d'une profession – et la façon dont il dispose de sa propre histoire sociale et professionnelle.

Dans la mesure où nous disposons de deux termes à mettre en relation, on pourrait logiquement envisager deux façons de procéder : l'une partant du récit de l'histoire et s'efforçant à partir de là de classer les pratiques professionnelles autour de types de récit et de types d'histoire. L'autre procédure serait inverse et partirait du discours sur l'exercice du métier pour ordonner autour de ses types les données relatives à l'histoire. En fait, si nous prenons toute la mesure de ce qui se trouve impliqué par le concept de sagesse, nous n'avons pas réellement le choix de la procédure. Ce que désigne en effet ce concept, c'est le système de savoirs et de maximes interdépendants qui permet à l'individu d'occuper aujourd'hui (c'est-à-dire ces temps-ci, dans cette phase actuelle de son histoire qui ne peut être inconscrite indépendamment du rapport de l'individu à sa propre durée et de ce qui absorbe cet individu), la place sociale qu'il occupe. Autrement dit, le concept de sagesse n'a de sens que par rapport à une actualité, très largement éphémère, de la structure d'interdépendance des savoirs. Et par conséquent, la place sociale actuelle, dans laquelle s'inscrit l'exercice du métier, présente une sorte d'antériorité par rapport au récit qui peut être fait sur le passé. C'est pourquoi il paraît logique de prendre l'exercice du métier, ou plus exactement le rapport au métier, comme principal critère d'entrée. Et l'on verra d'ailleurs qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre les types de rapport au métier et les itinéraires de vie, ceux-ci étant moins la « cause » de tel ou tel rapport au métier que la forme discursive que peut prendre le rapport au métier lorsqu'on se met à parler de son passé.

Cette façon d'envisager les choses conduit immédiatement à mettre au premier plan de notre opération de classement les questions relatives à la technique professionnelle dans la mesure où l'exercice du métier apparaît d'abord comme une affaire de pratique technique. Il y a évidemment toutes sortes de manières d'aborder le problème de la technique, et la littérature à ce sujet est d'une très grande abondance. Et si l'on parle autant aujourd'hui de cette question de la technique, c'est probablement, comme le soulignait Pierre Rolle (6), parce qu'on imagine une historicité de la technique – historicité *sui generis* pour ainsi dire – susceptible de rendre compte de l'histoire sociale elle-même. Parce que la technique met en jeu la question des rapports des hommes entre eux et vis-à-vis de la matière pour produire des richesses, et parce

(6) Intervention orale au séminaire du CEREQ, 22 avril 1983.

que nous partageons aujourd'hui très largement le sentiment que les techniques professionnelles se transforment à un rythme extrêmement rapide, nous avons tendance à accorder à celles-ci une sorte de privilège dès qu'il s'agit d'étudier le travail et les professions. Et ceci paraît relever d'une logique absolument incontournable, toutes sortes d'arguments plaidant en faveur de cette façon de voir les choses, ne serait-ce d'ailleurs que celui qui consiste à remarquer que la première spécificité d'un métier ou d'une activité professionnelle réside dans la nature des gestes techniques qui le concernent (7). Et d'un autre côté, comme la technique professionnelle paraît être le domaine de prédilection d'une rationalité en finalité (8) consistant à raisonner le plus complètement possible les moyens à utiliser en vue de fins dont l'intérêt semble généralement indiscutable (produire davantage de richesses), la discussion tend naturellement à se concentrer soit sur la précision de ces fins (produire davantage de richesses oui, mais dans l'intérêt de qui et à quel prix du point de vue de ceux qui produisent ?), soit sur l'adéquation des moyens aux fins poursuivies (avec, dans cette dernière discussion, un volet plus proprement technique et un volet un peu plus social s'attachant aux limitations humaines de la mise en œuvre de tels ou tels moyens).

Seulement, ce qu'on oublie la plupart du temps dans ce genre de discussions, c'est que la technique, avant d'« être » « en réalité » la succession des opérations adéquates à l'accomplissement de telle ou telle fin lorsqu'on dispose de tels ou tels moyens, se présente d'abord : 1 – comme un mot du langage naturel ; 2 – comme le déclencheur, en tant que mot, d'une série d'énoncés pertinents relativement à l'usage qui est fait du mot en question. On peut sans doute s'interroger dans un premier temps sur la spécificité d'une telle observation. Tous les mots qui désignent quelque chose peuvent en effet être considérés du point de vue de leur usage en tant que mots avant de l'être du point de vue de leurs référents (ce qu'ils désignent ou, pour parler comme les linguistes, ce qu'ils dénotent). Cependant, ce caractère général de la remarque peut assez aisément être précisé dans le cas qui nous occupe, celui de la technique professionnelle.

Si l'on se demande ce qu'est la technique pour les techniciens de firme qui viennent proposer des produits ou des outils aux agriculteurs ou pour les conseillers de chambre qui interviennent dans les exploitations sur des problèmes de bâtiment, de conduite du troupeau ou de gestion, on est bien forcé d'admettre que, pour eux, la technique n'est rien d'autre que ce langage qu'ils utilisent pour décrire l'utilisation du produit, ses avantages, les objectifs qu'il permet d'atteindre, ses contre-indications éventuelles, etc. On est forcé de l'admettre pour cette simple raison que ce n'est pas une pratique technique qu'ils présentent (ce qui serait d'ailleurs difficile) mais plutôt un discours sur la pratique technique (« faites comme ci et comme ça avec ceci et cela, etc. »). Or ce discours est un discours situé, en ce sens qu'il tient sa signification des buts pratiques que le technicien poursuit au moment de son intervention (vendre, faire adhérer, rendre service en tant que technicien, etc.). Quoi qu'on fasse on ne peut disjoindre ce discours et ces buts pratiques, et le témoignage de l'ex-conseiller donné dans le premier chapitre de ce rapport suffit à l'attester. Mais ce que montre

(7) Même si l'on note au passage que l'expansion transversale de certaines techniques (en particulier l'informatique) a précisément pour effet de réduire ce genre de spécificité. Mais cette observation ne fait que renvoyer à d'autres spécificités des techniques professionnelles, ne référant plus à des matières ou à des produits comme dans le cas « du métier », mais davantage attachées à des fonctions (contrôles, conduite, enregistrement...) ou des instruments (tableaux de commande, écrans de contrôle, consoles de programmation...).

(8) Concept weberien que HABERMAS reprend à son compte pour faire la critique de l'idéologie technicienne. *La technique et la science comme idéologie* 1968 et 1978, Denoël-Gonthier, bibliothèque médiations.

aussi ce même témoignage, c'est que la pratique technique ne se laisse pas raisonner, relier, réfléchir, formuler dans les mêmes termes lorsque les buts pratiques changent, lorsqu'il ne s'agit plus simplement de vendre, de faire adhérer, ou de rendre service, mais qu'il s'agit de produire des produits agricoles, dans une exploitation donnée, compte tenu de toute une série d'autres buts qui justifient une telle activité (buts familiaux, personnels, sociaux, etc.).

Ce que voudrait montrer le développement précédent, c'est le fait que la technique en tant qu'elle est un langage corrélatif à une pratique, ne peut en aucun cas avoir une signification « objective » qui serait indépendante des situations de son usage. La « technique » exposée dans un livre d'agronomie ou d'élevage, dans un prospectus distribué par une coopérative ou une firme, dans un cours agricole, dans un conseil oral d'un technicien spécialiste ou même d'un voisin, ce n'est pas la même chose que la « technique » que l'on met en œuvre dans telle ou telle exploitation, dans telles ou telles conditions, à l'intérieur d'une histoire particulière et vis-à-vis d'un projet de vie spécifique. La pratique technique et ce que l'on dit à son propos constituent des unités spécifiques et changeantes qu'on peut certes classer dans une sorte de métalangage, car ce que l'on classe alors ce ne sont pas les usages de la technique mais les catégories techniques pertinentes au regard de l'opération de classement elle-même (dans sa situation d'usage).

C'est pourquoi le classement qu'on opérera ici ne portera pas sur les techniques elles-mêmes (par exemple quels sont les types de gestion pratiqués par les agriculteurs), mais sur les langages de la technique utilisés par les agriculteurs pour rendre compte de ce qu'ils font techniquement dans leur exploitation. Ainsi, ce que nous appelions plus haut le rapport au métier comme point d'entrée prioritaire de notre opération de classement trouve ici une première traduction concrète dans la notion de langage de la technique. Mais cette notion ne renvoie pas au lexique utilisé (les termes de métier) qui a bien une certaine spécificité professionnelle (voire ethnoculturelle lorsqu'il s'agit de termes locaux) mais qui ne suffit pas à caractériser les usages spécifiques de tel ou tel agriculteur. Ce dont il s'agit, c'est plutôt ce qu'on pourrait appeler les syntaxes sociales particulières à chaque agriculteur, c'est-à-dire les modes singuliers par lesquels ils décrivent leurs activités techniques et professionnelles, manifestant ainsi ce qui constitue leurs propres systèmes de savoir. Ce sont ces syntaxes sociales, présentes dans des usages de la parole reliés à des activités techniques, qui délivrent le sens particulier de chaque activité technique située dans une histoire sociale. Ces syntaxes sociales s'apparentent à ce que L. Wittgenstein appelait des « formes de vie » lorsqu'il analysait les conditions de signification du langage ordinaire (9), c'est-à-dire la singularité de chaque apprentissage culturel qui permet, dans chaque situation, d'opérer une désignation adéquate des états de chose, tout en se faisant comprendre par autrui.

Cette élucidation va permettre d'apercevoir certaines des particularités des entretiens qui ont été recueillis. On observe d'abord que le discours de la technique n'occupe pas la même place dans l'« économie » sapientiale de chaque témoignage. En première approximation, on pourrait déjà remarquer que les entretiens s'articulent autour de deux axes majeurs. Suivant le premier, on tend à faire de l'exercice

(9) L. WITTGENSTEIN : *Investigations philosophiques*, Gallimard, 1961.

du métier et des techniques relatives à cet exercice un élément central de la mise en discours des activités professionnelles. Ce n'est pas seulement qu'on parle beaucoup de technique (car cela dépend surtout du jeu de questions-réponses) mais c'est la référence aux techniques du métier qui finalise une bonne partie des explications. Sur le second axe, en revanche, l'exercice du métier et les moyens techniques qu'il met en œuvre apparaissent plutôt comme un moyen de faire valoir autre chose : un projet familial, une philosophie de la vie, une ambition professionnelle. La technique agricole paraît alors être refoulée vers la périphérie du projet professionnel. Grossièrement, on pourrait dire que dans le premier cas les activités techniques paraissent contenir leur propre finalité tandis que dans le second cas les activités techniques sont conçues comme le moyen d'atteindre d'autres fins qui ne sont pas identifiables à celles de la technique.

Ce premier axe d'analyse a naturellement besoin d'être approfondi. Mais il met déjà en question la généralité du concept de rationalité en finalité que l'on associe habituellement à celui d'activité technique. Lorsqu'on analyse l'acte technique lui-même dans les termes d'une activité rationnelle en finalité (c'est-à-dire l'utilisation rationnelle des moyens les plus adéquats à une fin définie), on suppose l'existence d'une sorte de norme de la raison susceptible de définir pour chaque fin technique les moyens les plus adéquats à sa réalisation. Dès lors, toute activité qui ne correspond pas à cette norme pourra être taxée d'irrationalité. En revanche, si l'on rapporte une activité technique au langage qui en rend compte, on voit immédiatement apparaître une forte variabilité des notions de fin et de moyen. Dès lors, le problème de la rationalité ou de l'irrationalité ne peut trouver de solution dans l'invocation d'une norme de la raison technique mais doit être rapporté à la texture des raisons qui posent la technique à l'intérieur d'une syntaxe sociale particulière et qui font de la technique autre chose qu'une activité « objective », c'est-à-dire en définitive un langage du lien social (10).

Et de fait, si l'on approfondit l'analyse esquissée ci-dessus, on voit surgir toute une gamme de mises en discours de la technique qui apparaissent comme autant de définitions différentes du rapport au métier.

a) **Le métier valeur refuge** — Une première façon de parler du, et de raisonner le métier consiste à le considérer comme une sorte de conservatoire des valeurs culturelles et morales que le progrès technique est en train de démolir. Le métier est ce qui permet de faire le lien entre le temps actuel et le temps ancien, il est le fil de continuité qui relie les générations d'agriculteurs qui se sont succédées sur l'espace de l'exploitation. L'activité technique : labourer de telle manière, se comporter d'une certaine façon avec les animaux, savoir se fatiguer du travail de la terre et jouir, sur un plan à la fois esthétique et économique, des résultats obtenus — des terres bien tenues, propres, bien suivies, des animaux connus et reconnus, des tours de main efficaces, des comptes en ordre dans le cadre d'une autonomie foncière et financière sans cesse réaffirmée et jalousement protégée... —, savoir aussi observer les choses, les prendre, les repérer, les jauger, les juger, en tenir compte sans les brusquer tout en en tirant profit, travailler de telle sorte que les choses demeurent en ordre, que le patrimoine ne se perde pas, que les règles de la pratique qu'on pense avoir hérité des parents en sortent consolidées, bref, tout cela constitue à la fois une finalité de l'ensemble de sa propre vie sociale et familiale et en même temps le moyen d'accomplissement de cette propre finalité. C'est le discours paysan dans ce qu'il a de plus schématique, vantant les mérites de la longue durée, la moralité du travail qui

(10) P. PHARO. « Culture technique et lien civil » in : Actes du IV^e Colloque national sur le patrimoine industrie (82). Beauvais, 1984.

fatigue, le plaisir de la proximité immédiate des biens, la fierté de l'indépendance vis-à-vis des autres, et, du même coup, protestant contre les entorses à la règle du bien-faire que le cours des choses oblige à effectuer, contre l'insuffisance des rémunérations symbolique et matérielle qui sont finalement reçues, rémunérations auxquelles on est cependant certain d'avoir droit, comme on est sûr de son droit à travailler de cette manière, en refusant les mirages du progrès technique qui bousculent les valeurs sûres et les investissements qui mettent en danger la pérennité de l'exploitation (11). Dans un tel discours, le danger vient toujours de l'extérieur, même si l'on ne cesse de composer avec cet extérieur, en achetant des machines, des engrais, des semences, des produits de traitement, des aliments (mais en général le moins possible), en se maintenant malgré tout au courant de ce qui se fait (quitte à dire que ça ne vaut rien jusqu'à ce que la pression se fasse suffisamment forte pour qu'on n'ait plus réellement le choix des pratiques techniques), ou encore en acceptant de dire du bout des lèvres qu'on a tout de même appris quelques techniques utiles aux cours postsecondaires ou au contact des techniciens.

On donne ici une description caricaturale d'une façon de parler du métier d'agriculteur qui, dans la réalité, ne se présente que rarement de cette façon. Il faut cependant noter qu'au moins de façon tendancielle, on a des chances de repérer les ingrédients de ce discours chez toutes sortes d'agriculteurs, principalement évidemment chez ceux qu'on appelle des « traditionnels » mais aussi de façon moins accusée chez des gens ayant un profil plus « moderne ». Mais ce qu'il faut surtout remarquer c'est que ce type de discours – comme d'ailleurs les suivants – n'est pas à proprement parler une sorte d'attribut de l'être social « objectif » de certains agriculteurs (ici celui du paysan traditionnel, par exemple le producteur de veau de lait du sud de la Creuse), mais de façon plus exacte l'expression dans un discours de la machinerie symbolique qui fait qu'on travaille d'une façon que l'on veut traditionnelle. C'est ici qu'on peut établir l'importance du lien qui unit la façon dont on dispose de son histoire sociale et la façon dont on se livre aux activités techniques. La notion de syntaxe sociale renvoie précisément à cette façon de mettre en œuvre une certaine pratique professionnelle en la désignant, la validant, la légitimant, la justifiant, la rationalisant à l'aide d'un certain discours sur l'historicité sociale. Lorsque ce discours du métier valeur refuge en vient à occuper une place centrale dans l'explication plus ou moins ponctuelle qui est donnée de sa place sociale, c'est que, dans le même temps, cette façon de s'inspirer du passé (en vantant les mérites de la reproduction familiale et de la transmission des savoir-faire et des valeurs, en critiquant l'inadaptation des programmes scolaires et des actions de l'encadrement technique) est un des principaux ressorts de l'activité pratique elle-même. Dès lors, au lieu de lire ce discours comme un reflet, dans la « conscience » de l'intéressé, de son être social structurellement déterminé, il s'agit tout au contraire de reconnaître dans les prolongements pratiques d'un tel discours l'efficacité de la sagesse de l'intéressé. L'« être social objectif » n'est alors rien d'autre que ce qui se manifeste, aux yeux de l'observateur extérieur, d'une mise en discours de l'historicité sociale qui est aussi, de façon corrélatrice, une mise en pratique. C'est parce que le métier est une valeur refuge que l'on travaille d'une façon traditionnelle, et non l'inverse. Et si le métier est une valeur refuge, c'est parce que tout le déroulement biographique a conduit à l'interpréter, le construire et le mettre en œuvre de cette manière.

(11) Cf. à ce sujet P. PHARO : « Ethique et mutation économique ; étude d'un cas : l'élevage des veaux en Corrèze ». *Revue Française de Sociologie*, XXI-3, juil.sept. 80.

b) **Le métier art de vivre** – Ce second type de discours partage avec le précédent et le suivant une mise au premier plan des finalités de métier à l'intérieur des finalités de vie. Ils relèvent donc tous trois de ce premier axe que l'on a justement défini par cette mise au premier plan des finalités techniques. Cependant, dans le cas de ce discours, observé par exemple chez certains éleveurs creusois ou dans l'entretien avec l'agriculteur basque, ce n'est plus l'aspect thésaurus culturel du métier qui domine, mais plutôt ce qu'on pourrait approcher à l'aide de la notion d'excellence technique. La performance technique entendue sur le plan soit de l'efficacité du système de production lui-même (bien organisé, bien adapté, tirant profit de toutes les particularités foncières de l'exploitation), soit de l'excellence de chacune des productions particulières (par exemple obtenir les bovins les mieux formés, ayant les meilleures carcasses, les plus lourds et les plus beaux, mais aussi bien faire tout ce qui va avec un tel objectif, c'est-à-dire savoir choisir les souches, optimiser les croisements, contrôler l'alimentation, etc.) joue, semble-t-il, un rôle central dans la finalisation du projet professionnel. Cette finalisation par la performance technique n'est d'ailleurs pas incompatible avec d'autres finalités, par exemple sur le plan éthique (rendre très performante une petite exploitation, c'est une manière de laisser de la place pour les autres agriculteurs de façon à ce qu'ils puissent eux aussi s'installer et réussir) ou encore sur le plan familial ou économique. Mais ce discours introduit une sorte de lien consubstantiel entre ces finalités techniques, axées sur la notion d'excellence, et les autres finalités de la vie – que celles-ci soient plus ou moins fortement explicitées. Ce discours du bien-faire peut évidemment être présent chez toutes sortes d'agriculteurs et il surgira d'autant plus facilement que les situations s'y prêtent – par exemple à l'occasion d'un tour de plaine ou d'une visite d'étable. Mais là encore, et comme dans le cas précédent, il ne semble déployer toute son efficacité pratique que lorsqu'il devient de façon très constante un point central de l'argumentation professionnelle. On a affaire ici à une valorisation accentuée du travail, mais non pas, comme dans le type précédent, pour consolider un lien culturel et éthique avec la génération précédente, mais plutôt pour promouvoir une sorte d'esthétique du métier bien accompli dans lequel les autres finalités de la vie peuvent également trouver leur place. C'est pourquoi ce type de discours est moins enclin que le précédent à rejeter en bloc les nouveautés techniques et l'action éducative et vulgarisatrice des instances extérieures. Pour autant, s'il reconnaît son dû à l'action de toutes ces instances, ce discours n'a guère besoin de s'identifier au langage de la technique qui s'y trouve développé. La recherche de l'excellence technique semble procurer une sorte de conviction de la maîtrise technique qui, tout en rendant hommage à l'apport des instances vulgarisatrices, n'a guère besoin d'y puiser l'essentiel de son argumentation. Parce qu'il manifeste sans cesse qu'il sait faire, et qu'il sait qu'il sait faire, ce discours s'installe dans une position de considération intéressée, mais nullement allégeante, vis-à-vis de l'encadrement technique. Quant à la façon dont il dispose de l'historicité sociale qui l'a précédé, on pourrait dire qu'elle relève d'une sorte de gratitude mesurée. Il n'est pas nécessaire par exemple de marteler sans cesse l'idée d'un lien avec la tradition paysanne dont on est issu, pour la bonne raison que ce lien se trouve suffisamment assuré par ces façons actuelles de travailler et ne va pas au-delà de cette conviction de l'excellence technique dont les sources paraissent en réalité multiples. De même, il n'est pas nécessaire de présenter l'école agricole comme la solution de tous les problèmes techniques de l'agriculteur car l'apport de celle-ci se trouve constamment mesuré en fonction de la position d'excellence que l'on veut et que l'on a voulu occuper dans la réalisation du travail. Le passé social pas plus que l'environnement actuel de l'agriculture ne sont les enjeux majeurs d'un tel discours (même si ce passé et cet environnement peuvent naturellement procurer des raisons d'inquiétude), celui-ci trouvant finalement dans l'accomplissement technique lui-même la plus grande partie de ses raisons d'être.

c) **Le métier découverte** – Ce troisième type de discours pourrait également être qualifié de techniciste – sans la nuance péjorative qui s’attache désormais à ce terme. Le métier ici, tout en jouant encore un rôle central dans la mise en discours de la vie sociale et professionnelle, se trouve étroitement associé à la notion de progrès technique et à une sorte de fascination pour les connaissances technico-scientifiques. Les mécanismes physico-chimiques de la croissance des plantes, la composition des sols et leurs modes de régénération, les données anatomiques, physiologiques et biologiques de la vie animale, la nature chimique des produits de traitement, des engrais, la qualité des semences, la composition des aliments et leur valeur nutritive, etc. tout cela peut constituer, suivant les cas, la matière d’un intérêt inextinguible. On pense ici, à tous ces jeunes agriculteurs qui s’empressent de vous faire un cours sur la montée chlorophyllienne ou les principes d’une alimentation équilibrée dès que vous les interrogez sur leurs pratiques techniques mais qui, en outre, racontent par le menu les discussions techniques qu’ils ont avec leurs partenaires extérieurs, s’efforçant de montrer comment leur connaissance du langage et des choses techniques sont l’arme fondamentale de leur développement économique. Ce discours, en effet, s’installe résolument sur le terrain du langage technique « moderne », ce qui, bien entendu, pose des problèmes perpétuels de recyclage et d’adaptation, compte tenu de la variété des langages techniques utilisés par l’encadrement. Et ce sont d’ailleurs les gens qui tiennent ce discours qui disent aussi qu’ils passent plusieurs heures chaque soir à lire des revues techniques de façon à se tenir au courant.

Comme on le voit, l’une des conditions de possibilité d’un tel discours, c’est d’avoir accès au langage scientifico-technique de l’encadrement. Dans les cas rencontrés, ce langage avait été acquis dans des formations secondaires agricoles ou, chez un néo-rural, à l’occasion d’un stage de formation complété par de très nombreuses lectures sur l’agriculture biologique. C’est qu’en effet le modernisme technique qui se trouve ici revendiqué peut l’être pour des fins productives assez différentes, les unes se voulant en rupture des pratiques habituelles (il s’agira par exemple d’agriculture biologique), les autres pouvant être beaucoup plus conventionnelles (par exemple dans le cas d’un élevage laitier du Finistère, élevage très intégré et encadré, et apparemment peu différent de ceux qui existent dans la région). L’essentiel ici, c’est la passion que l’on met à s’emparer d’une connaissance technique ou, plus exactement, d’une connaissance technico-scientifique, celle-ci paraissant constituer une sorte de fin en soi. Ce n’est donc pas tant la performance technique elle-même qui semble importante, ni l’excellence attachée à la réalisation de la production, mais c’est plutôt l’ensemble des savoirs impliqués par les productions qui focalisent l’intérêt. Si l’on parle de métier découverte, c’est surtout pour désigner une sorte de goût pour l’instruction technique et de plaisir à rassembler les morceaux de connaissances éparses pour en faire un tableau à peu près cohérent et satisfaisant pour l’esprit. Cette esthétique du savoir technico-scientifique n’est pas sans rappeler l’intérêt ludique que peuvent avoir, dans d’autres domaines, des techniciens de l’électronique ou de l’informatique – lecteurs assidus de revues spécialisées qui les renseignent sur les plus récentes des inventions techniques et les font rêver sur les perspectives ouvertes par l’état actuel des connaissances. C’est un peu comme cela que raisonnent les usagers de ce discours, même si en définitive ils ne sont pas certains de parvenir ainsi au plus haut niveau de la performance productive. C’est une sorte d’inlassable curiosité scientifique qui paraît les animer.

Il est à noter ici que la question du langage technique est explicitement désignée comme tout à fait fondamentale, mais moins comme un moyen de consolidation d'une position sociale que comme la condition d'une maîtrise de la connaissance. Reconnaissant envers l'école qui a permis la disposition de ce langage, ce discours peut par là traiter de façon quelque peu dédaigneuse l'ignorance des voisins et l'inadaptation de leurs connaissances. Mais le technicisme militant qui l'anime semble moins tourné vers des objectifs de distinction sociale qu'inspiré par l'espoir d'être à l'avant-garde de l'expansion bénéfique de la science en milieu agricole. On peut même se demander si en termes de promotion sociale, ce prosélytisme pour la science permet vraiment aux intéressés d'obtenir des avantages, compte tenu du fait que leur maniement d'un discours techniciste s'étendant à toutes sortes de domaines risque sans doute de paraître naïf à ces détenteurs de connaissances très spécialisées que sont les techniciens agricoles.

d) Le métier instrumentalisé — Nous passons ici sur le second des axes indiqués plus haut. Ce n'est plus au métier lui-même que sont attribués les valeurs de vie ni même les repères essentiels de l'identité professionnelle. Certes, on sait bien dans tous ces cas qu'on exerce la profession d'agriculteur et que celle-ci conditionne très largement le cours de son existence sociale. Mais ce savoir s'accompagne d'un refus d'enfermer les finalités de sa vie sociale dans la simple limite de la condition ou du métier d'agriculteur. Celui-ci se rapproche alors de ce qu'il est pour de nombreuses professions agricoles : un moyen de gagner sa vie. Cependant, cette finalité utilitaire ne suffit pas à spécifier les fins et les moyens de la production elle-même et, là encore, les rationalités mises en œuvre, d'une part, ne participent pas d'un modèle unique (par exemple celui d'un mode de production rationalisé d'une façon optimale compte tenu d'un certain état des techniques et des moyens de production disponibles) et d'autre part, continuent de mixer les plans différents de raisonnement, sans que les uns (en l'occurrence le plan technique) soient entièrement asservis aux autres plans.

Sous une première forme, celle du métier instrumentalisé qui est sans doute la plus répandue parmi les agriculteurs rencontrés, le rapport au métier se caractérise par une sorte de mise à distance liée à la conscience que l'on a de ses objectifs personnels et familiaux. Ce type de discours se rencontre aussi bien chez des éleveurs du sud de la Creuse que chez les agriculteurs plus « formés » du Maine-et-Loire ou du Finistère. Il consiste d'abord à ne prendre parti pour aucun camp, ni celui de la tradition, ni celui du progrès technique. Que l'on possède ou non une formation scolaire importante, que l'on sorte ou non d'une agriculture très traditionnelle, il s'agit surtout de tirer les leçons qui s'imposent du changement agricole de ces dernières années : les techniques changent au même rythme que les opportunités économiques, ce qui était valable hier ne le sera peut-être plus demain, et, dans un contexte de disparition accélérée des exploitations agricoles, il s'agit d'abord d'acquérir une certaine souplesse professionnelle si l'on veut continuer à exercer ce métier. Ce n'est pas telle ou telle façon de travailler, ou tel ou tel mode de connaissance qui, en eux-mêmes, possèdent de la valeur, mais le parti que l'on peut en tirer. Certes, il faut bien voir que le présent résumé restitue seulement la dominante de ce type de discours et qu'à l'occasion on peut voir réapparaître des séquences qui, selon les cas, peuvent se rattacher à l'un des trois types déjà décrits. Mais ce qui semble le plus fondamental, c'est l'idée qu'on ne peut aujourd'hui continuer à exercer ce métier qu'à la condition de savoir en quelque sorte glaner de l'expérience et des possibilités d'initiative dans les opportunités qu'offre l'environnement agricole. On parlera ainsi d'un plan de développement dans lequel on s'est engagé, sans chercher à maîtriser l'ensemble des connaissances qui permettraient d'optimiser sa réalisation, et sans non plus rejeter le stock de savoirs et de « façons d'aborder les choses » qui proviennent de la tradition.

Dans ces conditions, l'école aussi bien que l'encadrement technique apparaissent comme des partenaires nécessaires, avec lesquels il faut compter, mais sans qu'on cherche à s'identifier à eux ni à leur langage. En particulier pour ce qui concerne les conseillers et les techniciens, il s'agira de mettre à profit leurs conseils « en en prenant et en en laissant » bien sûr, mais surtout en s'efforçant de les jauger, de développer vis-à-vis d'eux des stratégies d'utilisation pondérées, quitte à se défendre et à récriminer contre l'abus de leur pression technique. Ici, on fait avec ce qui apparaît comme incontournable, c'est-à-dire le pilotage extérieur de l'agriculture et on innove dans la façon de tirer profit de ce genre de condition, en faisant des comparaisons sur les façons de travailler (par exemple un peu de calcul de rations, mais pas trop tout de même, une nouvelle étable, mais entravée, une analyse de sol mais un amendement à l'économie...) et de gérer (un Centre de gestion, voire une comptabilité analytique, mais un suivi empirique qui fait plus confiance à ce qu'il y a dans le portefeuille — ou sur le compte en banque — qu'aux calculs statistiques qui figurent dans les listings que renvoie le Centre de gestion).

Il ne semble pas que ce glanage du progrès technique s'associe à des stratégies de distinction sociale. On préfère d'ailleurs le plus souvent conserver son propre langage, ne pas trop le techniciser, ne pas se donner des allures de technicien, voire paraître moins « technique » que ce qu'on est en réalité. Il n'y a pas besoin ici ni de se gargariser des mots de la technique, ni de courir après des performances extraordinaires, car ce qui est important paraît se situer ailleurs que dans le métier. Ce n'est pas qu'on dédaigne le travail bien fait ni les résultats économiquement probants mais on entend vivre bien avec sa famille, quelquefois s'ouvrir sur le monde extérieur, prendre des vacances, jouir du pays en allant à la chasse, à la pêche ou au Comité des fêtes, s'occuper de ses enfants, bref avoir des loisirs et en profiter. Il faut donc limiter l'importance du travail, lui fixer des bornes, et ceci justifie en très grande partie les compromis que l'on tire des conseils de l'encadrement, en renforçant et en simplifiant la production principale, en liquidant les activités peu rentables mais qui prennent du temps, en jouant, sans enthousiasme idéologique, le jeu de l'économie monétaire, quitte encore à se réfugier derrière la philosophie paysanne pour justifier des façons de faire que l'aile marchante du progrès technique jugerait non conformes.

Devenu instrument de vie, le métier se banalise un peu, perd une partie de sa mythologie. Mais ceux qui tiennent ce discours ne s'en plaignent pas et cherchent à donner à l'extérieur une nouvelle image du monde paysan, sans doute beaucoup plus proche d'un modèle de vie urbain. Les maisons rénovées et certaines allures « intellectuelles » sont peut-être encore une autre façon de parler de cette instrumentalisation du métier. Simplifiée et banalisée, la profession d'agriculteur a moins besoin d'être racontée, et la genèse de l'apprentissage du métier prend ici une autre allure, beaucoup plus tranquille et évidente, car l'enjeu de la vie sociale actuelle ne trouve pas ses armes principales dans la disposition d'un passé mais dans l'affirmation d'une volonté de vie normale au regard du reste de la société.

e) Le métier promotion — Une autre façon de mettre le métier à distance consiste à le traiter comme un moyen de promotion sociale. C'est alors la réussite économique qui prend le pas, dans le discours des intéressés, sur toutes les autres finalités professionnelles. Cette réussite économique n'a en effet d'autre garantie que celle des agents techniques et économiques extérieurs qui, aux yeux de l'exploitant, paraissent jouer un rôle primordial dans le pilotage de l'agriculture. Le conseiller de gestion, l'œnologue, le technicien de chambre ou de coopérative apparaissent alors comme les principales figures symboliques susceptibles de favoriser cette réussite économique. Là

non plus, le métier ne suffit pas à focaliser sur lui les différentes dimensions de la vie professionnelle. Car si l'on sait que l'on dispose bien d'une certaine technicité, d'un certain savoir-faire qui permettent d'exercer ce métier, on sait aussi que les contextes techniques et économiques de l'agriculture sont mouvants et on en conclut que la seule position stable que l'on peut gagner au regard de cette mouvance est à rechercher du côté de l'encadrement.

Les gens qui tiennent ce type de discours s'apparentent à ce que J. Rémy appelle les « chouchous de l'encadrement » ou les « bons élèves de la classe de l'intensification » (12). On les appellera plus simplement ici les clients de l'encadrement. Ce qu'ils exposent en effet ressemble tout à fait à des pratiques de clientélisme : ils ont leurs conseillers, leurs correspondants techniques et économiques qui les encadrent, les informent, les recyclent, les aident, les contrôlent, les conseillent... Ceci ne signifie pas qu'ils font une confiance aveugle à cet encadrement mais simplement qu'ils n'ont pas le sentiment d'avoir vraiment le choix. La qualité de leur vin, de leurs produits d'élevage, de leurs cultures, et aussi les quantités produites ne dépendent plus, à leurs yeux, de la seule technicité de l'exploitant mais de sa capacité à mettre en pratique de nouvelles techniques, de nouveaux modes de suivis élaborés à l'extérieur de leur propre espace professionnel. Et d'ailleurs, ils n'ont pas nécessairement envie d'avoir le choix et cela d'autant moins que ce genre de pratique professionnelle se révèle lucratif. Or, dans cette affaire, il s'agit d'abord et avant tout d'assurer cette réussite économique qui a parfois, dans ce discours, une double valeur utilitaire et éthique un peu à la façon de l'esprit du capitalisme qui décrivait M. Weber. Réussir, accumuler, s'enrichir et le faire sérieusement, comme il faut, en s'appliquant, en se forçant, ce sont là des valeurs qui servent les objectifs de la famille (partir en vacances, accroître le patrimoine, faire faire des études aux enfants...), mais qui servent aussi une certaine idée que l'on se fait de sa profession. L'inadaptation et la stagnation peuvent à la limite être considérées comme des espèces de tares morales.

Le problème, dans ce genre de démarche, c'est la distance sociale plus ou moins grande qui sépare l'intéressé du groupe actif auprès duquel il prend ses instructions. Et cette distance est évidemment plus ou moins forte selon le niveau scolaire. Lorsqu'on a le sentiment d'avoir fait suffisamment d'études, on tend à considérer que ces études étaient bien la condition *sine qua non* de la réussite actuelle — même si on évoque des contre exemples de gens qui, sans ces études, réussissent tout aussi bien. Mais lorsqu'on sait qu'on est un peu juste du point de vue du bagage scolaire, on se prend à regretter l'aisance et l'adéquation culturelle que l'on n'a pas pu acquérir, faute d'études suffisamment longues. Le passé peut alors servir de repoussoir social et déterminer une volonté de rupture radicale — par exemple lorsqu'on envisage de pousser les enfants à faire plus d'études. Mais il peut aussi constituer une sorte de partenaire obscur — parce qu'on sait qu'on sort d'un univers traditionnel — auprès duquel on puise encore quelques leçons pour tirer parti de la nouvelle situation et des nouvelles stratégies.

(12) J. REMY : *Le métier d'agriculteur : façons de produire et façons d'être des agriculteurs sarthois*. 3 vol., INRA, 1981-82.

Dans tous les cas, il semble bien que ce discours mette la promotion sociale au premier rang de ses préoccupations et, par là, débouche chez certains sur des pratiques d'alliance et de « communalisation » avec le beau monde de la société agricole : on sort de son milieu de paysans, on choisit ses amis dans la classe moyenne, on se donne des centres d'intérêt culturels « moyens ». Il semble bien que c'est surtout dans ce type de discours qu'on a le plus de chance de rencontrer la recherche de signes de distinction sociale (par les relations, les modes de vie ou le langage) alors même que ce genre de préoccupations paraît complètement absent de la plupart des discours précédents. C'est aussi ici qu'on aurait le plus de chance de rencontrer des pratiques techniques optimisées selon les normes d'une pure rationalité en finalité, si toutefois ce genre de pratiques peut exister dans l'agriculture. Il se trouve en effet que les « modèles » les plus soigneusement codifiés demeurent des abstractions tant qu'ils ne sont pas mis en pratique et que précisément leur simple mise en pratique suffit la plupart du temps à faire subir de sérieuses entorses aux modèles en question.

Quoi qu'il en soit, c'est bien sur le mode de la promotion sociale que ce discours s'efforce de rétablir la cohérence du passé social et de l'exercice actuel du métier. Il se rapproche ainsi des stéréotypes de l'entreprise agricole véhiculés par les grandes organisations syndicales agricoles.

f) **Le métier entreprise** — Mais ces stéréotypes de l'entreprise agricole jouent un rôle beaucoup plus fondamental dans un autre type de discours qu'on pourrait caractériser par la très grande distance qu'il prend vis-à-vis de l'exercice du métier. Certes, ce discours peut, suivant les situations, adopter l'une ou l'autre des formes « paysannes » susceptibles de plaire, d'impressionner ou de convaincre l'interlocuteur, mais son centre d'organisation réside plutôt dans l'idée que l'activité technique est un simple moyen pour atteindre des objectifs économiques clairement définis. Ici, en effet, l'économique prime sur le technique et, comme l'ont montré des témoignages de l'ex-conseiller agricole des Côtes-du-Nord ou du néo-rural de Corrèze, l'exercice de cette activité technique est perçu comme une condition, voire une contrainte ou un obstacle de cette finalisation économique. La difficulté de faire coïncider une rationalité économique qui se veut tout à fait performante avec les conditions contraignantes de l'exercice professionnel, constitue, pour ce type de discours, un motif perpétuel d'embarras. Les compromis qu'il faut alors faire (par exemple produire quand même des céréales pour économiser sur les achats extérieurs alors même qu'on pense que cette production coûte en Corrèze deux fois plus cher qu'en Beauce et qu'il serait économiquement plus rationnel d'acheter à l'extérieur tous les produits céréaliers) s'imposent comme des nuisances encore incontournables de l'activité économique.

Plus encore que dans le discours précédent, les objectifs de vie se trouvent disjoints de ceux de l'exploitation et il s'agit alors de donner à celle-ci l'allure d'une simple entreprise économique, rentable et performante, assurant les bases matérielles d'une existence tournée vers sa famille ou vers l'extérieur sous forme d'activités de loisirs, de relations amicales, de participation à des mouvements syndicaux ou politiques... Il convient aussi de minimiser le poids mental et physique de l'activité productive et de ne pas laisser celle-ci envahir son emploi du temps et ses dispositions d'esprit — ce qui ne signifie pas qu'on se désintéresse de l'exploitation mais qu'au contraire cet intérêt prend des formes qui se veulent aussi rationnelles et objectives que possible. Dans ces conditions, le rapport au passé social dépend évidemment de la capacité qu'on a eue ou qu'on n'a pas eue de se dégager précocement de cette pression de l'exploitation. Ainsi, un maraîcher du Maine-et-Loire qui tient avec beaucoup de constance

ce discours de l'entreprise doit sans cesse régler des comptes avec un passé beaucoup plus traditionnel et un héritage familial qui le destinaient à un avenir professionnel complètement clôturé dans l'espace de l'exploitation. Il doit, par rapport à ce passé, conquérir les signes distinctifs de son indépendance de chef d'entreprise, ne voulant être attaché à sa ferme que par ce qu'elle lui rapporte sur le plan économique alors même qu'il a le sentiment que l'univers professionnel dont il provient s'apparentait à une sorte de servage. A l'inverse, lorsque l'habitude des études longues a permis de se familiariser avec ce genre de mise à distance, le discours d'entreprise peut se faire plus serein et plus assuré de son bon droit compte tenu des données actuelles de l'agriculture.

Dans tous les cas, la promotion sociale n'est pas ici un objectif mais un acquis, soit de cette génération, soit des précédentes, et il en résulte que le rapport à l'encadrement technique extérieur est beaucoup plus banalisé que dans le cas précédent. On sait depuis suffisamment longtemps que la réussite passe par l'articulation judicieuse des bonnes performances techniques et d'une direction économique rigoureuse pour ne pas avoir à s'étonner du discours des conseillers. Auprès de ceux-ci d'ailleurs, on n'a pas grand-chose à apprendre, étant entendu qu'on dispose des moyens d'accéder de façon beaucoup plus directe aux connaissances scientifico-techniques susceptibles de permettre l'amélioration des résultats économiques – par la lecture de livres et de revues et surtout par le simple jeu de son réseau de relations personnelles. Ce discours du métier entreprise s'associe donc le plus souvent à des situations d'aisance économique mais il n'en est pas, à proprement parler, le corrélat : soit que l'aisance économique puisse donner lieu à un autre type de discours, soit que ce discours lui-même se développe dans un contexte de relative fragilité économique (lié par exemple à la lourdeur des investissements consentis pour réaliser pratiquement les intentions d'un tel discours). Rien d'autre ne peut l'expliquer que l'histoire sociale contingente d'un individu qui, ici comme dans les cas précédents, s'est efforcé de donner un sens à sa trajectoire sociale et aux activités professionnelles qu'il s'est trouvé exercer.

3. COMMUNICATION ET ACTIONS DE DÉVELOPPEMENT

Le classement opéré dans la section précédente ne se veut nullement exhaustif. Il ne prétend pas non plus mettre de façon univoque des individus derrière chaque type de discours et de raisonnement. D'autres classes et d'autres principes de classement seraient probablement possibles selon les façons d'aborder le problème, le nombre de situations observées, la nature de ces situations, etc., et, là encore, les tendances observées et classées ne pourraient prétendre à la structuration stricte ni des individus, ni de leurs sages, ni même de tous les aspects de la mise en discours de leur exercice professionnel. Il s'agit simplement de situer certains des modes de différenciation du discours professionnel et de mettre en relief l'importance de la place sociale actuelle dans la mise en discours du passé social et de l'activité professionnelle. De façon plus fondamentale, on pourrait dire que cet essai de classement n'a d'autre objectif que de décrire, de façon très sommaire, le système des différences communicationnelles qui caractérise le parler professionnel. C'est donc à proprement parler un type idéal au sens wébérien du terme, appliqué à des modes de raisonnement sur les faits.

Mais l'étude de ces différences dans les modes de communication présente au moins deux intérêts majeurs : le premier est de mettre en évidence les liens qui unissent les façons d'exercer le métier d'agriculteur et les façons d'en parler. A l'encontre d'une conception répandue qui croit pouvoir corriger les méprises auxquelles

donne lieu l'exposé des pratiques à l'aide d'une connaissance « objective » de ces pratiques, l'analyse précédente met en évidence le fait qu'il existe des liens solides unissant l'exposé des pratiques et les pratiques elles-mêmes et que la mise en discours de ces pratiques est un index essentiel de leur mise en œuvre. C'est en écoutant parler les agriculteurs rencontrés, et en rapportant à ces propos ses propres observations ainsi que son information préalable, que l'enquêteur a pu se faire une idée de ce qu'étaient leurs places sociales et leurs pratiques professionnelles, sans être le seul cependant à procéder de la sorte. Les partenaires extérieurs de ces agriculteurs — conseillers, techniciens, banquiers... — procèdent aussi de cette manière, même si, selon les situations, ils sont conduits à compléter cette connaissance par le recours à des supports plus objectifs — par exemple à l'aide de documents relatifs au patrimoine ou aux résultats techniques et économiques —.

C'est pourquoi le classement de ces modes communicationnels présente ici un second intérêt qui paraît assez fondamental dès lors qu'on accepte de considérer les actions des agents de développement en direction des agriculteurs non pas seulement comme des prestations techniques mais aussi et surtout comme des activités communicationnelles (13). Il n'est pas dans le propos de ce rapport d'engager une réflexion approfondie sur l'intervention des agents de développement en tant que celle-ci constitue une activité communicationnelle. Pour cela, en effet, les éléments de description du travail de ces agents recueillis à l'occasion d'une autre étude (14) mériteraient d'être considérablement complétés par de nouvelles études. Cependant, tout ce qui a été dit plus haut à propos du langage de la technique suffit à indiquer la piste que pourraient suivre de telles études.

En fait, le vieux débat des années 60 sur l'adoption des innovations et la diffusion des connaissances techniques, mériterait d'être aujourd'hui repensé à la lumière de tout ce que les études relatives aux savoirs professionnels ont permis de découvrir en matière de rapport à la technique. En particulier, l'idée selon laquelle la vulgarisation consisterait à « faire passer » un certain nombre de connaissances fiables et efficaces à l'intérieur du milieu agricole (provoquant ainsi une différenciation des agriculteurs en fonction de leur « vitesse d'adoption ») ne constitue probablement pas un « tableau » pertinent de la réalité actuelle des actions de développement et de leur réception par les agriculteurs. D'une part, parce que les buts pratiques des actions de développement ne se laissent que rarement réduire à une formulation aussi simple : par exemple, lorsqu'un conseiller de chambre intervient auprès des agriculteurs, c'est souvent parce qu'il doit recueillir un certain nombre d'adhésions selon un quota assez strictement prescrit ou encore parce qu'il est chargé de distribuer un certain nombre de plans de développement ou bien parce qu'il doit promouvoir un système de production ou de comptabilité qui tient ses privilèges d'une décision politique prise au niveau de la chambre ou d'une instance plus élevée, la décision en question pouvant être d'ailleurs annulée par une autre jugée plus efficace ou encore parce qu'il se sent investi d'une mission générale de développement, etc. En bref, on peut dire que, sur un plan pratique les notions de développement sont bien loin de relever toujours et uniquement d'un projet de vulgarisation et que les motifs qui les animent sont probablement plus divers.

(13) Cette expression est empruntée à J. HABERMAS : *Théorie des kommunikativen Handeln*, 2 vol., Francfort, 1981, mais est utilisée dans un sens plus large puisqu'elle inclut à la fois les « activités orientées vers l'entente » et les « activités orientées vers le succès », lesquelles paraissent difficilement séparables dans l'analyse de chaque activité particulière.

(14) P. PHARO, JP. SCHAFF, P. SIMULA : *Les agents de développement agricole*. Dossier du CEREQ n°28, Paris : Documentation Française, juin 1981.

D'autre part, le schéma mettant d'un côté l'invention de techniques nouvelles dans les fermes modèles et de l'autre, la diffusion de ces techniques auprès des exploitants est assez peu conforme à la réalité et il a été très souvent critiqué. On a fait valoir que l'innovation en grande réelle (c'est-à-dire pas seulement en termes de découvertes scientifiques ou de mises au point de techniques nouvelles dans un laboratoire) s'effectue en grande partie à l'intérieur des exploitations agricoles lorsqu'il s'agit pour les agents de donner une efficacité économique à tel ou tel usage technologique (15). De ce point de vue, les « laboratoires » de l'innovation sont probablement infiniment plus nombreux que ceux de l'INRA et l'action des agents économiques dans des situations réelles est au moins aussi innovante que les travaux de laboratoire au sens strict. Dans tout cela, c'est l'idée d'une hiérarchie des savoirs dont les centres seraient assez bien délimités qui est mise en cause par le mouvement même de transformation des pratiques techniques et économiques. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de connaissances scientifico-techniques à diffuser auprès des agriculteurs, mais plus simplement que les processus d'innovation ne sont pas nécessairement la conséquence de cette diffusion. Il serait plus juste d'ailleurs de parler d'interrelation entre les pratiques de production en situation réelle et la mise au point expérimentale de techniques nouvelles, ne serait-ce qu'en raison de ce qu'on peut savoir à propos de la dépendance des recherches en agriculture et en élevage vis-à-vis des choix qui sont opérés par les agents économiques et politiques du monde agricole. Il est probable que ce qui est à diffuser dépend en grande partie de ce qui est recherché en matière d'innovation par les plus influents des agents du monde agricole — ce qui suffirait à expliquer pourquoi certains agriculteurs, non concernés par la demande, sont aussi les moins concernés par les offres de connaissance qui leur sont faites.

Quoi qu'il en soit, l'approche du rapport à la technique et au métier qui a été tentée dans les pages précédentes devrait focaliser l'attention sur le fait qu'à tous les niveaux de la production, de la diffusion et de l'utilisation des connaissances techniques, intervient le jugement pratique de celui qui produit, diffuse ou utilise ces connaissances et que ce jugement pratique s'inscrit toujours dans une certaine syntaxe sociale consistant à manifester dans un langage de la technique les attributs spécifiques de sa propre place sociale. Ainsi, le conseiller agricole ne peut être considéré comme le support anonyme et inintéressé d'une connaissance qu'il s'agirait simplement pour lui de délivrer à ses clients. Toute la connaissance technique qu'il véhicule se trouve reliée à l'ensemble de sa propre sagesse et aux objectifs pratiques de ses interventions. Il n'est pas comme la page d'un livre qui s'efface sous les signes qu'elle contient mais il est partie prenante de la formation de ces signes. De façon encore plus nette, on dira qu'il n'est pas le simple véhicule d'un message technique mais que sa pratique d'intervention auprès de l'agriculteur (pour le pousser, l'inviter, le critiquer, le conseiller, l'écouter, etc.) est constitutive de son acte communicationnel.

Autrement dit, le conseiller agricole ne peut exercer l'activité qui lui est propre qu'au travers de la compréhension qu'il en a (à quoi elle sert, à quoi elle lui sert, en quoi elle est intéressante ou inintéressante, en quoi elle s'harmonise ou non avec ses propres convictions, sa propre connaissance de l'activité technique, ses propres ambitions, etc.) et de la compréhension qu'il a des individus ou des groupes auxquels il s'adresse. Le conseiller se trouve donc lui aussi confronté, dans le rapport communicationnel, à la sagesse de son interlocuteur ce qui le met, sur ce plan, dans une position

(15) Cf. à ce sujet les travaux de François SIGAUT.

analogue à celle du sociologue qui vient réaliser une enquête sur le travail agricole. Mais ses buts pratiqués ne sont pas les mêmes que ceux du sociologue. Il ne cherche pas à avoir une connaissance de cette sagesse pour en tirer des enseignements sociologiques mais pour réaliser la tâche pour laquelle on le paie. Et cela suffit par conséquent à lui faire adopter d'autres catégories de classement ou de typification. Ce qui explique d'ailleurs les catégories utilisées par les conseillers pour classer les agriculteurs (« très techniques » ou « peu techniques », « évolués » ou « non évolués », « avancés » ou « en retard », « actifs » ou « passifs », « dynamiques » ou « traditionnels » et parfois, plus simplement, « intelligents » ou « idiots »).

Si l'on admet la validité des développements précédents, on est conduit à une conclusion qui modifie assez sensiblement l'idée que l'on se fait généralement de l'efficacité des actions de développement. Ce qui est en cause dans l'adoption ou la non-adoption d'une technique proposée par le discours de l'agent de développement, ce n'est pas la capacité d'innovation de l'individu concerné, ni ses résistances au progrès, ni son niveau de compétence technique, ni les « pesanteurs » culturelles qui l'aident ou l'empêchent d'être intéressé... Car tous ces éléments ne peuvent être aperçus et catégorisés qu'à partir du moment où l'on a admis que les conseillers proposaient réellement un message technique efficace. Or, rien ne prouve que l'activité des conseillers consiste bien à véhiculer ce genre de message. Au contraire, on a toutes les raisons de penser que les buts pratiques et les conditions de leurs interventions déterminent par eux-mêmes les réactions auxquelles on peut s'attendre de la part des agriculteurs. Si le problème était simplement celui d'une bonne information par rapport à des connaissances techniques, elles-mêmes détachées de tout contexte social et possédant une validité intrinsèque et indiscutable, les choses seraient sans doute beaucoup plus simples et on pourrait alors, considérant les connaissances techniques comme des modèles idéaux d'activité rationnelle, analyser les variations des pratiques réelles des exploitants vis-à-vis de ces modèles. Mais le problème n'est pas celui d'une « bonne information » mais celui d'une activité communicationnelle pratique qui est, par elle-même, formatrice de l'information qu'elle est censée délivrer, et en ce sens ni plus ni moins rationnelle que n'importe quelle autre activité sociale. Dès lors, la conclusion qu'on doit tirer est que l'analyse des réactions des agriculteurs aux actions de développement se trouve dès le départ complètement biaisée si l'on tient pour garanti que les actions de développement correspondent effectivement à un modèle de diffusion de connaissances techniques efficaces.

La piste de recherche qu'il faudrait alors suggérer consisterait à considérer les actions de développement comme des activités communicationnelles mettant en présence des interlocuteurs se donnant, par définition, des buts pratiques différents et inscrivant ces buts pratiques dans des horizons de savoir également différents. Dès lors, il ne s'agirait plus de se demander pourquoi les agriculteurs adoptent ou n'adoptent pas des techniques dont on suppose qu'elles sont intrinsèquement valables mais de chercher plutôt à comprendre les horizons sapientiaux à partir desquels les deux sortes de partenaires négocient le rapport de communication qui les met en présence. On serait ainsi conduit à apercevoir des harmonies ou des oppositions de langage technique et de syntaxe sociale permettant de rendre compte de façon beaucoup plus précise des conditions de déroulement des actions de développement. Le critère de la proximité plus ou moins grande des langages techniques et celui de l'harmonie plus ou moins grande des buts pratiques des différents partenaires permettraient alors de mieux apercevoir les enjeux pratiques de ces actions. Ainsi, par exemple, les différents types de discours analysés dans la section précédente ne rencontrent pas de la même façon les discours des conseillers (qui, eux non plus d'ailleurs, ne relèvent pas d'un

modèle unique). On voit bien par exemple en quoi le discours de la promotion sociale, tel qu'il est présenté ici, exige la reconnaissance du bien fondé du langage technique des conseillers et détermine le souci d'en opérer chaque fois que possible la traduction pratique alors même que celui du « métier instrumentalisé » établit probablement une distance nettement plus accusée vis-à-vis du discours des techniciens. Ce qui est en cause, en effet, dans ces activités communicationnelles, c'est la capacité de chaque interlocuteur à prendre acte de la prétention à la validité qui s'exprime dans le discours de son partenaire et d'en tirer alors, par l'accord qui le cas échéant en découle, des moyens de validation et de légitimation de sa propre pratique, et donc des modes de conduite de ces pratiques.

Ce type d'analyse qui ne peut ici qu'être suggéré mais qui est déjà à l'œuvre dans d'autres travaux (16) découle assez directement de notre approche des savoirs et des places sociales. Son utilité pratique ne peut être discutée dans le cadre de ce rapport car elle met précisément en jeu les buts pratiques souvent conflictuels que se proposent les différentes actions de développement. Néanmoins, le fait de considérer ces actions comme des activités communicationnelles ayant leurs propres logiques situationnelles peut aider ceux qui en éprouvent le besoin à prendre une certaine distance vis-à-vis des schémas idéologiques qui, parce qu'ils organisent sur un plan global la réalité des relations et des finalités sociales, s'interdisent du même coup de prendre la mesure des multiples contingences situationnelles qui, selon le principe du paradoxe des conséquences qu'évoquait M. Weber, donnent aux actions entreprises un sens pratique différent de celui qui se trouvait prévu par les modèles. Ce qui est en effet problématique dans l'idée de la diffusion de nouvelles connaissances techniques auprès des agriculteurs, ce n'est certes pas l'idée, qui en elle-même ne pourrait qu'entraîner l'adhésion de tous, mais la réalité sociale de la diffusion qui met en jeu d'autres catégories pratiques et idéelles que celles qui se trouvent incluses dans le modèle d'origine.

4. SAPIENCES PAYSANNES ET ACTION ÉDUCATIVE

La notion même d'action éducative renvoie d'abord, il faut bien le reconnaître, à ceux qui se proposent de mener une telle action davantage qu'à ceux qui en sont les « objets ». Et la critique des spécialistes de sciences de l'éducation qui voudraient qu'on se décide enfin à considérer ces objets comme des « sujets » (17) aboutit à une exigence qui peut sembler contradictoire dans les termes : les sujets de l'action éducative étant d'abord ceux qui la décident, la programment et la conduisent, par quel miracle pourraient-ils partager leur position de sujets avec ceux à qui ils s'adressent et qui, par définition, ne peuvent être concernés de la même façon par l'action éducative ? L'expression d'action éducative est en effet adéquate à une certaine pratique de l'éducation — celle qui consiste à la mener — mais ne s'applique pas à ceux qui viennent recevoir l'action en question. Comme on l'a vu tout au long de ce rapport, et malgré les distorsions liées aux reconstructions du temps actuel du récit, ce n'est pas nécessairement avec l'intention de s'« éduquer » que les élèves prennent le chemin de l'école, mais souvent parce que « c'est comme ça », « c'est obligatoire » ou parce que les parents le veulent. L'action éducative est ainsi condamnée à se mettre en œuvre suivant des intentions qui ne sont pas nécessairement partagées par ceux qui viennent en profiter.

(16) Cf. J. REMY, *op. cit.* mais aussi tous les travaux de M. SALMONA.

(17) Le thème a été souvent évoqué au cours d'un colloque de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation qui s'est tenu à Paris les 16, 17 et 18 septembre 1983. Cf. par exemple la communication de Suzanne CITRON : Une interrogation épistémologique sur la perte du sens dans la culture scolaire.

Il est vrai qu'il n'est pas nécessaire de vouloir s'éduquer pour s'éduquer réellement. Dans les récits des personnes rencontrées, on peut voir en effet se dérouler les apprentissages ou les dressages scolaires indépendamment de toute intention auto-éducative. La norme scolaire se trouve suffisamment reconnue par les intéressés (non pas d'ailleurs comme une norme de l'éducation mais plutôt comme une norme de la pratique scolaire) pour qu'ils n'aient pas besoin de s'étendre longuement sur leurs états d'âme d'autrefois au sujet de l'éducation qu'on leur destinait. Mais c'est précisément ce rapport à l'école qui nous est raconté dans les entretiens, qui permet de prévenir l'objection qui pourrait être faite au sujet des enseignements de cette enquête, compte tenu du caractère inactuel et révolu de l'école qui se trouve mise en scène par ces récits.

C'est un fait que si l'on s'efforçait, selon la méthode que suivent certains historiens, de reconstituer, à l'aide des témoignages recueillis, la réalité des systèmes scolaires auxquels nos agriculteurs ont été confrontés, on serait conduit à constater de très fortes différences entre cette école du temps passé et l'école actuelle — les intéressés eux-mêmes se livrant d'ailleurs assez souvent à ce genre de comparaison pour aboutir à un constat du même genre. Mais le fait, indiscutable, que l'école a changé, qu'elle est probablement aujourd'hui moins autoritaire, plus vivante et plus dynamique que celle d'autrefois — tout au moins au niveau de l'école primaire — n'empêche pas que l'on esquisse, à partir de ce que les matériaux de l'enquête ont rendu visible, une réflexion concernant certains aspects de la mise en œuvre des projets éducatifs.

On ne peut échapper, dans un premier temps, à une formulation très générale de cette question, car l'un des premiers problèmes sur lesquels achoppent les éducateurs eux-mêmes est bien de déterminer les finalités de l'action éducative et les moyens qui doivent y être asservis. De ce point de vue, on a tendance à privilégier aujourd'hui, au-delà de la nébuleuse plus ou moins définie de la transmission d'une culture, un double projet consistant à anticiper l'avenir des éduqués en fonction par exemple, de la nature des emplois qu'ils pourront occuper plus tard, compte tenu de l'évolution prévisible de la vie économique, et devant pour cela évaluer les capacités cognitives de ceux qu'il s'agit d'éduquer, de façon à situer l'ambition et les limites de cette action éducative. Toutefois, ce discours général sur le projet éducatif est aisément tenable dans des situations où précisément on n'est pas en train d'éduquer ; mais lorsqu'il s'agit réellement pour un enseignant de procéder à une action d'enseignement, il ne peut plus être question de l'énoncé d'intentions générales. Il s'agit alors tout au contraire de transcrire dans le langage de la pratique d'enseignement, à l'intérieur d'un contexte et avec des interlocuteurs particuliers, les intentions plus générales déposées dans les structures, les réglementations et les programmes de l'institution scolaire. Or, en tant qu'il est celui d'une pratique d'enseignement chargée de transmettre un certain savoir « utile », ce langage a comme propriété majeure d'être situé et daté dans les occasions pratiques (la classe, l'année scolaire...) au travers desquelles il s'accomplit. Ainsi, l'intention éducative qui est censée le normer se trouve constamment redéfinie en fonction des conditions concrètes qui sont celles de la pratique d'enseignement. C'est pourquoi il serait périlleux de lire le sens de l'action éducative dans les intentions proclamées par ceux qui, au moment de cette proclamation, n'enseignent pas (tous ceux qui parlent des politiques de l'éducation) alors même que c'est dans la contingence des situations concrètes d'enseignement que le projet éducatif s'incarne réellement. Dès lors, la façon usuelle dont on problématise la question de la transmission des connaissances, qui s'inspire davantage des intentions générales de l'action éducative plutôt que de l'analyse de ses accomplissements pratiques, risque de manquer une partie importante de son objet si elle néglige de prendre en compte les conditions réelles de l'enseignement.

C'est quelquefois ce qui se produit lorsqu'on procède à une analyse générale des difficultés ou des obstacles à la transmission des connaissances en imputant ceux-ci à l'origine socio-culturelle des élèves. On considère que le langage des enfants issus des classes populaires se trouve beaucoup moins prédisposé que celui des enfants des classes aisées à comprendre et à assimiler le langage de la pratique d'enseignement. Et ce fait se trouve d'ailleurs attesté par d'innombrables enquêtes statistiques, l'ouvrage classique de P. Bourdieu et J.C. Passeron en ayant fait la première démonstration magistrale (18). Dans toutes ces enquêtes, on met en évidence la corrélation qui existe entre l'origine sociale des élèves et leurs performances scolaires mesurées notamment en termes de durée des études. Mais la validité de ces analyses n'est pas entièrement indépendante des appareils de mesure qui servent à l'établir. Il s'agit en fait d'une validité statistique fondée sur la mise en évidence de comportements scolaires moyens attachés à chaque classe d'origine, étant entendu qu'on tient pour garanti que la recherche de la performance scolaire constitue le sens général des structures observées et qu'il s'agira simplement d'expliquer les écarts qu'on ne manquera pas de constater par rapport à ces comportements moyens. En gros, la méthode suivie consiste à établir une règle à l'aide de concepts statistiques et à expliquer ensuite les déviations qui sont constatées au regard de cette règle (19). On est loin, dans tout cela, d'une analyse détaillée des rapports réels qui mettent en présence, dans une classe scolaire, élèves et enseignants, les uns et les autres se trouvant engagés dans des buts pratiques différents – par définition – et se trouvant munis de langages eux aussi différents. Le sens général qui se trouve dégagé par ces enquêtes l'est au détriment de tous les sens particuliers qui s'accomplissent dans les pratiques réelles de l'enseignement.

Le genre d'investigation auquel on a procédé ici à propos de l'expérience scolaire des agriculteurs se trouve d'emblée exclu de ce type de démarches. En premier lieu parce que l'étude en question n'a évidemment pas la moindre prétention statistique. Mais ensuite, si l'on pousse un peu plus loin l'analyse, on constate que les très nombreuses différences sociales qui séparent les vingt-six agriculteurs rencontrés au cours de cette enquête (et la centaine d'autres qui ont pu être contactés au cours d'enquêtes antérieures) n'auraient aucune chance de se trouver transcrites dans un quelconque appareil de mesure statistique. Et cela ne tient pas seulement à « l'imperfection » des outils statistiques – ceux de l'INSEE ayant par exemple pendant longtemps considéré les agriculteurs comme une classe sociale homogène. Les remèdes qui sont apportés à cette situation (notamment par la prise en compte, dans la nouvelle nomenclature des CSP de l'INSEE, de la taille économique des exploitations) améliorent sans doute la précision de la mesure au regard du modèle conceptuel qui s'attache à l'interprétation des données statistiques, mais ne mettent nullement en cause son défaut majeur consistant à élucider le sens de ces structures statistiques en les traitant comme des choses, alors même que les pratiques qui sont ainsi mesurées ne relèvent sûrement pas d'un schéma d'interprétation unique, puisqu'elles possèdent elles-mêmes leurs propres significations endogènes. Pour ne prendre qu'un exemple, il est probable qu'un appareil de mesure sophistiqué pourrait regrouper dans la même catégorie statistique des individus qui, dans l'échantillon, présentent des similitudes du point de vue, par exemple, de la durée de leurs études, de la taille économique de leurs exploitations ou encore des productions qu'ils pratiquent et des régions dans lesquelles ils

(18) P. BOURDIEU et J.C. PASSERON : *Les héritiers*. Ed. de Minuit. 1964.

(19) Cf. A ce sujet la critique que H. SACKS adresse à la sociologie traditionnelle in : *Sociological description*. Revue sociologique de l'Université de Berkeley. 1963. Cf. Aussi A. CICOUREL : *Methods and Measurement in Sociology*. Free Press. 1964.

exercer. On serait alors tenté de faire l'hypothèse que cette communauté des modes d'identification (par les variables de l'appareil de mesure) induit une communauté de signification des pratiques faisant l'objet de la mesure. Or, l'enquête fait apparaître des différences considérables dans les dynamiques sociales repérées à l'intérieur d'une même catégorie statistique, les propos recueillis manifestant ces différences sous les variations de significations qui s'attachent aux trajectoires de mise en place sociale. Et ces différences sont importantes, car elles peuvent rendre raison, non seulement de toute une série de variations qui n'ont pas été prises en compte par la mesure statistique, mais aussi de la façon dont se jouera l'avenir social et professionnel des intéressés et, en particulier, de certains aspects des trajectoires sociales de leurs successeurs (l'incitation des enfants à la poursuite des études n'étant pas indépendante des types de discours professionnels que nous avons repérés dans une section précédente). Ce commentaire n'a évidemment pas pour but d'invalider les méthodes statistiques en tant que moyen de cadrage de certaines réalités sociales. Mais le passage de ce cadrage statistique à l'interprétation des pratiques pose de nombreux problèmes dans la mesure où il ne peut se faire sans la médiation d'une élaboration méthodologique donnant une solution au problème de l'accès au sens des activités sociales.

D'une façon encore plus aiguë, il convient de remarquer à nouveau le lien qui unit, sous la forme d'une syntaxe sociale, les discours des individus et la succession de leurs pratiques sociales. Le fait qu'une certaine pratique sociale ne révèle jamais mieux sa signification que dans le langage qui en rend compte conduit à aborder d'une autre façon la question qui était soulevée plus haut à propos des langages dans lesquels s'opère la transmission des connaissances à l'intention des élèves. L'hypothèse que l'on pourrait faire à ce propos est que les conditions de cette transmission demeurent invisibles tant que l'on en reste à la mise en rapport sur un plan général de facteurs culturels (liés à l'enseigné) et de facteurs scolaires (liés aux programmes et aux règles de l'institution d'enseignement), dont on fait découler les types de cursus scolaires observés ; et c'est au contraire seulement par l'observation directe ou par l'analyse des comptes rendus qui sont faits à propos des contextes situationnels dans lesquels se produit la relation d'enseignement qu'on a quelque chance d'apercevoir ces conditions de transmission des langages. En fait, ces contextes situationnels mettent en jeu deux protagonistes se référant les uns et les autres à certaines règles (règles d'enseignement pour l'enseignant, règles d'obligation scolaire pour l'enseigné) sans que lesdites règles suffisent à définir pratiquement la nature de la relation — c'est-à-dire ce qui se passe réellement dans une classe. Ainsi par exemple, l'enseignant n'est-il pas le bras séculier de la liturgie scolaire de même que l'enseigné n'est pas l'exemplaire du modèle culturel dont il est originaire. Les règles en question ne sont évidemment pas sans effet sur la relation scolaire — et ceci d'autant plus qu'elles s'accompagnent de sanctions, mais, en même temps, ces règles ne sont pas suffisamment élaborées pour déterminer tout ce qui se produit dans une classe scolaire. La relation d'enseignement met en fait en jeu des protagonistes qui ont déjà leur propre langage de la pratique qui les réunit, et ces langages, confrontés à l'infinie variété des situations concrètes, ne peuvent en aucun cas être de simples exemplaires de deux modèles socio-culturels appelés ou non à s'harmoniser l'un à l'autre (celui de l'enseignant et celui de l'enseigné). Ce qui s'harmonise ou ne s'harmonise pas, ce sont deux langages singuliers de deux individus singuliers dont ni l'un ni l'autre ne vivent les situations concrètes comme simples exemplaires d'un genre. Ce qui était dit plus haut à propos des agents de développement s'applique aussi aux maîtres de l'enseignement primaire ou secondaire qui ont leurs propres trajectoires biographiques, leurs propres intérêts (matériels et moraux), leurs propres savoirs et leurs propres fidélités idéologiques, philosophiques, pédagogiques

et, de surcroît, une situation de vie particulière à chaque moment de leur enseignement. Leur rapport à la norme scolaire fait donc l'objet de leur part, de toutes sortes de réinterprétations contingentes qui ne sont même pas indépendantes de la perception immédiate des élèves qu'ils ont en charge. Et ceci permet de comprendre pourquoi les témoignages recueillis font si souvent allusion à la personnalité du maître, à son histoire, à sa situation dans la commune et vis-à-vis des parents, ou encore à la succession trop rapide de maîtres différents, celle-ci rendant impossible l'accommodation au langage de chacun. De la même façon, les enseignés, comme on l'a vu tout au long des extraits d'entretiens, se rattachent bien à certaines normes culturelles (« on faisait comme tout le monde »), mais ils marquent sans cesse leur propre autonomie de trajectoire vis-à-vis de ces normes, ne serait-ce qu'en insistant sur le caractère contingent de ces trajectoires. On peut ainsi supposer que, même à un âge très jeune, leur usage du langage ne correspond pas à un simple décalque de celui des parents (ne serait-ce que parce qu'il y a au moins deux parents). Ce sont donc bien des individus singuliers qui prennent le chemin des écoles, munis également d'une histoire et d'un arrière-plan de savoirs et de conceptions qui leur sont déjà tout à fait particuliers.

Ces contextes situationnels qui, aux yeux des personnes interrogées, ont fait qu'on a ou non apprécié tel ou tel professeur, qu'on s'est retrouvé en situation d'échec ou de réussite scolaire, qu'on a ou non poursuivi des études..., donnent lieu à des comptes rendus des itinéraires scolaires et de leur logique profondément différents de ceux auxquels donne lieu l'analyse des données statistiques. Confronté à ce genre de comptes rendus, le chercheur est contraint d'imaginer d'autres modes d'analyse de l'action éducative et de ses effets s'il ne veut pas se contenter de remédier au « manque d'objectivité » des propos recueillis en faisant alors appel à un appareillage statistique qui, tout en formulant une raison théorique des phénomènes qu'il décrit, se montrera incapable de rendre raison des raisonnements endogènes qui sont au fondement de la pratique scolaire aussi bien que de l'exposé qu'on en fait. Or, ce sont ces raisonnements qui ont une efficacité sociale dans la relation scolaire et non pas les modèles généraux au travers desquels l'observateur extérieur les perçoit – lesquels modèles ont eux aussi, sans doute, une efficacité sociale, mais à l'intérieur de champs sociaux bien différents. Ainsi, les concepts d'échecs scolaires, de handicaps socio-culturels, d'inégalité des chances, sont probablement très efficaces pour la critique ou la définition de politiques éducatives. Pour autant, la connaissance qu'ils délivrent sur les mécanismes de la relation scolaire demeure encore bien frustrée.

Ces « autres modes d'analyse » auxquels on a fait allusion plus haut ne peuvent être découverts qu'à deux conditions qui paraissent primordiales : la première consisterait à ne pas tenir pour connue l'action de tels ou tels acteurs de l'action éducative tant que les actions en question n'auraient pas été soumises à l'analyse, non pas seulement sur un plan général, mais dans les particularités de chacun des langages qui les sous-tend (20). Ce qui impliquerait de considérer l'action éducative moins comme une grande structure sociale relevant de régularités aisées à identifier et à expliquer, que d'une multiplicité d'actions singulières conduites par des individus et des groupes

(20) Ce qui signifie, non pas qu'il faudrait faire une recension exhaustive de tous les langages d'enseignement réellement pratiqués – tâche aussi stupide qu'impossible –, mais qu'on peut douter du bien-fondé de la procédure qui consiste à délivrer le sens des structures statistiques observées à partir d'un modèle général d'interprétation. Il conviendrait au contraire de s'interroger d'une part, sur les motifs pratiques qui poussent le chercheur à imputer telle ou telle signification aux données statistiques et surtout de mettre en suspens les interprétations univoques de ces données de façon à pouvoir s'intéresser aux significations endogènes des pratiques qu'elles sont censées mesurer.

d'individus mettant en œuvre leur propre langage des situations qu'ils rencontrent (21) et se situant eux aussi, mais dans des contextes localisés, vis-à-vis de certaines catégories générales d'interprétation. La seconde condition relève davantage de ce que l'on a tenté de faire – de façon très partielle – au cours de ce rapport. Il s'agirait de prendre au sérieux les comptes rendus que font les « enseignés » de leur rapport aux institutions scolaires et de lire les effets réels de l'action éducative non pas seulement dans la distribution statistique des individus mais d'abord dans les intentions de mise en place sociale qui animent les acteurs sociaux. Si l'on reprend le classement effectué plus haut des discours professionnels des agriculteurs rencontrés, on voit bien en effet que, pour certains d'entre eux, l'assimilation de certains langages scolaires (ceux de la technique scientifique, de la culture générale ou de l'efficacité économique) peuvent constituer des enjeux tout à fait importants de leur mise en place sociale. La même analyse pourrait d'ailleurs s'appliquer aux stratégies de constitution de groupes professionnels pour lesquelles la maîtrise et l'usage de certains langages professionnels acquis, pour la plupart, au cours d'une formation scolaire, constituent l'un des moyens les plus sûrs d'assurer la reconnaissance sociale à laquelle ils prétendent. En définitive l'action éducative serait moins à considérer du point de vue de ce qu'on veut en faire que de ce qu'en font effectivement ceux qui y participent, qu'ils soient éducateurs ou éduqués.

(21) Ce qui, soit dit en passant, n'interdit nullement de procéder à des généralisations. Mais généraliser sur le sens des pratiques n'est pas une opération identique à celle qui consiste à généraliser sur des phénomènes déjà classifiés et elle aboutit par conséquent à des résultats différents.

CONCLUSION

La démarche d'analyse qualitative qui a été adoptée au cours de cette étude ne permet évidemment pas de pointer une série de « résultats » univoques qui pourraient, en tant que tels, être mis directement à profit par tous ceux qui sont préoccupés par les problèmes de la transmission des connaissances professionnelles en milieu agricole. Ce n'était d'ailleurs pas le but de cette étude qui visait avant tout à faire apparaître la diversité des perspectives à laquelle peut donner lieu l'approche des savoirs professionnels agricoles. Et c'est plutôt au fil de la lecture des différentes parties de ce rapport et en particulier dans le cinquième chapitre que les praticiens pourront trouver certains enseignements au regard des problèmes qui les préoccupent lorsqu'il s'agit pour eux de mettre en œuvre des programmes de formation ou de développement en milieu agricole.

Ceci dit, il faudrait, en guise de conclusion, expliciter le titre donné à ce rapport : « *savoirs paysans et ordre social* », titre qui peut paraître surprenant lorsqu'on observe que s'il a été très longuement question, au cours du texte, des savoirs paysans, on a en revanche très peu parlé, semble-t-il, de l'ordre social auquel les agriculteurs se trouvent aujourd'hui confrontés. En fait, cette dernière impression est peut-être fallacieuse. Car si l'analyse n'a pas tenté de reprendre ou de prolonger ici des caractérisations de l'univers agricole moderne que l'on peut trouver ailleurs, elle s'est cependant centrée sur des discours qui se trouvent, eux, directement concernés par cet univers agricole et par l'ordre social qui le sous-tend. En fait, l'existence d'un ordre social contraignant avec lequel on est bien obligé de compter ou de faire pour s'éduquer, travailler, s'enrichir ou se distraire constitue à n'en pas douter une constante dans tout ce qui se trouve présumé par chacun des entretiens. Mais en même temps, on doit constater que si la présupposition de cet ordre social constitue bien une constante de tous les récits, les descriptions auxquelles procèdent les différents individus pour tenter d'en rendre compte ne sont nullement identiques d'un entretien à l'autre. A ce titre, l'ordre social n'est pas, comme l'air que l'on respire, identique pour tous du point de vue de ses constituants vitaux. Les structures économiques, juridiques, organisationnelles... qui sont habituellement prises en compte lorsqu'on veut donner un contenu à la notion d'ordre social ne sont nullement appréhendées de la même façon pour l'ensemble des agriculteurs. Et cela ne tient pas seulement aux particularités locales de ces différentes structures mais au fait que l'ordre social ne peut être identifié à une chose qui existerait indépendamment de la perception qu'en ont les acteurs. On a vu ainsi que les fonctions des institutions éducatives, des organes de développement ou des circuits économiques se trouvent toujours appréhendées par les intéressés d'une façon pratique, c'est-à-dire d'une façon ajustée à leurs propres façons de vivre et de travailler, et aux finalités qu'ils attribuent à ces façons de vivre et de travailler.

Ainsi, l'ordre social apparaît dans tous les entretiens comme une constante de structure qui n'a pourtant jamais le même contenu. Cette considération, qui peut paraître très théorique, a pourtant des implications pratiques sur lesquelles il ne serait pas inutile de faire porter la réflexion. Lorsqu'on analyse un système éducatif ou une structure d'encadrement technico-économique, on a tendance en général à rechercher des caractérisations de ces systèmes ou de ces structures suffisamment objectives et attestées pour en déduire des effets observables ou prévisibles sur les agents qui s'y trouvent confrontés. Les politiques éducatives et économiques cherchent alors à tirer parti de ces connaissances pour déterminer leurs programmes d'interventions en recherchant les moyens les plus appropriés, compte tenu de ces données, aux finalités qu'elles se proposent (par exemple élever le niveau technique des agriculteurs, améliorer la productivité, développer la compétitivité, etc.). Quelquefois, les buts de ces politiques sont atteints, quelquefois, ils ne le sont pas, ou ils le sont au prix de « coûts sociaux », comme on dit, qui paraissent exorbitants aux yeux de certains. Il semble que l'analyse précédente devrait inciter à relativiser les assurances tranquilles qui se trouvent au principe d'une telle attitude. Les analyses de systèmes et de structures, si elles saisissent indiscutablement toute une série de régularités qui caractérisent à un moment donné (ou dans une période donnée) la réalité sociale sur laquelle on cherche à agir, sont en revanche inaptées à appréhender les principes internes qui déterminent l'évolution et la transformation de ces structures, sous leur aspect de régularités visibles. Car ces principes internes paraissent résider précisément dans la diversité des perspectives qui donnent à chaque individu et à chaque groupe une vision particulière de cette partie de l'ordre social auquel il se trouve confronté. On le voit bien par exemple, lorsqu'on constate qu'il ne suffit pas de renforcer un appareil d'enseignement agricole pour que ceux-là même à qui cet appareil est prioritairement destiné s'en emparent et l'utilisent pour les mêmes fins qui ont conduit à le mettre en place (c'est d'ailleurs même tout le contraire que l'on constate lorsqu'on s'aperçoit que l'enseignement agricole est de plus en plus utilisé par des élèves qui ne sont pas issus du milieu agricole).

Ce n'est donc pas un souci d'humanisme social qui conduit à faire porter l'attention sur les activités pratiques, locales et contingentes des acteurs et sur le sens endogène de ces activités ou encore sur les savoirs sociaux spécifiques qu'elles mettent en œuvre. C'est bien plutôt la conviction que ces activités constituent l'un des moteurs d'évolution et de transformation des grandes structures sociales au même titre que l'action politique de tous ceux qui, par leurs positions hiérarchiques au sommet de ces structures, ont le pouvoir d'en modifier la physionomie. Ainsi, l'ordre social n'est pas seulement quelque chose d'octroyé par des politiques ou de déterminé par des structures réifiées, mais plutôt le résultat en partie instable de toute une série d'activités convergentes ou divergentes, consensuelles ou conflictuelles. C'est, en définitive, à l'étude systématique des propriétés de ces accomplissements pratiques toujours situés et localisés qui fondent l'existence des structures éducatives ou professionnelles que voudrait inciter la présente recherche.

ANNEXE I

GUIDE D'ENTRETIEN

PERSONNES VIVANT ET TRAVAILLANT SUR L'EXPLOITATION

			Âge	Origine sociale	Niveau de formation	Temps de travail sur l'exploitation	Tâches habituelles
Homme							
Femme							
Enfants 1 2 3 4 5 6	Sexe						
	Sexe	Lien de parenté et/ou statut					
Autres personnes 1 2 3 4							

I. HISTOIRE DE LA SCOLARITÉ

- Coursus détaillé (y compris F.C.) → Localisation des études
- Diplômes obtenus
- Explication des raisons :
 - de l'orientation
 - des succès
 - des échecs
 - des abandons
- Analyse par matières :
 - matières fortes
 - matières faibles

}	Explication Description des apprentissages Les hontes, les fiertés
---	--
- Centres d'intérêt personnels
- Rapports avec les maîtres : figures-clefs
- Rapports avec les camarades : figures-clefs
- Vécu de l'expérience scolaire (assiduité, chahut, activités associatives...)
- FI/FC bilan comparé

II. HISTOIRE DE LA MISE AU TRAVAIL

- Récit de la mise au travail depuis l'enfance pour chaque période :
 - quantité de travail fourni
 - nature des travaux (et place de ces travaux dans la hiérarchie de l'exploitation)
 - vécu de ces expériences.
- Les maîtres d'apprentissage :
 - qui étaient-ils (familialement, localement, socialement)
 - quels rapports étaient entretenus avec eux
 - description détaillée des méthodes.
- Nature des apprentissages (illustration détaillée sur des exemples).
- Formation du projet d'agriculteur : pourquoi ? quels espoirs ? quels renoncements ?
- Insertion sociale au cours de l'enfance et de l'adolescence (associations diverses – sportives, religieuses, culturelles... – pratique religieuse éventuelle...)

Les relations de voisinage

- Nature des rencontres (foires, sorties, travail...)
- Contenu des échanges (vie privée, vie locale, politique, travail...) description des relations considérées comme majeures au cours de la socialisation.

III. LE TRAVAIL ACTUEL ET LES RAPPORTS AVEC L'ENCADREMENT TECHNIQUE

- Insertion et engagements personnels dans les structures professionnelles et de développement (syndicats, partis politiques, associations, groupements professionnels...)
- Interlocuteurs techniques et économiques (qualité et fonction).
- Description précise du mode de relation sur quelques exemples.
- Analyse des techniques proposées et évaluation du degré de maîtrise.
 - 1 - gestion
 - 2 - technologie correspondant à la principale production pratiquée.
- Journaux lus (professionnels ou non-professionnels)
modes de lecture (illustrations concrètes)
- Rôle éventuel de la télévision dans la conception du travail.

IV. LES PÉRIODES-CLEFS

(y a-t-il eu dans votre vie des événements – de n'importe quel ordre – ayant fortement influé sur votre façon de travailler, de diriger et d'organiser votre exploitation ?)

- Relatives à l'histoire familiale et personnelle :
 - décès des membres de la famille
 - mariage
 - naissance d'enfants
 - migrations
 - service national
 - voyages
 - héritages
 - ...
- Relatives aux transformations de l'environnement technique et économique :
 - structures du développement
 - systèmes d'incitation
 - adoption de techniques nouvelles
 - contexte économique (approvisionnement, vente).
- Relatives aux événements plus généraux :
 - faits politiques, nationaux ou internationaux
 - évolution des mœurs
 - courants d'idées
 - changement de « climat » économique, politique, moral...

ANNEXE II

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE II

Bibliographie

I. OUVRAGES ET ARTICLES GÉNÉRAUX

APPEL K.O., Towards a transformation of philosophy. Routledge and Paul Kegan, Boston and Henley, 1972/73, 1980.

AUSTIN. Quand dire c'est faire. Seuil, 1962, 1970.

BERGER P., LUCKMANN T. The Social construction of reality. Doubleday, Allen Lane The Penguin Press, 1967.

BOURDIEU P., PASSERON J.C. La reproduction. Minuit, 1970.

BOURDIEU P. Le sens pratique. Minuit, 1980.

CICOUREL A.V. Method and Measurement in Sociology. New-York ; The Free Press, 1964.

DUCROT O. Dire et ne pas dire. Hermann, 2^{ème} édition, 1980.

GADAMER H.G. Vérité et méthode. Seuil, 1976.

GADAMER H.G. L'art de comprendre. Aubier-Montaigne, 1982.

GARFINKEL H. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice-Hall, 1967.

GARFINKEL H., SACKS H. « On formal structures of practical actions », in : J.C. McKinney and E.A. Tiryakan (eds), Theoretical Sociology, Perspectives and Developments. New-York, Appleton, Century-Crofts, 1970.

GARFINKEL H., LYNCH M., LIVINGSTON E. The Work of a discovering Science construed with Materials from the optically dicovered Pulsar, in Philosophy of The Social Sciences, Toronto 11-1981.

GOFFMAN E. Les rites d'interaction. Minuit, 1974.

GREIMAS A.J. Du sens. Seuil, 1970.

- HABERMAS J. **Connaissance et intérêt**. Gallimard, 1976.
- HABERMAS J. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Tome I et II, Frankfurt-ann-Main, 1980.
- HEIDEGGER M. **Le principe de raison**. Gallimard, 1962.
- HEIDEGGER M. **Qu'est-ce qu'une chose ?** Gallimard, 1962/1971.
- HJELMSLEV L. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Ed. de Minuit, 1971.
- HUSSERL E. **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale**. Gallimard, 1976.
- HUSSERL E. **Expérience et jugement**. PUF, 1970.
- ISAMBERT F.A., LADRIERE P., TERRENOIRE J.P. « Pour une sociologie de l'éthique », *Revue Française de Sociologie*, XIX, 1978.
- ISAMBERT F.A. **Rite et efficacité symbolique**. Cerf, 1979.
- LESCOT Y., MENAHEM G., PHARO P. **Savoirs ouvriers, normes de production et représentation**. Rapport CORDES, Août 1980.
- PHARO P. **Apologie de la petite histoire**. Temps modernes, n°426, Janv. 1982.
- PHARO P. **Cultures techniques et lien civil**. 4^{ème} colloque national sur le patrimoine industriel, Amiens, Oct. 1982.
- PHARO P. « Structures sociales et « mise en place » ; le cas des salariés agricoles », in *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 1982.
- PHARO P. **Cultures populaires ou multiplicité des commentaires culturels ?** Colloque de la Société française de sociologie sur les cultures populaires. Nantes, Juin 1983.
- PHARO P. « Soumission ou détournement : l'efficacité pratique des savoirs sociaux ». *Critiques de l'économie politique*, Avril 1983.
- PHARO P. **Pour une compréhension des mondes sociaux naturels**, Colloque de l'Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation, Sept. 1983.
- PIALOUX M. « Jeunes sans avenir et travail intérimaire », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 26-27, 1979.
- RECANATI F. **Transparence et énonciation**. Seuil, 1979.
- RICOEUR P. **Temps et Récit**, Tome I. Seuil, 1983.
- ROGERS E. **Diffusion of innovations**. New-York, Free Press of Glencoe, 1960.
- SACKS H. **On the analyzability of stories by children**, in J. Gumperz and D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

SCHUTZ A. Collected Papers I. The Problem of Social Reality, et II Studies in Social Theory. La Haye : Martinus Nijhoff, 1962 et 1964.

SCHUTZ A. The phenomenology of the Social World. Evanston, Illinois : Northwestern University Press, 1967.

SEARLE. Sens et expression. Seuil, 1979/1982.

TURNER Ed. Ethnomethodology. Baltimore, Penguin, 1974.

WEBER M. Essais sur la théorie de la science. Plon, 1922/1965.

WEBER M. Economie et Société. Plon, 1922/1971.

WILLIAME R. Les fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive. Alfred Schütz et Max Weber, La Haye, Martinus Nijhoff, 1973.

WITTGENSTEIN L. Tractatus Logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques. Gallimard, 1961.

WITTGENSTEIN L. De la certitude. Gallimard, Collection « idées », 1976.

II. SUR LA FORMATION DES AGRICULTEURS

CHARTIER D. « Naissance d'une pédagogie de l'alternance ». Mesonance, n°1, 1978.

CHOSSON J.F. et JACOBI D. « Politique agricole, stratégie des organisations et modèles de formation », Education permanente, n°37, Janv.-fév. 1977.

CREPEAU B. et MIGNEN P. « Alternance et développement du milieu », Mesonance, n°1, 1979.

DARRE J.P. Liberté et efficacité des groupes de travail. Éditions Ouvrières, 1979.

JEGOUZO G. et BRANGEON J.L. « Les chances scolaires des enfants de paysans », Economie et statistique, n°67, Mai 1975.

JEGOUZO G. et BRANGEON J.L. Les paysans et l'école. Cujas, 1976.

LEBATTEUX B. Transmission du patrimoine culturel et formation professionnelle des agriculteurs, projet d'étude, CFPPA de Rennes, Le Rheu, 1981.

Ministère de l'Agriculture, Éléments pour un bilan emploi-formation dans l'agriculture et la filière agro-alimentaire. DGER, Mai 1981.

REBOUL C. « L'apprentissage familial des métiers de l'agriculture », Actes de la recherche en sciences sociales, n°39, Sept. 1981.

RATTIN S. « Formation des chefs d'exploitation et enseignement technique agricole », Cahiers de statistiques agricoles n°6/6, Nov.-déc. 1983.

ROUSSEL R. **Plaidoyer pour une pédagogie du projet.** APCA, Sept. 1976.

ROUSSEL R. **Contribution pour une réflexion sur le BPA et la capacité professionnelle.** APCA, Sept. 1982.

SALMONA M. **Apprentissages précoces et imaginaires dans l'activité technique.** Communication colloque cultures techniques, Ivry-s/Seine, Nov. 1982.

III. SUR LE DÉVELOPPEMENT AGRICOLE

ALPHANDERY P. **Trente ans d'unité : le syndicalisme gestionnaire dans le Calvados,** rapport CORDES, INRA, Sept. 1977.

BROSSIER J. « De la recherche sur les décisions des agriculteurs à la formation économique des agriculteurs », *Économie rurale* n°136, 1980.

COULOMB P., NALLET H. **Le syndicalisme agricole et la création du paysan modèle,** rapport CORDES, INRA, 1980.

DAGUZE J., LUCAS J.M., SUAUD C. **Changement social, transformations religieuses et conversions économiques,** GES Nantes, rapport CORDES, Août 1980.

DARRE J.P. « Le grand magic savoir », *Éducation permanente*, n°39-40, Oct. 1977.

DARRE J.P. **La diffusion des connaissances scientifiques - propositions pour se débarrasser du consensus empiriste.** Doc. ronéo, 1972.

INRA (ouvr. collectif). **Éléments pour une problématique de recherche sur les systèmes agraires et le développement.** SAD, Toulouse, 1979.

JACOBI D. « La vulgarisation scientifique : un outil pour les formateurs ? », *Éducation permanente*, n°39-40, Oct. 1977.

JONES G. « The adoption and diffusion of agricultural practices », *World, Agricultural Economics And Rural Sociology Abstracts*, vol. 9, n°3, Bucks, Sept. 1967.

JOUFFRAY A. **La place et le rôle des organisations professionnelles agricoles dans les mutations économiques et sociales de l'agriculture, le cas du Maine-et-Loire.** EPHESS, Angers, 1979.

LUQUET F., MARCHAND G. « L'ITOVIC et la diffusion de la science ». *Éducation permanente*, n°37, Janv.-fév. 1977.

MAHO J. « Diffusion de l'innovation : valeur et limites de quelques concepts ». *Épistémologie sociologique*, n°8, 2^{ème} semestre 1969.

MENDRAS H. **La fin des paysans.** Armand Colin, 1967.

MINOT D. **L'efficacité du développement.** Doc. ronéo, APCA, 1980.

NALLET H., REMY J. et alii. **Les formes de l'intensification en élevage bovin.** INRA, rapport CORDES et DGRST, Mai 1980.

PETIT M. « Plaidoyer pour un renouvellement de la théorie économique de la décision », *Pour* n°40, 1975.

PETIT M. *Pour une approche globale de l'exploitation agricole*. INRAP, Mars 1979.

PETIT M. *Théorie de la décision et comportement adaptatif des agriculteurs*. ENSAA, INRA, Nov. 1980.

PHARO P. « Ethique et mutation économique, étude d'un cas : l'élevage des veaux en Corrèze », *Revue française de sociologie*, XXI-3, Juil.-sept. 1980.

PHARO P., SCHAFF J.P., SIMULA P. *Les agents de développement agricole*. CEREO dossier n°28, La Documentation Française, Juin 1981.

RAMBAUD P. *Gestion des exploitations et développements agricoles, analyse de langages économiques*. EHESS, rapport CORDES, 1976.

REMY J. « Le malaise des conseillers » ou l'histoire d'une institution pédagogique » *Éducation permanente*, n°37, Janv.-fév. 1977.

REMY J. « Le paysan est muet », *Langage et société*, supplément au n°12, Juin 1980.

SALMONA M., RIGAL J.M., DARRE J.P. « En parlant d'Ollioules », *Education permanente*, n°37, Janv.-fév. 1977.

SALMONA M. « La culture économique et technique face au développement », *Options méditerranéennes*, n°21, Mars 1977.

SCHAFF J.P. *Le progrès de reproduction de la domination articulée à l'exploitation à travers les pratiques et le discours de quelques agriculteurs français*, thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris I, Oct. 1979.

SIGAUT F. « Changement de point de vue dans l'agronomie française du XVII^{ème} au XX^{ème} siècle. De l'art à la technologie ». *Journal d'agriculture tropicale et de botanique appliquée*. XXIII, 1976.

IV. SUR LE TRAVAIL ET LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES AGRICOLES

BAGES R., CAVALIE J.L., CELLIER J.M. et alii. *Conditions de travail et mode de vie des éleveurs de brebis laitières du Sud-Aveyron*, rapport DGRST, Toulouse, Janv. 1980.

BARTHES A. *Famille, travail et agriculture*. Ed. Economica, 1982.

BELTRAME G., HIGELE P., SALMONA M. *Jardins maraîchers, travail du maraîchage sur le littoral Est et Ouest Varois*. CAESAR, Paris X Nanterre, rapport CORDES Juin 1980.

BERLAN M., PAINVIN R.M. *Conditions de vie et de travail des femmes dans les exploitations agricoles en France*. Rapport DGRST, Oct. 1980.

BOCHET N. « Le comportement des bovins. Savoirs traditionnels et acquis scientifiques », *Ethnozootecnie*, n°32, 1983.

MOISAN H. Acquisition et exercice du métier, représentations que s'en font des agriculteurs. INRA, communication aux journées de la SFER, Oct. 1980.

OSSARD H., SOLIMAN M.L. La culture maraîchère à Montesson (Yvelines), de 1820 à 1980. INRA, Sept. 1980.

PHARO P., SIMULA P. Les agriculteurs exploitants familiaux. CEREQ, dossier n°23, La Documentation Française, Déc. 1979.

REMY J. Le métier d'agriculteur, façons de produire et façons d'être des agriculteurs sarthois. INRA, Tomes I, II et III, 1981 et 1982.

SALMONA M. Métis-paradoxe, qualification ou expropriation de l'intelligence de la production. CAESAR, Paris X-Nanterre, Juin 1979.

SALMONA M. « Travail dans la cellule de production familiale, fatigue et imaginaire » in : *Équilibre ou fatigue*. Colloque de psychologie du travail, 1980.

SALMONA M., BELTRAME G., HIGELE P. Jardins maraîchers, travail du maraîchage sur le littoral Est et Ouest Varois. CORDES, 1980.

SEE M., NICOURT C. La transformation ergonomique de l'outil en agriculture, rapport de recherche pour le ministère du Travail et l'ANACT, Sept. 1980.

TEISSIER J.H. Relations entre techniques et pratiques. INRAP, Mars 1983.

SORIANO V., WAGNER C. La femme et l'espace rural. Plan Construction 1981.

SPINAT P. Les traits de qualification. Document pour l'enquête EQPA-APCA, 1978.

Reproduction autorisée à la condition expresse
de mentionner la source



Centre d'Etudes
et de Recherches
sur les Qualifications

9, RUE SEXTIUS MICHEL, 75732 PARIS CEDEX 15 - TEL. 575.62.63