

COLLOQUE "ENSEIGNEMENTS AGRICOLES ET FORMATION DES RURAUX": UN POINT DE  
VUE D'ETHNO-HISTORIEN.

François Sigaut  
Centre de Recherches Historiques  
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Le texte qui suit est, à quelques modifications près, celui d'une communication présentée au colloque "Enseignements agricoles et formation des ruraux", qui s'est réuni à Paris les 23, 24 et 25 janvier 1985 à l'initiative du Ministère de l'Agriculture.

Il s'organise autour de trois points: l'histoire de l'enseignement agricole en France, la question des qualifications en agriculture, et celle des savoirs techniques et de leur explicitation.

J'ai surtout développé le dernier point, à la suite de conversations avec P. Pharo, un des rapporteurs à la Commission I du colloque, dont le thème général était "Enseignements agricoles, savoirs et 'qualifications'". (Que le terme "qualifications" soit entre guillemets est important, je vais y revenir.) Les deux premiers points, par contre, ne sont que brièvement évoqués, c'est pourquoi je crois utile d'ajouter quelques précisions ici.

J'avais vivement déploré le manque de recherches sur l'histoire de l'enseignement agricole en France. En réalité, je dois maintenant nuancer cette affirmation, car plusieurs communications d'un grand intérêt ont été présentées au colloque sur ce sujet, par M. Cépède, T. Charmasson, E. Leblanc, Y. Maurin, T. Nadau et J.-L. Villiers notamment. C'est une grande première! Mais pour précieux qu'ils soient, ces coups de projecteur ne font que rendre plus manifestes, peut-être, et la complexité du sujet, et l'étendue de nos ignorances. La recherche historique reste massivement sous-représentée dans l'état actuel des réflexions sur l'enseignement. J'avais écrit dans mon texte que "les problèmes d'aujourd'hui... bien souvent, ne paraissent nouveaux que par ignorance du passé." Je suis particulièrement satisfait qu'A. Prost, président de l'INRP, ait dit exactement la même chose, et presque dans les mêmes termes, en séance plénière.

Quant à la question des "qualifications", c'est à juste titre que le terme figure entre guillemets dans l'énoncé du thème de la Commission I. On scrute beaucoup les agriculteurs et les ruraux. Je pense depuis longtemps qu'il vaudrait mieux scruter un peu plus les agronomes, les ingénieurs du Génie Rural et autres, les "décideurs" et les "conseillers" de toute espèce; y compris, dans les pays du Tiers Monde, les coopérants, experts et volontaires aux nuances innombrables dont l'effectif s'est accru dans des proportions surprenantes. S'interroger sur la "formation des ruraux", c'est bien. Mais quand s'interrogera-t-on sur la formation de tout ce petit monde qui fait carrière à se pencher avec sollicitude sur lesdits ruraux?

L'enjeu réel de tout cela, l'idée n'en est plus nouvelle maintenant, c'est ce qu'on peut appeler le paradigme de la vulgarisation - le mot est plus ou moins tabou aujourd'hui, mais la chose se porte mieux que jamais. Inutile, je crois, de rappeler tous les présupposés sociologiques, idéologiques, voire épistémologiques, que ce paradigme charrie: plusieurs chercheurs, parmi lesquels M. Salmona et J.-P. Darré, l'ont très bien fait depuis des années. Je n'ajouterai que deux remarques. La première sera pour dire que contester le paradigme de la vulgarisation est toujours une source de conflits sérieux à l'intérieur des organismes techniques. La seconde sera pour demander comment il se fait que nos ethnologues et nos sociologues ne soient pas fatigués d'étudier toujours les mêmes paysans, et ne s'intéressent pas davantage à des tribus aux rituels aussi fascinants que les agronomes, les ingénieurs du Génie Rural, les cadres supérieurs du Crédit Agricole et des Instituts techniques, les hauts fonctionnaires du Ministère de l'Agriculture, les dirigeants professionnels agricoles, et enfin, last but not least, les cadres de l'enseignement supérieur et de la recherche agronomiques. Sans oublier, naturellement, les sociologues eux-mêmes, qui ne sont pas la tribu la moins curieuse du lot. Il y aura bientôt trente ans, pourtant, que C.N. Parkinson appelait les anthropologues à laisser de côté les pauvres et les primitifs, et à se mettre sérieusement à l'étude des riches (Parkinson 1957: 156). Aujourd'hui que l'ethnologie, ou mieux l'ethnographie, est entrée avec succès dans les laboratoires de recherche scientifique et dans les états-majors des partis politiques (Latour 1984, Schonfeld 1985), il n'est que temps de passer à l'acte. Seul le poids encore très lourd du paradigme de la vulgarisation peut y faire obstacle. Les guillemets qui marquent le terme "qualification" dans le libellé du thème de la

Commission I sont-ils l'indice que la situation actuelle commence à se dégeler? Acceptons-en l'augure.

#### Histoire de l'enseignement agricole.

L'histoire et les disciplines voisines, l'ethnologie principalement, semblent relativement peu représentées dans ce colloque. Cela paraît logique, d'ailleurs, dans la mesure où elles sont également fort peu représentées dans les contenus de l'enseignement agricole lui-même.

Est-il certain, pourtant, qu'elles aient si peu à dire sur les thèmes qui sont proposés à la réflexion des participants à ce colloque? En France par exemple, comme dans plusieurs pays voisins (Allemagne, Suisse...), l'enseignement agricole existe depuis quelque deux siècles; il a commencé chez nous avec le cours professé par André Thouin au Muséum, nonobstant les quelques tentatives antérieures signalées par M. Cépède. Il serait bien étonnant que cette histoire déjà longue n'ait rien à nous apprendre sur les problèmes d'aujourd'hui. Lesquels, bien souvent, ne paraissent nouveaux que par ignorance du passé! Le malheur veut, simplement, que cette histoire nous soit à peu près inconnue faute de recherches - nous n'avons rien, pour l'enseignement agricole, qui soit comparable aux travaux d'A. Léon sur l'enseignement technique, par exemple.

Sur le plan institutionnel, toutefois, l'enseignement agricole ne semble guère original, dans son évolution, par rapport à l'enseignement technique: on y observe le même mouvement du sommet vers la base, et le même glissement intellectualiste "valorisant le savoir au détriment du faire" (Léon 1968: 123). Double mouvement qui ne nous étonne guère, tant il correspond aux tendances les plus profondes de notre société. Mais quelque juste que soit cette impression d'ensemble, elle ne doit pas nous dissimuler que nous ne savons pratiquement rien des faits réels. Qui enseigne à qui (origine sociale)? Quel est la fonction idéale et réelle de cet enseignement? Quels sont les échecs et les réussites, et pourquoi les considère-t-on comme tels? Qui finance, ou refuse de financer (les fermes-écoles, par exemple)? Il existe certes sur toute cette histoire des bribes d'information disséminées dans la

littérature, mais, à ma connaissance du moins, pas de synthèse utilisable. Et pourtant les sources ne manquent pas, depuis le projet d'une "maison d'économie rurale" dans chaque département, présenté à la Convention par l'Abbé Grégoire en vendémiaire de l'An II (oct. 1793). Sans oublier qu'au XIXe siècle, l'agriculture avait une place considérable dans l'enseignement primaire; place qu'elle a perdue depuis...

Nous sommes plus mal renseignés encore, s'il est possible, sur le contenu de l'enseignement agricole et son évolution. Là, d'ailleurs, il faut prendre bien soin de dissiper au préalable la confusion souvent faite entre enseignement technique et enseignement professionnel. L'enseignement professionnel, certes, doit faire une large place aux techniques. Mais il doit comprendre bien d'autres choses aussi (au minimum: sciences, droit du travail, comptabilité...). Alors que c'est seulement la sottise des temps que nous vivons qui a exclu les techniques de l'enseignement prétendu "général": car comment une culture qui ignore tout des techniques peut-elle se dire "générale"? Le XIXe siècle et le début du XXe étaient en avance sur nous à cet égard, au moins dans l'enseignement primaire et primaire supérieur. Or, pendant tout le XIXe siècle et une bonne partie du XXe, c'est l'enseignement général (primaire) et lui seul, qui touche le milieu agricole.

Il faut donc bien distinguer, dans nos interrogations, entre:

- d'une part, ce qu'on enseigne d'agriculture (technique) dans le cadre de l'enseignement agricole (professionnel), et ce qu'on en enseigne dans l'enseignement général;
- et d'autre part, entre ce que reçoivent les agriculteurs de formation générale (lire, écrire, compter...), et ce qu'en reçoivent les non-agriculteurs.

Ce dernier point est important, autant et plus peut-être que le premier. Jusqu'en plein XXe siècle, en effet, on peut se demander si le contenu de ce qui est désigné sous le nom d'"enseignement de l'agriculture" est d'une réelle utilité pour les futurs agriculteurs, tant y est grande la part des fantasmes et des mythes qui s'y dissimulent sous l'habillage de la rigueur scientifique. (Et ce n'est pas le moindre intérêt de l'histoire que de nous permettre de les déceler!) La seule alphabétisation, par contre, a dû jouer un rôle beaucoup plus essentiel dans la mesure où elle a pu être acceptée par les agriculteurs en tant que telle, et non comme un moyen de sortir du milieu paysan. Un des très grands problèmes de l'Afrique actuelle est que précisément, celui qui va à l'école (et qui y réussit) doit quitter son village et l'agri-

culture, sous peine de faire honte à sa famille. Mais n'était-ce pas assez largement comme cela aussi dans de nombreuses régions de France il n'y a pas si longtemps? Par contre, l'Ecosse, qui prend la tête de la "révolution agricole" de la fin du XVIIIe siècle (et non l'Angleterre, comme on le dit généralement) est alphabétisée alors depuis longtemps grâce à l'action du clergé puritain et à l'habitude de lire la Bible en famille. Et sur le continent, ce sont les Anabaptistes qui, pour les mêmes raisons sans doute, font l'admiration des agronomes...

### L'histoire de l'agriculture dans l'enseignement agricole.

Je ne peux qu'effleurer le sujet ici. Car si nous avons, en France, une riche et solide tradition d'histoire agraire ou rurale, nous n'avons pas d'histoire de l'agriculture à proprement parler. La vision qu'a le public cultivé (y compris dans l'enseignement supérieur agricole) des agricultures d'autrefois, n'est qu'une mythologie. Le rôle d'une véritable histoire est précisément de détruire ces mythes, autant que faire se peut. Mythes anciens comme ceux de la jachère (je ne peux pas m'en expliquer ici) ou du déboisement (alors qu'il n'y a eu que reboisement depuis la fin du XVIIIe siècle). Mythes plus récents comme ceux du bocage (créé par le brutal remembrement seigneurial du XVIe siècle, lui-même dû à des motifs purement commerciaux) ou... des 300 fromages (inexistants au XVIIIe siècle, presque tous inventés depuis, également pour des raisons commerciales - et il s'en invente toujours!) Mythe général d'une agriculture "traditionnelle" qui n'a évidemment jamais existé et qui n'a jamais non plus fonctionné en "auto-subsistance"!

Mais l'histoire ne peut se confiner dans ce rôle critique, si salubre qu'il soit. A l'heure où on redécouvre l'importance des savoirs des travailleurs, des contenus dans l'enseignement, et des techniques dans la culture, l'histoire et l'ethnologie ont un rôle plus important encore à jouer. On ne réintègrera pas les techniques dans la culture d'un coup de baguette magique, tant qu'elles resteront des recettes (aussi "scientifiques", "avancées" ou "de pointe" que l'on veut). Et les techniques resteront des recettes tant que l'obsolescence viendra continuellement oblitérer le passé qui les relie entre elles, qui leur donne cohérence et rationalité. La tâche de l'histoire des techniques, qui est de compenser cette obsolescence normale, est peut-être effrayante par ses dimensions. Mais il n'y a pas de voie plus courte ni plus directe.

Le 13 octobre 1984

- 5 (suite)

### LE POINT DE VUE DE L'HISTORIEN (3)

Par F. Sigaut  
Maître-assistant, Centre de Recherches historiques  
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Plutôt que de développer les divers points évoqués dans les deux résumés précédents, déjà remis aux organisateurs sous le même titre, et qu'on trouvera à la suite sous les numéros (1) et (2), je préfère me limiter ici à une remarque, peut-être superflue, sur la question de la qualification en agriculture, et à une réflexion un peu plus approfondie sur la question des savoirs et de leur explicitation.

#### Qualification, responsabilité, culture technique.

Une question préliminaire se pose, me semble-t-il: qui examine la qualification de qui, et de quel droit?

La question me paraît s'imposer d'autant plus en agriculture que l'agriculteur est directement responsable de ses actes. Car il est directement confronté "à une matière sans indulgence et sans perfidie", comme l'a parfaitement dit Simone Weil (1980: 90-91) qui en tire des conséquences qui devraient être dans tous les esprits. Situation qu'il partage d'ailleurs avec l'ouvrier qualifié et l'artisan. Cette situation n'est généralement pas celle de ses "conseillers", que leur position sociale protège ordinairement assez bien. (Le proverbe dit très bien que "les conseillers ne sont pas les payeurs".) Or, n'est-il pas nécessaire de s'interroger d'autant plus sur la "qualification" de quelqu'un, que ce quelqu'un est en situation de moindre responsabilité matérielle?

Ne peut-on même se demander si la notion de qualification est autre chose, au fond, qu'une sorte de subterfuge ou de palliatif, employé par la société pour suppléer à l'absence de responsabilité "naturelle", c'est-à-dire matérielle, automatique et mesurable? S'il en était ainsi, en tous cas, alors la notion de qualification ne pourrait pas s'appliquer aux agriculteurs. Il faudrait en réserver l'emploi pour apprécier les services de tous les "conseillers" qui peuplent l'enseignement, l'administration et les organisations techniques et professionnelles agricoles.

J'ajouterai un rappel historique. On peut assez bien dater l'émergence,

en France, des idées d'"ignorance", de "routine aveugle", etc., si généreusement attribuées aux paysans jusqu'aux années 1950 au moins. La chose semble s'être produite dans les années 1760 à 1780, et elle est visible surtout dans l'oeuvre du célèbre Abbé Rozier. J'ai suggéré que l'apparition de ce mépris négateur pour les savoirs et la pensée paysans était liée à une volonté nouvelle de construire une agronomie théorique, c'est-à-dire basée sur des notions "scientifiques". Malheureusement, les notions "scientifiques" en question se trouvant manquer (une théorie agronomique à la fois scientifique et opératoire ne deviendra possible qu'à partir de 1840, avec Liebig et Boussingault), il fallait bien se rabattre sur la seule possibilité d'innover, qui était de condamner à tout va les pratiques paysannes. Et pour les condamner, d'abord de les défigurer. C'est ainsi qu'est né le contre-sens, qui dure toujours, sur la jachère, interprétée comme le "repos" du sol, alors qu'il s'agit en réalité d'un ensemble de plusieurs labours de printemps et d'été destinés à la préparation des semis d'automne (Sigaut 1975, 1976).

Au XIXe siècle, ignorance et routine paysannes sont pratiquement érigées en dogme. Et on arrive ainsi à l'opposition, soulignée depuis plus de dix ans par M. Salmona, entre culture technique "prescrite", celle, grosso modo, des conseillers, et culture technique "spontanée", celle des agriculteurs. Il me semble que l'analyse comparée des rapports entre les deux cultures serait singulièrement instructive.

Les situations extrêmes offrent de ce point de vue, me semble-t-il, le meilleur moyen d'illustrer ce propos. Dans les pays du Tiers Monde, par exemple, la culture technique spontanée (on pourrait aussi bien dire indigène) est considérée comme nulle et non avenue par les "experts" qui évoluent dans le cadre d'une culture presque totalement prescrite; il faudrait même dire qu'elle n'est pas considérée du tout. L'ignorance mutuelle des deux cultures est ici à son maximum, et aussi la domination de la seconde sur la première. Mais si la culture prescrite des experts est totalement dominante, elle est aussi totalement irréaliste, d'où le caractère parfaitement métaphysique de la plupart des "actions" de développement. Quant aux villageois, il n'ont d'autre ressource que de s'accrocher à leur culture technique traditionnelle, la seule dont ils puissent être sûrs qu'elle marche vraiment, ou de fuir à la ville. La seule différence, c'est que l'innovation leur est rendue plus difficile, puisque la culture technique qui pourrait les produire est, par définition, objet de honte et de mépris. A force d'être considérés comme

incapables, les paysans finissent sans doute par le croire, et donc par le devenir.

C'est une situation qui, sous des formes moins caricaturales, n'est pas sans équivalent dans certaines régions françaises.

La situation contraire est celle des agricultures dites avancées, en Amérique du Nord et en Europe du Nord principalement, y compris diverses régions de France, la plupart dans le Bassin parisien ou ses abords. A la limite, dans ces régions, la distinction entre culture technique prescrite et spontanée n'existe plus. Les agriculteurs, certains d'entre eux tout au moins, sont de même niveau intellectuel et social que leurs conseillers. Ils peuvent s'assimiler toutes les nouveautés utiles et innover eux-mêmes, sans complexes. Leur culture technique reste spontanée, en ce sens qu'elle procède, sans discontinuité majeure, de leur héritage familial et professionnel; mais elle a été, elle continue d'être profondément transformée par l'apport de tous les éléments utiles venus de l'extérieur.

Ces agricultures avancées sont d'existence ancienne: on peut les identifier dès le XVIIIe siècle (pour l'Europe). Mais il faut noter que depuis très longtemps, le milieu professionnel agricole y est, soit fortement hiérarchisé (grandes fermes avec nombreux salariés de statuts différents: Région parisienne, Angleterre...), soit fortement organisé (développement précoce des coopératives et associations: Danemark, Allemagne...), soit évidemment les deux. Cette ancienneté même est un argument puissant en faveur de l'idée que le développement est avant tout un fait culturel.

A noter toutefois que le rapport culture spontanée/culture prescrite dépend certainement aussi pour une part des orientations dominantes de chaque agriculture: céréales, élevage, vigne, etc.

#### Les savoirs techniques et leur explicitation.

Les savoirs scientifiques sont explicites par nature, puisque leur transmission par la parole et par l'écrit est une des conditions mêmes de leur existence. (Ce qui ne veut pas dire qu'ils sont tous totalement, parfaitement explicites: nous savons bien qu'il reste toujours une part de non-dit dans l'exposé le plus clair.)



Les savoirs techniques sont par contre fondamentalement implicites par nature. Et cela pour des raisons qui peuvent n'avoir absolument rien à voir les unes avec les autres aux différents niveaux auxquels on peut examiner la question.

Au niveau le plus élémentaire par exemple, c'est un pur truisme que de dire que l'homme a inventé, et transmis à ses descendants, d'innombrables modes d'action matérielle non innés (c'est la définition des techniques) avant de savoir écrire, avant même sans doute de savoir parler. La plupart des Mammifères et des Oiseaux ont d'ailleurs des capacités d'apprentissage technique non négligeables (qui n'ont rien à voir avec un quelconque dressage), et il est clair que l'enfant apprend une bonne part de ses habitudes d'action sans l'intermédiaire de la parole.

Mais il est clair aussi que les techniques ont atteint un niveau d'élaboration tout à fait considérable dans nombre de sociétés sans écriture, ou bien, ce qui revient à peu près au même, à l'intérieur de sous-groupes illettrés dans des sociétés à écriture. Cela n'empêche pas que certaines techniques aient été "écrites" très tôt, comme l'architecture, la médecine, l'art de la guerre, le génie, etc., et même l'agriculture. Mais on peut difficilement savoir dans quelle mesure cette littérature a joué un rôle effectif dans l'invention et dans la transmission des savoirs utiles: le débat est trop vaste pour être abordé ici. Ce qui est sûr par contre, c'est que nombre de techniques n'ont eu rien d'écrit jusqu'en plein XIXe siècle, et même jusqu'à nos jours. Parmi ces dernières, celles qui n'auront pas été sauvées à temps par une enquête muséologique ne pourront plus être restituées qu'à grand'peine par les méthodes de l'archéologie, si du moins elles peuvent l'être.

Dans les techniques dites "modernes" enfin, l'implicite résulte de causes nouvelles, ou plus exactement de causes anciennes qui ont pris une importance nouvelle. L'une, relativement accessoire, est celle du secret industriel - qui ne fait que prolonger, à une autre échelle, un secret artisanal ou corporatif qui existe depuis toujours. L'autre, beaucoup plus importante me semble-t-il, est un ensemble de croyances ou de conceptions, largement implicites elles-mêmes du reste, qui tendent à nier la spécificité, voire l'existence même de savoirs techniques. Ces croyances et conceptions ne sont pas plus nouvelles que le secret

industriel: on les trouve déjà, sous une forme différente il est vrai, chez Aristote. Mais l'importance des progrès scientifiques de notre époque, et aussi la "crise" actuelle, en ont fait le centre d'une controverse renouvelée. On ne parlait pas de savoirs techniques il y a quinze ans. Il est aujourd'hui à la mode d'en parler, et on en parle trop, peut-être. Car les contenus restent bien minces. Ce qui peut engendrer lassitude et abandon des recherches lorsque la société se tournera vers d'autres objets.

La question, au fond, est celle de savoir, 1° s'il existe vraiment une catégorie distincte de savoirs propres aux activités techniques, et dans l'affirmative, 2° quelle est leur place dans l'ensemble des savoirs humains, notamment par rapport aux sciences. Inutile d'ajouter qu'il n'est pas question de traiter cette question ici, aussi sommairement que ce soit! Il en existe du reste une excellente présentation, l'"Essai sur la connaissance technique", de Bertrand Gille (1978). La littérature philosophique sur le sujet est abondante, on en a une très bonne bibliographie par Mitcham et Mackey (1973). Les deux ouvrages récents les plus pertinents me semblent être ceux d'Elster (1983) et de Combarous (1984).

Nous nous bornerons à admettre avec Bertrand Gille qu'il existe bien des savoirs proprement techniques, même si leur statut épistémologique doit rester pour l'instant incertain, faute de recherches concrètes. La question qui se pose à nous est alors la suivante: 1° est-il possible d'explicitier les savoirs mis en oeuvre dans les pratiques de l'agriculture, ceux du moins qui ressortissent à une culture technique "spontanée" (les autres étant déjà explicites par définition); et si oui, 2° le contenu de ces savoirs justifie-t-il le travail de leur explicitation?

C'est en marchant que se prouve le mouvement, pas en discutant. Et si nous en sommes réduits à discuter assez abstraitement de cette question ici, au lieu d'essayer d'y répondre directement à l'aide d'exemples, c'est aussi faute de recherches concrètes. Ou plus exactement, faute de recherches concrètes assez nombreuses et assez bien reliées entre elles. Car il faut bien voir quelle est la situation qui se présente aux chercheurs qui seraient intéressés par ce sujet. Il leur faut entrer dans un territoire à peu près inexploré, relevant également de plusieurs disciplines (ethnologie, agronomie, histoire, mécanique, psychologie...) c'est-à-dire marginal pour chacune d'elles, où donc appuis et collaborations leur seront mesurés au compte-goutte (heureux s'ils ne se heurtent pas à

l'hostilité de ceux que leur recherche dérangera inévitablement), où les risques d'échec sont élevés, où leur succès, s'ils réussissent, ne sera apprécié que par un tout petit nombre de collègues, et où finalement les perspectives de carrière sont terriblement étriquées. Dans ces conditions, faut-il s'étonner qu'il y ait si peu de ces recherches concrètes sans lesquelles nulle discussion ne peut vraiment aboutir?

Cette situation est d'autant plus paradoxale que nous sommes, sur ce point, plutôt en régression par rapport à nos prédécesseurs. En effet, l'idée qu'il est possible et utile d'explicitier les savoirs techniques est déjà ancienne. Leibniz l'exprime très clairement dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (Schuhl 1947: 31-32). Tout le sens de l'Encyclopédie repose sur elle: on relira avec profit le Prospectus et l'article Art, par exemple, où Diderot nous donne des informations parfaitement actuelles sur les méthodes et les difficultés pratiques de cette explicitation. Un peu plus tard commencera une entreprise plus vaste encore en Allemagne, avec la technologie fondée comme discipline universitaire par J. Beckmann à la fin des années 1770 (Guillerme et Sebestik 1966, Sebestik 1983). Mais parallèlement, la distance s'accroissait, inéluctablement, entre cette culture technique plus ou moins "spontanée" en cours d'explicitation, et la nouvelle culture de plus en plus vigoureusement "prescrite" des ingénieurs et des agronomes. On connaît le point d'aboutissement de cette tendance: la séparation radicale entre conception et exécution dans le taylorisme. Le taylorisme, d'ailleurs, postule lui aussi que le savoir des travailleurs est entièrement explicitable, on aurait grand tort de l'oublier. La différence, c'est que Taylor ne s'intéresse au savoir des travailleurs que pour les en dessaisir au profit de l'ingénieur des méthodes. Alors que Leibniz, et surtout Diderot, s'y intéressent dans un but culturel, parce qu'ils le considèrent comme une part importante du patrimoine intellectuel de l'humanité. "Il n'y a point d'art mécanique si petit et si méprisable", écrit Leibniz, "qui ne puisse fournir quelques observations ou considérations remarquables." Et Diderot: "Dans quel système de physique ou de métaphysique remarque-t-on plus d'intelligence, de sagacité, de conséquence, que dans les machines à filer l'or, faire des bas, et dans les métiers de passementiers, de gaziers, de drapiers ou d'ouvriers en soie?" Il vaut bien la peine de se familiariser avec les arts, écrit-il aussi, "soit qu'on les considère par les avantages qu'on en tire, ou par l'honneur qu'ils font à l'esprit humain." (C'est moi qui souligne.)

Il faut bien se rendre compte, en tous cas, que l'idée d'explicitier les savoirs techniques des travailleurs peut faire partie de deux projets clairement antagonistes. Un projet productiviste, qui était celui de Taylor, et qui reste celui de tous les "développeurs" comme on dit dans les pays en voie de sous-développement; une certaine sociologie s'intègre parfaitement à ce projet quand elle fournit des informations sur les "facteurs humains" auxquels les développeurs se trouvent parfois avoir affaire. Et un projet culturel, qui fut celui de Leibniz, de Diderot et de Beckmann, et qui est aujourd'hui celui de quelques historiens et ethnologues. Il n'y a pas de troisième voie. Le projet productiviste n'est pas mauvais ni condamnable en soi: il peut être la seule solution possible dans de nombreuses circonstances dont je n'ai pas à juger ici. Mais ce projet est toujours voué à tourner court. Car il ne s'intéresse pas vraiment aux techniques, il ne s'intéresse qu'aux résultats qu'elles peuvent donner. A moyen terme, le taylorisme (et son avatar étatique, le colbertisme) a sûrement une efficacité réelle. A long terme, il ne peut pas ne pas entraîner une déculturation technique générale et un ralentissement de l'innovation qui en est le corollaire obligé. Peut-être est-il une solution à certaines situations de sous-développement. Mais c'est une solution dangereuse si elle se prolonge, car elle engendre aussi le sous-développement. Dans les pays du Tiers Monde, il est loin d'être sûr que les "experts" étrangers aient apporté davantage d'innovations qu'il n'en ont étouffées; du moins la question mériterait-elle d'être posée. Il est clair au contraire que les pays les plus développés sont ceux où l'intérêt pour l'histoire des techniques, cette part essentielle de toute culture technique, est le plus grand. L'histoire des techniques n'est pas un luxe. Elle seule peut donner sens à des techniques qui, sinon, forment une collection de recettes hétéroclites, mais certainement pas une "culture".

Refermons maintenant cette trop longue parenthèse théorique, pour en revenir à notre dernière question: est-il possible, pratiquement, d'explicitier les savoirs techniques mis en oeuvre en agriculture? Par quelles méthodes? Et est-ce vraiment "rentable"?

Un mot d'abord sur les méthodes. Ce sont celles de l'ethnographie, même lorsqu'on travaille sur documents historiques. Et je ne crois pas qu'il y en ait d'autres, plus directes, moins laborieuses. Je n'insisterai que sur deux points: l'importance du comparatisme, et la nécessité d'une

proximité culturelle suffisante entre observateurs et observés.

La nécessité du comparatisme a été énoncée, entre cent autres, par C. Lévi-Strauss (1958: 19, 358). Elle découle du fait que nous ne percevons jamais directement des "choses": nous ne percevons que des différences entre choses comparables, et ce sont ces différences qui nous permettent d'analyser ces choses mêmes, c'est-à-dire d'en découvrir certains traits de forme ou de structure. En ce sens, la méthode monographique ne s'oppose pas à la méthode comparative, elle la suppose au contraire. Car il n'y a jamais description pure et simple, mais toujours, que l'auteur le veuille ou non, comparaison entre ce qu'il s'attend à voir et ce qu'il voit en fait. A la base de toute perception, de toute description même, il y a nécessairement un minimum d'étonnement, faute duquel, littéralement, il n'y a rien à voir. L'absence d'étonnement, du reste, peut résulter de deux situations opposées. Dans la première, il s'agit de choses qui vont tellement de soi que nous sommes devenus incapables de les voir (la "lettre volée" d'Edgar Poe). Et dans la seconde, il s'agit de choses qui nous sont tellement étrangères que nous sommes incapables de les décrire, faute d'y comprendre quoi que ce soit (pour la plupart d'entre nous ici: une page d'écriture en chinois). Tout cela n'est que truisme si l'on veut. Malheureusement, c'est bien là qu'est toute la difficulté de la recherche, car c'est là qu'il y a quelque chose à découvrir.

Réfléchissons, par exemple, à ce que serait l'explicitation des savoirs mis en oeuvre dans nos faits et gestes ordinaires d'une journée... J'écris avec un crayon, sur du papier. Vais-je devoir expliciter tout ce qui concerne la fabrication des crayons (et l'usage des taille-crayons), celle du papier, les techniques de l'écriture, et, pourquoi pas, la grammaire du français? Il est clair que ce serait, pour moi, une tâche absurde et impossible. Mais il est clair aussi que cette tâche peut fort bien avoir un sens pour un observateur allemand, japonais, africain... Un sens différent pour chacun d'eux, d'ailleurs. Car aussi bien formés qu'ils soient à l'ethnologie, ils n'échapperont pas à leur propre culture. Là où un Anglais se bornera à noter la fréquence avec laquelle les Français se serrent la main, un Japonais se lancera sans doute dans une description détaillée de nos rites de salutation, alors qu'un Italien ne remarquera peut-être rien du tout. Le réel est inépuisable. C'est la situation réciproque de l'observateur et de l'observé qui permet d'y découvrir des significations, lorsque cette situation engendre ce que j'appellerai un

étonnement pertinent. Et ce sont les nouvelles significations ainsi découvertes, lorsqu'elles sont enseignées ou transmises, qui enrichissent notre culture et nous donnent de nouvelles chances de nous trouver dans une situation d'étonnement pertinent. C'est ainsi que progressent les sciences humaines (et même toutes les sciences, me semble-t-il). Mais c'est sans doute la recherche systématique de situations d'étonnement pertinent qui, mieux ou moins mal que toute autre formule, désigne ce qui fait l'essentiel de la méthode ethnographique.

On voit maintenant ce que veut dire l'expression un peu jargonnante de "proximité culturelle". Il ne s'agit de rien d'autre, au fond, que d'une forme particulière de compétence, permettant au chercheur d'être en situation d'étonnement pertinent dans un domaine considéré. Il y a des domaines où cette proximité culturelle est l'apanage de tous, car il s'agit de comportements universels: la manière de se saluer en est un, par exemple, car il n'existe sans doute aucun groupe social où n'existe une forme de salutation quelconque. La plupart des objets habituels de la sociologie sont dans ce cas: il n'existe probablement pas d'homme pour lequel des notions comme celle de "famille", de "parenté", de "religion", etc., n'évoquent rigoureusement rien, et il en existe bien peu pour lesquels celles de "gouvernement", de "pouvoir", de "tradition", etc., n'ont aucun sens. Cela ne signifie pas que tous les hommes fassent de la sociologie comme M. Jourdain faisait de la prose, loin de là! Cela signifie seulement que pour commencer à apercevoir quelques aspects des objets habituels de la sociologie, l'expérience la plus commune suffit. Dans le cas qui nous occupe au contraire, l'expérience commune ne suffit pas, pour l'excellente raison qu'elle n'existe pas. Si je veux observer comment on se salue dans d'autres sociétés que la mienne, je peux m'y mettre tout de suite. Si je veux observer comment on laboure la terre dans d'autres sociétés que la mienne, il me faut d'abord apprendre comment on laboure la terre dans la mienne, avant de m'y mettre. Et c'est un apprentissage qui peut me prendre des mois, si ce n'est des années. Des mois, des années avant de pouvoir seulement commencer à regarder: il n'y aura jamais pléthore de candidats dans cette branche!

Je voudrais, pour terminer, donner brièvement les conclusions auxquelles m'ont conduit les recherches que j'ai faites sur l'histoire des techniques agricoles en France dans la période 1750-1850.

La première conclusion, c'est que les savoirs, en tant que tels, ne

sont pas accessibles par observation directe, sauf dans ces cas exceptionnellement favorables. On n'observe pas des "savoirs". On observe des activités, les échanges verbaux qui ont lieu à l'occasion de ces activités, et les circonstances diverses (matérielles, sociales...) dans lesquelles ces activités se déroulent. C'est seulement ensuite, sur la base d'observations suffisamment nombreuses et complètes, qu'on peut essayer de remonter des pratiques aux savoirs qu'elles impliquent. La voie est longue et détournée peut-être, mais il n'y en a pas d'autre. Vouloir aller plus vite, non seulement ne servirait à rien, mais ferait courir des risques d'erreurs graves. En particulier, poser (et même se poser) prématurément des questions n'aboutit qu'à des réponses de convenance. Tous ceux qui ont fait de l'ethnographie des techniques savent que l'idéal, ce serait de ne pas poser de questions du tout: c'est seulement pour des raisons de temps que cela n'est pas possible.

La deuxième conclusion, c'est l'importance de l'histoire. Nombre des éléments de ce qu'avec M. Salmona j'ai appelé la culture technique spontanée sont anciens. Après plus d'un siècle d'évolution, ils ont subi toutes sortes de modifications qui les rendent difficiles à saisir. Seule l'histoire, dans ce cas, permet de les comprendre, en les replaçant dans le système complet d'où ils tirent leur origine. Ce n'est pas que ce sens originaire soit plus "vrai" que l'actuel. C'est qu'il permet de mieux comprendre ce sens actuel, en permettant de reconstituer une partie au moins du processus dont il résulte. La notion de jachère, par exemple, est logiquement incompréhensible si on s'en tient aux emplois actuels du terme. Elle devient tout à fait claire, par contre, dans le contexte des techniques de préparation du champ d'il y a deux siècles, et ses emplois actuels s'en trouvent éclairés d'autant.

Ma dernière conclusion, enfin, sera que la notion même de "savoir" fait problème. Raison pour laquelle je préfère, pour ma part, m'en tenir aux "techniques". Les techniques sont matérielles et collectives: matérielles, donc observables, mesurables, enregistrables (dessin, film...), pour partie conservables (objets), reproductibles; collectives, donc repérables à l'intérieur d'un espace géographique et social donné, dans un temps historique, à travers un langage, des usages juridiques, etc. Les savoirs sont, on l'a vu, immatériels par définition, et aussi me semble-t-il individuels. Non pas que leur origine se trouve dans l'individu, évidemment. Mais parce qu'il me semble qu'identifier tel ou tel

savoir suppose qu'on puisse connaître avec précision, non seulement son contenu ("la Terre est ronde"), mais aussi sa place et son rôle dans le psychisme de chacun. Tout le monde "sait" que la Terre est ronde; mais ce "savoir" n'est-il pas chez beaucoup, en réalité, une croyance? Et peut-on penser qu'aucun sentiment esthétique n'intervient dans la réalisation d'un "beau labour"? Savoir, croyance, affect, voilà trois notions bien difficiles à distinguer dans la réalité, et qui me paraissent bien empiriques, d'ailleurs. C'est une première difficulté, sans doute ultra-banale pour des psychologues. Il y en a une seconde, tout aussi banale sans doute: celle des différents niveaux de conscience auxquels se situent nos "savoirs". Il est clair que la grande majorité d'entre eux est inconsciente, et que nous ne les évoquons même pas quand nous nous en servons, parce que cela compromettrait notre action (conduire une automobile, par exemple). Comment allons-nous identifier ces différents niveaux de conscience (ou d'inconscience si on préfère, mais à condition de noter que cette "inconscience" n'a probablement rien à voir avec l'"inconscient" psychanalytique)? Peut-être les psychologues ont-ils la réponse sur tous ces points. N'étant pas psychologue moi-même, j'avoue que je ne sais pas trop qu'en penser. L'objet "techniques" me paraît relativement clair, et son étude systématique offrir des perspectives passionnantes et immenses. L'objet "savoirs" me paraît infiniment plus difficile d'accès, et aussi relativement obscur. Dans l'état actuel des choses, je me demande s'il est raisonnable d'espérer l'atteindre par une recherche spécifique. Encore une fois, le détour par les techniques est peut-être long, tortueux, ennuyeux, etc. Mais je vois de moins en moins comment on pourrait s'en dispenser.

Le 16 janvier 1985



R E F E R E N C E S

- BECKMANN, J.  
1780 Anleitung zur Technologie. Göttingen.
- COMBARNOUS, M.  
1984 Les techniques et la technicité. Paris, Messidor/Éditions sociales.
- ELSTER, J.  
1983 Explaining technical change. A case study in the philosophy of science. Cambridge, C.U.P., & Oslo, Universitetsforlaget.
- GILLE, B.  
1978 Histoire des techniques. Paris, Gallimard (La Pléiade).
- GUILLEMERME, J., et J. SEBESTIK  
1966 "Les commencements de la technologie", Thalès, 12: 1-72.
- LATOURE, Bruno  
1984 "L'ethnographie des laboratoires", in: Querelle de modèles, Paris, Editions du CNRS, pp. 68-75. (Coll. Cahiers S.T.S.)
- LEVI-STRAUSS, C.  
1958 Anthropologie structurale. Paris, Plon.
- MITCHAM, C., et R. MACKEY  
1973 Bibliography of the philosophy of technology. Chicago & London, Univ. of Chicago Press.
- PARKINSON, C. Northcote  
1958 1 = 2 ou les règles d'or de Mr. Parkinson. Paris, Robert Laffont. (Trad. franç. de The Parkinson Law, 1957.)
- SCHONFELD, William R.  
1985 Ethnographie du PS et du RPR. Les éléphants et l'aveugle. Paris, Economica. (Coll. Politique comparée.)
- SCHUHL, P.-M.  
1947 Machinisme et philosophie. Paris, P.U.F.
- SEBESTIK, J.  
1983 "The rise of the technological science", History and Technology, 1, 1: 25-43.
- SIGAUT, F.  
1975 "La jachère en Ecosse au XVIIIe siècle: phase ultime de l'expansion d'une technique", Etudes Rurales, 57: 89-105.
- 1976 "Changements de point de vue dans l'agronomie française du XVIIIe au XXe siècle", Journal d'Agriculture tropicale et de Botanique appliquée, 23, 1-2-3: 19-32.
- WEIL, S.  
1980 Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale. Paris, Gallimard (Coll. "Idées"; écrit en 1934).

## LE POINT DE VUE DE L'HISTORIEN (1)

Par F. Sigaut  
Maître-assistant, Ecole des Hautes Etudes  
en Sciences Sociales, Paris.

Projet résumé de communication au colloque "Enseignements agricoles et formation des ruraux".

En apparence du moins, le point de vue de l'historien, et peut-être aussi dans une certaine mesure celui de l'ethnologue, ne semblent guère représentés dans ce colloque.

Or, l'enseignement agricole en France a une histoire déjà longue de près de deux siècles. Est-on sûr qu'il n'y a aucune leçon à tirer de cette histoire? Très mal connue, d'ailleurs, beaucoup plus mal connue que l'histoire de l'enseignement technique en général, qui elle au moins a fait l'objet de quelques travaux de base (par A. Léon notamment).

Pareillement, sur une question qui intéresse plusieurs des commissions de travail de ce colloque (nos I et VI entre autres), celle des savoirs mis en oeuvre dans la pratique technique, c'est à un historien, B. Gille, qu'on doit une des rares études approfondies qui soit disponible ("Essai sur la connaissance technique", in: Histoire des techniques, Gallimard 1918, pp. 1416-1477).

C'est par ailleurs à un ethnologue, Marcel Mauss, qu'on doit d'avoir mis l'accent sur les "techniques du corps", si importantes en agriculture. Mais comment étudier les techniques du corps sans une coopération étroite avec l'ergonomie? Or, j'ai pu constater l'an dernier encore, à ma stupéfaction consternée, que les élèves en dernière année de l'Institut National Agronomique n'avaient jamais entendu parler d'ergonomie! Discipline qui n'est d'ailleurs représentée à l'INRA que depuis très peu d'années, et avec des moyens infimes...

Ma communication portera sur ces questions, et sur quelques autres du même genre, nées d'une pratique de la recherche du point de vue de l'histoire et de l'ethnologie.

Le 26 septembre 1984

(Cf A. Léon, Histoire de l'éducation technique, Paris, PUF, 1968.)