UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE
Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoire)
Laboratoire « Développement Professionnel et Formation » - Agrosup Dijon

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne

Disciplines : Sciences de l'Éducation

Par
Fanny CHRÉTIEN

Présentée et soutenue publiquement le 30 juin 2015

AGRICULTEURS ET APPRENANTS AU TRAVAIL
La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction

Sous la direction de Paul OLRY

MEMBRES DU JURY :

Philippe ASTIER	Professeur, Université Lyon II	RAPPORTEUR
Etienne BOURGEOIS	Professeur, Université de Genève	PRESIDENT DU JURY
Marianne CERF	Directrice de recherche, UMR 1326 LISIS, INRA	EXAMINATRICE
Denis LOIZON	MCF, Université de Bourgogne	EXAMINATEUR
Patrick MAYEN	Professeur, UP « Développement Professionnel et Formation », Agrosup Dijon	EXAMINATEUR
Pascale MOITY-MAÏZI	MCF HDR, UMR 0951 Innovation, Montpellier SupAgro	RAPPORTEURE
Paul OLRY	Professeur, UP « Développement Professionnel et Formation, Agrosup Dijon	DIRECTEUR DE THESE

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE
Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoire)
Laboratoire « Développement Professionnel et Formation » - Agrosup Dijon

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne

Disciplines : Sciences de l'Éducation

Par
Fanny CHRÉTIEN

Présentée et soutenue publiquement le 30 juin 2015

AGRICULTEURS ET APPRENANTS AU TRAVAIL

La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction

Sous la direction de Paul OLRY

MEMBRES DU JURY :

Philippe ASTIER	Professeur, Université Lyon II	RAPPORTEUR
Etienne BOURGEOIS	Professeur, Université de Genève	PRESIDENT DU JURY
Marianne CERF	Directrice de recherche, UMR 1326 LISIS, INRA	EXAMINATRICE
Denis LOIZON	MCF HDR, Université de Bourgogne	EXAMINATEUR
Patrick MAYEN	Professeur, UP « Développement Professionnel et Formation », Agrosup Dijon	EXAMINATEUR
Pascale MOITY-MAÏZI	MCF HDR, UMR 0951 Innovation, Montpellier SupAgro	RAPPORTEURE
Paul OLRY	Professeur, UP « Développement Professionnel et Formation, Agrosup Dijon	DIRECTEUR DE THESE

À Antoine et Ninon, qui m'ont accompagnée tout au long d'une double gestation

REMERCIEMENTS

En rédigeant, la question se posait sans cesse de savoir qui, dans ce manuscrit, était en train de parler, de penser, de décrire. En d'autres termes, je me demandais toujours quel était le sujet de l'action. Finalement, le choix a été le suivant : en-dehors des passages très réflexifs (I. du Chapitre II) et des descriptions relatives à la mise en place de la méthodologie sur le terrain (Chapitre IV), le « nous » l'a emporté. Pourquoi ?

Je crois qu'une thèse se façonne par le prisme de plusieurs cultures de pensée qui, elles aussi, se fabriquent chemin faisant. L'ensemble des activités qui ont été déployées pour et au cours de cette thèse, l'ont été avec un ensemble de personnes plus ou moins proches. Bien que vécue comme une expérience solitaire, cette thèse s'est donc construite par les multiples interactions auxquelles j'ai eu la chance de participer au cours de ces quatre années. Je voudrais remercier ici les principaux protagonistes de ces interactions pour m'avoir donné tant à penser et à apprendre.

J'aimerais d'abord remercier Paul Olry qui a bien voulu construire avec moi une relation de transmission professionnelle digne de ce nom. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir répondu à mon besoin d'intégrer le laboratoire DPF. Merci pour tous ces temps de discussion qui m'ont permis de me forger une culture scientifique dans une discipline et un champ que je ne connaissais pas encore.

J'adresse mes profonds remerciements à Pascale Moity-Maïzi, sans qui cette thèse n'aurait pas pu se réaliser puisqu'elle m'a d'abord accompagnée dans l'écriture du projet de thèse. Je lui suis également reconnaissante d'avoir bien voulu suivre cette thèse de près, et d'avoir interrogé de façon pertinente les orientations de ce travail au fur et à mesure que j'avançais. Je lui dois aussi beaucoup dans le maintien de mon engagement dans ce travail : en me soutenant *mordicus* que j'en étais capable, elle a su me donner confiance.

Je voudrais remercier plus largement l'ensemble des collègues du labo avec qui j'ai certes partagé de nombreux moments scientifiques, mais avec qui j'ai aussi vécu des instants récréatifs et agréables. À mon avis, ces moments sont réellement nécessaires à l'équilibre d'un thésard !

Un grand merci à Patrick Mayen pour les conseils et les critiques constructives qu'il m'a dispensées, toujours avec bienveillance.

J'ai eu plaisir à échanger et à travailler occasionnellement avec Béatrice Dégrange, Marie David et Jean-François Métral dans le cadre de projets de recherche et d'ingénierie qui n'étaient pas directement liés à cette thèse, mais qui m'ont ouverte sur d'autres façons de problématiser, et sur des expériences de recherche en partenariat. Ces moments ont contribué à forger ma posture de recherche et à me familiariser avec les sciences de l'éducation.

Je pense également à l'ensemble des doctorants, et en particulier à Youri Meignan, parce qu'ils font vivre les séminaires doctorants de l'unité. Ces espaces privilégiés font grandement avancer nos réflexions de chercheurs et créent cette solidarité précieuse dont ont besoin « les gens qui doutent ».

Aussi, ce travail a-t-il été facilité par le soutien logistique et convivial que Chantal m'a apporté ; merci à elle.

Je voudrais surtout exprimer toute ma gratitude et mon amitié à Anaïs Loizon qui a été pour moi le support humain et intellectuel le plus indéfectible et le plus généreux que je pouvais espérer. Mille fois merci !

Je tiens à remercier également toutes les personnes qui ont pris le temps de me relire et de prêter attention aux détails de formes qui, au final, servent les propos de cette thèse. Ainsi, merci à Ségolène, Mathilde, Alain, Mélodie, Nathalie, Marie, Vénita, Nico, Marion et Agathe.

Je remercie tous les agriculteurs, stagiaires, jeunes installés, couvés, tuteurs et formateurs, pour leurs accueils et pour avoir eu la patience d'apprendre à me connaître et de répondre à mes sollicitations.

Je voudrais remercier Marianne Cerf, Etienne Bourgeois, Pascale Moity-Maïzi et Philippe Astier d'avoir accepter de juger ce travail en qualité de membres du jury.

Merci au soutien moral de ma famille et de mes amis,

À celui d'Antoine par-dessus tout. Merci pour tout !

* *

*

Agriculteurs et apprenants au travail

La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques :

Une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction

SOMMAIRE

Table des illustrations 13

Liste des tableaux 14

Glossaire des notions et acceptions 15

Liste des Acronymes 17

Introduction 19

Partie 1 – Contexte et questions sociales 25

CHAPITRE I - L'EMERGENCE DE PREOCCUPATIONS CONCERNANT LE RENOUVELLEMENT DES GENERATIONS AGRICOLES 27

I. La problématique de l'installation agricole en France 27

I.1. Evolution et enjeux des politiques d'appui à l'installation agricole 27

I.2. Présentation de l'installation en quelques chiffres 33

I.3. De la transmission familiale à la transmission hors du cadre familial 40

I.3.1. Les travaux socio-anthropologiques sur la transmission 40

I.3.2. Transmettre quelque chose de son métier 41

I.4.Les formations professionnelles qui préparent au métier d'agriculteur 43

I.4.1. Présentation générale 43

I.4.2. Les préoccupations des enseignants et formateurs 44

I.4.3. Apprendre autrement pour produire autrement, un nouveau défi pour la formation agricole 47

I.5. S'installer en bio, pratiquer et apprendre l'agrobiologie, quelles implications aujourd'hui ? *50*

I.5.1. De qui s'agit-il ? *50*

I.5.2. Peut-on s'attendre à des apprentissages spécifiques ? *52*

II. Les dispositifs de transmission en milieu professionnel agricole 56

II.1. La signification donnée à la notion de dispositif *56*

II.2. Les dispositifs multiples de « transmission professionnelle » en milieu agricole *59*

II.2.1. La montée des dispositifs de transmission agricole *59*

II.2.2. Les stages en exploitation *62*

II.2.3. Le parrainage dans le cadre du dispositif PIDIL *62*

II.2.4. Les espaces tests agricoles : diversité et évolution *64*

Conclusion du Chapitre I 69

Partie 2 – Objet de recherche et Cadre théorique 71

CHAPITRE II - UN OBJET DE RECHERCHE A CIRCONSCRIRE : TRANSMETTRE UN EMPLOI, UN METIER, UN TRAVAIL ? 73

I. Rapport à l'objet de recherche dans la construction de la problématique 73

I.1. Du rapport au savoir savant à l'apprentissage en situation *74*

I.2. L'usage du concept de « transmission des savoirs paysans », une impasse pour penser les apprentissages ? *77*

II. Que disent les recherches sur la transmission ? 80

II.1. La transmission : un objet insaisissable ? *81*

II.2. La transmission est une transformation *85*

II.3. La transmission est une activité *86*

III. La transmission « professionnelle » : de quoi parle-t-on ? 88

III.1. Où et quand se réalise la transmission professionnelle ? *88*

III.2. Qu'est-ce qui se transmet lorsque la transmission est professionnelle ? *91*

III.3. Ce que recouvre la transmission professionnelle *92*

III.4. La place de tous les autres dans la transmission professionnelle *94*

Conclusion du Chapitre II 97

CHAPITRE III - LES CADRES THEORIQUES RETENUS POUR ABORDER LE TRAVAIL AGRICOLE 99

I. L'activité comme analyseur de la transmission 100

I.1. La transmission professionnelle comme activité de médiation du monde 102

I.1.1. Coordination agie et coordination conceptuelle 102

I.1.2. Les mobiles et les effets des actes de transmission 103

I.1.3. Etayage et fonctions de tutelle 104

I.1.4. Le potentiel d'apprentissage contenu dans les conditions de transmission 106

I.2. Une transmission qui porte sur des activités de production 109

I.2.1. Activités productives et activité constructives : une distinction revisitée 109

I.2.2. L'analyse des activités en situation avec les outils de la didactique professionnelle 111

II. La régulation de l'activité et les ajustements dynamiques : des opportunités pour la transmission professionnelle 119

II.1. Les différents niveaux de régulation de l'activité sont-ils les niveaux de régulation de la transmission professionnelle ? 120

II.2. Une lecture de la régulation par la sociologie des engagements 122

II.2.1. Les dimensions sociales de la régulation : entre enjeux et positions 122

II.2.2. Une branche de la sociologie pragmatique 123

II.2.3. Les dynamiques de l'accord et les processus de coordination 125

II.2.4. Les processus de régulation par les régimes d'engagement 127

II.2.5. En quoi la sociologie des régimes d'engagement permet-elle d'entrer dans la controverse du professionnel ? 131

Conclusion du Chapitre III 133

Partie 3 – Méthodologie de recherche 135

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES SUR LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE 137

I. La démarche générale 137

I.1. Chronologie de la démarche et échantillonnage 137

I.1.1. Chronologie de la démarche 137

I.1.2. Champ d'investigation et choix des cas étudiés 140

I.2. Une démarche ethnographique 143

I.3. Recueil multimodal des données 145

I.3.1. Les interactions et les activités productives « prises sur le vif » *146*
I.3.2. Les entretiens *147*
I.4. Une pré-enquête réalisée sur les stages en exploitation ***150***
II. Méthode d'analyse des données **151**
II.1. L'étude approfondie de trois cas ***151***
II.1.1. Pourquoi l'étude de cas ? *152*
II.1.2. Les comptes rendus d'enquête *154*
II.2. Analyse des interactions ***157***
II.2.1. Les interactions verbales *158*
II.2.2. La part sociale des interactions *158*
II.2.3. Les interactions de tutelle *160*
Conclusion du Chapitre IV **161**
Partie 4 - Présentation des études empiriques et résultats **163**
CHAPITRE V - SYNTHESE DES RESULTATS DE LA PRE-ENQUETE **165**
I. Les cadres prescrits et redéfinis **165**
II. Diversité et négociation des conditions de stage **169**
III. Le stage dans l'itinéraire d'une installation agricole **173**
Conclusion du Chapitre V **177**
CHAPITRE VI - PRESENTATION DES CAS ET RESULTATS DE L'ANALYSE MONOGRAPHIQUE **181**
I. Cas 1 : vers la transmission d'une exploitation d'élevage en montagne **181**
I.1. Résumé ***181***
I.2. Présentation de la ferme et du collectif exploitant ***181***
I.2.1. Caractéristiques générales *181*
I.2.2. Les choix techniques *184*
I.3. Le cadre et les personnes dans la relation de transmission : points de vue et bagages 198
I.3.1. Appropriation des dispositifs : PIDIL et Terre de Liens *198*
I.3.2. Parcours individuels : domaines de l'existence, évènements et choix opérés *201*
I.3.3. La construction commune d'une trajectoire de transmission professionnelle *207*

II. Synthèse de l'analyse d'un cas de référence et construction du modèle de configurations 214

II.1. Synthèse du cas de référence 214

II.2. Proposition d'une formalisation de la notion de configuration de transmission professionnelle 217

II.2.1. Appropriation du concept de configuration 217

II.2.2. Les différents niveaux configurationnels de configuration 221

II.2.3. Sélection des variables descriptives 223

III. Cas 2 : Travailler et apprendre sur un espace-test 226

III.1. Liminaire : présentation d'une synthèse orientée du cas 226

III.2. Mise en place sociale sur l'espace-test 229

III.2.1. Présentation de la couveuse 229

III.2.2. Caractéristiques des conditions de l'interaction de tutelle 230

III.2.3. Mouvement entre configuration et interaction de tutelle 233

IV. Cas 3 : reprise d'une exploitation traditionnelle par un collectif agricole 238

IV.1. Résumé 238

IV.2. Description des trois pôles et importances relatives 239

IV.2.1. Histoire de l'exploitation 239

IV.2.2. Histoire de la rencontre, conditions de transmission et évolution de l'exploitation ..240

IV.2.3. Stratégie de transmission et engagement des personnes dans la relation de tutelle ...241

IV.2.4. Redéfinition des enjeux et des objectifs de transmission 243

IV.2.5. Les attentes sur les rôles et les responsabilités dans la mise en place sociale 244

V. Des positions sociales aux systèmes d'attentes : quelles transmissions pour un salarié, un enfant d'agriculteur ou un repreneur déjà expérimenté ? 248

V.1. Transmettre un métier à l'épreuve de la prise de responsabilité en tant que salarié 248

V.2. Transmettre le patrimoine de l'exploitation : une transmission qui ne va pas de soi 257

V.3. La dimension expérimentale dans la transmission professionnelle 260

Conclusion du Chapitre VI 265

CHAPITRE VII - INTERACTIONS ENTRE APPRENANTS ET AGRICULTEURS EXPERIMENTES EN MILIEU DE TRAVAIL : QUELLES TRANSMISSIONS PROFESSIONNELLES ? 267

I. Diversité des classes de situations au sein d'une même configuration de transmission professionnelle 268

I.1. Liminaire : rappel du cadre d'analyse et définitions 268
I.1. Présentation de trois classes de situations d'interaction de tutelle 270
I.1.1. L'échange sur le travail à faire, sur le lieu de travail 270
I.1.2. Se réunir hors du lieu de travail pour parler du travail collectif 272
I.1.3. Le tour de plaine : devenir un pair 275
Conclusion 281

II. Conséquences des risques et des erreurs au travail sur la transmission professionnelle ? 282

II.1. Ordre et désordre dans le travail, ou ce qui fait professionnalité dans une ferme d'élevage 283
II.1.1. Le sens de l'hygiène et l'appréhension des normes : l'ordre des affaires du travail 283
II.1.2. La place de l'hygiène et du rangement dans le travail 289
II.2. Le rôle des machines agricoles et des incidents perturbateurs dans la routine de travail comme lieu d'observation d'une transmission professionnelle en cours 294
II.2.1. Agir sur et avec les engins agricoles 295
II.2.2. Analyse chronologique d'un événement 299
Conclusion 311

III. Le dialogue technique, un espace de coordination des points de vue et de mise en place sociale 313

III.1. Entre plants et semis, comment choisir ? 313
III.2. La mise en culture du maïs 315
III.3. La gestion d'une ration d'herbe 319
III.3.1. Nourrir le bétail : un objet de connaissance en biodynamie 320
III.3.2. Nourrir le bétail : un objet de coordination pour le transmettre 324
Conclusion 329

IV. Les instruments comme médiateurs de la transmission professionnelle 329

IV.1. L'utilisation d'un cahier de cultures par et pour le collectif 330
IV.2. Points de vue sur une activité instrumentée : le sabre vs *la lyre 332*
IV.3. Le matériel agricole : un objet de maîtrise qui n'est pas fait pour tous ? 335
Conclusion 338

V. Travailler avec le vivant, transmettre le complexe et l'incertitude 339

V.1. Les conceptions que l'on a de la nature et du vivant mises en jeu dans le travail et la transmission professionnelle 339
V.1.1. Les jugements construits sur le rôle du vivant dans le métier 339

V.1.2. La prise en compte du vivant dans son travail.....341

V.2. Intervenir au « moment propice » sur un système vivant, une compétence transversale ?..... 343

V.2.1. Connaître les conditions qui permettent la vie pour agir en fonction d'elles.....344

V.2.2. Agir sur, avec, et pour le vivant : l'exemple emblématique du travail des foins.....353

Conclusion..... 356

Conclusion du Chapitre VII 357

—

Conclusions et discussion.....359

SYNTHESE DES RESULTATS..... 359

I. Configuration sociale et interactions au travail : deux approches complémentaires pour penser la transmission professionnelle 360

II. Activité de production et activité de transmission : entre intermittence et coïncidence 364

II.1. Transmettre le travail en acte, sur le lieu de travail..... 364

II.1.1. Des compétences et un cadre spécifiques.....364

II.1.2. Une transmission qui, dans l'incertitude, se fait dans les deux sens.....366

II.2. Les temps et les espaces de la transmission professionnelle 369

III. Transmission professionnelle et apprentissages..... 371

IV. La transmission professionnelle, comme arène de rapports mondains 377

Conclusion..... 379

PERSPECTIVES POUR ACCOMPAGNER UNE RELATION DE TRANSMISSION AU TRAVAIL 381

I. Les apports et impensés des dispositifs de transmission professionnelle..... 381

I.1. La question de la compétence dans les dispositifs de transmission en milieu professionnel..... 381

I.2. L'acquérir et le transmettre dans les dispositifs de transmission professionnelle agricole..... 381

I.3. L'épreuve de réalité, au-delà de ce qui est prévu par le dispositif..... 383

II. Quelles seraient les spécificités d'un accompagnement à la transmission professionnelle ? 385

Conclusion *388*

III. Quelques limites pour de nouvelles perspectives 389

BIBLIOGRAPHIE 391

ANNEXES ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

* *
*

Table des illustrations

Figure 1 : Présentation du document de thèse 22

Figure 2 : Dessin humoristique sur la situation des porteurs de projet non aidés (Source : Claire Robert, Le livre noir de l'installation, Confédération Paysanne et FADEAR, 2012) 31

Figure 3 : Evolution du nombre d'installation d'exploitants agricoles de 1997 à 2013 (Source : MSA-ON, 2011) 33

Figure 4 : Evolution du taux de rotation des exploitations agricoles : rapport entre le nombre d'installations et le nombre de départs en retraite entre 1997 et 2010 (Source : MSA-ON, 2011) 34

Figure 5 : Les différents types d'installation en fonction de l'âge et de l'obtention des aides (Sources : ASP et MSA, calcul sur la période 2001-2009) 35

Figure 6 : Quelques spécificités (hors réglementations) du travail de l'agriculteur biologique ... 55

Figure 7 : Les étapes administratives de la transmission d'une exploitation (Source : Crédit Agricole, 2011) 60

Figure 8 : Représentation de la diversité des "postures" observées dans les dispositifs de test d'activité agricole (Source : *Transrural Initiatives*, N°347, 2007) 67

Figure 9 : l'analyse de l'activité par la prise en compte des écarts entre tâche et activité (F. Chrétien, à partir de Leplat et Hoc 1983, et Leplat 1997) 114

Figure 10 : Composantes de la théorie des engagements développée par L. Thévenot (F. Chrétien) 128

Figure 11 : Cadre conceptuel de la thèse 134

Figure 12 : Présentation de la démarche méthodologique générale 142

Figure 13 : La diversité des conceptions qu'ont les stagiaires et maîtres de stage du rôle du stage 166

Figure 14 : La prise en compte globale des récoltes dans le temps et l'espace : une compétence professionnelle essentielle pour le maraîcher 175

Figure 15 : Les conséquences des conditions de vie et de travail en montagne sur les stratégies et les choix de production 190

Figure 16 : Schématisation de la trajectoire de rencontre entre un cédant et un repreneur 213

Figure 17 : Modèle simplifié d'une configuration de transmission professionnelle 223

Figure 18 : Modèle de configuration de transmission professionnelle en milieu agricole 224

Figure 19 : Frise chronologique retraçant l'histoire de l'espace-test 228

Figure 20 : Les liens professionnels établis par les acteurs de l'espace-test étudié 230

Figure 21 : Synthèse des cas de configuration de transmission familiale 259

Figure 22 : Schématisation des raisonnements qui sous-tendent la gestion des pratiques d'hygiène dans le travail 294

Figure 23 : La prise en compte des propriétés des semences de légumes pour le choix des pratiques de semis 314

Figure 24 : Représentation d'une charrue mal réglée, effectuée par l'éleveur en cours d'explicitation 316

Figure 25 : Schématisation des raisonnements relatifs à la mise en culture du maïs 319

Figure 26 : Ensemble des variables relatives au concept pragmatique du "moment propice", et identification de trois sources de compromis 355

Figure 27 : Mouvement analytique entre le niveau interactionnel et le niveau configurationnel de la transmission professionnelle (F. Chrétien) 362

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des données statistiques sur l'installation agricole, réalisée à partir d'un croisement de 4 sources documentaires (ASP, MSA, Cnasea, ON)*. 36

Tableau 2 : Caractéristiques des dispositifs de transmission professionnelle et de formation au travail, d'après Barbier *et al.*, 1996 57

Tableau 3 : Exemples de projets locaux ou régionaux axés sur la thématique de la transmission d'exploitation (avec une dimension immatérielle plus ou moins mise en avant) 61

Tableau 4 : caractéristiques des trois principaux régimes d'engagement selon la théorie de Laurent Thévenot 130

Tableau 5 : grille descriptive du dispositif PIDIL 199

Tableau 6 : présentation des trois dimensions du professionnel pour le repreneur : le projet, la formation et le métier 205

Tableau 7 : Présentation des acteurs de la couveuse étudiée 226

Tableau 8 : Présentation synthétique des enquêtes effectuées auprès de repreneurs familiaux 258

Tableau 9 : Diversité des classes de situation de tutelle pour les trois cas étudiés. 282

* *

*

Glossaire des notions et acceptions

Compétence : la compétence n'est pas comprise ici comme un énoncé sur ce qu'il faut savoir faire ou ne pas faire, mais comme la capacité spécifique de réaliser concrètement telle ou telle action, un pouvoir d'agir dans un contexte déterminé. Être compétent pour quelque chose, c'est savoir faire ce quelque chose, c'est savoir choisir le chemin à emprunter pour agir efficacement. Les compétences sont, d'un point de vue ergonomique, envisagées du point de vue de l'activité de travail. Ce sont également, d'un point de vue cognitiviste, l'ensemble des connaissances et autres ressources cognitives (savoir-faire issus de l'expérience par exemple) qui, dans une situation spécifique, engendrent l'activité de façon adaptée. C'est pourquoi la compétence rejoint l'idée de schème que développe Vergnaud (cf. Chapitre III) : c'est ce qui permet d'organiser conceptuellement et gestuellement l'activité en prenant appui sur des régularités, malgré la singularité de chaque situation.

Compromis : *les compromis opérés sont plus ou moins formels : ils peuvent faire l'objet de conventions détaillées ou au contraire se forme à l'issue de processus d'adaptation et d'ajustement aveugles ou discrets, ou encore à des constructions intellectuelles qui gèrent la tension entre des pôles de l'existence plus abstraits* (Nachi, 2010).

Coordination : selon l'approche de L. Thévenot (2006, pp. 12-13) : « *Le terme déborde largement les règles, hiérarchies ou accords formels auxquels il est couramment associé, pour couvrir les communications d'inégale portée. Il n'implique pas nécessairement de référence à un tiers, ni même toujours à un plan d'action coordonnée. Il est employé pour couvrir aussi bien des formes conventionnelles encadrant des actions préparées pour la critique publique, que des accommodements localisés et personnalisés impliquant des convenances et déconvenues bien plus limitées. En outre, la coordination ne porte pas d'emblée sur la mise en rapport de plusieurs acteurs et de plusieurs actions. Elle concerne en premier lieu le rapport de l'acteur avec lui-même dans un environnement où il doit coordonner sa propre conduite* ».

Espace de communication : « *espace à l'intérieur duquel le faisceau de contraintes pour les actants (émetteur et récepteur) à produire du sens sur le même axe de pertinence* » (Odin, 2011, p. 39).

Interaction : « *par interaction (c'est-à-dire l'interaction face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973, p. 23).

Interaction verbale : « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des "*interactants*", exercent les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles *– parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17).

Savoir-faire : « *pour la didactique professionnelle, le terme savoir-faire signifie qu'il y a du savoir dans le faire. Pas seulement le savoir qui constitue le faire en lui-même, mais la part conceptuelle du système organisateur de l'action : concepts, systèmes de concepts et l'ensemble de ce qu'un individu tient pour vrai, pertinent, efficace, acceptable ; autrement dit son système de connaissances dont une partie reste peu, voire pas consciente* » (Mayen, 2004a, p. 2).

Transmission professionnelle : elle s'opère sur les lieux de travail et pour grande partie au

cours des activités de travail. Dans le domaine qui nous intéresse, elle se produit en référence à une culture d'exploitation, construite à partir de plusieurs mondes ou groupes sociaux d'appartenance (Dubar, 1992). La relation de transmission est toujours inscrite dans un dispositif de transmission qui est plus ou moins prescriptif, plus ou moins formel. Elle se réalise au travail, dans un but de formation ou d'acquisition de savoir-faire. La transmission professionnelle s'intègre dans une certaine organisation du travail, imposant aux apprenants, comme aux agriculteurs-tuteurs, d'ajuster leurs comportements et leurs activités au sein de l'espace de travail. Les mécanismes de transmission professionnelle, engageant des savoir-faire impliquent aussi d'être ou de devenir compétent.

Tutorat : il renvoie à l'idée qu'une personne expérimentée peut guider une autre personne moins expérimentée dans la réalisation d'activités et aménager des conditions favorables aux apprentissages. Il renvoie à une longue tradition d'accueil d'apprentis qui se « forment sur le tas » dans des modes d'organisation du travail et d'apprentissage variées. Cette notion s'est constituée aussi comme un objet scientifique dans le domaine de l'éducation et du développement de l'enfant, notamment à travers les travaux de Vygotski sur la « zone potentielle de développement » (1930 (ed 1983)), de Bruner sur l'« étayage » (1983), et de Dewey sur l'accompagnement de l'« enquête » et le guidage de l'enfant vers la découverte (1947 trad. 1968). Dans le milieu professionnel, le tutorat a suscité, depuis les années 1980 et plus récemment avec le développement de dispositifs d'apprentissage par alternance, un engouement croissant, tant dans les formations professionnelles que dans la littérature scientifique (Filliettaz, 2012; Kunégel, 2011; Mayen, 1999c; Wittorski, 1996). Malgré cet engouement et en dépit du développement de nombreuses formations destinées aux tuteurs, ces auteurs font tous le constat d'un manque de connaissances sur ce qui constitue réellement les activité des tuteurs et des apprenants qui interagissent en contexte professionnel.

Dans le cas des relations entre apprenants et agriculteurs en milieu de travail, nous adoptons une acception plus diffuse du tutorat que pour des dispositifs aussi référencés que l'apprentissage par alternance. C'est la raison pour laquelle nous parlons de transmission professionnelle avant de parler de tutorat et utilisons plutôt le terme d'interaction de tutelle.

Les situations de tutorat sont qualifiables selon des classes dans lesquelles un certain nombre de caractéristiques spécifiques sont réunies. Celles-ci organisent l'activité des personnes qui s'y confrontent, notamment autour des buts qu'elles y assignent, d'idées qu'elles ont et développent sur ce qui est à faire et sur les manières pertinentes de le faire, ainsi que d'objets auxquels elles jugent devoir être attentives. La caractérisation de différentes **classes de situation** et l'analyse des interactions verbales qui s'y déploient sont replacées dans les propriétés configurationnelles du cas.

Liste des Acronymes

AB : Agriculture biologique.

ADASEA : Association départementale pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles.

ADEAR : Association pour le développement de l'emploi agricole et rural. Ces associations généralement départementales sont l'émanation de paysans proches de la mouvance de la Confédération paysanne. Au plan national, elles sont fédérées à la **FADEAR,** Fédération associative pour le développement de l'emploi agricole et rural.

AFIP : Association de Formation et d'Information Pour le développement d'initiatives rurales

AFPA : Association de formation et de Perfectionnement Agricoles.

AMA : Activité minimale d'assujettissement (supposé à l'Amexa, service de la MSA).

AMAP : Association de maintien de l'agriculture paysanne.

AOC : Appellation d'origine contrôlée.

APCA : Assemblée permanente des chambres d'agriculture, devenu ensuite l'Association permanente des chambres d'agriculture. Elle rassemble au plan national les chambres d'agricultures départementales et régionales.

ASP : Agence de Service et de Paiement.

BPREA : Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole.

BTA : Brevet de technicien agricole.

CAE : Coopérative d'activité et d'emplois.

CAPE : Contrat d'appui au projet d'entreprise.

CDCEA : Commissions départementales de consommation de l'espace agricole.

CDI : Comité départemental à l'installation.

CDOA : Commission d'orientation agricole.

CELAVAR : Comité d'étude et de liaison des associations à vocation agricole et rurale.

CEPPP : Centre d'élaboration des PPP.

CETA : Centre d'études techniques agricoles.

CF : Cadre familiaux (en parlant des installés en agriculture).

CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricole.

CINAB : Centre interprofessionnel national de l'agriculture biologique.

CIRAD : Centre international de recherche agronomique pour le développement.

CIVAM : Centre d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural. Les Civam sont fédérées en **FNCIVAM**.

CNJA : Centre national des jeunes agriculteurs.

CNASEA : Centre national pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles (fédération des Adasea).

CS : Certificat de spécialisation.

CTE : Contrat territorial d'exploitation.

DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

DJA : Dotation aux Jeunes Agriculteurs.

DORA, eDORA (Projets) : (Essaimer) les dispositifs ouverts de ressources et d'accompagnement de projets d'activités en milieu rural. Le projet DORA, administrativement arrivé à son terme au 31/12/2005, s'est poursuivi en 2006 et 2007 dans le cadre du programme Equal Action 3 capitalisation) avec les six réseaux associatifs parties prenantes de ce projet : **AFIP** ; **ARERER** (aujourd'hui **l'ADRETS** : Association pour le développement en réseau des territoires et des services), l'association **DASA** (Développement animation sud Auvergne, Union Peuple et Culture), Culture et Liberté Garonne, le **MRJC**, la **FNCivam** et **Adir** (Agence de diffusion et d'information rurale).

DPU : Droit à Paiement Unique.

DSV : direction des services vétérinaires.

EGDA : Etats Généraux du Développement Agricole.

EPLEFPA : Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole.

ETA : Espace-test Agricole.

FARRE : Forum pour une Agriculture Raisonnée et Respectueuse de l'Environnement.

FNAB : Fédération nationale de l'agriculture biologique.

FNSEA : Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Agricoles.

GAB : groupements des agriculteurs biologiques.

GDS : groupement de défense sanitaire.

HCF : Hors cadre familial

IFOAM : International Foundation for Organic Agriculture.

INRA : Institut national de la recherche agronomique.

InPACT : le pôle « Initiatives Pour une Agriculture Citoyenne et Territoriale » National, est une plateforme associative issue du rapprochement de réseaux associatifs agricoles : l'AFIP, l'InterAFOCG (association de formation collective à la gestion), la FADEAR, la FNAB, la FNCIVAM, Accueil Paysan, le MRJC, Terre de Liens et le MIRAMAP (mouvement interrégional des AMAP).

ITAB : Institut technique de l'agriculture biologique.

JA : Jeunes agriculteurs (par extension, le syndicat des JA).

JAC : Jeunesse agricole catholique, crée en 1929 et aujourd'hui devenu **MRJC**.

JORF : Journal officiel de la république française.

LOA : Loi d'orientation agricole.

MAEt : Mesure agri-environnementale territorialisée.

MRJC : Mouvement rural de la jeunesse chrétienne.

MSA : Mutualité sociale agricole.

OGM : Organisme génétiquement modifié.

ON : Observatoire national de l'installation et la transmission.

ONCEA : Observatoire national de consommation des espaces agricoles.

ONEA : Observatoire national de l'enseignement agricole.

PAC : Politique agricole commune.

PDE : Plan de développement de l'exploitation.

PDD : Plan de développement durable.

PIDIL : Programme pour l'installation et le développement des initiatives locales.

PII : Point info installation.

PJA : Prêts jeune agriculteur.

PP : Porteur de projet, ou candidat à l'installation.

PPDAB : Plan pluriannuel de développement de l'agriculture biologique.

PPP : Plan professionnel personnalisé

PSDR : Programme pour et sur le développement régional.

RENETA : Réseau national des espaces test agricoles

SAFER : Société d'aménagement foncier et d'établissement rural. Elle est chargée de la pérennisation de la fonction agraire du foncier. Elle est composée par deux tiers d'agriculteurs et pour un tiers de représentants syndicaux, de la Chambre d'agriculture, de la **DDAF** (Direction départementale de l'agriculture et de la forêt), de collectivités locales et de banques.

SAD : Sciences pour l'action et le développement, département de l'INRA.

SAS : Société par actions simplifiées.

SAU : Surface agricole utile.

SMI : Surface minimale d'installation.

SNA : Service national d'appui (à l'enseignement agricole).

UC : Unité capitalisable.

UCARE : Unité capitalisable d'adaptation régionale et à l'emploi.

UCG : Unité capitalisable générale.

UE : Union européenne.

UGB : Unité de gros bétail (une vache = 1 UGB ; 0,4 < veau < 0,7 ; une génisse = 0,8 UGB).

Introduction

Travailler la terre est certainement le plus vieux métier du monde. Pourtant, les contraintes économiques et les contextes sociotechniques l'ont soumis à de nombreuses épreuves. Dans ce contexte, les métiers de la production agricole biologique ont beaucoup évolué et les nouveaux agriculteurs, de plus en plus issus de monde non agricole, doivent se former. Bien qu'un large panel de mesures et de dispositifs s'attache à accompagner l'installation agricole, peu d'entre eux s'intéressent spécifiquement au développement des compétences sur le lieu de travail.

Or, pour un nouvel agriculteur, le moment de l'installation est à la fois crucial et critique, car c'est une étape de sa trajectoire professionnelle qui concentre de nombreux enjeux et connaissances : on apprend beaucoup en peu de temps, on est soumis à toutes les exigences sans avoir encore d'habitudes, c'est aussi l'occasion de s'accorder avec le cédant s'il y a lieu de s'associer.

Ce paradoxe interpelle la recherche dans la mesure où elle peut contribuer à lever certaines incertitudes sur les difficultés d'apprentissage manifestées à la veille de l'installation professionnelle. Au-delà de la formation professionnelle et de l'accompagnement institutionnel, la transmission de connaissances entre professionnels sur leurs lieux d'exercice représente un espace de médiation mal connu alors qu'il revêt, par hypothèse, un potentiel élevé de formation au métier.

Cette thèse s'intéresse à comprendre de quoi est faite cette transmission en milieu professionnel. Si la sociologie, les sciences de gestion et les sciences de l'éducation ont déjà traité cette thématique, elles l'ont abordée le plus souvent en séparant la question des places professionnelles des contenus transmis.

Par cette recherche, nous proposons d'articuler ces deux questions en mobilisant dans un même mouvement trois principales façons de regarder les phénomènes de transmission au travail :

- par l'analyse des activités qui soulèvent des enjeux de transmission, qu'ils soient implicites, à construire ou clairement prescrits. Dans cette perspective, il est pertinent de solliciter la démarche de didactique professionnelle. À travers ses outils, nous regardons en particulier les conditions qui orientent, empêchent, ou au contraire favorisent la transmission dans les situations d'interaction entre des agriculteurs expérimentés et des apprenants. Par l'intermédiaire de la didactique professionnelle et

à partir des théories des apprentissages professionnels, nous interrogeons la manière dont cette thèse peut contribuer à préparer les futurs agriculteurs à l'installation ;

- par l'appréhension des effets de dispositif et de trajectoire sur les modalités de transmission, selon un modèle de configuration de transmission professionnelle qu'il s'agira de mettre à l'épreuve des données empiriques ;
- par la prise en compte des formes d'engagement et d'accord qui caractérisent la relation entre agriculteurs et apprenants dans le travail. Les travaux de L. Thévenot en sociologie de la coordination présentent à cet effet un cadre d'analyse adapté.

La thèse cherche à comprendre comment une transmission professionnelle se construit dans des situations concrètes. Quels sont les ressorts et les vecteurs d'une transmission professionnelle en acte ? Qu'est-ce qui est à transmettre et qu'est-ce qui permet de le définir ? Quelle place trouve la transmission dans des rapports de travail plus ou moins définis ? Et quelles sont les spécificités de la transmission professionnelle dans le domaine de l'agriculture biologique ?

✶ Présentation du document de thèse

La thèse est composée de **quatre parties**.

La première partie présente le contexte de l'installation et de la transmission d'exploitations « hors cadre familial ». En situant la diversité des modèles professionnels et en décrivant le paysage institutionnel de l'aide à l'installation agricole, le premier chapitre met en évidence un ensemble de difficultés auquel pourra être confronté le futur professionnel. Par ailleurs, ce chapitre expose quelques particularités du domaine étudié (l'agriculture biologique) que le praticien doit maîtriser lorsqu'il est confronté aux situations professionnelles que ce domaine recouvre. Nous cherchons à caractériser les spécificités du public enquêté (les HCF[1]) et des conditions générales d'installation, et à définir les principes agrobiologiques qui traversent l'ensemble des métiers de la production agrobiologique.

La deuxième partie constitue le cœur théorique et épistémologique de cette recherche. Le **Chapitre II** fait l'état de l'art de la littérature produite sur la notion de transmission pour aboutir à la construction d'une première définition problématique de la transmission professionnelle. Le chapitre livre les éléments pour apprécier le caractère professionnel de la transmission : en effectuant d'abord un glissement de la notion de savoir à celle d'activité, en interrogeant les espaces et les temps de la transmission en milieu de travail, et enfin en soulignant la confusion de la place de la transmission dans les situations de travail. Il conclue sur une définition intermédiaire de la notion de transmission professionnelle, mobilisable pour la suite de la démonstration. Dans le **Chapitre III**, nous développons les cadres conceptuels mobilisés et justifions des prises de positions théoriques par rapport à ces cadres. Nous

[1] Hors Cadre Familiaux.

mobilisons les concepts de la didactique professionnelle pour caractériser les situations de travail et de transmission et pour cerner le contenu de ce qui est transmis de ces situations. Nous empruntons également à la sociologie, les concepts de configurations sociales (Élias, 1978), de coordination, d'engagement et d'accord (Thévenot, 2006), et d'interaction (Goffman, 1973).

La troisième partie décrit l'ensemble de la démarche méthodologique. Elle décrit comment nous avons construit un rapport anthropologique au terrain. Elle expose également les différentes sources de données empiriques et les différentes façons de les traiter. L'articulation des cadres théoriques présentés dans la partie précédente nous a amené à regarder le réel sous divers angles : les observations de terrain ont porté sur des situations de travail réalisé seul ou à plusieurs, sur des interactions verbales et sur des entretiens compréhensifs non directifs.

La **quatrième partie** présente les résultats sous trois formes différentes. Le **Chapitre V** introduit la partie en exposant les résultats d'une pré-enquête centrée sur un dispositif particulier (le stage en exploitation agricole). À l'issue de cette première analyse, nous mettons en évidence les processus de régulation qui structurent les relations de tutelle entre les stagiaires et les maîtres de stage. Cette première approche a permis de défricher le champ d'investigation et de stabiliser les objets et les thèmes qui renseignent les processus de transmission en milieu de travail. Trois cas ont fait l'objet d'un travail d'enquête approfondi dont les résultats sont présentés dans le **Chapitre VI**. À partir d'un premier cas de référence, un modèle d'analyse des configurations de transmission professionnelle est proposé. Cette conceptualisation est ensuite éprouvée à travers l'analyse de plusieurs autres cas. Nous montrons que ce modèle permet de penser ensemble et de façon globale les nombreuses dimensions de la transmission professionnelle, mais qu'il n'a d'intérêt qu'en procédant à la pondération des variables qui le composent, en fonction des spécificités de chaque cas étudié. Le **Chapitre VII** présente la deuxième partie des résultats empiriques de la recherche. Il vise à étudier plus précisément des situations singulières dans et par lesquelles sont repérés des objets et enjeux de transmission (tels que des circulations de savoirs, des constructions d'accords ou de désaccords, des transformations de signification, etc.). Quelques focales emblématiques donnent à voir divers processus à l'œuvre dans les relations de travail entre apprenants et agriculteurs.

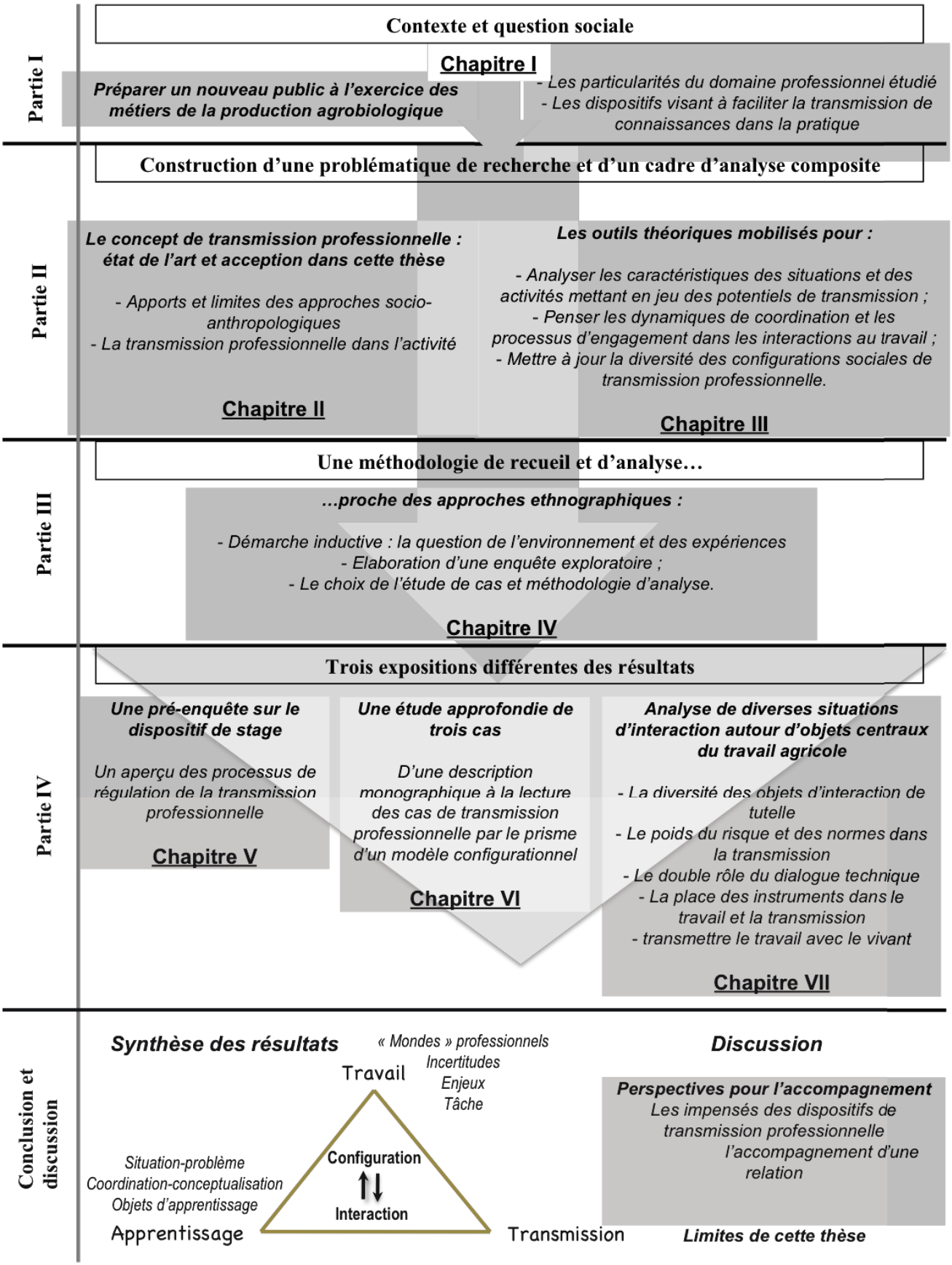


Figure 1 : Présentation du document de thèse

✶ Inscription institutionnelle de la thèse

Cette thèse a débuté dans les couloirs de l'INRA de Montpellier au sein de l'UMR Innovation, là où est revendiquée une approche interdisciplinaire des innovations qui émergent et évoluent dans les territoires ruraux. Ce premier ancrage m'a donné l'occasion de me familiariser avec des travaux de recherche portant sur le développement d'« agricultures alternatives » (Projet Intersama) et pluriactives (Tallon & Tonneau, 2012) et ainsi de mieux connaître et contextualiser les problématiques relatives aux installations agricoles et à l'accompagnement des porteurs de projets à l'installation (Chaxel, 2010; Dalmais, 2011). Par ailleurs, la rencontre entre certains agronomes et anthropologues a contribué à ce que nous développons un rapport particulier au terrain d'enquête en suivant des méthodes de recueil de données proches de celles que pratiquent les anthropologues, combinant les principes de l'observation participante et la pratique d'entretiens ouverts, souvent thématiques et parfois constituant des « bouts » de récit de vie. Dans l'autre sens, cette thèse intéresse potentiellement l'équipe SPACTO de l'UMR « système de production agricole et changements techniques et organisationnels ». En écho à l'un de ses objectifs, ma thèse vise à éclairer d'un autre regard certaines situations de changement et d'innovation dans les systèmes agricoles dits alternatifs, comme l'agriculture biologique. Les situations de changement privilégiées dans la thèse sont celles des transitions d'expérience ayant cours au moment de l'installation agricole lorsque celle-ci s'accompagne d'une transmission de connaissances entre professionnels. Enfin, les thèses récentes d'Emilia Chantre (2011) et de Xavier Coquil (2013) incarnent, selon moi, un renouveau dans l'interdisciplinarité dont se revendique le département SAD de l'INRA : en convoquant des sciences du travail et de la formation, nous donnons un peu plus de poids à des disciplines qui sont encore les parents pauvres de l'INRA.

En revanche, la thèse s'est essentiellement déroulée au sein de l'unité propre « Développement Professionnel et Formation » d'AgroSup Dijon, et a été dirigée par Paul Olry, professeur en sciences de l'éducation dans cette unité.

L'équipe de recherche de cette unité mène des travaux d'analyse du travail dans une visée de construction de formations professionnelles, en mobilisant principalement les concepts et méthodes de la didactique professionnelle. Elle a inscrit dans son projet quadriennal l'objectif d'une meilleure compréhension des processus et modalités de transmission (Astier *et al.*, 2006). À ce titre le travail engagé ici contribue à nourrir une hypothèse également présente dans d'autres problématiques de formation : celle du rôle de l'action comme vecteur de la transmission mais également de l'appropriation des concepts, des jugements, des raisonnements et des modes d'action des autres. Il rejoint en cela les travaux sur les usages des savoirs dans l'action, notamment par la conceptualisation des situations qui les mobilise (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006), et en fonction des conditions de l'environnement qui les autorisent (Leplat, 2000). À ce titre, interroger les conditions sociales et cognitives de la

transmission en situations professionnelles contribue à nourrir les réflexions sur le potentiel et les limites du milieu professionnel dans sa fonction médiatrice, c'est-à-dire dans sa capacité à accompagner l'appropriation des concepts nécessaire au développement des compétences professionnelles.

Le courant de la didactique professionnelle dans lequel la thèse s'inscrit et la démarche anthropologique de recueil des données que nous adoptons, se rejoignent sur un principe qu'Antoine Hennion, professeur à l'Ecole des Mines de Paris et Directeur de recherche au Centre de Sociologie de l'Innovation, avait fort bien formulé dans la lettre de recommandation qu'il avait adressé à la Fondation de France en guise de soutien à mon projet de thèse : « *prendre l'objet apprentissage au sens le plus anthropologique que l'on peut donner à cette notion fondamentale, c'est aborder de la façon la plus pertinente la question du développement de l'agriculture biologique, en saisissant dans le même geste la mobilisation qu'elle suppose et la formation qu'elle nécessite. Ce sont les formes qui changent les contenus, les façons d'apprendre qui font comprendre les enjeux des nouvelles pratiques, les nouvelles pratiques qui rendent naturels des modes de transmission particuliers* ». Ce constat m'a encouragée à revendiquer tout au long de la thèse une position interdisciplinaire.

* *
*

Partie 1 – Contexte et questions sociales

La transmission des métiers agricoles met en scène des professionnels de l'agriculture qui pratiquent et ont pratiqué des façons de faire très diversifiées selon des principes et des modalités faisant référence à des orientations et des modèles différents, que ces agriculteurs expriment parfois même en opposition.

Cette diversité s'explique notamment par un contexte historique spécifique, par lequel des modèles de production industrialisés se sont généralisés et des formes de contestation se sont plus ou moins institutionnalisées. En effet, la diversification des modèles professionnels présents dans le paysage agricole est en partie le produit de controverses construites autour de la critique des modèles professionnels dominant les arènes administratives et politiques : « *la crise actuelle du secteur agricole correspond à l'effondrement d'un certain modèle de référence professionnel* (…). *A la célébration de la technique et de ses pouvoirs se voit maintenant opposée une dénonciation croissante des méfaits du « productivisme ». Cette dénonciation entre en résonance avec une déstabilisation de l'appareil professionnel agricole* (…). *Il en résulte des clivages inédits qui brouillent les positions établies et rendent de plus en plus difficile la gestion de la diversité d'intérêts présents dans le monde agricole* […]*, la déstabilisation de la profession engendre une évolution des formes de régulation de l'activité agricole* […] » (Lémery, 2003, pp. 11-12).

En outre, ces modèles sont défendus ou critiqués par un nombre croissant d'acteurs dont une partie de plus en plus étendue est externe au milieu professionnel (consommateurs, représentants d'associations environnementales, élus, société civile, etc.) (Candau & Ruault, 2005). Ce contexte participe du renouvellement des représentations qu'ont les professionnels de leur propre professionnalité, notamment par de nouvelles justifications sociétales auxquelles ils doivent se confronter : « *l'exercice de leur citoyenneté, loin de conforter leur professionnalité, contribue à la mettre en doute à leurs propres yeux parce qu'ils doivent en rendre compte dans des confrontations directes, auxquelles ils ne peuvent plus échapper, avec d'autres groupes sociaux* » (Lémery, op. cit.).

La transmission des métiers agricoles met également en scène différentes générations d'agriculteurs qui entretiennent des rapports différenciés à ces modèles et orientations, et plus largement au métier. Nous faisons effectivement l'hypothèse que les cultures professionnelles

structurent les façons de questionner, d'échanger, de raisonner et *in fine* de transmettre les principes et les gestes de métier.

De nouveau, plusieurs éléments historiques contribuent à expliquer l'évolution des formes de transmission du travail dans les exploitations : les difficultés économiques pour s'installer dans le métier, les processus d'écologisation des pratiques, ou encore la dilution des rapports filiaux entre générations d'agriculteurs.

L'objet de cette thèse n'est pas de retracer l'histoire complexe et ramifiée des professions agricoles, bien qu'elle participe à la construction de leurs divers socles culturels et par-là même à ceux sur lesquels se fabriquent leurs transmissions. Ainsi, pour ne pas alourdir la lecture du manuscrit et la lisibilité du propos, nous ferons référence aux deux premières annexes sur ce sujet. La première fait l'état d'une synthèse bibliographique réalisée sur l'histoire des modèles agricoles, et sur celle des mouvements de contestation érigés face à la modernisation de l'agriculture et aux orientations politiques qui l'ont soutenue (ANNEXE 1). La deuxième présente une synthèse bibliographique de l'évolution historique de l'agriculture biologique, du point de vue des organisations professionnelles qui la représentent et s'en réclament, des institutions politiques de soutien, du conseil et de la recherche agronomique (ANNEXE 2).

De la même façon, nous supposons que la transmission du métier et les processus de professionnalisation des futurs agriculteurs qui ont lieu en milieu de travail, interrogent la formation professionnelle et les dispositifs d'accompagnement à l'installation. Nous ne nous intéressons pas à ce qui se passe dans les formations ni dans les relations de conseil, mais à ce qui se joue dans les exploitations agrobiologiques, au cœur de l'exercice du travail, entre des agriculteurs expérimentés et des apprenants qui cherchent à s'installer. Cependant, il nous semble pertinent de connaître le paysage de la formation professionnelle et de l'accompagnement à la professionnalisation, pour renseigner le contexte institutionnel, prescriptif et professionnel de l'installation agricole et de la transmission.

* *
*

CHAPITRE I - L'ÉMERGENCE DE PRÉOCCUPATIONS CONCERNANT LE RENOUVELLEMENT DES GÉNÉRATIONS AGRICOLES

Le premier chapitre expose le contexte général de l'installation et de la transmission agricole. Il vise à saisir l'épaisseur de la question sociale qui intéresse cette recherche : **comment comprendre les difficultés d'apprentissage des métiers agricoles et accompagner l'installation de futurs agriculteurs dans le métier ?**

Pour ce faire, nous avons choisi de privilégier l'étude des phénomènes de transmission dans les exploitations biologiques et dans le cadre d'installations « hors cadre familial » (HCF). La principale raison est que les nouveaux candidats à l'installation participent à renforcer l'hétérogénéité des « mondes agricoles » et à interroger de plus belle les contenus de formation et les programmes d'accompagnement à l'installation. De plus, l'augmentation des HCF dans le paysage de l'installation agricole et leur propension à rechercher des façons de produire plus écologiques et mieux valorisées, contribue à contraster encore davantage les « styles » professionnels : « *l'hétérogénéité des mondes agricoles, soulignée de très longue date, semble selon certains ne faire que s'accroitre, bien que l'on ne dispose pas d'instruments permettant d'en apporter la preuve. A tout le moins, elle demeure et engendre (ou renforce) la pérennité des modes de vie bien distincts, voire opposés, fondés notamment sur des formes de production agricole et de reproduction sociale et sur des représentations du métier divergentes, sinon opposées* » (Rémy, 2011, p. 175).

Le Chapitre I présente un ensemble d'éléments de contexte permettant de situer la transmission du travail dans les exploitations biologiques par rapport :

- **à la problématique générale de l'installation agricole en France, et en particulier de l'installation en agriculture biologique ;**
- **aux questions de professionnalisation qui se posent à la formation professionnelle et aux dispositifs de transmission en milieu professionnel**.

I. La problématique de l'installation agricole en France

I.1. Evolution et enjeux des politiques d'appui à l'installation agricole

De nombreux articles de presse agricole et enquêtes publiques (par la MSA, l'Adasea, et le CNASEA) montrent que la première vague d'installation (dans les années 1970) correspondait à une réalité que la gestion conjointe de l'administration et de la profession organisée a eu peine à reconnaître et à prendre en compte (Ourliac, 1994; Rémy, 1997). D'après les enquêtes de la MSA, un tiers des installations agricoles se réalisait en-dehors des aides publiques dans les années 1990 (aides de type DJA, PJA[2], et attribution des droits à

[2] DJA : Dotation Jeunes Agriculteurs, PJA : Prêts Jeunes Agriculteurs.

produire). Ces aides étaient (et sont toujours dans une certaine mesure) octroyées selon des critères d'âge, de formation, et d'adhésion à un modèle d'exploitation dont les normes suivent la même logique productiviste et sectorielle que celle que les organismes de vulgarisation préconisent, au même titre que la PAC[3], par les conditions d'attribution des subventions qu'elle alloue (couplées à la production). Les effets de la politique d'installation marginalisent en particulier les installations progressives et pluriactives, par des critères économiques qui ne correspondent pas à cette autre vision de l'entreprise (sollicitant par exemple moins d'investissement en capitaux et d'emprunt au démarrage de l'installation, ou valorisant le matériel d'occasion), mais aussi par des échéanciers inquiétants et des procédures opaques.

La loi de modernisation de 1995 annonce la priorité donnée à l'installation et au renouvellement de la population agricole. Pour cela, elle soutient les projets économiquement « viables », tenus par des responsables d'exploitations agricoles compétents et entrepreneurs. Cette loi renforce la légitimité de la DJA, créée en 1973, puis les PJA, amorcés à partir de 1981. En 1998, le critère de rentabilité économique à remplir pour prétendre à l'éligibilité de ces aides prend la forme d'un revenu minimum fixé, à atteindre au terme de la phase d'installation (correspondant à une durée de trois ans). À ce critère s'ajoute : l'obligation d'obtenir la capacité agricole, soit un diplôme agricole de niveau IV (niveau BTA) ou l'équivalent ; l'âge maximum fixé à 35 ans ; la condition de rester agriculteur à titre principal pendant dix ans, faute de quoi le candidat s'engage à rembourser les aides reçues.

Suite à la signature de la Charte de l'installation par le premier ministre et le ministre de l'agriculture en 1995, plusieurs mesures ont été prises en réponse aux impulsions de la CNJA qui s'engageait à faire face à la crise du renouvellement agricole et à la concurrence croissante entre installation et agrandissement. La création des CDOA[4] vise à remplir la mission de mieux informer et diriger les candidats vers le parcours institutionnel à l'installation, mais aussi de préconiser le retour à la politique des structures, c'est-à-dire au contrôle et à l'organisation des marchés agricoles, ainsi que de lancer une campagne sur le thème du remplacement. Ces mesures ont globalement renforcé le système d'aide déjà en place, et « *tendent toutes à renforcer les positions acquises de la clientèle habituelle de la DJA et à rendre plus difficile encore la situation de ceux qui lui sont extérieurs, en leur retirant tout accès aux quotas, aux exploitations des préretraites, etc.* » (Rémy, 1997, p. 36). L'objectif de la charte d'aider 12 000 installations par an n'a jamais été atteint. Les aides à l'installation ont bénéficié à 8000 installations en 1996, puis à moins de 6000 installations par an à partir de 2002. Rémy ajoute dans son article sur les « sans-dot de l'agriculture » que la diminution criante de la population d'origine agricole et de la fécondité des foyers agricoles amène quand même les politiques publiques à reconnaître les installations à titre secondaire et à prospecter les diplômés du secteur agricole qui sont « hors cadre familial » mais qui ne sont néanmoins pas tout à fait « hors norme ». Pour cet auteur, enfin, le malaise des installations non aidées persistera si la légitimité de l'installation continue à être exclusivement défendue

[3] PAC : Politique Agricole Commune.
[4] CDOA : Commission d'orientation agricole.

par une logique économique, car la compétition avec les agricultures sur-subventionnées deviendra trop déséquilibrée, y compris pour les installations « classiques ». Par conséquent, il suggère de réfléchir à une valorisation des fonctions sociales et territoriales des installations. C'est dans cette veine que **l'Etat crée en 1996 le programme pour l'installation des jeunes en agriculture et le développement des initiatives locales (PIDIL), davantage connu pour sa version 2003 dirigée vers l'appui à l'installation et à la transmission hors du cadre familial (« parrainage »).**

Le tutorat est introduit dans la loi de modernisation de 2006. Ce statut est légiféré dans le cadre de la transmission de compétences au sein des entreprises, y compris agricole (arrêter du 18 juin 2009, JORF du 26/06/2009), mais ne spécifie pas de statut particulier à l'agriculteur remplissant cette fonction. Il est récemment utilisé dans le cadre des espaces test agricole (dispositif explicité dans une section ultérieure).

Les questions d'installation dépassent les enjeux purement agricoles, non pas que les questions environnementales et paysagères soient déjà présentes à l'esprit des autorités et des organismes de développement, mais parce que le renouvellement des populations et des campagnes engage d'autres acteurs que les agriculteurs exerçant leur métier de père en fils: il concerne premièrement la population rurale en général sur les plans de l'aménagement du territoire et de la densité des activités sociales ; il concerne ensuite la société en général car l'agriculture comporte un potentiel d'emploi relativement flexible et donc de régulation du chômage ; il concerne enfin en particulier les futurs candidats non agricoles qui pourraient devenir agriculteurs, à condition de répondre favorablement à une certaine attractivité du milieu et du métier. Ces constats interrogent l'accompagnement de l'installation ainsi que les freins à l'installation. Les phénomènes d'intégration sociotechnique que l'organisation très fermée des filières impose apparaissent comme un obstacle à l'installation des porteurs de projet non issu du milieu agricole car ils les empêchent d'être autonomes dans leur progression professionnelle et dans leurs choix agronomiques. L'accès au foncier, au patrimoine et au logement rend l'installation encore plus difficile pour ceux qui ne sont pas héritier ou simplement « jeunes du cru », sans compter les difficultés d'intégration sociale pour les « migrants ». Dès les années 1990, on observe que les installations aidées et non aidées se distinguent par le fait qu'elles répondent à différentes logiques d'installation. Les secondes présentent par exemple des cas d'installation à mi-temps, moins spécialisées, pluriactives, moins « professionnelles » au sens donné par la profession organisée, correspondant à des ruptures professionnelles, des projets de couple, des alternatives au salariat, au désir d'indépendance et d'autogestion, etc.

En 2006, le dispositif d'obtention de la DJA change. À la demande des JA, le diplôme est rénové vers une forme plus professionnalisante, la capacité professionnelle agricole est validée par le diplôme et le parcours à l'installation comprenant des étapes de stages, d'écriture du projet et d'inscription.

À partir de 2006, faisant suite à certaines études dont la plus référencée est celle du CNASEA (Lefebvre, Bernard, & Cessot, 2006), le Gouvernement a ouvertement reconnu l'existence et le rôle des installations d'agriculteurs non aidées dans le renouvellement des générations agricoles. En 2009, un objectif d'élargissement du dispositif d'aide affiche l'intention de toucher cette population « invisible », qui est finalement comptabilisée lors du recensement agricole de 2010. Les parcours à l'installation se sont simplifiés et assouplis afin de lever les freins administratifs et de recentrer sur les besoins particuliers des candidats. Un diagnostic est établi pour orienter ces derniers vers des formations ou des stages visant l'acquisition de compétences spécifiques. Le stage 6 mois, parfois contourné par le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience, n'est plus obligatoire. Les formations professionnelles calibrées pour les futurs chefs d'exploitation agricole (BPREA) n'obtiennent désormais de financement que pour des stages individuels de 4 à 10 semaines en fonctions de la participation financière des régions.

Le débat sur le contrôle de l'attribution des aides à l'installation a toujours été fortement posé (cf. aussi l'ANNEXE 1). Dans le contexte de la traditionnelle cogestion française instituée entre le Gouvernement et la Profession, les JA ont un énorme impact sur les décisions ministérielles. Plusieurs évènements marquent cette tendance. Les organismes publics départementaux chargés d'instruire les dossiers d'installation (Adasea) pouvaient moduler partiellement les critères d'éligibilité arrêtés au niveau national. Ces instances ont disparu en 2011 et leur mission d'instruction fut déléguée aux chambres d'agriculture. Les régions ont été consultées pour les rénovations des dispositifs d'appui à l'installation dans le cadre des politiques d'aménagement entre mars 2007 et janvier 2009. Les régions ont de ce fait proposé de réunir des fonds pour honorer cette nouvelle mission et de construire un guichet unique représentant l'ensemble des instances d'accompagnement à l'installation. Mais les JA ont milité pour conserver le fonctionnement départemental, dans lequel les chambres d'agriculture gardent la main sur l'accueil et l'orientation des candidats, la gestion complète des fonds de formation (Vivéa), et un rôle prépondérant dans l'instance de délivrance des droits d'exploiter (dans l'instance de la CDOA). Les régions n'ont dès lors pas eu de poids dans l'interprétation des critères d'éligibilité aux aides et aux droits d'accompagnement des candidats. Les régions ont donc décidé de s'occuper des dossiers non traités par les chambres, c'est-à-dire sur les profils « atypiques » ne répondant pas aux formats d'éligibilité à l'obtention de la DJA. Elles ont pu introduire, dans une certaine mesure et à partir de fonds propres, une plus grande souplesse dans l'attribution d'aides d'un montant de 500 et 1000€ par candidat, c'est ce qu'on appelle communément la DJA régionale, cumulable à la DJA nationale.

L'encadré suivant présente un résumé du dispositif général d'aide à l'installation agricole. Comme nous l'avons indiqué plus haut et développé en annexe, les clauses et conditions que doivent remplir les candidats souhaitant bénéficier de ce dispositif sont critiquées par certaines organisations agricoles (**Figure 2**).

Les dispositifs d'aide classique à l'installation (Source : Le livre noir de l'installation, 2012) :

Les aides nationales à l'installation : ***la Dotation Jeune Agriculteur*** est une aide à la trésorerie co-financée par l'Union Européenne et l'État. Les collectivités territoriales peuvent proposer des compléments. Les prêts Moyen Terme Spéciaux Jeune Agriculteur (MTS-JA) ou ***prêts bonifiés*** sont une aide au financement avec des taux d'intérêts inférieurs à ceux du marché, la bonification étant prise en charge par l'État pendant 5 ans. Pour bénéficier de ces aides, les porteurs de projet doivent avoir moins de 40 ans, être de nationalité européenne ou bénéficier d'un titre de séjour d'au moins 5 ans, avoir la capacité professionnelle agricole (diplôme de niveau IV), avoir une Surface Minimale d'Installation (demie SMI, fixée par arrêté ministériel pour chaque département, transformée depuis la Loi d'avenir 2013 par l'Activité Minimale d'Assujettissement) et dégager un revenu viable (au moins un SMIC net au bout de 5 ans). En contrepartie, ils s'engagent à rester agriculteurs au moins 5 ans, à tenir une comptabilité et à réaliser les mises aux normes de l'exploitation dans un délai de 3 ans. Les personnes qui s'installent avec les aides de l'État bénéficient d'avantages fiscaux et de la priorité d'accès au foncier et aux droits à produire (droits de plantation, DPU, droits à prime, etc.).

Le Parcours Professionnel Personnalisé (PPP) a été mis en place en 2009 pour adapter le parcours à tous les profils de candidats, afin que le plus grand nombre d'entre eux puissent bénéficier des aides de l'État. Le décret et l'arrêté du 9 janvier 2009, complétés par la circulaire du 23 janvier, créent un Comité départemental à l'installation (CDI), sous l'autorité du Préfet, qui gère le dispositif. Les différentes instances du PPP (Point Info Installation, Centre d'élaboration du PPP et stage 21h) sont labellisées par le Préfet pour une durée de 3 ans après appel à candidature. Le rapport d'instruction du PPP, accompagné du Plan de Développement de l'Exploitation (PDE), est présenté en Commission Départementale d'Orientation Agricole (CDOA), qui donne un avis pour l'attribution des aides, la décision finale d'octroi des aides revenant au Préfet.

Figure 2 : Dessin humoristique sur la situation des porteurs de projet non aidés (Source : Claire Robert, Le livre noir de l'installation, Confédération Paysanne et FADEAR, 2012)

Le renouvellement des générations agricoles et le changement des pratiques, à la fois de production, d'accompagnement et de formation, sont présentés comme des priorités par l'actuel ministère de l'agriculture. L'encadré suivant résume les conclusions et les mesures avancées dans le cadre de la loi d'avenir (2013) en matière d'installation.

Les évènements institutionnels sur l'installation agricole :

1/ Les assises de l'installation ont été lancées par le Gouvernement à la fin 2012 afin « *d'améliorer la politique d'installation en optimisant les dispositifs d'aide existants, en améliorant le parcours proposé à ceux qui souhaitent s'installer, en améliorant la gouvernance et en faisant le lien avec la question de l'accès au foncier pour les nouveaux agriculteurs* » (agriculture.gouv.fr). Ce dispositif de concertation s'est construit par de multiples réunions avec les acteurs et structures concernées au niveau des régions, et par le travail du comité de pilotage au niveau national. De nombreuses idées ont été débattues et l'ensemble des structures d'accompagnements (associations, syndicats, élus de la profession et services de l'Etat) ont fait acte de présence. Les rencontres n'ont pas systématiquement abouti à des prises de position et à des décisions clairement formulées, mais constituent la base sur laquelle le Gouvernement a construit les éléments de la Loi d'avenir qui concernent l'installation.

2/ La loi d'avenir : les nouveautés (*Volet « renouvellement des génération et installation »*) :

- Objectif de mettre en place un dispositif d'installation progressive sur trois ans.

- Couverture sociale pour les personnes en cours de formation, afin de sécuriser leur installation agricole (déjà initié par les contrats CAPE dans les espaces test).

- La surface minimum d'installation (SMI) est remplacée par la Surface (ou Activité) minimale d'assujettissement (AMA) redéfinie pour y incorporer le temps de travail de la commercialisation, de la transformation et de l'agrotourisme, dans l'objectif d'élargir le type de production soumis au régime d'aide.

- Extension du contrat de génération à l'agriculture : cette mesure vise à aider les HCF considéré comme sujet à une installation plus tardive que les enfants d'agriculteurs. Au lieu d'être limité au jeunes de moins de 26 ans, l'âge est repoussé dans la version adaptée au secteur agricole à 30 ans et concerne les jeunes salariés ou stagiaires. Le versement de l'aide à l'exploitant âgé d'au moins 57 ans ne durera pas plus de trois ans maximum. L'agriculteur et le jeune doivent s'engager à la transmission de l'exploitation. Cette mesure vise un objectif de 2000 cas de transmission d'exploitations supplémentaire par an.

- Foncier et lutte contre l'artificialisation des terres : le champ d'intervention des Commissions départementales de consommation de l'espace agricole (CDCEA) et de l'Observatoire national de consommation des espaces agricoles (ONCEA) est désormais élargi aux espaces naturels et forestiers.

- Afin de favoriser l'installation, le développement de l'agroécologie et la diversité des agricultures la Loi renforce 2 outils : d'une part les SAFER, deviennent les opérateurs fonciers des espaces agricoles et naturels avec un rôle conforté notamment par un droit de préemption étendu. Leur mode de gouvernance sera désormais plus ouvert ; d'autre part, le contrôle des structures sera désormais régionalisé pour encourager les nouvelles exploitations et consolider les autres tout en limitant l'agrandissement excessif, et en tenant compte de la nécessité du maintien de l'emploi.

I.2. *Présentation de l'installation en quelques chiffres*

D'après plusieurs études quantitatives (CIVAM, 2008; Lefebvre, Bernard, & Cessot, 2006; Lefebvre & Quelen, 2006), appuyées plus récemment par un travail d'enquête co-piloté par les Jeunes Agriculteurs (JA) et le Mouvement rural de la jeunesse chrétienne (MRJC)[5], et par divers comptes rendus de rencontres regroupant des acteurs de l'accompagnement et de l'enseignement (Formabio, Renata, les assises de l'installation 2012), plusieurs constats sont aujourd'hui posés en matière d'installation agricole :

1/ C'est d'abord celui d'une déprise agricole galopante (Bernier, 2005) :

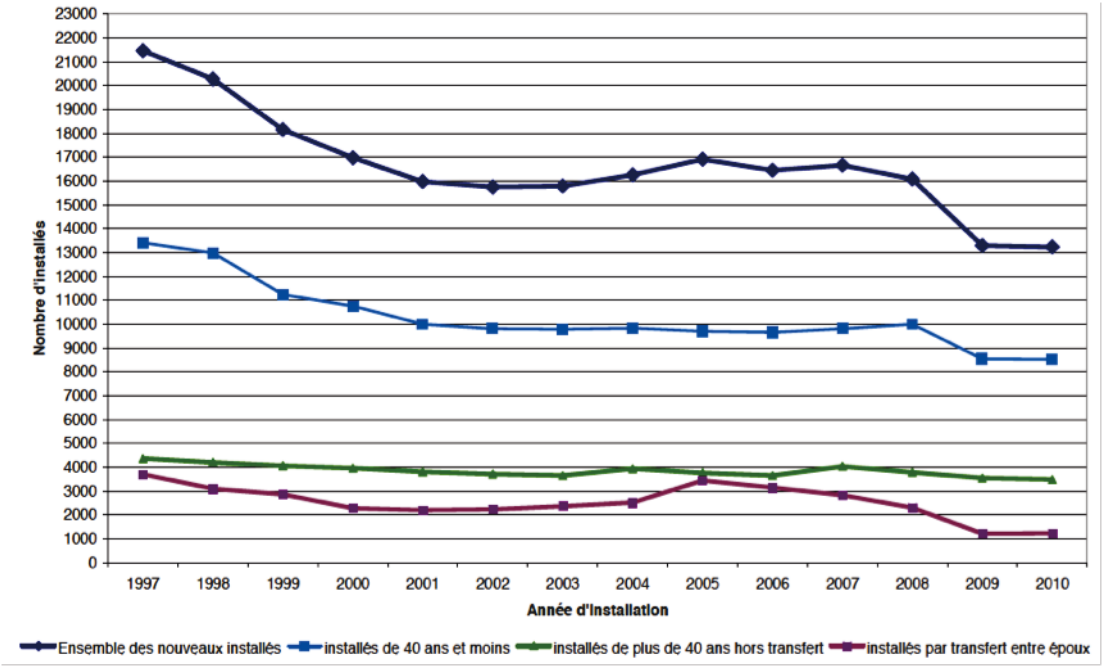


Figure 3 : Evolution du nombre d'installation d'exploitants agricoles de 1997 à 2013 (Source : MSA-ON, 2011)

En France, la moyenne du nombre d'installation par an approche les 16 500 pour 27 000 départs. Plus d'une exploitation sur quatre a disparu en 10 ans (Agreste, 2011). Un phénomène corolaire à l'agrandissement des exploitations agricoles et à l'augmentation des formes sociétaires. Le tissu social et professionnel s'est donc dilaté, accentuant les effets d'isolement des fermes.

[5] Un projet commandité par le Réseau rural français et mené en association avec d'autre organismes (Gillet, 1999 etc.). Il s'intitule « *création d'activités agricoles par les entrepreneurs hors cadre familiaux : besoins spécifiques, leviers d'actions et complémentarité des dispositifs d'accompagnement* ». Il vise « *à mieux connaître les hors cadres familiaux, leurs besoins spécifiques ainsi que les initiatives existantes qui visent à les accompagner sur les plans de la formation, de l'accès au foncier et du financement lors de la mise en œuvre de leur projet* ». Les résultats de l'étude ont été présentés lors du colloque « Demain tous paysans », le 23 mai 2013 à l'Agro Paris Tech et a fait suite à une table ronde et un débat.

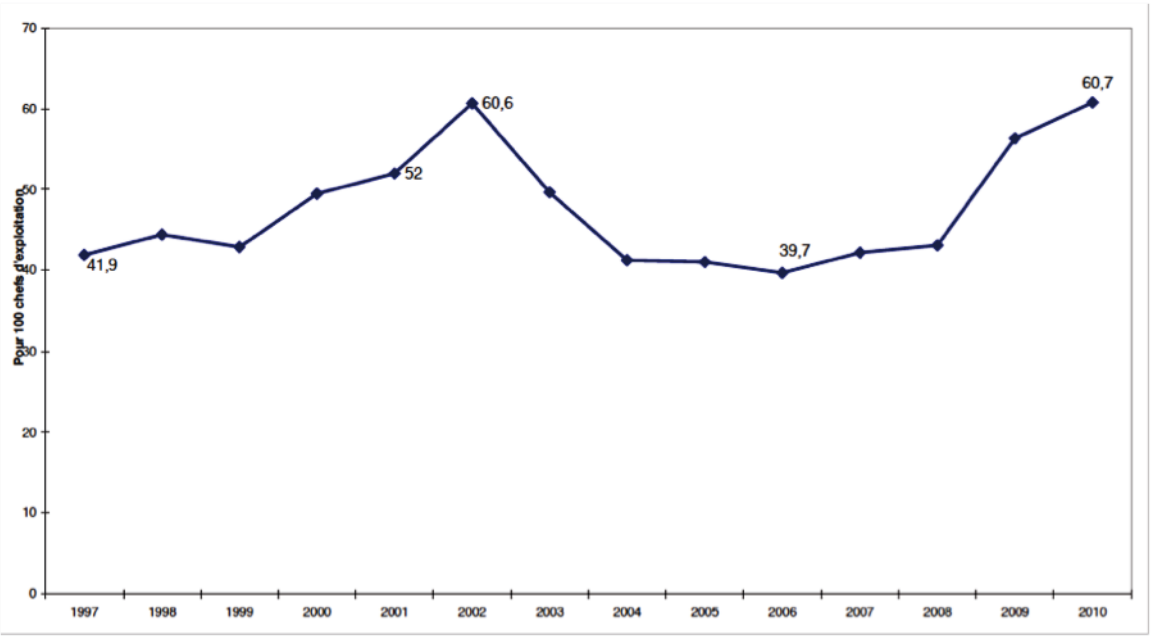


Figure 4 : Evolution du taux de rotation des exploitations agricoles : rapport entre le nombre d'installations et le nombre de départs en retraite entre 1997 et 2010 (Source : MSA-ON, 2011)

Le taux de renouvellement est toujours inférieur à 1 donc la démographie agricole diminue chroniquement. Le rehaussement observé de 2008 à 2010 correspond au départ précoce des exploitants en préretraite, et à la prise en compte du transfert entre époux dans la comptabilisation des installations. La dernière étude pilotée et commanditée par le service statistique du ministère de l'agriculture précise que, chaque année, le quart des terres libérées par les départs d'agriculteurs n'est pas destiné à installer de nouveaux agriculteurs (Gambino, Laisney, & Vert, 2012).

2/ Bien que la baisse de la démographie agricole soit provoquée par le départ des jeunes des campagnes - mais aussi des agriculteurs qui quittent précocement le secteur agricole (Lefebvre & Pecqueur, 2004) - et par le recul des enfants d'agriculteurs par refus de reprendre le métier, on assiste à une recomposition sociologique de la population rurale et agricole ces cinq dernières années. Nous ne parlons pas des « marginaux » installés après 1968 que décrivit Daniel Léger et Bertrand Hervieu (Léger & Hervieu, 1975), devenu agriculteurs et artisans dans un mouvement de retour à la terre et de contestation. Ceux-ci représentent aujourd'hui un certain nombre d'agriculteurs pratiquant l'agriculture biologique, proches de la retraite, et confrontés comme les autres à des difficultés pour transmettre à de nouveaux arrivants. Ils ne représentaient qu'une toute petite part des installations à l'époque.

Depuis dix ans environ, plus du tiers des installations se réalisent hors du cadre familial (HCF), c'est-à-dire sur des exploitations qui n'ont pas été reprises à la suite des parents ou des grands-parents (pas de lien de parenté jusqu'au 3ème degré). Ce mouvement est différent de celui du début des années 1970. Ces HCF constituent une catégorie de profils très hétérogènes allant du fils d'agriculteur s'installant sur le même territoire que ses parents directement après

une formation agricole initiale[6], à l'adulte de plus de 40 ans, souhaitant, dans un mouvement de reconversion professionnelle, s'investir dans un projet agricole alternatif. Ces derniers sont amenés le plus souvent à créer progressivement, en dehors des opportunités d'acquisition de ferme, des activités à haute valeur ajoutée sur des petites surfaces, en partant de faibles niveaux de capitalisation. Certains trouvent néanmoins les moyens de bénéficier de l'expérience de professionnels suivant différentes modalités de transmission (de connaissances et de métiers) : par le biais d'une opportunité de reprise de ferme ou d'un outil de production, par des échanges « informels », à travers une expérience de parrainage (ex. du programme PIDIL[7]), de stage, ou encore à travers celle de la relation de tutorat inscrite, sous différentes formes, dans les divers dispositifs d'espaces tests agricoles (ETA).

3/ Parmi ces installations HCF, 55 % correspondent à des créations d'activité du fait de l'inaccessibilité financière et administrative des cessions. Ceci explique aussi pourquoi 60 % des installations non aidées sont des créations d'activité (rapport ASP, 2006). Le fossé se creuse donc entre l'offre de terres agricoles et les demandes venant de nouveaux porteurs de projets (CIVAM, 2008). Par ailleurs, 60 % s'installent seuls alors que la plupart visaient le collectif ; 34 % s'installent en AB (alors que les 2/3 le souhaitait avant installation) ; 9/10, au même titre que leurs homologues héritiers de fermes, sont toujours en place après cinq ans d'activité ; enfin, 2/3 des installations et 47 % des HCF de moins de 40 ans ne touchent pas la Dotation jeune agriculteur lors de l'installation. Par contre, les HCF qui ont créé leur activité abandonnent trois fois plus que ceux qui ont pu reprendre une exploitation (Lefebvre & Quelen, 2006, p. 9). Principalement pour des raisons économiques, familiales et techniques.

Les données du rapport CNASEA de 2006 montrent que le rapport entre les installations non aidées < 40 ans / installations totales < 40 ans est en augmentation régulière depuis 1996. De plus en plus de jeunes s'installent dans les aides.

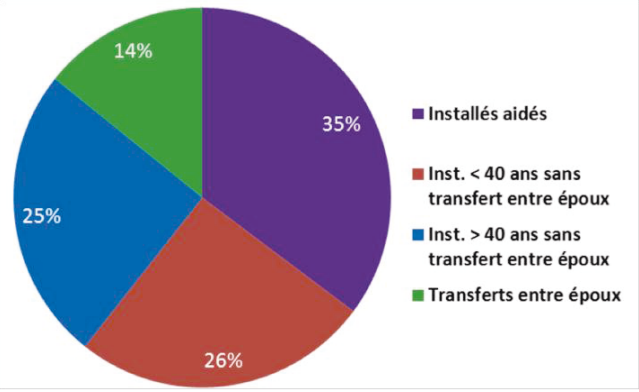


Figure 5 : Les différents types d'installation en fonction de l'âge et de l'obtention des aides (Sources : ASP et MSA, calcul sur la période 2001-2009)

[6] Entre 2003 et 2005, la moitié des agriculteurs installés hors cadre ont des parents agriculteurs (Bessière, Giraud, & Renahy, 2008)

[7] Le Programmes pour l'installation des jeunes en agriculture et le développement des initiatives locales crée en 1996 par l'Etat français : « Le PIDIL est un dispositif composé de plusieurs mesures nationales, où chaque région et département peut choisir les actions destinées à favoriser la résolution des principaux facteurs de blocage locaux à l'installation et à la transmission des exploitations agricoles » (Bertrand & Lozanne, 2006).

Les différentes études réalisées sur l'installation dressent des conclusions qui ne se recoupent pas facilement. Certaines caractérisent l'installation aidée ou non aidée, d'autres traitent des HCF, d'autres parlent de profils « atypiques », de porteurs de projet agri-ruraux innovants, etc. Pour y voir plus clair, le tableau suivant propose de résumer les résultats croisés de ces différentes études, selon 7 caractéristiques choisies par leur récurrence dans ces études et leur pertinence au regard de ce que nous avons observé sur le terrain (et confirmé dans le rapport de stage de Clarisse Duquet) :

Tableau 1 : Synthèse des données statistiques sur l'installation agricole, réalisée à partir d'un croisement de 4 sources documentaires (ASP, MSA, Cnasea, ON)*.

	Pour l'ensemble des installations	HCF	CF
Origine sociale & géographique	1/3 d'HCF et 2/3 de non aidées. Les HCF ont doublé en dix ans même si leur proportion dans le nombre d'installations est stable depuis les quatre dernières années.	81% d'origine rurale. 29% sont migrants (s'installent hors de leur région d'origine). 42% de migrants parmi les + de 40 ans. Disparités régionales : surtout dans le sud et sud-est.	D'origine agricole (au moins de troisième génération).
Création ou reprise	16500 /an pour 26000 départs en 2013. Les installations non aidées hors transfert entre époux contribuent pour 50% aux transmissions d'exploitations	55% des HCF crée leur activité (60% des non aidés). Forte proportion de pluriactif (chez les non aidés et les migrants d'autant plus). 34% en reprise et le reste en association.	Reprise de la ferme familiale (des parents ou grands-parents).
Âge et genre	30% de femmes chez les - de 40 ans. Davantage représentées que les hommes dans les formes sociétaires. Installation tardive pour les femmes dans le cadre d'un transfert entre époux. 26,5% des installations se réalisent à + de 40 ans (2010).	30% seulement ont moins de 40 ans.	Plus jeunes en moyenne que les HCF. Les femmes sont moins représentées bien que le transfert entre époux rééquilibre la balance.
Niveau de formation	Environ 1/3 des installations sont non aidées à cause de l'absence de la capacité agricole (diplôme min).	Niveau de formation moyen identique aux CF. Les HCF migrants ont en général une formation non agricole (reconversion professionnelle). Environ les 1/2 ont une expérience professionnelle agricole avant de s'installer, d'avantage pour les locaux et les installations aidées.	Manque de formation explique souvent l'absence d'aide pour les CF.
Système de production et d'activité	De tout. 25% de pluriactifs en moyenne.	Environ les 2/3 des projets d'installation AB concerne un public de néo-ruraux (souvent des HCF migrants). Pour les non aidés et les installations sans reprise, majorité d'activités à forte valeur ajoutée/Ha et faible investissements (capital et foncier) : maraîchage, fruits, poules, petits ruminants, transformation et vente directe	De tout, mais céréales et élevage important par rapport aux HCF.

Aides	35% des installations environ touchent la DJA, mais plus d'1/3 n'en bénéficient pas alors qu'ils remplissent les critères d'éligibilité. 2/5 des non aidés ont - de 40 ans, 3/5 sont des femmes, représentés surtout par les maraîchers et viticulteurs. Davantage de chefs d'exploitation aidés s'installent en tant qu'agriculteur à titre exclusif (87% pour les aidés contre 74% parmi les non aidés). La pluriactivité est plus représentée parmi les agriculteurs non aidés (26% contre 13% pour les agriculteurs bénéficiaires d'aides) et plus particulièrement dans la catégorie des agriculteurs installés à titre principal. Les dimensions d'exploitation sont plus grandes en installations aidées que non aidées.	Les HCF représentent 35 % des installations non aidées. 35% des HCF de - de 40 ans sont non aidés (proportion importante de migrants et étrangers).	44,2% des CF de - de 40 ans sont non aidés
Pérennité	88% sont toujours agriculteurs après 5 ans d'activité, surtout chez les éleveurs. Les cessations sont 4 fois plus fréquentes parmi les installations non aidées. Le statut d'Agriculteur à Titre Secondaire se révèle être un statut tremplin : 48% d'entre eux deviennent agriculteurs à titre exclusif dans les cinq ans. 10% des installés à titre individuel adoptent un statut de sociétaire 5 ans après l'installation. Un agrandissement moyen de l'ordre de 15-20% des surfaces exploitées est observé après 5 ans (seule la moitié des installations est concernée).	11% des HCF cessent l'activité après 5 ans. Parmi les HCF installés dans leur région, 3% seulement cessent.	3% de cessation après 5 ans.

*Les chiffres correspondent à des moyennes établies sur la période 2006-2012.

4/ Parallèlement à la problématique d'accès au foncier, les procédures d'installation agricole sont souvent perçues comme des limites à la réalisation d'un projet d'installation. Globalement complexes pour les candidats à l'installation, les démarches qu'il faut réaliser pour passer toutes les étapes d'éligibilité aux aides apparaissent comme un parcours décourageant. Par ailleurs, les candidats n'ont pas toujours facilement accès aux modalités de suivi et d'accompagnement proposées par d'autres structures agréées que sont les Chambres d'Agriculture pour l'élaboration du PPP, ou pour instruire et aider à l'élaboration du PDE (Plan de développement de l'exploitation), ou encore pour suivre des formations complémentaires (offertes par des structures associatives telles que : GAB, Civam, Adear, Terre Vivante). Depuis 2008, certaines régions (Centre, Auvergne, Aquitaine…) ont néanmoins choisi de prendre en charge les dossiers d'installation non traités par les Chambres d'agriculture des départements (procédure classique), en assouplissant les critères d'attribution des aides (*transmissibilité*, « *vivabilité* », *viabilité* par exemple) sur des projets qu'elles financent par des fonds propres.

Face à l'ensemble de ces difficultés et à la spécificité des HCF, certaines initiatives naissent et se multiplient[8] (Le Blanc, 2011). **Le paysage agricole est abondamment fourni en**

[8] Il est possible de se référer pour plus d'information aux documents produits à l'occasion des assises de l'installation (http://agriculture.gouv.fr/Les-assises-de-l-installation).

structures d'encadrement. Ce nouveau public de porteurs de projet à l'installation agricole met pourtant à l'épreuve l'efficacité de l'accompagnement qui vise l'apprentissage du métier. Les témoignages de formateurs[9] et d'animateurs d'organismes de développement agricole convergent pour dire que la formation professionnelle offre des outils pour appréhender l'entreprise agricole (notamment en gestion et en économie) et l'agriculture dans ses généralités (dans les BPREA par exemple, on retrouve des modules fondamentaux tels que la science du sol, l'approche globale de l'exploitation, etc.), mais ne prépare pas suffisamment à la conduite d'une ferme, au moins du point de vue technique au regard des modalités de résolution de problème et de la mise en réseau au sein du monde professionnel.

En dehors de la formation, de l'appui au parcours d'installation[10] ou à la recherche de foncier[11], émergent des réflexions sur l'aide à la *professionnalisation*. C'est notamment le cas des espaces tests dont les formes peuvent être très variables en fonction des partenaires, des objectifs d'accompagnement et des publics visés. L'aide à la transmission professionnelle est également portée par le dispositif national PIDIL, décliné au niveau des régions. Il donne l'opportunité à un candidat à l'installation (répondant aux critères du cadre DJA) de travailler en collaboration avec un agriculteur expérimenté, proche de la retraite et cherchant à transmettre son outil de production. Enfin, d'autres formes de parrainages s'instituent selon des modalités variables (voir par exemple le réseau le parrainage du GAB Île-de-France, ou le dispositif de tutorat animé par le Civam du Haut Bocage).

Tous ces dispositifs et initiatives ont amené les décideurs, conseillers et accompagnateurs à réfléchir aux conditions favorables au maintien de la population agricole sur les territoires ruraux, ainsi qu'aux conditions de transmission au sein des groupes professionnels, en tant que potentiel levier pour faciliter l'insertion d'une nouvelle génération dans les métiers agricoles[12]. Or, l'insertion n'est pas seulement une question de facilitation logistique, administrative, financière et statutaire, même si l'accès au foncier et aux exploitations constitue un des freins majeurs à l'installation. Ce n'est pas non plus seulement une question de formation en classe. Il y a également une dimension d'apprentissage au contact du monde professionnel et dans la pratique qui est centrale. Le métier d'agriculteur est « un métier-vie », car le lieu de travail reste encore souvent le lieu de vie, et le projet professionnel s'inscrit dans un projet de vie. C'est aussi un « métier-exercice » car la construction des règles d'action et des modalités de conduite de la ferme ne cessent de se réactualiser face aux incertitudes liées, d'une part, à la dimension du vivant (Chrétien, 2014b) et, d'autre part, aux contextes socio-techniques changeants. Les « bonnes » articulations entre le travail, le projet de vie, l'insertion sociale dans le territoire et les engagements professionnels sont à construire et à consolider. Cela demande du temps, de l'expérience, et peut être facilité par la transmission de connaissances au sein du réseau professionnel.

[9] Lors des rencontres Formabio 2012 et à partir d'entretiens réalisés dans le cadre de cette thèse.
[10] Voir le rôle des chambres, des ADEAR et des CIVAM par exemple
[11] Voir la vocation et le travail de Terre de Liens : http://www.terredeliens.org/
[12] La section III de ce chapitre sera dédié à cette question.

5/ Comme le rappelle le dossier de presse présenté par l'Observatoire National de l'Installation – Transmission en 2012, l'installation agricole est une période clé au sein des trajectoires d'agriculteurs : « *s'il existe une grande diversité des parcours à l'installation, les premières années suivant l'installation constituent bien souvent une étape clé dans la trajectoire des exploitations, marquées selon les cas par une consolidation de l'activité ou des changements structurels. Dans les cinq ans suivant l'installation, les changements d'orientation de production sont très marginaux. Toutefois, un recentrage d'une part importante des pluriactifs vers l'activité agricole est observé. Environ 48% des agriculteurs installés à titre secondaire et 20% des exploitants à titre principal sont devenus agriculteurs exclusifs cinq ans après. À l'inverse, 5% des chefs d'exploitation installés à titre exclusif sont devenus pluriactifs dans les cinq années suivant l'exploitation* ».

C'est en effet dans ce moment de transition que les premières grandes orientations de production prennent forme et les questions professionnelles et personnelles qui touchent au projet agricole en cours de construction s'articulent. C'est aussi une zone de fragilité qui n'est pas totalement vouée à la formation et n'est pas non plus la garantie d'une insertion professionnelle réussie. Mais c'est une zone temporelle où il y a un peu des deux et surtout où tout est encore possible. Cela explique pourquoi elle est investie par les acteurs de l'accompagnement (notamment les Chambres d'agriculture, les Adear[13], le Point Info, les Adasea pour ne donner que quelques exemples). Certaines formations courtes apparaissent pour accompagner, en amont, la construction de son projet : « de l'idée au projet » (les GAB, Civam, AMAP Ile-de-France, Adear, etc.), « moi paysan demain ? » (MRJC), etc. Ces structures développent également des outils d'accompagnement et de diagnostic (les expérimentations effectuées par les Adear de la région Languedoc-Roussillon en collaboration avec des chercheurs de l'INRA de Montpellier en sont un exemple emblématique[14]). Les structures d'accompagnement – que l'on appelle aussi les organismes de développement agricole – revendiquent l'agrément pour l'accompagnement officiel du PPP et travaillent à faire reconnaître leurs activités et compétences dans le parcours à l'installation, en particulier pour les porteurs de projet « atypiques » qui ne présentent pas de projets en phase avec les critères d'évaluation mobilisés par les JA (Berhocoirigoin, 2009). Le point info Installation est le guichet unique et le point de départ des candidats à l'installation. Les structures d'accompagnement alternatif proposent une prise en charge plus en amont (travail sur le projet de vie, l'éventualité d'un test d'activité, évaluation de la durabilité environnementale du projet, etc.).

[13] Association pour le Développement de l'Emploi Agricole et Rural.

[14] Voir les travaux de Master de Médulline Terrier, de Sophie Chaxel et Mathieu Dalmais, encadrés par Pierre Gasselin, en collaboration avec les accompagnants des Adears, et inscrits dans le projet Intersama.

I.3. De la transmission familiale à la transmission hors du cadre familial

I.3.1. Les travaux socio-anthropologiques sur la transmission

Sans avoir mené une recherche de terrain approfondie sur la transmission des fermes familiales, de parents à enfants, la diversité des configurations de succession observées sur le terrain de cette recherche renvoie aux nombreux travaux de l'anthropologie (Delbos & Jorion, 1984; Jacques-Jouvenot, 1997; Salmona, 1994) qui se sont intéressés à la transmission et à l'apprentissage des métiers de l'agriculture.

Plus spécifiquement, Dominique Jacques-Jouvenot précise l'importance du *processus de désignation* du successeur dans la transmission familiale des fermes, un processus qui fait intervenir dans le même temps des jeux d'enrôlement et d'apprentissages progressifs, ainsi que la construction d'identités sociales par des signes de reconnaissance et des prises de responsabilité. Ce processus constitue un des déterminants de l'identification au père et, dans le même temps, de la socialisation au métier (Salmona, *op. cit.*). Cette désignation n'est pas, d'après les travaux de Patrick Pharo (1985a), le reflet systématique d'une stratégie de succession de la part du père, mais un processus d'identification au sein de la configuration familiale. Michèle Salmona s'appuie sur la « théorie du nourrissage » pour expliquer en quoi consiste cette socialisation. Elle s'opère par des mécanismes d'imprégnation qui s'inscrivent dans l'histoire de la personne au sein de son milieu familial et social proche. Il s'agit d'incorporer des manières de faire au quotidien (un langage, des gestes), mais aussi de construire des relations spécifiques au vivant et aux personnes par l'instauration progressive d'attachements. L'auteure explique que les enfants d'agriculteurs ont associé le jeu et le travail dans les mêmes mouvements, qu'ils ont stabilisé des repères de différents ordres dans la ferme et ont développé une certaine fierté à occuper une place sur la ferme. Ce processus de socialisation n'est pourtant pas suffisant pour expliquer les disparités de trajectoires, de transmission et de processus d'identification que l'on observe au sein des fratries ou d'une famille à l'autre. Salmona nuance le rôle du milieu dans la transmission des savoirs en soulignant l'importance des circonstances et des contingences microsociales pour expliquer la diversité des configurations familiales de transmission, ainsi que la diversité des mondes qui s'ouvrent désormais aux enfants d'agriculteurs par le biais des études et des opportunités économiques.

Van Dam, Nizet, Dejardin et Streith (2009) proposent un regard complémentaire à celui de Salmona pour expliquer les « bifurcations » filiales. Ils caractérisent notamment les tensions identitaires produites par la confrontation au modèle agricole familial de référence. Des ruptures professionnelles résultent parfois de ces tensions. Pharo (1985b) analysait déjà dans les rapports père/fils les conflits de savoirs en repérant des oppositions de jugement entre tradition/progrès et des modalités différentes d'insertion dans le monde professionnel agricole. Parmi ces modalités il évoque le désir d'autonomie : « *l'autonomisation de leurs propres savoirs apparaît aux intéressés comme une condition*

d'émergence de leur compétence et de leur responsabilité actuelle d'exploitants » (Pharo, 1985b, p. 122), en soulignant plus loin le lien entre vie professionnelle et émancipation personnelle puisque « [il y a une] *intrication étroite des traits de personnalité psychologique et des traits d'identités sociales actuelles dans le jugement qui est porté sur la période de préinstallation* » (Ibid. : 126).

Pourtant, si ces conflits père/fils (plus rarement mère/fils, ou père/fille) sont importants, ils n'empêchent pas nécessairement la reprise de la ferme, car celle-ci peut se réaliser sous une forme détournée : le fils va créer un nouvel atelier, proposer et mettre en place un nouveau modèle agronomique ou organisationnel dans l'exploitation. Le jeune peut par ailleurs participer à d'autres réseaux sociotechniques que ceux de son père, et dans lesquels seront négociées et transformées des compétences et normes techniques propres à ce groupe.

I.3.2. Transmettre quelque chose de son métier

Ces mouvements existent aussi dans le cadre des transmissions HCF. Les rencontres entre jeunes agriculteurs, agriculteurs expérimentés et les autres acteurs de l'accompagnement prennent cependant des formes qui peuvent s'éloigner du modèle familial que nous venons de présenter dans ses grands traits. L'installation exogène engage des choix, des interactions et des contraintes qui sortent du giron familial.

Une part grandissante des candidats à l'installation agricole se compose de nouveaux venus dans le monde agricole avec lequel ils n'ont pas d'attaches, pas de tradition familiale. En d'autres termes, un glissement historique s'opère, le paradigme de professionnalisation prenant le pas sur un ordre social longtemps porté par des *savoirs paysans* (Pharo, 1985b) transmis par l'appartenance familiale (Delbos & Jorion, 1984). Le processus de transmission s'en trouve donc altéré. Bien que constituant un groupe sociologique très hétérogène, ces nouveaux entrants (HCF) manifestent des attentes spécifiques qui invitent à développer une autre approche de la transmission de ces savoir-faire, lesquels sont rarement formulés et n'ont souvent qu'une validité locale. **Pour garantir un accès et une appropriation intelligente de ceux-ci, la réflexion sur les contenus et les modalités de la transmission de connaissances est centrale. Ce sera l'objet de cette thèse**.

Dans le domaine agricole, la transmission professionnelle est parfois patrimoniale (transmission de l'exploitation et de son histoire), toujours épistémique (transmission de connaissances) et très souvent affective (transmettre l'œuvre d'une vie). Mais dans le travail, elle est surtout pragmatique, car elle s'inscrit dans une volonté duale et parfois ambigüe : travailler ensemble pour produire dans les meilleures conditions, et encourager l'apprentissage du métier par l'immersion et les échanges au travail. **La transmission non familiale renvoie à une grande diversité de cas de figure. Une analyse de plusieurs cas fera l'objet d'une partie de la thèse (Chapitre VI). Les différents « types» de cadre de la transmission – que nous nommerons les *configurations de transmission* - y seront définis selon des caractéristiques de normes, de finalité, d'enjeux et de culture qu'il s'agira de**

théoriser. Ce premier éclairage est essentiel pour cerner ce qui, dans les formes que prennent les interactions, incombe aux dispositifs de transmission et aux instances institutionnelles (au sens d'un ensemble de normes qui encadrent la relation de transmission et de travail). Un jeune repreneur, par exemple, représente pour le cédant une occasion unique de transmettre sa place sociale et professionnelle (Gillet, 1999), alors qu'un stagiaire n'entretient pas du tout le même rapport décisionnel au travail et réalise des activités dont l'orientation renvoie souvent à une commande « verticale » de la part du maître de stage, sur le modèle de la consigne. Mais, transmettre des savoir-faire de métier ne se réduit pas à un type de dispositif ou à un enjeu de cession ; c'est aussi **un ensemble de situations où l'agriculteur et l'apprenant négocient des places, se coordonnent dans le travail, communiquent sur des idées, des choix techniques et partagent des représentations symboliques**.

Ainsi que nous l'avons déjà introduit, Dominique Jacques-Jouvenot (1997), puis Marie Gillet-David (2003), se sont attelées à démontrer que la transmission des exploitations agricoles se caractérise d'abord par des *processus de désignation* d'un successeur, que ces processus soient internes ou externes à la famille. La désignation se produit avant la socialisation. Elle est la marque d'une légitimation réciproque et fait suite à une évaluation des compétences du successeur par le cédant, et des jugements que porte le successeur sur l'exploitation à reprendre. Dans certains cas, les règles familiales prennent le pas sur les critères professionnels, les dimensions affectives déterminent davantage les processus de transmission que les compétences observables. Alice Barthez l'a également signalé : la transmission hors de la lignée familiale emprunte toujours quelque chose à la dimension familiale, que ce soit par « adoption » ou par confrontation de la dimension familiale avec la dimension professionnelle, en particulier dans le domaine de l'élevage laitier (Barthez, 1999).

Par contre, les critères de la compétence acceptable diffèrent en fonction du cadre dans lequel s'opère la transmission : en dehors ou au sein de la famille. Alors que le fils désigné doit faire preuve de capacités à acquérir le patrimoine, le repreneur hors cadre familial doit se soumettre au rôle social du successeur, à savoir pérenniser un patrimoine professionnel, c'est-à-dire sans être trop en rupture avec les orientations techniques et commerciales de la ferme (Jacques-Jouvenot, op. cit.). Cette condition suppose d'abord une certaine garantie économique. Mais pas seulement. Dans sa thèse, Marie Gillet-David observe qu'une des compétences valables du successeur non familial est justement d'être originaire du monde agricole. Et elle montre que c'est très souvent le cas dans le monde des éleveurs franc-comtois. La transmission d'un patrimoine professionnel est l'enjeu qui remplace le patrimoine familial mais cette substitution ne bouleverse pas les tendances de reproduction du groupe socioprofessionnel qu'elle a enquêté (Gillet, op. cit.). Certains cédants choisissent de transmettre leur exploitation à des HCF à défaut de pouvoir le faire au sein de la famille. Ce qui s'explique par un ensemble de valeurs et de choix qui amènent la famille à vouloir pérenniser un patrimoine professionnel qui est à la fois le produit d'un travail inscrit dans le temps long et l'affiliation à un groupe de producteurs locaux. Ces choix et valeurs sont à saisir au travers de l'histoire de la famille et de la profession au niveau local (Gillet, 1999).

Ceci constitue un des cadres sociaux de la transmission agricole. Il concerne la transmission d'exploitation, et même si elle est associé à la transmission du travail et des savoir-faire qui vont avec, ces auteures ne parlent pas de transmission non patrimoniale qui peut exister dans les relations de tutorat en dehors des reprises : stages, apprentissage en alternance, couveuses agricoles. Le cadre de la transmission qui nous intéresse dans la thèse est plus large que la reprise de ferme. La diversité des configurations de transmission doit donc être prise en compte dans cette recherche.

I.4. Les formations professionnelles qui préparent au métier d'agriculteur

I.4.1. Présentation générale

L'enseignement agricole scolaire a cette particularité en France d'être organisé, accompagné et géré par le ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt et non par le ministère de l'éducation. Par ailleurs, la profession est impliquée dans ces formations : les politiques de développement agricole et rural sont définies et mises en œuvre par le ministère, en cogestion avec les compétences des chambres d'agriculture et des DRAAF. Ces acteurs co-animent les politiques d'orientation scolaire et professionnelle et définissent le rôle des établissements d'enseignement et de formation agricoles dans le développement et l'expérimentation agricole et rurale sur les territoires. L'interaction entre ces instances d'encadrement est déterminante dans la construction des critères d'obtention de la capacité professionnelle agricole (CPA). Les établissements publics de formation agricole comportent le plus souvent un lycée agricole, un centre de formation par apprentissage et un centre de formation professionnelle agricole. Parmi l'ensemble des formations diplômantes, seules une petite partie est explicitement orientée vers la préparation au métier d'agriculteur. Parmi elles, nous trouvons en première ligne le BPREA, mais aussi certains baccalauréats professionnels et brevet de technicien agricole. L'obtention de la CPA est l'une des conditions à remplir pour entrer dans le dispositif d'aide. Pour l'obtenir, outre l'engagement dans le parcours personnalisé à l'installation (PPP), le candidat doit nécessairement détenir un de ces diplômes de niveau IV.

Il existe en général plusieurs BPREA par centre de formation et plusieurs établissements en proposent dans chaque département. Comme les certificats de spécialisation, qui sont des compléments des formations professionnelles diplômantes, les domaines professionnels couverts par les formations BPREA sont définis en relation étroite avec les régions et selon les besoins économiques et les possibilités d'emplois des régions. Les référentiels de formation continue présentent une importante liberté d'application pour les formateurs et les équipes pédagogiques. C'est pour cette raison que l'on observe de grandes variabilités de contenus, de modalités de formation et de publics d'un BPREA à un autre, ou plus exactement d'un CFPPA à un autre.

Les formations BPREA se déroulent sur une petite année, sauf pour ceux qui le réalisent par apprentissage ou pour le cas du BPREA biodynamie d'Obernai (sur deux ans). Le stage

s'étale sur 4 à 10 semaines (sauf exception), chez un même agriculteur ou dans plusieurs exploitations en fonction des choix pédagogiques optés.

L'ANNEXE 3 propose de résumer à partir de deux schémas l'organisation de l'enseignement agricole.

Dans cette thèse, les cas étudiés et les enquêtes effectuées ont été faites auprès de jeunes agriculteurs ayant suivi une formation BPREA pour la plupart. Cette formation est souvent considérée insuffisante et trop courte par les stagiaires (les élèves de la formation), mais elle est néanmoins l'occasion de se familiariser avec le milieu agricole, avec les outils de gestions et acquérir certains concepts agronomiques nécessaires à l'appréhension du vivant et des techniques agricoles.

Les rencontres avec les professionnels, les maitres de stages et les autres stagiaires se réalisent par le biais de la formation mais le plus souvent en dehors des établissements. Elles sont souvent déterminantes dans l'appréhension du métier et l'élaboration du projet d'installation : construction d'un réseau professionnel qui permettra d'avoir connaissances des opportunités de foncier, de salariat ou d'association pour une installation collective, etc.

I.4.2. Les préoccupations des enseignants et formateurs

Nous pouvons dresser quelques éléments concernant les préoccupations des enseignants et formateurs vis-à-vis des missions de l'enseignement agricole par rapport aux méthodes et modalités de formation, et aux types de public en présence.

Depuis 2009, est menée une réflexion sur la valorisation de « savoirs agroécologiques ruraux » (Billett & Somerville) dans les formations de l'enseignement agricole professionnel. Elle est encadrée par Supagro Florac et a fait l'objet de plusieurs rencontres réunissant chercheurs, enseignants, formateurs et autres acteurs de l'enseignement agricole (ingénieurs de formation, inspecteurs, etc.). À partir d'entretiens effectués lors d'une phase exploratoire de terrain, des résultats de l'étude réalisée par Clarisse Duquet[15] (voir l'offre de stage en ANNEXE 4), et des conclusions issues des rencontres SAR, nous retenons quelques points essentiels de leurs préoccupations concernant l'encadrement des élèves stagiaires :

1/ Les changements relatifs au stage et à la durée de la formation :

Le retrait du stage de 6 mois obligatoire dans les formations BPREA est regretté. Désormais les stages en exploitation ont une durée de 4 à 10 semaines en fonction des financements octroyés par les régions. Aussi, les fils et filles d'agriculteurs ne sont-ils plus obligés d'effectuer leur stage en dehors de l'exploitation familiale, alors que le contraire est une démarche que certains formateurs recommandent :

> *« Ces gens du métier, il faut absolument qu'ils aillent voir ailleurs, qu'ils aient des moyens de comparer, et donc de se poser des questions, parce que sinon ils ne vont faire qu'imiter les pratiques observées depuis*

[15] Le rapport s'intitule « situations de transmission de savoirs en formation BPREA, un préalable parfois choisi pour une installation agricole biologique », Clarisse Duquet, Master 1 sciences de l'éducation, UB, Dijon.

l'enfance, sans y apporter un esprit critique […]. *C'est un vrai problème pour les apprentis aussi, ils n'apprennent rien quand ils font leurs alternance chez leur père, alors qu'il faudrait au moins deux exploitations pour qu'il y ait comparaison, recul et appréhension de* ***l'approche globale*** *».*

Par ailleurs, les formateurs en BPREA expriment des difficultés à accompagner les apprentissages sur le long terme. La validation et l'approfondissement des modules sont difficiles sur les courtes durées proposées dans les formations, d'où la mobilisation importante d'intervenants plutôt que l'élaboration de module à visée didactique :

> *« **En 9 mois on doit former un agriculteur**. Alors que le métier est tellement complet et complexe : la dimension technique, comptable, management des salariés, mécanique, etc. J'ai l'impression que dans la formation, **on a juste le temps de leur montrer la complexité** sans approfondir, avant de les lâcher. Et pour les jeunes encore, ce n'est pas trop grave, parce qu'ils n'ont pas de capital, alors ils vont commencer par du salariat. Par contre, les 35-40 ans démarrent sans expérience **si la formation est bien faite, des gens renoncent**, ce qui veut dire qu'elle a participé à la prise de conscience de la réalité de leurs projets » (formatrice BPREA Bio).*

2/ La diversité des publics :

Les formateurs observent une hétérogénéité croissante des profils des stagiaires qui se présentent aux formations BPREA. Le phénomène d'insertion d'apprenants hors cadre familial (HCF) et le « verdissement » des formations professionnelles agricoles font apparaître des tensions au sein du corps enseignant. La disparité des origines socioprofessionnelles (et donc des objectifs d'apprentissage) rend apparemment la gestion des classes plus complexe, comme l'exprime cette formatrice du Centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) de Digne-Carmejane :

> *« Il y a clairement des **différences de besoins** en enseignement en fonction de ces publics, on essaye de s'adapter. On fait des groupes et des visites différents en fonction des profils d'élèves : exemple de la biodynamie, des sensibilisations à la vente directe, etc. Par exemple, en maraîchage (donc souvent **néo-ruraux**), ils ont besoin de faire des stages, de se rendre compte de ce que c'est concrètement la difficulté physique de travailler la terre* […] ***Le public traditionnel*** *(les fils d'agriculteurs, plus souvent sans diplôme ni formation longue) est plus difficile à encadrer dans la formation. Il n'a pas beaucoup d'année d'école derrière, ça fait toute la différence. Quand je demande un rapport sur l'exploitation, les « bios » rendent tous en temps voulu, par mail, alors que les autres galèrent à écrire 15 pages, vraiment. Les apprentis en ovin et les bacs pro viennent souvent en disant savoir en quoi consiste leur travail, et qu'ils ne viennent à la formation que pour l'obtention de la DJA. Mais quand ils doivent faire le rapport de fin d'étude, ils ont de grandes difficultés. Mais c'est un très bon exercice, parce qu'il est individuel, on ne peut pas frauder avec les autres élèves. Ce qui marche bien dans le rapport de stage, c'est que chacun doit faire son propre chemin de réflexion, et ils se sentent plus responsables de leur travail. Mais je comprends bien leur réaction, **des fils d'éleveur, déjà compétents sur des tas de techniques et de réflexes, sont formés par des non-éleveurs**; ça a l'air d'un comble. Mais je remarque, par exemple, qu'en lycée agricole, en 3 ans ils n'ont pas appris le métier, mais par contre, ils ont développé un **esprit critique** qu'ils n'avaient pas au début. Alors est-ce que c'est l'âge ou le système scolaire, je ne sais pas trop… ».*

Face à la diversité croissante des demandes d'approfondissement et d'approches, un manque de diversité d'intervenants se fait sentir, notamment par rapport aux porteurs de projet voulant s'installer en bio et/ou valorisant la vente directe, les méthodes culturales alternative de type permaculture, traction animale, etc.

Les changements de publics réinterrogent également la position du formateur vis-à-vis des projets professionnels des stagiaires (en BPREA notamment) : comment accompagner l'élaboration d'un projet d'installation sans diriger l'évolution de ce dernier ? Quels moyens de médiation faut-il mobiliser ou inventer pour faciliter l'autoformation chez les apprenants (stagiaires) leur permettant de tirer ce qui leur est utile et efficace au regard de leur projet professionnel et personnel ?

Le point de vue des accompagnants des organismes de développement (type ADEAR) exprime une hétérogénéité dans leur rapport à la formation et à l'insertion professionnelle : parmi les HCF, certains semblent présenter des similitudes de trajectoire et de projet d'installation, mais manifestent ensuite des comportements très différents face aux enjeux et attentes de la formation, et face à l'engagement professionnel (partenariat, entraide etc.) : « *la confrontation avec le milieu agricole semble plus difficile quand le PP s'exclut d'avance* ».

3/ L'appréhension difficile des nouveaux outils et directives didactiques dans le cadre de l'introduction des approches systémiques et pluridisciplinaires dans les formations :

Certains formateurs ressentent un manque de formations sur l'usage de certains outils introduits dans les formations (comme l'outil Perfea ou l'AGEA, « approche globale de l'exploitation »), non pas seulement d'un point de vue technique mais aussi par rapport à la reconception des formations qu'ils supposent : relation entre les échelles, contextualisation des contenus de cours, mise en lien des disciplines et des cours, partenariat entre les formateurs et enseignants…

Certains éprouvent une difficulté dans le fait de devoir couvrir dans les programmes à la fois un contenu scientifique qui retrace l'évolution des techniques et des innovations, et les approches « alternatives » ou « le faire autrement » de certains paysans. Il leur semble délicat de prendre du recul sur la réflexion de ces modèles techniques sans revoir la logique globale du programme. La mise en place de partenariats pédagogiques et curriculaires entre les enseignants et entre les formateurs est attendue pour faire appliquer l'interdisciplinarité mais elle est, selon eux, parfois soumises à des obstacles organisationnels, humains ou disciplinaires insurmontables.

4/ Autres préoccupations :

Certaines modifications des programmes sont mal acceptées ou incomprises: disparition de l'agronomie comme UCG, c'est-à-dire comme unité d'enseignement centrale et non optionnelle, alors qu'ils diagnostiquent chez les stagiaires, en particulier HCF, un besoin et la volonté de se saisir de concepts agronomiques, dans les BPREA.

Les formateurs soulèvent des problèmes de moyens logistiques et de temps pourtant jugés nécessaires pour reformuler le référentiel. Aussi peut-on s'interroger sur la faisabilité de rajouter des éléments dans le programme alors même que le programme est passé de 4 à 3 ans pour la formation initiale.

Certains notent une incohérence entre le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. La difficulté réside dans le fait de faire correspondre les nouvelles approches avec le type d'évaluation que l'on souhaite proposer aux apprenants. Les objectifs d'accompagnement et d'épanouissement des capacités des élèves sont contraints par une prescription focalisée sur les résultats scolaires.

Ces quelques points présentés montrent que la formation professionnelle agricole doit relever un certain nombre de nouveaux défis auxquels s'ajoutent les préoccupations écologiques liées à l'exercice des métiers agricoles. L'« écologisation » de l'enseignement et de la formation agricole est récente et encore peu généralisée. Un bref historique est présenté en ANNEXE 5. Nous exposons ci-après le nouveau défi que pose aujourd'hui la loi d'avenir, lancée par le ministre de l'agriculture Stéphane Le Foll, visant à impulser des changements de pratiques.

I.4.3. Apprendre autrement pour produire autrement, un nouveau défi pour la formation agricole

Le rapport 2013 de l'ONEA expose les voies que doivent emprunter les acteurs de l'enseignement agricole s'ils veulent « former autrement pour produire autrement ». Ils contribueraient ainsi à éviter que le modèle agricole libérale et l'agriculture de firme prennent le dessus d'ici 2025. « *Produire autrement* » est devenu la nouvelle devise à suivre : il s'agit, d'après le rapport, d'une « *véritable révolution du monde agricole, qui est remis au centre des préoccupations* », « *un nouveau paradigme de développement porté par l'agroécologie, concept qui ne se réduit pas à une technique agronomique, mais qui induit un projet de transformation de la société* » (p. 13).

L'exploitation agricole est appréciée non pas uniquement comme un espace de production mais également comme un espace de vie, ce qui ne va pas sans intéresser la question de l'installation agricole, censée être une suite logique de la formation – bien qu'elle ne soit pas toujours immédiate. En effet, l'orientation ou la reconversion vers les métiers de l'agriculture touche un public de plus en plus hétérogène avec une proportion croissante de projets ancrés dans la recherche de certains cadres de vie, au-delà du seul exercice d'un métier. Les arguments avancés sont divers et leur hiérarchie très variable d'un individu à l'autre, mais la recherche d'autonomie, le pouvoir de prendre en main sa vie et son activité rémunératrice, la désillusion vis-à-vis du salariat, ou encore la recherche d'un cadre de vie plus proche des conditions de la campagne (rythme, travail à domicile, auto-production, travail en lien avec la nature, etc.) sont les principales raisons invoquées.

Les travaux en sciences de la formation ont beaucoup exploré la notion d'« écoformation », indissociable de celle d'hétéro-formation et d'autoformation (Aillaud *et al.*, 2001; Bézille *et al.*, 2006; Cottereau, 2005a; Courtois, Pineau, & al, 1992; Pineau, 2003). Dans ce triptyque, ces auteurs explorent les manières d'apprendre et plus largement d'être affectés, par l'environnement, la terre, la nature, soi et les autres, sur les plans affectif, sensible, subjectif et réflexif. Ils ont écrit et théorisé sur l'éducation à l'environnement et au développement

durable, mais ne donnent pas de clés pour aborder les situations de formation et les situations professionnelles de façon pragmatique alors que ce qui questionne les enseignants, les apprenants et les professionnels à l'heure de ces changements est de savoir quelles sont les situations problématiques sur lesquelles ils n'arrivent pas à agir efficacement ? Qu'est-ce qui pose problème ? Comment accompagner la professionnalisation des futurs agriculteurs qui devront « produire autrement » ?

Tout cela suppose de faire évoluer ou d'accompagner la construction d'un « état d'esprit » ; ce que Mayen traduit par la formation d'une attitude nouvelle, ou un ensemble de dispositions à agir, penser, adhérer, s'engager, apprendre, etc. (Mayen, 2013a). Ce sont des comportements, des croyances, des modes de pensée, des habitudes qui se construisent par des processus de socialisation. Pour faire évoluer un état d'esprit, encore faut-il aménager un milieu dont les conditions sont favorables au développement des attitudes allant dans le sens du projet de « produire autrement » (Ibid.). L'idée n'est pas d'agir directement sur les points de vue mais de créer des espaces où l'acquisition des savoir-faire et des connaissances est articulée au processus d'adhésion à des principes de conduite. Car sans adhérer à un « projet d'action », qui serait cohérent avec un « projet de Soi », l'élève ne peut pas raisonnablement déployer un pouvoir d'agir sur lui-même et sur le monde (Kaddouri, 2002). Il ne s'agit pas tant de suivre à la lettre des règles de conduite mais plutôt de construire des systèmes de relation et de signification qui suscitent l'envie et le potentiel de remettre en cause, de réfléchir pour comprendre, de mettre en lien, de problématiser, d'apprendre, d'identifier les situations qui posent problèmes et éventuellement les moyens adaptés pour les aborder…

Pour rendre possible ces changements d'attitude, les acteurs de l'enseignement sont amenés à mettre en place des conditions permettant par exemple de différencier l'essentiel de l'accessoire, la règle de l'exemple, mais aussi de s'appuyer sur des références stables et fiables, de se situer par rapport aux mondes professionnels agricoles auxquels prendrons part les apprenants sortants.

Ce dernier point est central pour la formation professionnelle. En, effet, elle est finalisée par la préparation à des métiers pour lesquels il faut disposer de compétences spécifiques et transversales : savoir exécuter certains geste, comprendre les raisons des choix et des actions, car l'apprenant devenu agriculteur aura besoin de prioriser, de doter ses choix et ses actions de raisonnements assumés et renseignés. La question se pose bien sûr de savoir comment les formations peuvent-elles se référer à des « mondes » professionnels agricoles, alors que ces derniers sont eux-mêmes en mouvement, confrontés à des remises en cause et suscitant le développement de capacités d'innovation et d'invention chez les praticiens expérimentés déjà en fonction. Car, ainsi que le souligne Bruno Lémery, « *si les orientations autour desquelles l'agriculture devrait à l'avenir se réorganiser ont commencé à se dégager tout au long des vingt dernières années écoulées, on ne se trouve pas pour autant en face d'une reconstruction achevées de pratiques acceptables* » (Lémery, 2003, p. 13). Le travail de réflexion sur le rôle et la responsabilité civique de l'agriculteur, de même que leurs redéfinitions, impliquent, selon cet auteur, « *une forme d'agir spécifique* (et située)*...renvoyant à une dynamique*

sociale particulière qui naît des relations entre des collectifs porteurs de visions concurrentes du « bien commun » » (Ibid.), il s'agit en quelque sorte de la transformation progressive des états d'esprit, à la construction de nouvelles justifications puis à l'élaboration d'autres logiques d'action.

« Produire autrement », bien qu'encore mal défini dans les objectifs politiques, est au moins équivalent à « éviter de produire de manière intensive » (entendu, intensification en intrants chimiques et en capital technologique). L'engagement vers ce « nouveau paradigme » demande au praticien de revoir sa manière d'exercer le métier et d'entrer dans une phase de transition où il traverse des épreuves identitaires plus ou moins manifestes. La transition se réalise en rupture - brusque ou progressive -, ou en continuité avec l'« état d'esprit » antérieur à cet engagement. Toujours est-il qu'elle suscite des apprentissages, souvent encouragés dans les espaces de partage d'expériences au sein des collectifs et par le conseil. En outre, elle ne peut faire l'économie d'une période d' « équilibration écologique » (Lamine & Bellon, 2009) et la transition écologique suppose des changements conjoints à la fois techniques et commerciaux qui sont, selon les potentialités des territoires, plus ou moins difficile à effectuer (Petit, 2013).

« Apprendre à produire autrement » concerne d'abord les agriculteurs déjà en activité. Encore une fois, l'article de Bruno Lémery apporte matière à débattre sur les chemins, les méthodes, les moyens et les compétences nécessaires pour s'engager dans l'évolution de la profession que les agriculteurs considèrent légitime et pertinente. L'issue des controverses qui animent les différents groupes d'agriculteurs sur ces points d'accroche sera déterminante dans la « *fabrique d'une nouvelle agriculture* » (Ibid.). Par la recomposition des logiques, des conceptions et des pratiques que ces débats engendreront, elle participera probablement à l'élaboration de nouvelles alliances et de nouveaux régimes de fonctionnement des filières. Cependant, la complexité des relations entre ces groupes sociologiques laisse place à une grande incertitude quant à la nature des évolutions à venir. Certaines pratiques et choix de production semblent converger alors que, pour ces mêmes groupes d'agriculteurs, les valeurs qui sous-tendent ces pratiques divergent sur le fond. Cette complexité interroge donc le poids des engagements et des actions collectives dans les changements de pratiques, ainsi que des capacités à légitimer des idéologies et à mener à bien la critique d'un modèle professionnel.

Cette perspective touche aussi les futurs agriculteurs, ceux qui veulent s'installer dans ce paysage professionnel déstructuré, questionné et effervescent. Ceux qui composeront la population agricole de demain participeront évidemment à ces évolutions et controverses. Nous pouvons poser comme hypothèse que les divergences et convergences entre tendances professionnelles se retrouvent, au moins en partie, parmi les porteurs de projet. Nous pouvons en outre émettre une autre hypothèse : du fait d'une expérience limitée en tant que chef d'exploitation, les formes d'identité professionnelle sont moins établies chez les candidats en cours d'installation que chez les agriculteurs expérimentés. Sans dire qu'ils sont exempts de remise en question, de ruptures idéologiques et identitaires, la plupart des futurs installés n'ont pas encore stabilisé leur conception du métier car ils n'ont pas traversé l'épreuve de la

pratique. Ils sont bel et bien dans une phase de transition, mais de nature différente : il ne s'agit pas de transformer une ancienne manière d'exercer un métier, mais de construire progressivement un projet en fonction des changements de vie visés et de déterminer ce qu'il convient de solliciter pour y parvenir. La mise en place de moyens (matériels et immatériels) en vue de traduire leurs projets en un ensemble de choix techniques et organisationnels peut constituer pour eux une réelle difficulté.

Les façons d'opérer ces traductions sont, pour les apprenants, au centre des apprentissages professionnels. Elles vont dépendre de plusieurs facteurs : 1/ des pratiques sociales qu'ils prennent pour référence (Martinand, 1981), 2/ des connaissances qu'ils ont de la complexité du paysage professionnel en mutation, 3/ des opportunités de mise en relation avec ce dernier, et 4/ des capacités (internes et externes) qu'ils ont à faire correspondre avec l'idéal qu'ils se font du métier.

Dans la section qui suit, nous proposons de caractériser les propriétés du travail agrobiologique. Il s'agit d'un exemple emblématique de cet « autrement », bien que les frontières entre le bio et le non bio soient ténues sur ces questions d'apprentissage étant donné que les agriculteurs bios se rapprochent tantôt des pratiques « traditionnelles », tantôt des perspectives entrepreneuriales de l'exploitation.

I.5. S'installer en bio, pratiquer et apprendre l'agrobiologie, quelles implications aujourd'hui ?

I.5.1. De qui s'agit-il ?

Si la compréhension des choix de s'installer en agriculture (biologique) ne peut se faire sans une approche historique des expériences et trajectoires individuelles, nous pouvons néanmoins souligner une tendance générationnelle à s'intéresser à l'agriculture biologique.

Que ce soit des *chercheurs d'or*, des *chercheurs de sens*, des *militants* ou des *convertis* (Van Dam, 2005), nous savons que les installations agricoles biologiques s'inscrivent dans un environnement social et économique particulier. Les opportunités d'appui financier ou de structuration du marché renforcées dans les années 2000, les tensions identitaires engendrées par des souffrances et des incertitudes professionnelles héritées des modes d'organisation du travail des trente glorieuses (Dubar, 2007; Le Goff, 1999) ou le prolongement des revendications issues des luttes sociales, constituent des éléments généraux explicatifs de cette tendance qui « *accueille dans ses rangs de nouveaux convertis ou des néo-ruraux aux dispositions sociales accordées* » (Leroux, 2011, p. 122).

La scission entre les deux groupes archétypiques d'agriculteurs biologiques, née des controverses sur les conséquences de l'institutionnalisation du bio à partir des années 1990-2000 (cf. § I.2.3 de ce chapitre) n'est plus aujourd'hui pertinente pour caractériser les agriculteurs biologiques qui s'installent ou souhaitent s'installer (Van Dam, Nizet, & Streith, 2009). Les nouveaux installés en AB recouvrent une diversité de modèles mais ont en

commun de chercher dès le début la mise en place de conditions permettant l'installation en AB. Les savoirs à acquérir pour exercer le métier d'agriculteur biologique diffèrent des savoirs mobilisés dans les pratiques agricoles conventionnelles sans être en totale rupture avec eux. Les installations agrobiologiques puisent donc plus ou moins dans les connaissances issues de pratiques conventionnelles en fonction des trajectoires d'installation.

Par ailleurs, un novice s'installant en agriculture biologique n'est pas « équipé » de savoirs « robustes » et durables tels que les agriculteurs expérimentés ont pu les construire au cours de leur expérience professionnelle. Les professionnels expérimentés ont en effet eu le temps et les occasions d'éprouver leur efficacité dans la diversité des situations professionnelles rencontrées. La phase d'installation concentre de nombreuses incertitudes pour les porteurs de projet ayant une expérience professionnelle faiblement « sédimentée »[16] (en particulier pour ceux qui n'ont pas de liens historiques avec le milieu agricole). En revanche, les savoirs « fragiles » que vont mobiliser les novices (ou moins novices) lors de leurs installations ne sont pas, comme pour les agriculteurs en conversion vers l'agriculture biologique, des savoirs de rupture ou de transition[17]. Les agriculteurs en conversion doivent effectivement appréhender de nouvelles façons de faire à partir de savoirs nouveaux tout en supprimant d'autres logiques et connaissances acquises dans la pratique d'une agriculture conventionnelle.

Les causes et les manières de s'installer peuvent être très diverses puisqu'elles dépendent de nombreux facteurs relatifs au projet de la personne et aux conditions d'installation : la surface disponible, l'opportunité d'un parrainage, la présence de proches à proximité, son esprit d'entreprise, son rapport au travail manuel, son goût et sa propension à adopter des techniques utilisant un matériel spécifique, son projet familial et personnel (parfois politique), ou encore ses attentes en termes de revenus. Par ailleurs, les témoignages d'accompagnants mettent en garde sur le fait que dans le vif de l'installation, le « style » de projet de départ peut engager très différemment les porteurs de projet dans les divers aspects du travail que sont par exemple la prise de risque, le rapport aux professionnels alentours et à leur mise en contact, ou l'investissement dans des formations techniques. Nous comptons interroger cette diversité par une analyse plus fine des situations d'interaction entre des jeunes agriculteurs en phase d'installation et des agriculteurs expérimentés.

L'étude « Demain tous paysans », présenté en mai 2013 par les JA et le MRJC, note que 2/3 des HCF (sur les 230 réponses de l'étude) veulent s'installer en AB, et que seuls 39 % le feront effectivement. Ce constat révèle deux choses importantes pour notre propos. La première est que la volonté de pratiquer l'agriculture biologique est très forte parmi les HCF. La deuxième montre que la mise en œuvre de cette orientation de départ n'est pas évidente

[16] la « *sédimentation renvoyant à un processus dynamique par lequel l'expérience à un moment donné prend en compte l'expérience acquise au moment précédent en même temps que l'activité qui vient juste d'être réalisée* » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 7).
[17] Sauf cas particulier comme les filles et fils d'agriculteurs conventionnels voulant s'installer en bio.

(suppose un accès à des filières et débouchés sécurisés, ainsi qu'un réseau professionnel capable d'apporter un soutien technique).

Pourquoi cet engouement ? L'AB est, par hypothèse, une orientation productive qui vient s'ajouter à des choix plus vastes de système de production.

Les HCF n'étant pas héritier d'un patrimoine immobilier et foncier, ont plus rarement accès aux moyens et capitaux nécessaires à l'investissement de départ lors de l'installation. Ils ont donc une propension plus grande à s'inscrire dans des formes d'installation progressive, pluriactive, axée sur des circuits courts de commercialisation, nécessitant peu d'investissements, dont les productions visées sont à haute valeur ajoutée (comme les ateliers de transformation. L'AB participe de cette plus-value. Au-delà des opportunités économiques qu'offre la production agrobiologique, les motivations d'installation en bio sont souvent liées à des valeurs faisant références à d'autres ordres de grandeurs (Boltanski & Thévenot, 1987) tels que la recherche de la qualité (environnementale ou alimentaire), ou l'inscription identitaire dans une « communauté de pratique » et de pensée. D'après les témoignages d'enseignants, la plupart des candidats HCF non issus du milieu agricole recherche la réalisation d'un projet de vie dans leur projet professionnel et est en rupture avec une situation de vie antérieure qui ne lui convenait pas. Cette rupture est donc le résultat d'une trajectoire, d'une série d'évènements, d'engagements et de jugements sur certains aspects de la vie. Par ailleurs, nous retrouvons souvent l'expression d'un désir d'autonomie chez les stagiaires de la formation BPREA-maraîchage bio. Or, cette autonomie n'est possible que dans certaines configurations de production et de travail.

I.5.2. Peut-on s'attendre à des apprentissages spécifiques ?

Lors de la transmission, le bio est rarement une dimension remise en cause. Au contraire, il s'agit la plupart du temps du socle commun. On ne discute pas le bienfondé d'être en bio, dans l'absolu. Par contre de nombreux débats et incertitudes sur les pratiques agronomiques peuvent s'opérer dans les interactions entre agriculteurs et apprenants. Car les pratiques et les savoirs agronomiques spécifiques à l'AB ne sont pas stabilisés, ce qui est à l'origine d'ailleurs des communautés de pratiques et d'échange au sein de ce champ (Gardiès, Fabre, & Dumas, 2011).

En dehors des aspects administratifs, qui peuvent être très pesants, l'installation bio est exigeante du point de vue des compétences qu'elle requiert. Les principes listés dans le cahier des charges stipulent qu'il est interdit d'avoir recours aux antibiotiques et aux produits de synthèse (sauf exception). Les recommandations pratiques qui circulent dans les réseaux professionnels vont au-delà de ces principes règlementaires (Amand & Langlois, 2009), bien que définir collectivement les pratiques qui intègrent les valeurs et les principes du bio au-delà du cahier des charges n'est pas facile, ou du moins n'est pas homogène d'un groupe de professionnels à l'autre : doit-on systématiquement planter des haies, à quelle densité ? La complémentarité animale et végétale est-elle indispensable dans une exploitation ? Les

principes définis par l'IFOAM[18], par exemple, déterminent de manière qualitative les orientations qui peuvent guider le développement de l'AB : le principe de santé (les santés humaine, animale, végétale et écosystémique sont reliées), le principe d'écologie (cultiver et élever en imitant et protégeant les processus vivants), le principe d'équité (respect des biens communs et prise en compte des coûts sociaux et environnementaux de la production à la commercialisation) et le principe d'attention (responsabilité, partage d'expériences et recul sur les choix technologiques).

Ce socle commun réduit le champ des pratiques possibles mais demande, à ceux qui cultivent, élèvent et transforment selon les principes de l'AB, de créer (voir d'innover) des modes d'action qui répondent à des caractéristiques spécifiques du travail :

- La gestion du risque impose de savoir construire des compromis pour « limiter la casse » ;
- La gestion des pressions « acceptables » de prédateurs et d'adventices et non pas leur élimination totale oblige à prendre en compte les incertitudes de rendement et les besoins de compensation (remplacer une espèce de légume par un autre dans le panier par exemple) ;
- La recherche de la durabilité et de la stabilité supposent d'élaborer un choix entre des critères concurrents tels que rusticité, adaptabilité au milieu, productivité, résilience des races et des espèces, caractère maternant chez les femelles, etc. ;
- La dimension préventive des maladies, parasites et adventices : chercher à favoriser les meilleurs conditions de résistance ; gérer des seuils critiques plutôt que rechercher l'absence totale de parasites. Solenne Piriou (2002) rappelle dans sa thèse la position de l'IFOAM à ce sujet : « *la prévention des maladies passe par le maintien d'un bon équilibre entre les animaux et leur environnement* ». Le maintien des équilibres agroécologiques, toujours instables, est un objectif complexe à atteindre : cela demande de connaître les relations entre les processus vivants, les cycles biologiques et écologiques, de se figurer l'articulation des différentes échelles temporelles et spatiales, les principes transversaux et les compromis. Les techniques préventives pour maîtriser le développement des adventices et des ravageurs :

> *« La plastification permet de gagner un temps incroyable de désherbage en bio. Mais en discutant avec les collègues, on y revient un peu, on ne peut pas tout bâcher. On se dit que ça a d'autres inconvénients les bâches : les rongeurs se mettent dessous dès qu'arrive l'automne et vous bouffent tout. Pour une culture un peu rapide, comme les salades, ça peut être super* […]. *J'ai aussi des courtillières, un insecte taupe qui aime se mettre en dessous quand il fait froid. Ça fait des galeries grosses comme un doigt et quand ça passe, ça coupe tout…Je me suis renseigné auprès d'un technicien, il m'a simplement donné* ***un descriptif de la vie de l'insecte*** *qu'on trouve sur internet. A part* ***éviter qu'il fasse des petites, en travaillant le terrain*** *au mois d'avril au moment de la reproduction pour casser les nids,* ***je n'ai pas trouvé d'autres solutions en bio*** *». Maraîcher bio de Bourgogne.*

[18] International Foundation for Organic Agriculture.

- La gestion de la fertilité : remplacer les engrais de synthèse par d'autres apports d'origine naturelle, non pas seulement en substitution mais le plus souvent en concevant des pratiques facilitant la reproduction de la fertilité et la minimisation du lessivage : culture d'engrais verts, association culturale, engrais organique plus ou moins stable, plus ou moins riche en minéraux et oligo-éléments en fonction du type d'apport, de leur nature et conditions de stockage. Cet aspect des pratiques nécessite de connaître le sol, de pouvoir conceptualiser le comportement et le fonctionnement à court, moyen et long terme du sol arable - voire du sous-sol si celui-ci vient à influer les propriétés du sol - dans ses dimensions physico-chimique, structurale et organique ;
- L'élargissement des activités culturales dans le temps et l'espace : nécessité des rotations, gestion des assolements au regard des besoins annuels et pluriannuels de production ;
- La recherche d'informations et la co-construction dans les réseaux de pairs ;
- La connaissance des équilibres alimentaires et organiques (car acheter une ration toute faite en bio devient très souvent une charge financière limitante)…
- La prise en charge globale de la production (de la production à la commercialisation) est souvent nécessaire du fait du manque de fournisseurs et de la faible organisation des filières bio dans les territoires. Les compétences à développer sont multiples et articulées entre elles au service du fonctionnement de l'exploitation qui dépend assez peu de la prise en charge par d'autres acteurs.

Toutes ces dimensions du travail sont-elles transmissibles ? Certainement pas telles quelles car elles renvoient à des compétences, des choix et des pratiques construites au cours de l'expérience professionnelle. Or, l'expérience n'est pas non plus transmissible sous sa forme brute. L'expression de cette expérience peut néanmoins produire de la transmission sous forme de raisonnements, de connaissances ou de justifications qui pourront être communiqués, discutés et partagés. Toujours est-il que les formes transmissibles qui renvoient à ces dimensions du travail agricole biologique sont dépendantes de l'idiosyncrasie des lieux : le type de sol, de climat, d'organisation du travail, les dynamiques syndicales ou familiales, etc. Le contexte socioprofessionnel joue en effet un rôle central dans les formes d'engagement qu'empruntent les agriculteurs dans et en dehors de leur ferme, et qui ont potentiellement un impact sur les orientations du travail : sur les manières de prendre des décisions ou de conduire l'exploitation, sur les façons de procéder à certains compromis entre des activités antinomique ou concurrentielles, sur les choix technologiques effectués, etc.

Mais les spécificités de « l'apprendre à être agriculteur bio » ne résident pas uniquement dans l'acquisition de connaissances agronomiques, ni dans la stabilisation de compétences liées à la production sur le long terme. Devenir agriculteur bio veut aussi dire savoir valoriser ses produits en bio en fonction de la taille de son activité. De plus, on le devient rarement tout seul : cela suppose de côtoyer des professionnels, des conseillers spécialisés, des

consommateurs et parfois des militants, continuer à s'informer, à se faire connaître et à contribuer aux recherches d'amélioration des résultats productifs et des conditions de travail. Il s'agit donc plus largement du lien avec le territoire, au-delà des filières et du monde « purement » agricole ; d'autant que le paysage sociologique des consommateurs bios s'élargit, les « intermittents du bio » faisant grossir les rangs des consommateurs tournés vers les produits issus de l'AB (Lamine, 2008). De même, se multiplient les projets de soutien à l'installation bio par les collectivités territoriales, les départements et les régions.

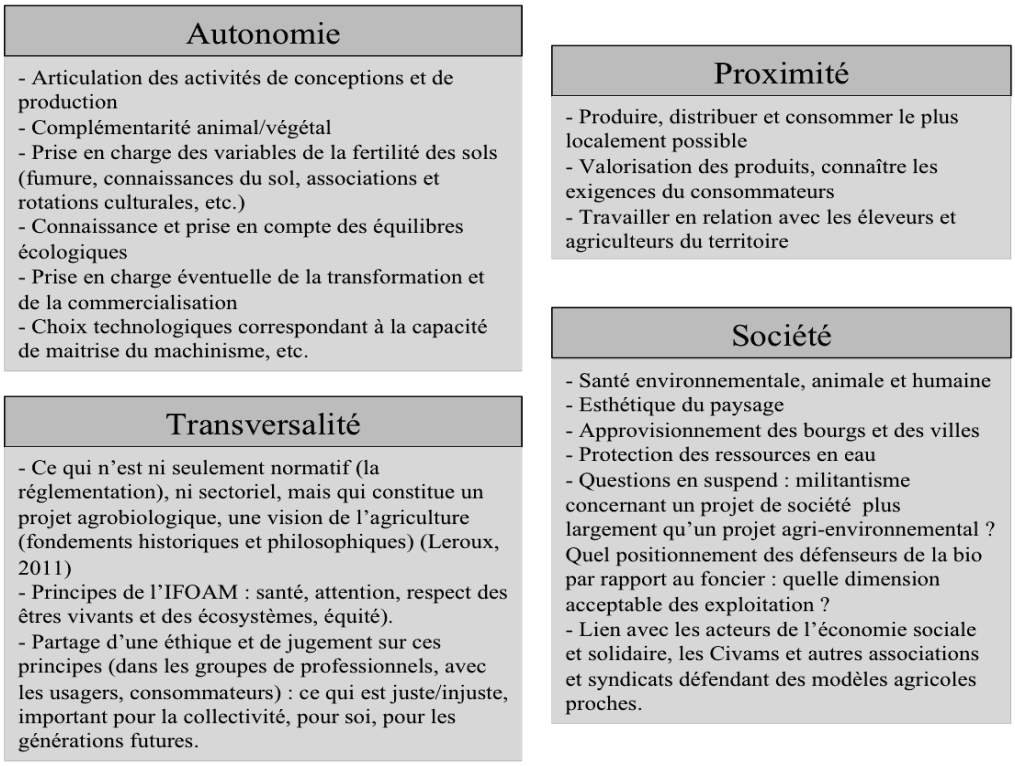


Figure 6 : Quelques spécificités (hors réglementations) du travail de l'agriculteur biologique

L'approche systémique et la vision à long terme, la place de l'expérimentation et la pérennité des fermes, la recherche de la qualité et l'autonomie dans le travail sont des caractéristiques du métier qui sont également valorisées par les porteurs de l'Agriculture Paysanne (née de la réflexion de paysans de la Confédération Paysanne) et de l'Agriculture Durable (du réseau agriculture durable)[19], même si les projets politiques de chacun des groupes identifiés derrière ces appellation ne défendent pas tout à fait les mêmes priorités.

Ce premier tour d'horizon sur les enjeux et les difficultés liés à l'entrée dans la profession et en particulier, dans l'agriculture biologique, nous amène à questionner les conditions du développement des compétences professionnelles chez les entrants. Nous avons déjà dressé le paysage de la formation professionnelle et en avons cerné les potentialités et les difficultés.

[19] http://www.agriculturepaysanne.org/, et http://www.agriculture-durable.org/

Nous voulons maintenant, et pour la suite, **porter un intérêt aux processus de transmission de pair à pair, au cœur du milieu professionnel qui est lui-même en voie de recomposition.**

À ce titre, la loi d'avenir rappelle que la question de la connexion entre les générations d'agriculteurs, constitue un des enjeux phare de la construction de l'agriculture de demain : « *la loi d'avenir pour atteindre ses objectifs devra donner une place centrale aux question de transmission des cultures et des savoir-faire, de la construction des savoirs et des valeurs communes, des qualifications et des compétences professionnelles, du passage entre les générations* » (ONEA 2013, p. 17).

II. Les dispositifs de transmission en milieu professionnel agricole

Les manières de prendre en compte les situations de travail pour la formation appartiennent à un champ très large de dispositifs, nous le verrons à partir de la littérature (Barbier, Berton, & Boru, 1996). Nous verrons aussi que les dispositifs de transmission qui existent dans le secteur agricole ne s'intéressent pas toujours au contenu du travail, mais à certaines de ses conditions, notamment à la transférabilité du patrimoine matériel et financier.

Dans cette partie, nous interrogeons la place des dispositifs conçus pour faciliter la transmission intergénérationnelle entre agriculteurs au sens large, mais avec une focale sur les fonctions formatives. Avant d'être définie, la notion de dispositif est replacée dans le contexte plus général de la formation professionnelle dans les entreprises, afin d'arriver à définir les contours et les implications spécifiques des dispositifs montés pour *professionnaliser* les futurs agriculteurs et faciliter leur installation.

II.1. La signification donnée à la notion de dispositif

Nous entendons le dispositif au sens large, comme la mise en place d'une forme d'organisation de l'action collective, comprenant « *les agencements organisationnels, allocation de ressources hétérogènes, décidées et/ou pratiquées en vue de buts fixés* » (Astier *et al.*, op. cit.). Parmi ces ressources et organisations, Agamben précise, à partir d'une analyse historique et philosophique du terme, qu'il peut s'agir d'éléments aussi divers que les discours, institutions, aménagements architecturaux, décisions règlementaires, lois, mesures administratives, énoncés scientifiques, propositions philosophiques, morales, philanthropiques, mesures de polices, etc. Ces éléments sont agencés dans des pratiques et selon des mécanismes spécifiques qui répondent à une situation d'urgence. Par urgence est entendu la nécessité de densifier un ensemble d'actions de production, de contrôle, ou de pensée en vue d'orienter significativement les conduites ou les opinions des personnes (Agamben, 2007). Les dispositifs, selon lui, fabriquent de la subjectivation, ou par effet de dispersement ou de contradiction, produisent au contraire de nouveaux processus de

désubjectivation, ce que certains associent à des dynamiques de perte ou de crise d'identités (Dubar, 2007; Kaddouri, 2002).

Dans notre champs de recherche, nous retiendrons qu'un dispositif de formation professionnelle, s'inspirant au moins en partie de situations de travail, correspond à « *un ensemble d'actions et de moyens articulés spécifiques et repérables accompagnant la situation de travail ou mis en œuvre spécialement à cette intention dans de nouvelles situations de travail* » (Barbier, Berton, & Boru, p. 25, op. cit.).

Dans une perspective de coordination ou de management d'entreprise, le dispositif est un moyen de formation de compromis pour penser et agir ensemble en direction d'un bien commun. « *Il s'agit pour le management de réaliser ce que l'autogestion n'avait pas réussi à faire : à savoir la gestion de compromis et de débats centrés sur la production, et non pas seulement sur la négociation épisodique des conditions de travail* » (Sainsaulieu, 1994, p. 259). Ces compromis doivent nécessairement « *prendre en compte des projets personnels au sein de projets collectifs, c'est-à-dire en portant une extrême attention aux processus de reconnaissance identitaire des individus au sein des groupes d'action collective* » (Ibid.).

S'intéresser à ces dispositifs (de formation, de *professionnalisation*, de transmission, ou de coordination) interroge le chercheur sur les conditions de mise en place et de déroulement de ces compromis, ainsi que sur les effets escomptés et réels que ces dispositifs engendrent sur l'organisation du travail, et sur le développement professionnel et personnel des personnes mobilisées par et dans ces dispositifs. Cette mise en garde émane de l'idée que le dispositif ne peut pas remplacer l'activité car « *il ne peut pas saisir l'acte de travail dans son adaptabilité* » (Rabardel, 2005, p. 23). C'est pourquoi il contient trois faces reliées entre elles : le dispositif idéel, fonctionnel *de référence*, et le dispositif *vécu* (Albero, 2010).

Le tableau suivant propose une grille d'analyse des caractéristiques des dispositifs de transmission professionnelle. Elle a été construite à partir d'une synthèse bibliographique, largement inspirée de l'ouvrage collectif : *Situations de travail et formation* (Barbier, Berton, & Boru, 1996).

Tableau 2 : Caractéristiques des dispositifs de transmission professionnelle et de formation au travail, d'après Barbier *et al.*, 1996

Promoteurs du dispositif	Pouvoirs publics : Etat (administration nationale ou déconcentrée), Collectivités territoriales ; Direction d'entreprise, de filiale, d'établissement public, etc. ; Groupement de professionnels, d'usagers ; Articulation d'instances
Contexte de mise en place	Situations de changement, d'incertitude, d'instabilité ; provocation de changement en lien avec une stratégie de gestion, etc.
Terrains dominant des enjeux	**1/** Qualifier – former – professionnaliser (professionnalité et professionnalisme) – favoriser le développement individuel ou collectif, **2/** Produire mieux, **3/** Faire baisser le taux d'inactivité : Augmenter l'employabilité d'une population ciblée, accompagner l'insertion professionnelle, **4/** Faire évoluer l'organisation du travail (gouvernance, division du travail et répartition des tâches) → **Logique, fonction et mode de désignation**

Finalités du dispositif	**1/** Développer des compétences spécifiques ou transversales[20], faciliter la transmission du patrimoine professionnel, sélectionner les entrants, former aux nouvelles exigences, faire évoluer les contenus du travail, accompagner les transformations identitaires dans un contexte évolutif, améliorer le sentiment de satisfaction, etc. **2/** Augmenter ou rationnaliser la production, rendre adaptable la gestion de la production, optimiser la productivité, **3/** Faire acquérir des pratiques, normes et comportements, **4/** Rééquilibrer les compétences, autonomiser, contrôler
Public-cible	Population stratégique, Prioritaire, Population en requalification, en reconversion, etc. **→ Quels profils sociologiques ?**
Logique de conception du dispositif	À partir de la situation de travail (ST), par l'analyse ou la projection des situations de travail, formation hors travail : mise à distance, anticipation, projection des ST ; Dans la ST (groupe de travail et de formation) : aménagement et sélection des ST ; Par la ST (tutorat, immersion, compagnonnage) : ST directement formative
Temporalité	Lancement, sur une étape spécifique, sur différentes étapes du processus visé, avec suivi de long terme. **→ Implique des modalités d'intervention et de conception différentes**
Ancrage privilégié	Accompagnement individualisé, Immersion dans un groupe de travail, un groupe de formation, etc.
Moyens	Organisationnels, Humains, Financier, Administratif, Disponibilité dans le temps, Compétences, Méthodes, Contenus et Modalités de formation (planification, accompagnement individualisé, référentiel, feed-back, etc.)
Place des savoirs	Mode de production/transmission/acquisition/appropriation ; Mode de reconnaissance ; Activation et mobilisation en situation, etc. **→ Quels savoirs légitimes, efficaces, référents ?**
Formes de transmission des savoirs	« scolaire » (pouvoir légitime extérieur au travail), « formatif-contractuel », « interactif-réflexif » (vers la production de nouveaux savoirs) ; combinaison nécessaire, réduite, déséquilibrée, etc.
Acteurs mobilisés	Selon des degrés divers d'investissement : toute l'entreprise, un système hiérarchique, délégation externe, tuteur, etc. **Qui décident, évalue, finance, interprète, bénéficie**…: opérateur, décideur, commanditaire, concepteur, certificateur, etc.
Résultats attendus	Promotion professionnelle, changement de travail, de poste, insertion professionnelle (salariat, entrepreneur), implication du public-cible (participation, régularité, adhésion), adaptabilité, maîtrise, autonomie, responsabilisation…
Fonctionnement	Mise en place des espaces de négociation de règles de contrôle, de normes d'usage ; Intégration d'un protocole précis ou limité ; Externalisation de la conception et de l'application, suivi-conseil, etc.
Effets potentiels	Changement organisationnel : recomposition du système de relation entre opérateurs, modification dans la distribution des tâches et des responsabilités, ouverture à de nouveaux acteurs, nouvelles tâches, fonctions, activités, nouveaux rapports de pouvoir, de concurrence Identitaires : changements de valeurs et comportement, sentiment d'appartenance, valorisation des compétences sociales et cognitives, collectives et individuelles, professionnalité (nouvelles fonctions professionnelles), professionnalisme (nouvelles manières d'être efficace et de l'identifier comme tel, réactivité, flexibilité), évolution des contenus de la professionnalité ou qualification en fonction des enjeux sociaux, nouveaux acteurs dans le développement des identités, nouveaux modes de justification, etc. Qualification : revalorisation ou dévalorisation de certaines activités, formalisation ou identification de nouveaux savoirs de références, spécifiques, nouvelles compétences reconnues, Formation : nouvelles méthodes d'exercice, identification de nouvelles caractéristiques des situations critiques, emblématiques de travail. Déviation fonctionnelle par rapport au travail réel, Recomposition, différenciation, pérennisation de la formation en interne, production d'apprentissage (maîtrise des activités, recul sur les situations de travail)

[20] Dans l'ouvrage nous trouvons une catégorisation des compétences recherchées par les concepteurs et/ou usagers du dispositif : organisationnelles, d'adaptation, d'autonomie, techniques, professionnels (correspondant à la gestion de situations complexes), et polyfonctionnelles.

Sans prétendre épuiser la question, cette analyse d'aspects formalisés, publics, objets de débats dans le milieu professionnel constitue un « fil rouge » pour tenter de comprendre le contexte et les modalités d'acquisition-transmission des compétences dans les cas d'exploitation étudiés. En effet, le contexte d'installation hors du cadre familial, la diversification des publics dans les formations professionnelles, la légitimation des agricultures « alternatives », en parallèle des préoccupations démographiques concernant les zones rurales, forment un système d'enjeux qui « justifient » la conception et la généralisation de dispositifs de soutien à l'installation agricole et à la transmission des exploitations. Or ces dispositifs, comme potentiellement tout dispositif, ne sont pas toujours adaptés aux situations singulières de transmission ou de tutorat. Les enjeux du dispositif ne sont pas calqués sur les enjeux propres aux personnes. Les enjeux intimes des personnes (reprendre une exploitation, réussir son installation, construire son projet professionnel, s'insérer dans un milieu professionnel, etc.) ne sont d'ailleurs pas toujours agissants dans les relations de tutorat et de travail, bien qu'ils restent en toile de fond. Ce sont des horizons de moyen et long termes qui ne sont pas toujours traduits en objectifs prioritaires dans les activités du quotidien.

Pour nous, les dispositifs représentent une variable à prendre en compte dans les processus de transmission professionnelle étudiés. Cette variable est non seulement un élément de contexte mais également une condition centrale de la relation entre agriculteurs et apprenants. Nous la prendrons donc en compte pour caractériser les diverses *configurations* de transmission professionnelle qui ressortent des terrains d'enquête. Certes, le dispositif peut être considéré comme une condition externe à la relation de transmission, cependant nous le prendrons comme un élément transformable, interprétable, que les acteurs peuvent. Ainsi, lorsque cela sera possible, nous verrons ce qui est saisi ou, au contraire, ce qui est laissé de côté dans le dispositif, et les éventuels impensés du dispositif par rapport aux problèmes et aux difficultés rencontrés dans les situations de transmission. Nous pourrons également émettre des hypothèses sur les cohérences ou les contradictions entre les normes de professionnalité véhiculées par le dispositif et celles qui comptent pour les acteurs.

II.2. Les dispositifs multiples de « transmission professionnelle » en milieu agricole

II.2.1. La montée des dispositifs de transmission agricole

En cette période de déprise agricole qui semble résolument structurelle, l'action publique se tourne désormais vers l'installation et la transmission des exploitations plutôt que vers le maintien de l'agriculture familiale. La plupart des organisations professionnelles et des services administratifs concernés par le développement agricole présentent aujourd'hui un discours sur les conditions de transmission des exploitations, en tant qu'entreprises et en tant que patrimoines, et sur les étapes à suivre suivant les prescriptions administratives et juridiques ad hoc. Comme nous pouvons l'analyser en s'inspirant d'Agamben (2007), de plus en plus d'énoncés émergent autour de ces préoccupations démographiques et

professionnelles ; des préoccupations qui révèlent la perception organisée d'une certaine urgence à traiter.

La *professionnalisation* est devenue un nouvel horizon dans le monde du travail. Ce phénomène est à mettre en lien, selon Solveig Fernagu-Oudet, avec, d'une part, l'évolution du travail (ex : ouverture de la prescription, organisation du travail par projet, augmentation des exigences d'autonomisation, recherche de compétences de gestion, de transformation de la production et d'innovation plutôt de d'exécution, etc.), et d'autre part, les impasses éprouvées au sein des formations professionnelles en matière de compétences activables en situation de travail (Fernagu-Oudet, 2004). Cette tendance à vouloir favoriser la professionnalisation au-delà de la formation, se retrouve dans le dispositif d'appui à l'installation agricole, notamment par le biais du Parcours Professionnel Personnalisé (PPP), mis en place en 2008, géré au niveau départemental et censé s'adapter aux besoins de formation des candidats à titre individuel. Les conseillers agréés pour les accompagner dans ce parcours, les orientent vers des listes de maîtres de stage, ou vers des formations spécifiques.

En termes de transmission, il existe un dispositif national, décliné au niveau régional, le PIDIL, que nous présenterons dans un prochain paragraphe. Par ailleurs, s'est mis en place, en 2005, le « point info transmission » à destination des agriculteurs partant à la retraite. Il est pris en charge par les chambres d'agriculture et consiste principalement en la mise en œuvre des deux dispositifs d'inscription, non obligatoire, lors des phases de cessation : la Déclaration d'Intention de Cesser l'Activité Agricole (DICAA) et le Répertoire Départ-Installation (RDI). Ces dispositifs s'inscrivent dans un parcours de cessation dont les étapes administratives sont exposées dans la figure suivante :

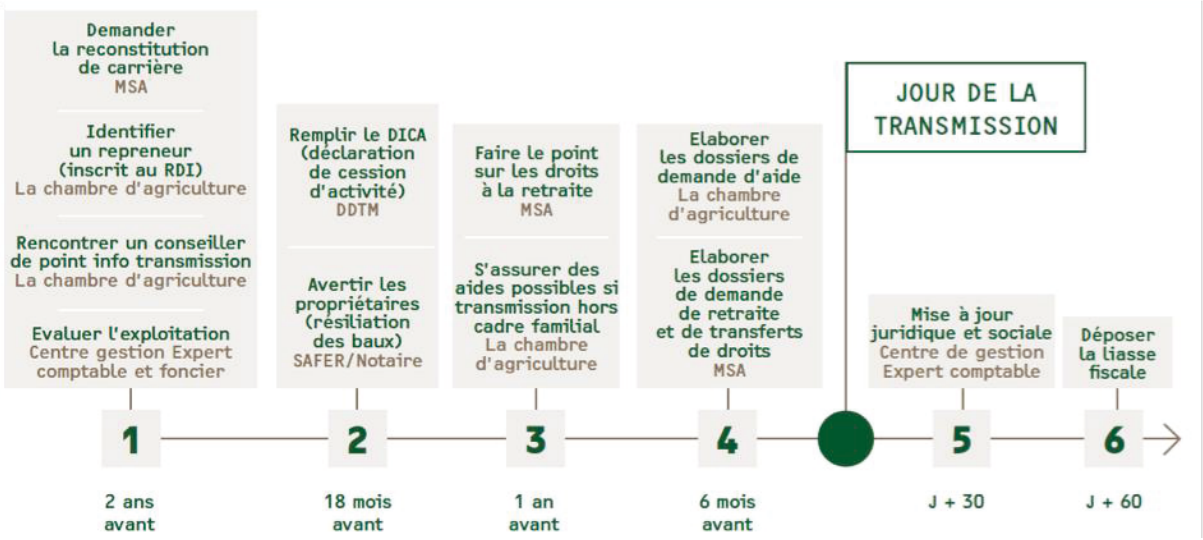


Figure 7 : Les étapes administratives de la transmission d'une exploitation (Source : Crédit Agricole, 2011)

La question du tutorat en agriculture est au cœur des débats actuels puisqu'une demande de reconnaissance de ce statut (déjà légiféré pour les entreprises des autres secteurs) est en cours. Le tuteur n'a pas de statut juridique légal en agriculture aujourd'hui bien que le décret du 9 février 2011 assure une protection sociale aux personnes effectuant un stage de formation

professionnelle continue, le secteur agricole inclus. Pour les couveuses agricoles (traitées plus loin), le contrat CAPE permet de parer à ces difficultés.

Comme il a déjà été évoqué plus haut, les divers dispositifs mis en œuvre en matière de transmission des fermes, notamment avec la LOA de 2006, concernent les aspects administratifs et financiers. Au bail cessible et au fond agricole, deux mesures que nous avons déjà commentées, s'ajoutent le crédit-transmission (un contrat de vente progressive avec réduction d'impôt pour le cédant soumis à l'imposition sur les revenus) et la donation à titre gratuit de fonds agricole aux salariés.

En dehors de ces dispositifs nationaux, on observe un foisonnement de diverses initiatives régionales ou associatives pour mettre en place des dispositifs spécifiques (aides financières additives ou autres formes d'accompagnement) (ANNEXE 6). Il est à noter également que le souci d'encourager la transmission de savoir-faire et celui de faciliter le transfert de patrimoine entrepreneurial entre agriculteurs et porteurs de projet HCF se généralisent dans les prérogatives de certaines structures de développement au niveau local. Nous donnons quelques exemples dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Exemples de projets locaux ou régionaux axés sur la thématique de la transmission d'exploitation (avec une dimension immatérielle plus ou moins mise en avant)

Projets	Structures porteuses
Le répertoire des savoir-faire paysans (http://www.savoirfairepaysans.fr/) : le projet est basé sur l'idée que le partage d'expériences de paysans peut servir 1/ à impulser des changements de pratiques, vers des modèles se rapprochant de l'agriculture paysanne, 2/ à constituer une richesse pour les porteurs de projet à l'installation. L'idée c'est donc dans un premier temps de favoriser les échanges entre praticiens. Le répertoire est un outil de partage et de transmission. Les enquêtes qui alimentent le répertoire portent sur des points précis, reconnus comme faisant l'objet d'une connaissance empirique avérée, présentées comme des expériences et des points de vue. Le répertoire est un moyen de créer du réseau professionnel et d'enrichir les visites et diagnostics de ferme (notamment chez les jeunes installés).	Projet initié en Lorraine par les paysans de la Confédération Paysanne qui intervenaient dans les lycées agricoles. Porté aujourd'hui non seulement par l'**ALADEAR** de Loraine, mais aussi en Champagne-Ardenne et en Franche-Comté.
Mise en place de café installation, accompagnement de projets individuels, sociétaires ou collectifs, Site d'information sur l'installation et la transmission, proposition de formations à la transmission de ferme avec une dimension d'accompagnement de projet… http://maisondespaysansdordogne.wordpress.com	**La Maison des paysans de Dordogne** est une association de développement rural agricole, qui promeut l'installation agricole sur le territoire périgourdin.
Valorisation des savoirs agroécologiques ruraux - dans l'enseignement agricole : http://www.supagro.fr/web/florac/pages/?idl=19&page=1311) - ou en formation continue : http://www.supagro.fr/web/florac/pages/?idl=19&page=1271).	**Supagro Florac**, en collaboration avec l'association Geyser sur certains volets du projet.
« **Devenir agriculteur** » : site d'information sur l'installation et la transmission d'exploitations (http://www.deveniragriculteur.fr/).	**Région Rhône-Alpes**
Quelques exemples de documents produits sur le sujet : **1/** Rapport de mémoire sur la transmission agricole (Baysse-Lainé, 2013) **2/** « Transmission : comment réussir à passer le relais. L'incorporel	**1/ Copasol : c**ollectif pour une agriculture solidaire : Agriculture Biologique Picardie (ABP), AMAP

compte aussi », les RDV expert, 2012-2013. **3/** « **Des idées pour transmettre sa ferme** » : rapport 2014 (www.agricultures-alternatives.org/IMG/pdf/TRANSMISSION-BD.pdf) **4/** « Transmettre mon exploitation agricole », 2011 : livret informatif sur les démarches administratives, statutaires, juridiques et fiscales lors de la transmission de l'exploitation.	Picardie, Terre de Liens Picardie (**http://copasol.wordpress.com/**) **2/ CERFRance** **3/ Réseau InPACT** **4/ MSA**

Ce tableau montre que les structures qui traitent des transmissions d'exploitations agricoles considèrent le plus souvent l'accompagnement d'un point de vue administratif. Les aspects immatériels de la transmission (partage de connaissances et d'expériences de métier) ne visent pas spécifiquement l'installation de nouveaux agriculteurs. Très peu de ces documents et d'organismes s'intéressent aux contenus et difficultés de ce que serait la transmission culturelle d'une exploitation, autrement dit la transmission d'une culture de conduite de l'exploitation.

II.2.2. Les stages en exploitation

La période de stage s'étend généralement de 4 à 11 semaines, concentrées sur une période ou réparties dans l'année sur différentes exploitations ou dans une même exploitation. Le stage de 6 mois n'est plus en vigueur aujourd'hui même si certaines formations BPREA, comme celle en alternance ou la formation biodynamie à Obernai intègrent plus de 6 mois de stage.

Malgré la mention de son rôle dans le code du travail à partir de 1983, la fonction tutorale du stage est difficile à définir au sein des dispositifs de formation professionnelle, y compris agricole. La première raison vient du fait qu'il s'agit d'une fonction distribuée entre l'institution, le stagiaire, le tuteur et le dispositif lui-même (Montandon, 1999). La seconde raison est qu'elle dépend d'une diversité d'enjeux, mais aussi de la disponibilité des tuteurs et de leur reconnaissance, à la fois en tant que professionnels et en tant qu'accompagnateurs de l'activité du stagiaire en situation professionnelle (Gérard, 1999).

II.2.3. Le parrainage dans le cadre du dispositif PIDIL

Une étude de 2006 fait le bilan de la mise en œuvre de ce plan. Elle précise que *« Le PIDIL, mis en œuvre en 1995 dans le cadre de la Charte Nationale à l'installation, se décline comme un ensemble de mesures opérationnelles et optionnelles répondant à 4 objectifs majeurs : accompagnement et soutien des jeunes agriculteurs, sensibilisation des propriétaires fonciers et des agriculteurs cédants, animation et communication* »[21].

Ce plan a été financé dans le cadre d'un partenariat entre l'Etat et les collectivités locales, pour favoriser l'installation des jeunes et le développement d'initiatives locales. Le rapport rappelle les objectifs du programme : « *1/ faciliter l'installation HCF des jeunes non issus du milieu agricole qui désirent devenir chefs d'exploitation ; 2/ soutenir l'installation de jeunes dans un cadre familial sur des exploitations nécessitant un agrandissement, avec des terres issues du cadre non familial, dans des conditions économiquement viables* ».

[21] Etude CNASEA 2006, « *mise en œuvre des PIDIL. Réalités et perspectives* ».

Le plan PIDIL se présente comme une boîte à outils composée de plusieurs mesures nationales, mobilisables par les régions et départements comme levier pour l'installation et la transmission des exploitations. Les mesures se déclinent en 4 volets :

1/ Accompagner financièrement et conseiller les jeunes qui s'installent :

Aide au parrainage : rémunération d'un stage de parrainage au montant variable selon le stagiaire ;
Aide locale au JA (complémentaire de la DJA) : aide aux investissements, comme l'achat de foncier ;
Aide au conseil, à la formation, à l'investissement, appuis technique pendant les 5 premières années ;
Aide au remplacement dans le cadre d'une formation professionnelle de 60 €/jour.

2/ Encourager la procédure de transmission :

Prise en charge partielle des **frais d'audit** ou d'étude (à hauteur de 80 % plafonné de 1 500 €) ;
Aide à la location de la maison d'habitation et/ou de bâtiments d'exploitation ;
Complément local d'aide à la transmission de l'exploitation.

3/ Encourager les cédants et propriétaires bailleurs à libérer leurs terres et leurs bâtiments :

Aide à la transmission progressive du capital social de l'exploitation, à hauteur de 5 000 € ;
Aide à l'inscription anticipée au Répertoire Départ Installation (RDI) de 5 000 € (pour le cédant) ;
Aide à la conclusion d'un bail : de 160 €/ha (pour au moins 5 ha engagés), plafonnée à 8 000 €/propriétaire et à 12 000 €/installation ;
Aide à la convention de mise à disposition avec une SAFER ;
Aide à la préretraite.

4/ Animer le programme à l'échelle nationale :

En mettant en place des **mesures de repérage** des cédants potentiels et exploitations devant se libérer ;
En mettant en œuvre des actions collectives d'**animation et de communication**.

Toutes ces mesures ne sont pas systématiquement requises. D'après l'étude du CNASEA, les DRAF sont les partenaires privilégiés de l'Etat sur l'adaptation du programme au niveau local, en relation avec les organisations professionnelles agricoles, les collectivités territoriales et autres organismes impliqués dans l'accompagnement de l'installation HCF. La variation des adaptations régionales au PIDIL dépend, selon cette même étude, de l'implication des organisations professionnelles, des freins spécifiques de la région, des politiques habituelles de soutien au niveau régional et des possibilités budgétaires.

Les activités d'animation puisent 36% du budget national tandis que l'aide au bail représente environ 31% du budget. L'aide au stage parrainage correspond à 7,7% du budget seulement, le reste des mesures arrivant après. Le PIDIL est donc largement destiné à l'appui au propriétaire, et au cédant si celui-ci est aussi propriétaire des terres qu'ils cultivent. Par ailleurs, le stage parrainage ne peut être subventionné qu'une seule fois par candidat et ce dernier doit prétendre à la DJA.

Si l'on prend une moyenne de 5000 installations aidées par an sur 15 000 installations par an au total[22], sachant que 30% des installations aidées sont HCF, et que le PIDIL a engagé 7646 dossiers (à 3500 €/dossier en moyenne) dans la période 2003-2005, cela signifie que tous les HCF aidés pourraient avoir bénéficié de ce dispositif ; mais les installations réalisées dans le cadre du PIDIL sont très difficiles à évaluer (ce taux n'est en l'occurrence pas précisé dans l'étude). Il est estimé à environ 850 le nombre d'installations aidées qui sont passées par une transmission d'exploitation HCF (via le RDI), soit environ 17% du total des installations HCF. De plus, parmi ces inscriptions au RDI, une part seulement aura bénéficié de certaines aides du PIDIL, et une part seulement aura effectivement abouti à des installations.

Il est aussi difficile d'expliquer pourquoi ce plan, alors qu'il s'adapte aux politiques et aux besoins régionaux et qu'il offre une relative souplesse d'usage, touche si peu de candidats. L'étude avance des raisons d'ordre « psychologique » (acceptation de la reprise HCF, difficulté à faire le pas, attachement à la maison d'habitation, etc.) et administrative (l'inadéquation temporelle entre la durée annuelle des enveloppes financières et la durée de réflexion du projet de cession). Nous pouvons retenir plus globalement que face à un dispositif aussi complexe et apparemment complet (sauf qu'il ne touche pas les installations non aidées encore une fois), le « réel résiste » : peu de porteurs de projet sollicite cette mesure. D'autres conditions seraient à définir et à réunir pour que cette mesure puisse accompagner un mouvement de transmission plus significatif. Les études de cas de transmission HCF, que nous avons étudiées et que nous allons analyser, montrent que la relation de parrainage est elle-même multidimensionnelle, et qu'elle suppose un nombre important d'engagements réciproques, dans la ferme, le territoire, la relation et le projet de cession-reprise, pour que puisse se construire un « monde commun ».

II.2.4. Les espaces tests agricoles : diversité et évolution

Face à une demande croissante en produits alimentaires locaux de qualité, **l'installation de nouveaux agriculteurs** est devenue un enjeu pour les collectivités et un défi pour les organisations d'accompagnement et de développement agricole.

Cependant, les installations agricoles effectuées dans un cadre familial sont en constante diminution depuis plusieurs dizaines d'années. Aussi, le renouvellement des générations en agriculture devra-t-il nécessairement compter sur de nouveaux actifs, extérieurs au monde agricole. Un tel public *hors cadre familial*[23] suppose de repenser l'accompagnement à l'installation, du fait de ses spécificités et des difficultés particulières qu'il peut rencontrer.

C'est dans ce contexte que les espaces-test agricoles ont émergé puis se sont développés. Ces dispositifs de formation par la pratique mettent à disposition des porteurs de projet des

[22] Voir les chiffres de l'Observatoire National, ainsi que les études du CNASEA et de l'ASP (notamment : « Installation et devenir des agriculteurs sans DJA », ASP-MSA, 2012).

[23] Par « installation hors du cadre familial », souvent abrégée HCF, on entend l'entrée dans le métier d'un individu qui n'a pas de lien de parenté avec l'agriculteur sortant (le cédant) en dessous du troisième degré (cf. « Le monde Agricole en tendances », un rapport du centre d'étude de la prospective, 2012).

moyens spécifiques en vue de tester les activités qu'ils comptent mettre en œuvre dans leurs projets d'installation. L'espace-test, de par la diversité des approches qu'en ont les concepteurs, est protéiforme. La pluralité des modalités de test renvoie en fait aux débats en cours, au sein du réseau national des espaces-test agricoles (Reneta), sur les finalités et les effets attendus d'un tel dispositif. Le tâtonnement des acteurs engagés fait écho à ce contexte d'élaboration dans lequel rien n'est encore stabilisé. L'intérêt d'étudier l'espace-test réside aussi dans le fait que les processus de conception sont en interaction étroite avec les expérimentations et les mises en place réalisées sur le terrain. Ces interactions permettent de rendre compte des **questions sociales auxquelles ils prétendent répondre et à leur évolution.**

Malgré la diversité de sa mise en œuvre, l'espace-test présente un invariant : il est mis en place pour aider l'installation agricole en mettant en activité des porteurs de projet qui visent l'installation à plus ou moins court terme, dans des conditions d'exercice qui comportent **une mise à l'épreuve du professionnel**. Les apprenants sont censés produire quelque chose durant cette période de test et apprendre de cette mise en pratique. Mais comment les acteurs engagés dans ce dispositif, notamment les apprenants et les professionnels tuteurs, composent-ils avec ce double objectif ? Comment, sur le terrain, définissent-ils la nature de cette mise à l'épreuve ?

II.2.4.1. Les espaces-test agricole, un dispositif exploratoire

Les premières réflexions autour du test d'activité agricole ont commencé en 2002 à l'initiative de l'Association de Formation et d'Information Pour le développement d'initiatives rurales (AFIP). Le point de départ de la réflexion portait sur la mise en œuvre de conditions permettant à des porteurs de projet de tester l'exercice du métier dans un cadre juridique et matériel sécurisé sur un lieu-test donné et pour un temps défini, avant de démarrer leurs entreprises individuelles.

Ces expériences ont progressivement conduit à penser l'utilité de ce concept de test d'activité dans le milieu agricole, utilité confortée par le nouveau contexte d'installation que l'on peut résumer en trois points : 1/ aujourd'hui environ un tiers des installations est représenté par des HCF, 2/ le manque de services d'accompagnement destinés à l'installation progressive (hors des programmes d'aide publics), 3/ l'absence d'opportunité de test d'activité économique dans le domaine agricole. À ce titre, il vient compléter l'offre proposée sur les territoires en matière d'installation. Il se différencie du stage et du parrainage[24] par l'autonomie et la responsabilisation du porteur de projet, depuis l'acte de production jusqu'à la commercialisation de ses produits.

Les différentes structures qui se sont penchées sur l'accompagnement des porteurs de projet hors cadre familial dans le test d'activité sont aujourd'hui regroupées au sein d'un réseau

[24] Le parrainage concerne la relation entre cédant et (potentiel) repreneur dans le cadre du dispositif PIDIL, un programme étatique qui se décline au niveau des régions selon des modalités variables (critères d'éligibilité, montant des aides, etc.) *cf. supra*.

national. Le réseau définit dans ce document le test d'activité agricole comme « *l'acte de développer une activité agricole de manière responsable et autonome en grandeur réelle, sur une durée limitée et dans un cadre limitant la prise de risque, afin d'évaluer le projet et soi-même, dans le but de décider de la poursuite, de l'ajustement ou de l'abandon du projet* ». Les dispositifs imaginés ont donc tous au départ pour objectif d'apporter au créateur un espace « tampon » entre la formulation du projet et sa concrétisation. En principe, le test est limité dans le temps et doit permettre un ajustement du projet professionnel en fonction des résultats du test. De ce fait, un test est supposé être assorti d'une procédure d' (auto-) évaluation plus ou moins formalisée dont l'objet est d'éclairer les choix d'orientation des personnes en test. Aussi, un test doit-il prévoir plusieurs modalités de sortie d'expérimentation : la mise en place d'une entreprise autonome, l'intégration dans l'exploitation d'accueil, l'abandon du projet, ou une réorientation importante de celui-ci. Le droit à l'erreur et à la réversibilité doit être garanti. Certains porteurs de projet peuvent vouloir éprouver la faisabilité de leur projet sur les plans technique, commercial, et/ou gestionnaire alors que d'autres auront surtout l'intention de vérifier la compatibilité de leur projet de vie avec le territoire dans lequel il est prévu de réaliser le projet professionnel, ou encore de confronter leurs acquis à la réalité de leur projet économique et professionnel.

Tout ceci fait partie de la prescription, des principes et des finalités affichées du dispositif. En revanche, certains points sont aujourd'hui sujets à controverse. Les manières de considérer l'expérience même du test sont discutées. Doit-on considérer que toutes les expériences de test se valent ? Où commence le test ? Plus exactement, à quel moment de l'élaboration du projet doit-on accompagner le test ? En posant ces questions, l'identification des types de projet qui peuvent et doivent être accompagnés dans les espaces-test ne fait pas pleinement consensus. Certains points de vue estiment nécessaire de valoriser et d'accompagner des candidats à l'installation qui souhaitent développer un projet professionnel économiquement viable. Pour d'autres, toute expérience de test est émancipatrice et participe donc au développement des personnes. Si ces points de débat ne sont pas des points de conflits, ils traduisent néanmoins des incertitudes quant aux types d'installation qu'il convient d'encourager et d'accompagner. Ces questions ne sont pas tranchées, ni au sein du réseau ni au sein des structures qui hébergent les projets agricoles et les porteurs de projet. L'épreuve de la mise en place des espaces-test est d'ailleurs un moyen de redéfinir les contours et les différentes modalités possibles de ce dispositif en construction. Les usagers, en lien avec les animateurs du réseau, ajustent, modifient, modèlent l'agencement des ressources et des compétences en fonction des problématiques qui sont les leurs et des conditions qui le permettent. La plupart du temps, les structures d'accueil composent avec les moyens locaux disponibles, et optent pour un format d'espace-test qui répond aux opportunités territoriales.

En outre, toutes ces incertitudes ne sont pas l'apanage des concepteurs ni des animateurs réseau. Toutes les interrogations autour de « ce qu'est ou doit être un professionnel » et « ce qu'il convient de faire pour former un professionnel » concernent en premier chef les

apprenants[25] et les agriculteurs engagés à les parrainer[26]. La mise en pratique et le développement de compétences personnelles et professionnelles de l'apprenant, par la confrontation à celles d'agriculteurs expérimentés, est un objectif affiché du réseau. Mais qu'en est-il réellement ? Comment se passe la transmission professionnelle sur les lieux-test ? Quelles sont justement les compétences valorisées, et celles à développer ? Quelles conditions sont à réunir ?

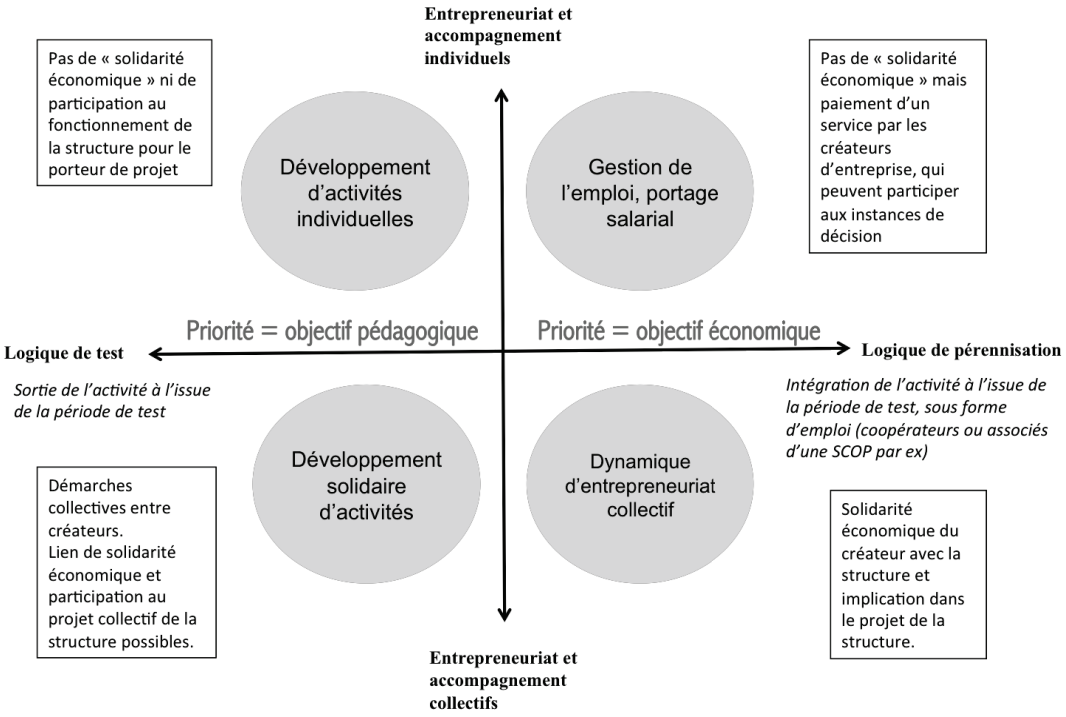


Figure 8 : Représentation de la diversité des "postures" observées dans les dispositifs de test d'activité agricole (Source : *Transrural Initiatives*, N°347, 2007)

Avant d'aller observer de plus près les différentes classes de situations d'interaction entre apprenants et tuteurs, il semble important de caractériser la diversité des configurations et des usages de ce dispositif car cette diversité amène à faire l'hypothèse que les caractéristiques organisationnelles, relationnelles et matérielles des espaces-test constituent des conditions de test et d'apprentissage particulières.

Le test d'activité agricole consiste avant tout à tester un projet de création d'activité agricole - tout en étant accompagné par un réseau d'agriculteurs et techniciens tuteurs formés - ; et ce, dans un cadre juridique et matériel sécurisé, sur un lieu donné et pour un temps défini. Pendant cette phase de test, il n'y a pas de création effective d'entreprise agricole, mais une mise en situation en « grandeur réelle » dans une structure immatriculée qui « héberge » le projet agricole et le porteur de projet. Tester un projet revient à tester la compatibilité entre un projet et une personne. Par conséquent, les PP (porteurs de projets) peuvent vouloir éprouver la faisabilité de leur projet (au niveau de la production, de la commercialisation ou de la

[25] Nommés indistinctement porteurs de projet dans cet article.
[26] Lesquels seront par la suite appelés tuteurs ou couveurs.

gestion). Mais certains ont également l'intention de vérifier la compatibilité de leur projet de vie avec le territoire dans lequel le projet professionnel est prévu, ou de confronter leurs compétences à la réalité de leur projet économique et professionnel.

II.2.4.2. Diversité des configurations de tutorat au sein des espaces-test et usages du dispositif

Les modalités d'organisation des espaces-test dépendent, on l'a évoqué, de la nature des partenariats et des conditions de sa genèse. Construite à partir de premières données empiriques[27] recueillies sur les espaces-test lors d'une étude exploratoire, les configurations de tutorat[28] se caractérisent selon trois dimensions :

A/ La position de l'agriculteur dans le dispositif, en tant que tuteur. Elle est déterminée par : la fréquence de ses interventions, les modalités d'intervention, le rapport entre le tuteur et le lieu-test, les attentes du tuteur en matière de compétences acquises ou potentielles, et d'implication de l'apprenant dans le travail, son engagement dans le tutorat.

B/ La position de l'apprenant dans le dispositif, selon : les modalités de gestion des tâches et des espaces de travail (notamment la répartition des parcelles de culture), la durée pressentie du test et le moment du test, la teneur de son projet professionnel et la partie de celui-ci qu'il souhaite tester, les attentes de l'apprenant en matière d'accompagnement et d'apprentissage, ses engagements vis-à-vis des autres acteurs du dispositif.

C/ L'organisation du travail : la distribution des tâches, le partage des récoltes, la division ou non des surfaces, la répartition - articulation entre temps de travail et temps de tutorat.

Les espaces-test dont les lieux de test se situent chez les professionnels tuteurs favorisent parfois, de manière intentionnelle ou non, une transmission d'exploitation ou une association sociétaire. À ce titre, le dispositif vient compléter l'offre proposée sur les territoires en matière d'installation. Mais ce n'est pas toujours le cas ni l'optique. Dans tous les cas, la présence d'un nouvel actif modifie l'activité de l'agriculteur dans son espace de travail : c'est une nouvelle force de travail, mais c'est également la présence d'un apprenant qui n'est pas prêt à s'installer pour diverses raisons possibles, et qui débute sur au moins certains aspects du travail. La relation sera spécifique, elle devra ajuster le travail à l'apprentissage, les activités de production aux activités visant à créer des conditions d'apprentissage ou à diminuer les écarts de compétence afin de permettre le travail. La co-activité du binôme met en jeu des objectifs parfois contradictoires. Les enjeux prennent forme à partir des perspectives visées et des modes d'engagement investis d'une part par l'agriculteur-tuteur et le porteur de projet, et d'autre part par les accompagnateurs du dispositif. Les impératifs productifs couvrent une partie importante de ces enjeux. L'expérience de test, qui vise une

[27] Les données sont issues 1/ d'entretiens effectués auprès de membres et d'animateurs du réseau Reneta, 2/ de la participation aux rencontres annuelles de Reneta, et 3/ d'une étude approfondie d'un cas de couveuse qui sera présentée dans cette thèse (Cas 2).

[28] Nous donnerons, dans cette thèse, une définition plus complète de la configuration de tutorat, notamment en proposant un modèle d'analyse des configurations de transmission professionnelle.

formation « grandeur réelle », est effectivement indissociable du (ou des) projet(s) productif(s), lequel peut être économiquement exposé si l'activité d'apprentissage et d'accompagnement entrave la réalisation des exigences productives. Car l'erreur est possible, voire probable. Et cela se mesure mal, s'anticipe difficilement. L'approximation du travail de l'apprenant rend alors les résultats économiques incertains. L'orientation de l'activité du porteur de projet et de son apprentissage sera fortement prise en charge par le tuteur qui occupe, par rapport au porteur de projet, une place d'associé plus expérimenté. **L'activité de l'apprenant dans l'exploitation, et par extension la relation apprenant/tuteur, comporte un double objectif : celui d'apprendre en faisant, et celui de contribuer, dans la mesure du possible, à l'équilibre économique de l'exploitation**.

Le test inclut la réunion d'un certain nombre de conditions particulières d'expérimentation, limitées dans le temps, de manière à permettre un arrêt ou un retour en arrière en fonction des résultats du test. Un test doit être assorti d'une procédure d'évaluation, avec des indicateurs précis, qui permettent de tirer des enseignements de l'expérimentation conduite. Il doit conduire à des processus d'adaptation en fonction des résultats de l'évaluation continue : acquisition de compétences complémentaires, changement d'objectif, de stratégie, de fournisseurs, de partenaires, de procédés de production, de cibles de clientèle, etc. Enfin, un test doit prévoir plusieurs modalités de sortie d'expérimentation : pérennisation de l'activité autonome, abandon du projet ou réorientation. Le droit à l'erreur et à la réversibilité doit être garanti.

Conclusion du Chapitre I

La population d'apprenants candidats à l'installation agricole est soumise à un encadrement institutionnel précis correspondant au Parcours Professionnel Personnalisé. Dans ce cadre, elle peut faire appel, en fonction des zones géographiques et de leurs besoins, à des offres de service et d'accompagnement diversifiées.

Quelque soient les mesures, plans et modalités de formation professionnelle, on remarque qu'elles sont l'objet de nombreux aménagements dont l'efficacité est à apprécier. Cette multiplication d'initiatives sert toutefois notre propos car elle met en évidence des points d'attention sur des lignes de forces telles que :

- la place des volontés politiques ;
- le pouvoir incitatif des financements ;
- l'emprise des questions d'apprentissage dans leur conception ;
- etc.

Parmi les dispositifs d'accompagnement, certaines structures proposent d'orienter les candidats vers des espaces d'expérimentation et de pratique dans une visée d'apprentissage professionnel. Nous avons caractérisé en particulier les dispositifs qui engagent des

agriculteurs professionnels dans des formes de transmission plus ou moins explicites et faisant intervenir la spécificité des pratiques agrobiologiques.

Ainsi, lorsque l'on s'intéresse aux espaces professionnels dans lesquels un ou plusieurs professionnels expérimentés travaillent en collaboration avec un apprenant (plus ou moins débutant), on observe un assez large panel de dispositifs de transmission professionnelle dans le paysage agricole. Ces dispositifs ont pour point commun de produire des attendus d'apprentissage par le biais de la transmission. Mais ils ne produisent pas tous les mêmes attentes et se distinguent par :

- leur inscription dans le parcours de formation professionnelle ;
- l'investissement attendu des acteurs du dispositif dans le suivi des porteurs de projet ;
- les résultats attendus en termes d'apprentissage et de professionnalisation de ces derniers.

Certains dispositifs visant des apprentissages professionnels ne comportent pas (ou peu) d'attendus de transmission. Le cas d'un espace-test sans parrains ni tuteurs en est un exemple. Dans ce cas, les entrepreneurs à l'essai ont à disposition (par le dispositif) un cadre matériel et juridique orienté pour faciliter le test d'activité mais ne sont pas dotés d'un accompagnement humain. Les dispositifs que nous avons présentés ont en commun la co-présence d'au moins un agriculteur expérimenté et un apprenant sur un lieu de travail partagé ou séparé. La co-activité d'un apprenant et d'un agriculteur sur un lieu de production est donc la caractéristique principale des dispositifs de transmission professionnelle. En revanche, la pluralité des configurations d'acteurs et des origines de la prescription est responsable de la diversité des dispositifs de transmission professionnelle. Les positions sociales des acteurs dans le travail sont particulièrement probantes pour différencier un dispositif d'un autre. Par position sociale, nous entendons les façons dont le rôle de l'apprenant dans le travail et le rôle de l'agriculteur dans l'apprentissage de l'apprenant sont définis par le dispositif. Le lien administratif et prescriptif avec la formation professionnelle joue un rôle dans cette définition puisqu'elle fournit aux deux protagonistes des cadres prescriptifs extérieurs (ex : documents de stage à remplir et à faire suivre par le maître de stage, rapports de stage à produire pendant la période de stage, etc.).

Partie 2 – Objet de recherche et Cadre théorique

La transmission de connaissances en milieu professionnel est à la fois, une activité en tant que telle et, une manière de se référer à d'autres activités déployées au travail. L'activité de transmission vient ainsi se rajouter à l'expérience de l'apprenant, perturber sa ligne de conduite et éventuellement modifier son engagement dans l'action. Il est dès lors important, pour cerner l'activité de transmission, de saisir les effets de l'intervention sur l'agir de l'apprenant, que l'agir en question soit d'ordre intellectuel ou manuel, directement centré sur la tâche ou, par l'intermédiaire d'autres significations, plus éloignés de la tâche. Quels sont les effets de l'intervention de l'autre sur son activité ? En quoi la relation de tutelle peut-elle participer à la constitution des motifs et à l'élaboration conceptuelle de son activité ? Que se passe-t-il lorsque des motifs ou des interprétations apparemment contradictoires s'entrechoquent dans le cours des activités ? (Savoyant, 1979).

Ces quelques questions de recherche nous amènent à réfléchir sur **une épistémologie de la transmission professionnelle**. **Le Chapitre II** expose les éléments problématiques qui la retracent et qui permettent *in fine* de rendre compte du passage de la question sociale (Chapitre I) à l'objet de recherche de cette thèse. En partant de l'hypothèse que l'apprentissage de l'agriculture se réalise avant tout dans le travail lui-même, qu'il est favorisé par les échanges professionnels, nous avons choisi d'étudier les interactions entre agriculteurs et apprenants en milieu de travail. Nous aboutissons ainsi à éclairer l'objet central de cette recherche : la transmission professionnelle en milieu agricole biologique.

Nous partons du postulat que la connaissance naît de l'action et que dans le même mouvement, la connaissance enrichit l'action. Autrement dit, toute action suppose un appareillage conceptuel : la conceptualisation produit l'action tout en se produisant dans l'action. À partir de là, nous envisageons la transmission du point de vue de l'activité : celle qui vise la production de connaissances et celle qui, ne la visant pas, suscite néanmoins des processus d'acquisition et de transformation susceptibles de produire de la transmission.

La grille de lecture du couple activité-situation, que la **didactique professionnelle** développe en distinguant dans l'activité des invariants opératoires, s'est révélée être un cadre très intéressant pour comprendre et saisir les contenus de métier. Identifier ces derniers, regarder comment ils peuvent bouger en fonction des situations et des capacités des personnes, repérer les conditions qui impliquent leurs modifications, remarquer ce qui est silencieux : autant de clés d'entrée pour étudier les apprentissages et les phénomènes de transmission inscrits au cœur du travail. Cependant, certaines caractéristiques de mon objet et du terrain

d'investigation se sont révélées insuffisamment prises en compte dans le pur cadre de l'ergonomie ou de la didactique professionnelle. Les activités et les situations de travail sont certes des dimensions essentielles de la transmission professionnelle ; mais les conditions sociales de la transmission sont particulièrement influentes dans le domaine de l'agriculture où l'installation dans le métier, en tant que chef d'exploitation, est chargée d'un certain nombre d'enjeux et d'engagements qui dépassent la seul maîtrise des gestes techniques (Olry, 2012).

La versatilité des activités conduit l'agriculteur à devoir maîtriser le passage d'une échelle de gestion et de planification à long et très long terme, à des échelles d'exécution correspondant à des opérations d'entretien ou de mise en culture qui répondent à des exigences d'urgence et de répétition. La transmission professionnelle en milieu agricole s'inscrit à la fois dans cette complexité socioprofessionnelle et opérationnelle, mais aussi dans une diversité de cadres de transmission où prennent place des processus variés de régulation de la relation de transmission. La rencontre entre un agriculteur et un apprenant se crée et évolue (plus ou moins bien) par des mécanismes de négociation, d'ajustements et de reconnaissance mutuelle.

La compréhension des activités de transmission passe par l'analyse conjointe des contenus (du transmis) et des processus (les cadres de la transmission étant les conditions dans lesquelles ces processus se manifestent). Mais la transmission est aussi un dialogue entre au moins deux personnes ou deux pôles. Ce dialogue brasse des points de vue, des modes d'interprétation et d'appréciation des réalités, des conceptions sur ce qui est bien, mieux, dangereux, important. L'agriculteur et l'apprenant peuvent s'entendre, sans s'accorder pour autant ; ce qui conduit à des doutes, des questionnements, des déstabilisations, des sentiments de plus ou moins grande satisfaction, etc. La transmission perdra parfois de son efficacité potentielle. **La sociologie de la coordination et des régimes d'engagement** développée par Laurent Thévenot sera donc le deuxième volet du cadre théorique de cette thèse. Il s'agira bien entendu d'articuler le cadre de la didactique professionnelle et celui de la sociologie pragmatique, et de justifier leur compatibilité épistémologique.

Le Chapitre III pose, à partir de la caractérisation de l'objet de recherche, les cadres théoriques que nous mobiliserons dans cette thèse.

* *

*

CHAPITRE II - UN OBJET DE RECHERCHE À CIRCONSCRIRE : TRANSMETTRE UN EMPLOI, UN METIER, UN TRAVAIL ?

Nous exposerons dans ce chapitre la démarche que nous avons empruntée pour définir pas à pas l'objet de cette thèse. Au départ, nous interrogions les caractéristiques des savoirs professionnels liés à des modèles agricoles comportant une dimension écologique. Sans prétendre mesurer des apprentissages, nous avons voulu traiter des conditions de circulation de ces savoirs dans les milieux professionnels. Les premières observations ayant montré que les interactions entre les agriculteurs et les apprenants dans les exploitations mobilisaient bien d'autres choses que des savoirs professionnels identifiables, nous avons choisi de parler de transmission professionnelle plutôt que de transmission de savoirs. Nous nous attachons ici à caractériser cette notion à grands traits.

Ce chapitre vise dans un premier temps à rendre compte de ce cheminement intellectuel et de la construction des choix épistémologiques. Il présente dans un deuxième temps la problématique de recherche à partir de ce premier horizon définitionnel (nous tâcherons de préciser davantage les contours et l'intérêt de cette notion tout au long du document et à l'épreuve des données empiriques). Il s'agira ici d'expliquer ce que recouvrent les conditions et les modalités de transmission entre apprenants et agriculteurs dans les exploitations agricoles. À cet effet, plusieurs cas de figure seront traités : reprise d'exploitation, stage, tutorat, etc.

I. Rapport à l'objet de recherche dans la construction de la problématique

L'intérêt pour un sujet de recherche, la construction d'une problématique de recherche s'insèrent dans un itinéraire réflexif qui est loin d'être linéaire. Au contraire, le raisonnement a été conduit selon une démarche inductive, à la fois stimulante par les effets de découverte qu'elle permet, et inconfortable du fait de la remise en question perpétuelle des directions poursuivies. Cependant, le format académique de l'exercice nous oblige à tout remettre à plat et à le réorganiser de sorte que cet itinéraire puisse se lire. C'est ainsi que nous présentons, de manière non successive, les intuitions et les questions de départ, les courants et les concepts scientifiques qui leurs ont fait écho, ainsi que les hypothèses et les questions de recherche qui en ont découlé.

I.1. Du rapport au savoir savant à l'apprentissage en situation

C'est par un chemin qui peut paraître décousu au premier abord que je[29] me suis retrouvée à faire une thèse en Sciences de l'Éducation à l'Université de Bourgogne. Fille de cadres, j'ai suivi minutieusement les sillons « royaux » de l'éducation supérieure, pour me retrouver sur les bancs de l'Institut National Agronomique de Paris-Grignon, aujourd'hui mieux (re)connue sous le nom d'AgroParisTech, une des grandes écoles qui forment les ingénieurs agronomes généralistes, les « élites de la nation » comme on aimait à nous le rappeler. Mais les mécanismes psychiques qui ont fait de moi une boulimique du savoir n'ont pas suffi à me satisfaire de cet enseignement. Alors qu'il semblait normal, après une classe préparatoire, de faire de l'agronomie sans savoir ce que devait recouvrir une science de l'agriculture, je me suis aperçue que j'avais des attentes (encore floues) vis-à-vis de cette formation. Le mal-être qui m'a pris dès la première année a révélé l'ampleur d'un phénomène que je n'avais pas su voir avant d'y être confrontée et que Françoise Hatchuel exprime ainsi : « *les savoirs peuvent être libérateurs quand on en maîtrise la conception et l'organisation, ou au contraire instruments de domination quand ils consistent à appliquer ce qui a été conçu ailleurs* » (Hatchuel, 2004, p. 32). Or je ne me sentais pas libérée, bien au contraire. Non pas que je cherchasse un sens absolu à tous les cours magistraux, mais que je puisse au moins y voir quelques systèmes de questions et de problèmes liés à la compréhension du monde agricole. Je n'avais pas vraiment décidé d'apprendre dans une direction, d'ailleurs je ne sais pas si je pouvais réellement parler d'apprentissage du contenu enseigné. Ma déception fut à la hauteur de celle d'une enfant qui fait le deuil tardif du savoir tout-puissant. Pour que les contenus d'enseignement, dispersés selon des chaires et des disciplines bien distinctes, contribuent à me rendre responsable et indépendante, encore fallait-il qu'ils fassent lien avec des bouts d'expériences, des conceptions, ou des affects m'appartenant. J'ingurgitais des savoirs enseignés, par mémoire plutôt que par compréhension, parce que les savoirs incarnaient pour moi la sagesse et donc ouvraient la porte à une position sociale respectable, voire admirée, méritée de surcroît - car j'imaginais qu'on ne pouvait pas raisonnablement savoir des choses de force, que cela supposait de la volonté, un certain amour de la sagesse. Je me suis trompée. Le savoir qu'on me dispensait ne m'a pas rendue plus sage, ni plus admirée par ceux que je cherchais à impressionner ; en revanche, il m'a donné un statut qui pouvait faciliter ma recherche d'emploi – un critère qui s'avérait en fait insuffisant dans les situations d'entretien d'embauche.

Autrement dit, cette expérience scolaire a constitué pour moi le début d'une préoccupation déstabilisante : comment puis-je prendre pour vérité tout ce qu'on me dit sans n'avoir rien éprouvé qui touche de près ou de loin ce sur quoi se rapporte cette vérité ? Comment dès lors ne pas tomber dans la croyance ? Comment vais-je pouvoir me construire des opinions, sentir et interpréter des phénomènes, si les savoirs divulgués que j'ai pris pour des vérités ne me

[29] Le « je » est utilisé dans ce document lorsque les actions sont réalisées uniquement par l'auteure. Autrement, lorsqu'il s'agit de faire référence aux choix méthodologiques et théoriques, et aux orientations épistémologiques, le « nous » est utilisé.

prouvent rien, ni ne m'aident à penser ? Pour sortir de cette impasse, il fallait apprendre, accepter pour cela le doute et l'ignorance, affronter l'angoisse de ne plus rien maîtriser. Changer de point de vue sur la connaissance et, plus exactement, « *écarter le paradigme traditionnel qui sous-tend nos conceptions du rapport entre la théorie et la pratique : la connaissance, qu'il faut alors distinguer du savoir, n'est pas quelque chose d'extérieur à l'activité, mais quelque chose d'inscrit en elle et qui sert à l'orienter et à la guider* » (Pastré, 2006, p. 112). L'évolution de ce rapport au savoir a remis aussi en branle mon rapport à l'autre. Notamment aux agriculteurs, aux paysans et aux éleveurs que je ne connaissais pas, et qui pourtant m'inspiraient de l'admiration. Etait-ce encore le fait d'une survalorisation d'un autre type de savoir, le savoir paysan, que certains qualifient de savoir empirique comme s'il n'y avait pas d'abstraction ni de généralisation dans le travail agricole ; ou de savoir pratique comme s'il n'y avait pas de théorie dans la pratique ; ou encore de savoir d'action, comme si penser, parler, écrire, interpréter n'étaient pas des actions…

Je suis tombée dans ce tourbillon de questions, j'ai plongé dans cette nébuleuse, obsédée par ce désir de tout embrasser, avec l'intention cette fois, non pas de tout savoir, mais de comprendre et de devenir un être autonome. Une nouvelle névrose ? Je ne sais pas, mais ce n'est pas ce qui importe cette fois car c'est ainsi que je me suis mobilisée dans la découverte de tout ce que recouvrait le monde agricole :

- le premier maillon de l'économie, le levier qui assure la souveraineté alimentaire,
- une interface entre des préoccupations environnementales, économiques et sociales,
- un lieu de recomposition sociologique articulant des logiques d'appartenance et de distanciation (Sencébé, 2011) sous de multiples formes[30],
- un monde socioprofessionnel en dialectique entre des enjeux de modernisation et de tradition (Lémery, 2003),
- un art de l'occupation des écosystèmes et des territoires, des métiers où le travail se réalise avec le vivant non humain, une manière de questionner le rapport entre nature et culture (Descola, 2005),
- un monde où s'articulent vie professionnelle et vie familiale (Terrier, 2013) et où s'engagent des rapports de savoir et de pouvoir (Darré, 1999)…

C'est dans toutes ces dimensions, en relation étroite avec les évolutions du monde urbain et des politiques publiques, que les paysans, les agriculteurs, les exploitants ou les entrepreneurs agricoles[31] ont cultivé, élevé, (plus ou moins) décidé de l'orientation de leurs productions et des moyens de production, et se sont positionnés, de manière plus ou moins autonome, sur des modalités de pratiques et des paradigmes agricoles.

[30] Dans différents groupes techniques, au niveau syndical, dans la conception des plans d'aménagement des territoires, dans le milieu associatif, dans la diversité des dispositifs de formation, dans les alternatives de distribution et de commercialisation, ou encore dans les arènes du ministère et de la Politique Agricole Commune, etc.

[31] Une diversité de termes qui rend compte des multiples rapports au travail, à la force productive, à la technique et au territoire (Rémy, 2008, 2010).

Tout cet univers est évidemment complexe et un agronome ne peut pas tout connaître, il choisit un angle d'attaque. Notre entrée est celle des apprentissages professionnels agricoles en situation de travail. Ce choix est soutenu par l'intime conviction que **les capacités d'action de ces praticiens dépendent forcément de la manière dont les savoirs, de quelque nature qu'ils soient, sont construits, stabilisés, appropriés, et transformés dans les activités réalisées**. Ces processus dépendent donc du contexte dans et avec lequel ces activités se réalisent. Autrement dit, les logiques d'action et de mobilisation des savoirs au cours de ces actions sont intrinsèquement liées aux finalités que les personnes poursuivent dans ces mêmes actions. En revanche, ces finalités ne sont pas toujours définies selon l'optimisation d'une série d'opération ou par la véracité d'une référence. Et ceux qui analysent le travail s'efforcent, en effet, de nous démontrer que « *ce ne sont ni la vérité scientifique, ni l'obtention de résultats maximaux qui sont les critères de la validité de l'action professionnelle, mais une sorte d'acceptabilité satisfaisante pour soi et ceux qui sont impliqués, d'une manière ou d'une autre, dans cette action* » (Mayen, 2004a, p. 2). Par ailleurs, et en renforcement de cette idée d'acceptabilité, plusieurs finalités peuvent être poursuivies dans une même action (soulever une porte de garage pour l'ouvrir et dans le même temps vérifier si elle n'est pas coincée), et ces finalités sont parfois même contradictoires (soulever la porte du hangar pour sortir le tracteur au risque qu'elle reste coincée et que les bêtes s'échappent). L'exemple présenté dans cette thèse, d'un compromis construit autour de deux pratiques de fenaison *a priori* antinomique, la fauche tardive et la fauche précoce, illustre la complexité d'agir en situation d'incompatibilité de pratiques. Mais cette incompatibilité n'est peut-être qu'apparente, en l'occurrence si la hiérarchisation de ces finalités permet de surmonter la contradiction de départ (hiérarchisation dans le temps, dans l'espace, ou en termes de valeur). Dans une perspective de compréhension des choix opérés par l'agriculteur – ce qui représente une des dimensions du travail à transmettre – il convient de s'interroger sur la relation entre d'un côté, les finalités qui supportent les modes de conduite de la ferme et, de l'autre, les savoirs investis dans l'action au regard de ces finalités.

La question qui nous anime alors est de comprendre **comment ces professionnels transmettent ce qu'il faut faire, compte tenu de leurs productions, de leurs moyens et conditions de production, de leurs situations familiales et biographiques, et de leurs relations socioprofessionnelles, pour amener l'autre à savoir le faire**… Cette question dépasse donc le problème des savoirs, elle englobe tout un système de connaissances correspondant à l'articulation entre :

1) des apprentissages professionnels à favoriser dans des conditions spécifiques : ils renvoient à des dispositions d'ordre pédagogiques ;
2) un domaine professionnel spécifique et un lieu singulier qu'est l'exploitation agricole : ils renvoient à une culture d'exploitation, à des références techniques, à des habitudes de pratiques installées dans le fonctionnement de la ferme (organisation du travail et du temps de travail par exemple) ;

3) des contenus de travail qui seront à transmettre en situation d'interactions (verbales ou non verbales) : ils brassent un ensemble de concepts, de propriétés, de motifs, de règles d'action, de principes tenus pour vrais, etc.

I.2. L'usage du concept de « transmission des savoirs paysans», une impasse pour penser les apprentissages ?

Nous avons adhéré assez vite à la manière dont Patrick Pharo avait choisi d'aborder la question des savoirs paysans. Il s'est attaché à nuancer la théorie de la reproduction sociale développée par Pierre Bourdieu en analysant de façon empirique les logiques qui structurent la reproduction des ordres sociaux observés (Pharo, 1985a, 1985b). Pour lui, « *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 sapiences individuelles* » (Pharo, 1985b, p. 30).

La transmission des savoirs paysans est devenue très vite pour nous un thème de recherche stimulant. D'abord parce qu'il est étroitement lié aux apprentissages en milieu de travail, et plus largement aux agro-écosystèmes avec lesquels ces paysans travaillent. Ensuite parce que nos questions, assez naïves au départ, de savoir comment ces agriculteurs arrivent à mener autant d'activités de front et dans quelles mesures ils sont autonomes dans leurs métiers, se posaient d'autant plus fortement pour les arrivants dans le métier. Certes, la transmission de ces savoirs et de la culture professionnelle dont parle Pharo se fait en grande partie de pair à pair, d'un agriculteur aguerri à l'autre, en fonction de leurs proximités professionnelles, géographiques et axiologiques. Elle est en revanche un enjeu beaucoup plus fort pour ceux qui commencent, qui s'installent. Et parmi les futurs agriculteurs, certains sont davantage en recherche d'appui que d'autres. Leur position sociale par rapport au milieu agricole peut être très contrastée. Certains sont fils ou filles d'agriculteur et reprennent la ferme familiale dans laquelle ils ont grandi et souvent même travaillé comme aide familial. D'autres sont issus du milieu agricole et finissent par s'installer, parfois après une longue distanciation par rapport au lieu de vie familial, mais refusent de reprendre la ferme familiale. D'autre encore font le choix de s'installer en agriculture après un parcours professionnel très éloigné du milieu agricole, et décident de changer de vie, de lieu de vie. Outre la grande variabilité de leurs rapports aux lieux de vie (Sencébé, 2011) et de leurs trajectoires, les nouveaux arrivants sont très inégaux par rapport à l'engagement qu'ils investissent dans leur projet, que cet engagement soit d'ordre technique et organisationnel (type de ferme envisagée et de fonctionnement visé, montant des investissements, part du capital de départ et du travail), d'ordre professionnel (engagement syndical, relations professionnelles, etc.) ou d'ordre personnel (vie de famille par exemple). Leur expérience professionnelle peut être quasi nulle s'ils sortent de formation, ou significative s'ils ont occupé des positions de salariés agricoles ou sont passés par des espaces test sur plusieurs années.

Ces variantes expliquent les différences observées entre les candidats à l'installation, du point de vue de la robustesse des savoirs appropriés et des références qu'ils prévoient de mobiliser. Les savoirs transmis (on ne sait pas encore très bien à quoi ils ressemblent quand ils sont transmis) sont dits « robustes » lorsqu'ils sont fiables, stables, efficaces à la réalisation de l'action (Martinand, 2007). Ils sont consubstantiels à des tâches robustes, c'est-à-dire à des tâches qui subissent peu de variations d'une situation à l'autre (Rogalski, 2007). Or, la robustesse des savoirs est nécessaire quand on veut apprendre à réaliser une tâche ou saisir des enjeux de métier à plus grande échelle. Si la perturbation ou le déséquilibre cognitif forment un potentiel d'apprentissage car ils susciteront un effort de rééquilibrage pouvant amener à ajouter des « briques » à la compréhension d'un phénomène, l'apprenant a également besoin de stabilité dans les contenus du travail. Cette stabilité permet d'une part de produire des repères structurels au travail et ainsi de tirer des outils de compréhension dans les processus d'essais et erreurs. Elle donne d'autre part une matrice routinisée qui soutient l'exercice de savoir-faire conscientisés et participe à la mise en confiance de soi.

Cependant, pour aborder l'apprentissage au cours de l'effectuation du travail agricole, il nous fallait considérer, au-delà des savoirs, les activités des agriculteurs. Selon les théories psychologiques de l'activité (Léontiev, 1975) et du développement cognitif (Bourgeois & Nizet, 1997; Piaget, 1974), il s'agit d'interroger à la fois :

- les choix d'orientation suivis ;
- les éléments des situations que l'agriculteur prend en compte pour agir ;
- les effets perturbateurs que certains aspects de leurs activités peuvent (ou pouvaient) générer dans leurs raisonnements.

Cela revient à analyser d'abord la réalité du travail et l'organisation des activités de vie dans leurs différentes échelles d'implication. Or, ces focales ne se placent pas dans le dualisme qui sépare d'un côté un ensemble de valeurs et d'attachements, de sensibilités et de rejets, pour lesquels on devrait militer ou auxquels on adhèrerait, et de l'autre les contenus des pratiques, qui seraient confondus avec les énoncés, les techniques et les procédures que les milieux professionnels, experts ou scientifiques définissent et diffusent. C'est pourquoi notre approche cherche à **prendre en compte dans un même mouvement et parmi tous ces éléments, ceux qui sont agissants pour l'agriculteur, au moment où il doit agir et dans la situation avec laquelle il doit agir**. Cela inclut, mais pas uniquement, les conditions sociales, l'historique des expériences vécues et des activités réalisées, de même que toutes les références épistémiques stabilisées à partir de la culture socio-familiale et professionnelle, d'autant que « *cette partie socio-familiale de la culture professionnelle assigne une coloration éthique, affective, esthétique aux opérations et compétences professionnelles* » (Pharo, 1985b, p. 48).

Les candidats à l'installation agricole, n'ayant pas tous la même expérience du métier qu'ils veulent exercer, ont des idées parfois peu précises de ce qu'ils comptent faire, et de la manière dont ils veulent s'y prendre pour le faire. Par ailleurs, les besoins de formation et de transmission peuvent être très différents d'un candidat à l'autre. Face à eux, les potentiels « transmetteurs » forment également un ensemble très hétérogène de possibles.

De plus, ainsi que le témoigne un maraîcher picard installé depuis cinq ans : « *on se forme, on se projette dans l'installation, mais au final il faut faire* ». Qu'est-ce qui est si difficile dans le faire que l'on ne peut pas dire ou transposer dans une formation ? Serait-ce seulement le fait de penser sa propre exploitation ? Si tel est le cas, le fait de prendre des risques à sa charge et de supporter soi-même les conséquences, supposent de nouveaux apprentissages et des compétences spécifiques : devenir capable de réaliser des actions d'orientation et de gestion adaptées, et être capable d'assumer des responsabilités et d'être dans la position de celui qui décide en dernier recours.

Finalement, nous montrons par là que l'apprentissage du métier d'agriculteur n'est pas seulement une question d'énonciation ou de transmission (verbale) d'informations relatives à des savoirs professionnels ou « paysans ». L'apprenant s'inscrit dans une position particulière qui l'amène à s'approprier les savoirs d'autrui d'une façon singulière. Cette position renvoie à des dimensions culturelles, trajectorielles ou personnelles (projet de vie et professionnel propre) qui participent, dans les processus de socialisation, à produire des apprentissages. Nous parlerons donc plus volontiers de transmission professionnelle et d'apprentissage professionnel par la médiation d'autrui, que de transmission de savoirs.

En entrant par la question des savoirs professionnels et paysans, nous nous sommes trouvés dans une impasse dont il fallait sortir : comment étudier les mécanismes de transmission de savoirs et savoir-faire sans observer des situations où ces mêmes mécanismes pouvaient s'observer ? Il ne nous semblait pas suffisant de rendre compte des discours des agriculteurs sur la transmission agricole pour en comprendre les mécanismes, même si ces discours peuvent outiller la caractérisation des trajectoires, des intentions ou des systèmes de valeurs qui sous-tendent la structuration de certaines connaissances et capacités des acteurs.

Par ailleurs, le « savoir paysan » est un concept ordinaire, utilisé dans des espaces sociaux spécifiques (notamment dans le monde associatif et dans certains organismes de développement agricole). Il fait généralement référence aujourd'hui à des positionnements politiques et militants qui s'intéressent à la préservation des pratiques respectueuses de l'environnement, et/ou qui ont le souci de légitimer la position centrale des « paysans » dans la société et de reconnaître leur capacité d'autorégulation. Les termes « paysan » et « savoirs paysans » sont employés par certains groupes d'agriculteurs et leurs porte-parole pour exprimer des revendications, s'opposer à d'autres formes d'agriculture. C'est donc un vocabulaire consacré pour les professionnels syndiqués tels que les membres de la Confédération Paysanne. C'est donc aussi une manière d'identifier cette structure dans le discours syndical et professionnel. Dans ce sens, le terme de « paysan » est un outil pour fédérer des acteurs autour d'une conception du métier agricole intégrant trois grands principes : l'autonomie dans le travail, la relation privilégiée au territoire, et l'adhésion à une position politique issue des mouvements sociaux des années 1970 (Lambert, 1970).

Mais c'est aussi un concept utilisé en sociologie rurale, pour désigner tantôt une civilisation d'interconnaissances (Mendras, 1967), tantôt comme un attribut se référant à l'appartenance à

une communauté locale et au lien étroit entre agriculture et vie rurale (Rémy, 2008). Il est souvent utilisé pour faire référence à un état de l'agriculture qui a dominé avant l'époque de la modernisation, de la spécialisation et de l'intensification agricole.

La première acception, utilisée dans certaines sphères militantes, fait resurgir un modèle d'agriculture paysanne, et non pas seulement familiale, qu'il conviendrait de défendre parce qu'elle incarne le partage de la terre, la solidarité entre les paysans, la valorisation économe et respectueuse des ressources, etc.[32] Le terme est donc très chargé de significations politiques et esthétiques. Il apparaît donc plus adapté d'appréhender le terme comme une catégorie signifiante pour certains agriculteurs, renvoyant à tout un « monde » de significations fort important à saisir, aussi bien pour comprendre les choix d'orientation (en termes de modèle de ferme), les engagements hors de la ferme, que certains contenus de discussions établies entre agriculteurs.

II. Que disent les recherches sur la transmission ?

> « *Avant, on avait le sens de l'observation, l'œil aiguisé. Et les savoirs se transmettaient de père en fils, ou avec les voisins, surtout les vieux. Par exemple, on avait remarqué qu'il était efficace d'entourer l'oreille de la brebis d'une ficelle quand elle devenait aveugle. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est par l'expérience, et ça se transmet* »
>
> (Berger à La Palud, Alpes de Haute Provence).

Ce berger évoque la sagesse des anciens. Ils avaient, selon lui, une place privilégiée dans les processus de transmission qui engageaient leurs savoir-faire de métier. Mais ce n'est pas seulement le respect de l'âge auquel il fait référence, car ce qui participait à construire le sens de l'observation, n'était ni plus ni moins que l'expérience accumulée sur le temps long. Or cette expérience n'est pas que celle d'un homme, elle engage toute la communauté de bergers qui partagent leurs recettes, leurs connaissances des milieux et des interactions entre milieux et animaux. Il n'est pas toujours nécessaire de tout comprendre pour acquérir des repères efficaces, il s'agit de voir ce qui est efficace. Pourtant avoir corrélé « entourer d'une ficelle l'oreille de la brebis » et « la brebis devient aveugle » ne peut pas être seulement le fruit du hasard. L'observation d'un lien de causalité implique une interprétation active, répétée, ancrée, pour être ensuite ratifiée par cette communauté et transmise aux jeunes bergers. Cet homme parle au passé, il compare des époques différentes au cours desquelles il semblerait que les rapports au travail et les modes de construction de l'expérience bougent, se transforment, se remplacent… Dans cet extrait, de nombreuses notions semblent représenter **des objets de transmission en mouvement** : le sens, l'œil, les savoirs, l'expérience. Mais sont-ce réellement des objets de transmission ? Quels rapports entretiennent-ils avec les environnements et les cadres d'apprentissage du métier ? Certains diront que le métier de

[32] Voire pour plus de détails, la charte de l'agriculture paysanne : http://www.agriculturepaysanne.org/la-charte-de-l-agriculture-paysanne, et les outils de diagnostic associé : http://www.agriculturepaysanne.org/page.php?id=97.

berger n'existe presque plus, non pas seulement qu'il y ait un déficit de transmetteur, mais parce que le monde change. Le prix de la viande baisse. Les parcours de pâturage sont désormais difficiles à tracer car les zones sont entrecoupées de zones urbaines. Les modes de vie contemporains présentent des aspects de confort auxquels il est difficile de résister, ce qui participe à vider les campagnes des potentielles compagnes. Les troupeaux s'agrandissent, à l'heure où l'économie d'échelle s'impose. Les techniques de garde et de pâturage changent et se délèguent davantage, les terrains s'enfrichent et les gros troupeaux ne peuvent plus se faufiler partout. Bref, la transmission du métier de berger n'a plus de raison de perdurer telle quelle, car elle ne suffirait plus à faire face aux situations problèmes que les jeunes bergers auraient à résoudre. Un constat que Monique Dolbeau fait également en étudiant le métier de maréchal ferrant (Dolbeau, 2007). Cet exemple et ces travaux de recherches ethnographiques montrent que **la transmission d'un métier n'est pas seulement une histoire de savoir ou de place, d'héritage ou de mémoire, mais également un reflet du temps présent, une emprunte des diverses références qui font le métier d'aujourd'hui, à partir de ce qui se faisait avant** : le métier et sa transmission sont connectés au monde de la consommation, aux modes de vie en évolution, à de nouvelles nécessités, à de nouvelles aspirations, qu'elles soient en continuité ou en rupture avec le passé. La vocation à transmettre n'est donc pas facile à cerner. Si la transmission vise un individu, elle se rapproche de la filiation ou de l'accompagnement, alors que s'il s'agit d'une transmission au sein d'une communauté, elle vise la perpétuation d'une mémoire culturelle collective. Cette différence n'est pas anodine, car elle va à son tour poser d'autres questions : la transmission est-elle forcément source d'apprentissage ? **Qu'est-ce qui fait la spécificité de la transmission**, en comparaison par exemple avec un accompagnement qui provoquerait des apprentissages ? Le deuxième est-il une modalité de transmission parmi d'autres ou une autre forme de médiation ?

II.1. La transmission : un objet insaisissable ?

S'attaquer à la notion de transmission semble être à première vue un projet ambitieux. En effet, la littérature met en garde contre les nombreux pièges et confusions. Les chercheurs semblent même éviter cette question épineuse lorsqu'ils abordent l'apprentissage et la formation, de peur, peut-être, d'être taxés d'a-constructivistes. Par contre, elle a longtemps été au centre des études anthropologiques (notamment culturelle) comme une manière d'interroger le réel, non seulement pour étudier ce qui, de la tradition, se perpétue dans les groupes sociaux, mais également pour comprendre ce qui lui résiste ou la dévoie (Berliner, 2010). Sur le plan de la culture professionnelle, ce dernier point est particulièrement étudié, car la « stylisation » d'un métier (Clot & Faïta, 2000) suppose bien qu'il y ait eu des tris opérés, ainsi que des transformations de ce qui a été transmis ; autrement dit, « *si quelque chose du métier se transmet du maître à l'apprenti, ou de la communauté de pratique au novice, c'est dans la mesure où l'apprenant a opéré (au contact de ce que le maître lui a donné à voir, entendre et faire) un travail actif de transformation et de construction de ses connaissances "déjà-là"* » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 49). Mais nous reviendrons

largement sur ce point tout au long de cette thèse. Quant au premier constat, nous posons la question suivante : **pour quelles raisons la notion de transmission est-elle si confuse ? Et comment sera-t-elle entendue, sous quel angle sera-t-elle prise dans cette thèse ?**

La notion de transmission renvoie à une grande diversité d'acceptions. Elle est à la fois un terme ordinaire et un concept scientifique qu'on cherche à définir. La première définition du dictionnaire, correspondant à l'usage courant, l'assimile à l'idée de « faire passer quelque chose à quelqu'un ». **Transmettre, c'est toujours transmettre quelque chose**. Le verbe *transmettre* est transitif. Beaucoup de choses peuvent être transmises, et beaucoup de choses de natures différentes. On parle de transmission de savoirs, de connaissances, de compétences, mais aussi de patrimoine, de métier…finalement de tout objet, matériel ou immatériel, détenu par quelqu'un qui ensuite le fait passer à quelqu'un d'autre, sous forme d'un legs ou d'un partage. Dans les deux cas, quelque chose du passé passe dans le présent (Berliner, 2010).

Quelle que soit la nature sociale de la transmission d'un objet, lorsque celui-ci est matériel, elle induit l'identification d'un héritier – ou au moins un récepteur - individuel ou collectif, en même temps qu'est engagé un éventuel devoir de dette envers le transmetteur ou la communauté. Ces mécanismes, décrits essentiellement par les ethnologues et sociologues, ne fonctionnent cependant pas toujours à la hauteur des attentes des acteurs, ni selon des schémas directionnels identiques. Cela dépend des enjeux de la passation pour les personnes concernées, c'est à la fois « *la nature de l'objet à transmettre et la charge symbolique qu'il représente qui en définissent la portée sociale* » (Choron-Baix, 2000, p. 3). Or, cette portée sociale est fonction du degré des engagements respectifs dans le processus. Cette auteure termine l'introduction du numéro « Transmettre et perpétuer aujourd'hui » de la revue Ethnologie Française, en concluant qu' « *entre une intention de transmettre qui reste sans effet et son inverse, une postérité nombreuse, en l'absence de tout projet de passation néanmoins productrice, on voit se décliner une infinité de situations intermédiaires qui mettent à mal la linéarité communément associée au procès de transmission* » (Ibid. p. 4). Parmi ces intermédiaires, il est bon de rappeler que la verticalité intergénérationnelle n'est pas le seul format de transmission opérant, surtout, nous précise-t-elle, lorsque l'environnement social soumet les individus à de brutales ruptures avec la tradition ou les modèles convenus de perpétuation du patrimoine. D'autres modes de transmission s'opèrent, cette fois au sein d'une même génération, dans les milieux professionnels comme dans d'autres espaces de socialisation ; des phénomènes en lien avec ce que Claude Dubar appelle les « formes identitaires »[33]. Les figures contemporaines de transmission - pour reprendre les termes de l'ouvrage dirigé par Nathalie Burnay et Annabelle Klein (2007) – sont médiatisées par les formes identitaires en vigueur dans les différents espaces-temps générationnel (plusieurs

[33] « *Les formes identitaires constituent des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques* » (Dubar, 1992, p. 523). Elles se caractérisent par des continuités et des discontinuités sur le plan biographique (appartenances sociales, sens des trajectoires individuelles) et sur le plan relationnel (reconnaissances revendiquées).

coexistent d'ailleurs). Ces dernières doivent être entendues comme la rencontre entre des histoires biographiques et des processus de légitimation qui caractérisent les tendances normatives d'une époque (Dubar, 1991).

La transformation des codes et des contenus de transmission, concomitante à celle des formes identitaires (Dubar, 2007), semble laisser toujours plus de place à la construction de soi, par soi et pour soi. Nathalie Burnay, tout comme Claude Dubar, nous invite toutefois à nuancer l'idée selon laquelle les formes de transmission entre générations seraient inéluctablement de moins en moins sociales et de plus en plus subjectives. Elle rappelle justement que « *cette fluidité sociale n'est (cependant) qu'apparente parce que la transmission et, par là, la construction de soi, n'est finalement pas un jeu totalement ouvert où chaque individu agit comme une sorte d'électron libre, détaché du social. Peut-être est-ce dans ce paradoxe que l'individu doit jouer entre, d'un côté, un impératif social fort de construction de soi au cœur d'une dynamique d'individualisation et, d'un autre côté, les contraintes du social qui lui imposent de s'inscrire dans un univers terriblement balisé* » (Burnay & Klein, 2007, p. 14). Peut-être est-ce alors l'ouverture à de nouvelles tensions et à des conflits, mais aussi, s'il y a un dépassement constructif des conflits possible, à des apprentissages réciproques et à des transformations « majorantes » (Bourgeois & Nizet, 1997).

Cette hypothèse rejoint l'idée que la *différence de potentiels* entre des générations différentes, ou plus exactement entre des régimes de temporalité (Dubar, 2004) et de justification (Thévenot, 1990) en décalage les uns par rapport aux autres, ouvre des brèches par lesquelles des critères de jugement, d'efficacité, d'importance ou de professionnalité sont mis en débat et se constituent en références. Prendre en compte ces différences de régimes est également une occasion de fournir les moyens de comprendre comment les enjeux de transmission impactent les acteurs qui s'y trouvent engagés.

On ne peut donc pas saisir les effets et les déterminants d'un type de transmission professionnelle sans s'intéresser aux enjeux qu'il soulève. **Conflits, négociations, intercompréhension et ajustements entrent en dialectique dans les rapports de transmission et s'incarnent dans le maillage des enjeux qu'elle engage**. Les rapports de transmission évoqués se caractérisent par trois autres processus :

i/ la construction d'un rapport à l'autre, notamment autour des dynamiques de reconnaissance et de lien social (Ricoeur, 2005). Elle s'incarne dans les dynamiques d'appartenance à des groupes affinitaires, filiales ou professionnels : soit cristallisés dans les institutions et contre-institutions facilement identifiables, soit diffusés discrètement dans les modes d'engagement de l'individu dans l'action ;

ii/ la mise en acte de nos rapports aux savoirs et aux apprentissages (Hatchuel, 2004), et donc aussi aux objets de transmission : mise en débat des objets de transmission en fonction des attentes et de la représentation des rôles et des compétences de l'autre dans la relation de transmission ;

iii/ les processus d'anticipation : l'influence de son rapport à l'avenir personnel et professionnel dans l'agir *hic et nunc*, le poids du projet professionnel dans la réalisation de la personne, la prise en charge des anticipations à moyens et longs termes dans le travail… cet aspect inclut donc plus globalement le rapport au travail, à l'autonomie et à la contrainte.

Par ces trois dimensions, la transmission s'inscrit dans la rencontre entre des histoires personnelles et sociales, et plus largement se place au cœur des dynamiques et des dispositifs sociaux, lesquels à la fois structurent diverses formes et contenus de transmission et sont redéfinis par ces derniers (Burnay & Klein, 2007).

Même le patrimoine, dont la principale fonction est d'être à la fois objet et vecteur de la transmission, subit de nombreuses transformations au prisme de ces enjeux, à plus forte raison lorsqu'il est immatériel. Même si l'on considère les savoir-faire comme un patrimoine, ils ne peuvent pas être conservés tels qu'ils ont été construits, parce qu'ils ne sont pas isolables de leurs contextes d'application, ni codifiables, ni même séparables des références techniques formalisées (Tornatore, 2010). Ce qui veut dire que, malgré la volonté politique de préserver le patrimoine culturel immatériel des civilisations et des métiers[34], la « *protection des savoirs et des métiers implique la conservation d'un ensemble de pratiques sociales liées à leur exercice* » (Chevallier *et al*., 1991). Autrement dit, un savoir, s'il est dicible sous forme d'un énoncé, n'est pas utilisable, ni utile s'il n'est pas référé au contexte de son émergence, à l'activité qui l'a généré et l'a transformé.

De plus les savoir-faire, bien que souvent très efficaces, se réfèrent à de nombreuses capacités : celle de mobiliser ses sens (donc en rapport à une certaine corporéité), celles du jugement, d'anticipation, celles qui renvoient à des savoir-être, à des repères esthétiques, à des compétences sociales, etc. D'où le caractère apparemment insaisissable de l'objet de la transmission (Chevallier, 1991; Chevallier & Chiva, 1991). En revanche, si on porte le regard sur ce qui est transmis dans une situation donnée, les pratiques sociales ou les empruntes culturelles dont ces auteurs parlent ne sont plus un brouillage pour comprendre la transmission, mais se révèlent au contraire dans la situation de transmission. En effet, le fait de transmettre telle chose et pas une autre, à tel moment, et pas à un autre moment, le fait d'insister sur tel aspect qu'il semble important de transmettre, sont autant d'exemples qui traduisent des processus de sélection, de hiérarchisation des choses à transmettre. Ces processus prennent vie dans la situation et dans une rencontre de deux personnes aux histoires, aux motifs et aux cultures propres.

[34] Voir notamment la Convention pour la préservation du patrimoine culturel immatériel signé en 2003 dans un contexte de mondialisation : « *S'y joue une recomposition d'un ordre international universaliste fondé sur une conception occidentale du patrimoine, au profit d'une perspective différentialiste de défense de la diversité culturelle sous la menace croissante d'une mondialisation uniformisante, et en conséquence le rééquilibrage Nord-Sud de la carte mondiale du patrimoine* » (Tornatore, 2010).

II.2. La transmission est une transformation

La transmission des savoirs renvoie inévitablement aux **statuts du savoir** et de ceux qui se positionnent comme détenteurs, demandeurs, bénéficiaires légitimes, acquéreurs, etc. Mais aussi aux moyens et aux conditions de cette transmission ; lesquels sont indissociables des mécanismes d'acquisition et d'appropriation. Quand il y a transmission, il y a donc des transformations de significations (Salini, 2013). De nombreux auteurs nous mettent en garde vis-à-vis d'un modèle de transmission confondu avec la linéarité du transfert et la circulation de l'objet « savoir », indépendamment des conditions de production (Barbier *et al.*, 1996; Chevallier *et al.*, 1991; Darré, 2001; Meirieu, 2010). C'est, pour Jean-Pierre Darré, une illusion de penser que les savoirs se partagent, car savoirs scientifiques et savoirs des praticiens par exemple ne se rapportent pas aux mêmes idéologies ni aux mêmes activités qui ont participé à la construction des points de vue (Darré, 2001). François Sigaut conclut dans un des chapitres de l'ouvrage coordonné par Denis Chevallier, en disant que « *transmettre un savoir, c'est placer quelqu'un dans les conditions les meilleures pour qu'ils puissent accueillir lui-même ce savoir, à l'aide de ses propres ressources sensorielles et mentales* » (Sigaut, 1991, p. 42). Cette acception du transmettre, suppose pour la personne qui veut transmettre, comme pour celle qui souhaite apprendre, d'assumer une large part d'incertitude dans le devenir de ce qui est transmis.

Par conditions les meilleures, nous entendons par hypothèse :

- L'instauration d'une relation de confiance : car la responsabilisation et la bienveillance font partie d'un climat favorable à l'autonomisation des apprenants. Mais cette confiance ne s'instaure pas de fait. Elle se gagne lorsque sont réunies les garanties d'un engagement qui correspond à ce qui est attendu, au moins à un niveau suffisant ;
- La prise en compte réciproque des capacités, du potentiel et des limites de l'autre : afin que les échanges puissent être producteurs d'accords, d'intercompréhension et être effectifs du point de vue des modifications de conduites qu'ils visent. Cela amène à développer des aménagements des situations de travail et éventuellement d'apprentissage.
- La possibilité de négocier les termes de la transmission au fur et à mesure des expériences communes et en constituant des représentations stables, ratifiant certaines étapes du processus d'apprentissage et de responsabilisation de l'apprenant (mais aussi de l'agriculteur qui construit sa position de transmetteur et met en jeu dans cette relation ses compétences professionnelles). Il s'agit en quelque sorte d'une validation progressive d'un ordre social de la relation, par le biais d'une reconnaissance de la compétence et de l'expérience, rendant légitimes une certaine hiérarchie et autorité dans la transmission.

Nous verrons, à travers les cas particuliers de transmission en milieu agricole, qu'au-delà de ces grands principes, les personnes adoptent des stratégies de transmission très différentes d'un cas à un autre, d'abord parce qu'ils n'ont pas tous les mêmes préoccupations, les mêmes

craintes et envies personnelles et professionnelles ; ensuite, et cela en découle, parce qu'ils n'ont pas les mêmes rapports au savoir, à l'apprentissage et au travail – ni les mêmes manières de conceptualiser les règles d'action et de les communiquer ; enfin parce que la relation de transmission qui les concerne ne comporte pas les mêmes enjeux pour tous. Cependant, la diversité des stratégies, comme des configurations de transmission (nous reviendrons sur ce terme), n'enlève pas la pertinence de s'interroger sur ces trois types de conditions, des conditions qui ne sont ni exclusivement internes ni exclusivement externes, mais bien à l'interface entre les deux.

II.3. La transmission est une activité

Face au foisonnement de sens, des notions « sœurs » s'emploient dans l'idée d'**apporter des précisions et des nuances à ce trop-plein signifiant que la transmission porte en elle**. Certains parlent (ou l'assimilent à la notion) de transfert de connaissances, renvoyant à des mécanismes d'apprentissage plutôt diffusionnistes, selon lesquels un « sachant » dépose un savoir dans le système cognitif d'un récepteur, par l'intermédiation du langage. Il s'agit rarement d'un modèle behavioriste de la formation, qui ne cherche pas à comprendre les causes des refus, ni les conditions internes d'appropriation et d'autonomisation de ceux qui apprennent ou « reçoivent ». Il s'agit parfois d'une manière de catégoriser une forme de transmission comme c'est le cas pour le modèle transmissif évoqué dans les recherches en pédagogie (Arsac, Germain, & Mante, 1988). Un modèle qui est entendu, dans le langage courant des prescriptions pédagogiques, en opposition à un modèle dit constructiviste. Mais son évocation est plus souvent citée dans le but de s'y opposer ou de s'en défaire (Chevallard, 1997). Car cette acception nie le rôle de l'environnement social, organisationnel, historique et culturel de la transmission, dans ce qu'il comporte de normatif, de conditionnel, de possible et de nécessaire. Les recherches sociologiques qui se sont penchées sur les « communautés d'apprentissage et de pratiques » montrent au contraire que la transmission, comme l'apprentissage et n'importe quelle activité humaine, est située dans le temps et dans l'espace (Billett, 1998; Lave, 1991b; Lave & Wenger, 1991). Autrement dit, elle est inscrite dans des rapports de place et de pouvoir, de force et de légitimité, de générations et d'expériences. Mais elle se construit surtout par la rencontre de plusieurs activités, notamment celles des acteurs concernés par la transmission. Les activités des deux (types de) protagonistes sont différenciées notamment par leurs positions sociales respectives : l'**activité du « transmetteur » et celle du « receveur » ou de l'« acquéreur » se rencontrent, coïncident ou se confrontent selon des modalités que nous chercherons à expliquer**[35]. Par conséquent, l'activité de l'un ne peut pas se penser sans celle de l'autre dans l'étude des interactions tutorales, de même que dans l'étude plus globale de la transmission

[35] Les guillemets sont nécessaires pour signifier que ces dénominations constituent déjà des prises de positions théoriques fortes. Nous verrons que, malgré les capacités différenciées et les positions asymétriques entre les deux protagonistes, s'opèrent des mouvements de significations dans les deux sens. La transmission, prise comme une activité interactive, provoque des changements chez l'un comme chez l'autre. Le terme de participation sera alors préférable à celui d'acquisition.

professionnelle. Or, en accord avec l'idée qu'« *apprendre n'est pas avoir une image interne de savoir externe, mais faire des actions* [et que] *ce qui s'intériorise sont des actions* » (Olry, 2008, p. 102), la question est de comprendre comment les interactions de tutelle et la transmission du travail produisent des occasions d'apprendre dans l'action. **Qu'est-ce qui, dans l'activité des apprenants ou des agriculteurs expérimentés, permet ou ne permet pas de réunir les conditions d'intériorisation des actions, qu'elles soient déjà réalisées ou à réaliser dans le travail ?**

À la différence de l'étude des interactions tutorales[36] cependant, la transmission professionnelle, par la dimension patrimoniale qu'elle comporte, ne peut pas se passer d'une **contextualisation socio-historique et spatiale** allant au-delà du cadre de l'interaction et au-delà du moment, plus ou moins étendu et délimité, où se matérialisent les formes de transmission.

Cette contextualisation se dessine au travers des **récits** énoncés à propos du passé et à partir d'interprétations des phénomènes vécus et des choix opérés dans le passé. Les récits n'ont pas comme seule fonction de tracer des trajectoires évènementielles. Ils donnent à voir ce qui est tenu pour acquis par une personne, et sont en cela une manière puissante de contextualiser et d'expliquer ce qui lui est familier, recevable, inquiétant, risqué, etc. En d'autres termes, les récits sur la vie et le travail sont un moyen de cerner ce que Jérôme Bruner appelle la psychologie populaire. Pour ce psychologue, le développement humain est indissociable des mécanismes d'**appropriation** et de transformation des instruments de la culture dans laquelle les êtres humains interviennent (Bruner, 1983, p. 297). Or, ces mécanismes, lorsqu'ils sont racontés, justifiés, évoqués, aident à révéler non seulement les états intentionnels ayant amené la personne là où elle est aujourd'hui, mais aussi le cadre ordinaire de sa vie, chargé de ses régularités, dramatisations et contradictions. Cette construction culturelle semble déterminante dans toute transmission, surtout lorsque le langage en est le vecteur – le récit, construit à partir de son bagage culturel, étant une de ces formes d'usage. La prise en compte des récits dans l'analyse des interactions de tutelle pourrait être également très instructive. Nous verrons, à l'issue de cette thèse et par le prisme des illustrations de terrain que dans la transmission professionnelle, il y a plusieurs voies possibles d'investissement de ces instruments culturels. Car se mêlent au travail des considérations d'ordre personnel, émotionnel et pragmatique. En suivant encore le raisonnement de Jérôme Bruner, nous dirions que les **formats**[37] de transmission adoptés se façonnent par des jeux d'ajustements entre les actions élaborées en vue de transmettre et les idées que l'on se fait de la transmission, mettant en jeux :

- Les théories propres des acteurs sur l'apprentissage ;

[36] Nous faisons référence notamment aux travaux de Patrick Kunégel (Kunégel, 2011) et de Laurent Filliettaz (Filliettaz, Rémery, & Trébert, 2014).

[37] Mayen résume le format comme « *scénario structuré par des règles* », c'est-à-dire tout ce qui contribue à définir les contours de la situation d'action - comme les buts, les rôles de chacun, les tâches, les risques, les précautions à prendre, la position de l'apprenti - et donc aussi ce qui contribue à orienter l'activité de l'apprenti par un certain point de vue sur le travail et la situation, posé par le médiateur (Mayen, 2007c, p. 197).

- Les conceptions qu'ont les acteurs du travail bien fait ;
- L'idée que l'on se fait de la position et de la capacité de l'autre ;
- L'intention de développer une relation de confiance ou au contraire d'instaurer une légère distance.

Ce sont autant de matrices culturelles investies dans les relations et les actions et par ce biais, toujours amenées à se modifier, se renforcer, se déconstruire par les effets de la rencontre. Les objets de la transmission, qu'ils soient matériels ou immatériels, participent de la construction de ces formats car ils interagissent avec les construits culturels de chacune des personnes et avec leurs implications personnelles dans les interactions et actions conjointes.

Nous avons exposé dans cette section comment nous avons construit petit à petit un point de vue particulier sur la transmission. Nous avons effectué un premier glissement sémantique depuis la transmission des savoirs professionnels à la transmission du travail, à l'instar de ce qu'avaient déjà proposé Delbos et Jorion dans leur ouvrage de référence (Delbos & Jorion, 1984). En regardant la transmission comme une activité, nous orientons l'analyse vers l'action des acteurs qui provoquent potentiellement de la transmission et vers les conditions externes et internes qui permettent que ces actions s'élaborent et se déploient. En associant la transmission à un processus de transformation, nous posons le postulat que les activités de transmission, ou porteuses de transmission, ont à voir avec la transformation d'idées, d'actions et de capacités, soit parce que ces transformations sont visées, soit parce qu'elles sont produites par l'engagement des personnes dans leur travail.

III. La transmission « professionnelle » : de quoi parle-t-on ?

À partir d'un tour d'horizon bibliographique de la notion de transmission, cette section décrit les grandes propriétés qui caractérisent la transmission professionnelle, et à cette occasion elle présente la problématique de recherche et l'ensemble des questions de recherche qui en découlent.

III.1. Où et quand se réalise la transmission professionnelle ?

Dans cette thèse nous nous intéressons très peu à la transmission au sein des formations professionnelles. Nous avons fait le choix d'**étudier la transmission en situation de travail, sur le lieu de production, au cours des activités quotidiennes**. Cette orientation ne met pas en doute la pertinence d'étudier ce qui, dans les formations agricoles visant à préparer l'installation de porteurs de projet, outille ces derniers pour développer des compétences nécessaires et pour accéder à des ressources utiles.

Non, ce qui nous intéresse en premier lieu, c'est :

- contribuer à produire de la connaissance sur ce qui se transmet dans le travail agricole, c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité du travail. Ce point nous amènera à réfléchir à ce qui nous échappe en premier lieu, à savoir tout ce qui ne se transmet pas. Car au fond, la difficulté réside dans le repérage, au sein de situations saturées d'objets de transmission, des objets essentiels à transmettre. Les tris opérés font donc partie des processus de transmission professionnelle à l'œuvre ;
- comprendre en fonction de quoi telle chose est transmise ou ne l'est pas, à quelle occasion et dans quelles conditions. Cerner comment la transmission se déroule dans les phases transitoires que sont les étapes de l'installation agricole ou de mise en pratique en phase de pré-installation, et ce, dans le cadre de dispositifs différents.

Ces phases transitionnelles peuvent se matérialiser sous forme d'un stage, d'une période de salariat, d'un partenariat temporaire à l'occasion d'une reprise de ferme éventuelle, ou encore d'une expérience de travail en couveuse (la couveuse agricole correspondant à un dispositif d'espace-test sur lequel nous reviendrons dans cet écrit). Ces phases se déroulent exclusivement dans l'exploitation agricole, sur une durée variable, allant d'un mois (pour les stages courts) à trois ans (dans le cas des expériences longues durée en couveuse).

Les observations et les entretiens effectués ne s'inscrivent pas dans une analyse longitudinale puisqu'ils ont été réalisés sur une seule période de plusieurs jours. Les discussions « post-observation » et les récits d'expérience montrent toutefois des traces de transformations chez les personnes, soit de leurs capacités, soit de la qualité de leur relation, soit du travail pris en charge par l'un et par l'autre. L'expérience de transmission s'étale sur toute cette période (voire au-delà dans certains cas). Nous verrons aussi que les activités de l'un, modifiant l'activité de l'autre, sont des supports de transmission, si ce n'est de raisonnement ou de connaissance, au moins d'informations quant à l'exécution de tâches antérieures. Et ce, sans qu'il y ait systématiquement interaction directe, c'est-à-dire réunissant les interactants physiquement.

L'activité de travail, qu'elle soit conjointe ou au contraire étendue dans le temps et l'espace, devient dès lors aussi importante que l'interaction directe entre le porteur de projet et l'agriculteur. La communication entre l'apprenant et l'agriculteur s'inscrit dans un espace et un temps étendu. Elle passe par l'observation des résultats des activités des uns et des autres, et non pas seulement par l'interaction verbale.

Apprenant et agriculteur sont tous deux impliqués dans des échanges *sur* les pratiques et *dans* la pratique. Les interactions peuvent être analysées comme des activités dont les moyens de réalisation sont le langage verbal ou non verbal (comme la monstration par exemple) et dont les effets (voulu ou non) se traduisent par des modifications de comportements, par le fait d'influences réciproques (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Mais la place d'autrui (d'autres

personnes que celles qui sont présentes) dans l'activité m'incite à faire **l'hypothèse qu'autre chose que des énoncés sur le travail et des gestes à imiter sont transmis dans les interactions. Cette autre chose n'est d'ailleurs pas forcément transmise dans des interactions directes. Rien en tout cas ne le prouve *a priori*.**

Nous pensons notamment au **cadre de la transmission**, pour faire l'analogie avec le concept de « cadres de l'expérience » investi par Erving Goffman (Goffman, 1974, trad. 1991). Pour ce sociologue, nos expériences sociales (dont font partie les interactions) sont organisées par des **activités de régulation** qui nous permettent de saisir ce qui nous arrive et de s'y engager de la façon qui nous semble la plus souhaitable. Ce sont ces *cadres* qui nous permettent de définir et de modifier les éléments de la situation vécue de manière dynamique. Et cette compréhension suppose de décrypter les activités des uns et des autres se déployant dans l'expérience. Une interaction est organisée par un certain ordre social et cet ordre social est défini par les circonstances et les enjeux que la situation met en scène. Or, ces circonstances et ces enjeux sont déterminés par les manières dont les deux interactants ont interprété les rapports sociaux à la base de cette organisation. La complexité des cadres de l'expérience (et par analogie, des cadres de l'interaction et de la transmission) se corse quand on considère, l'emboitement de plusieurs cadres dans le cours d'une même activité. C'est cette complexité qui rend l'expérience incertaine, plastique et vulnérable (Gardella, 2006). Chaque cadre social contient des règles qu'il s'agit de comprendre, d'adopter ou de distordre pour agir, en fonction du sens de son engagement, et dans les circonstances qui rendent son expression possible et acceptable (Goffman, 1981). Ces processus peuvent être plus ou moins conscients ou routinisés chez la personne, ce qui ajoutera une nouvelle source de variabilité au cours de l'interaction. Cette vision des choses permet, à travers l'observation d'exception (étonnement, tension, rupture dans le cours de l'interaction, etc.), d'identifier ce que sont ces règles du point de vue de chacun des interactants. Et si plusieurs cadres se superposent, plusieurs règles doivent s'agencer ou, au contraire, sont amenées, par leur contradiction, à se confronter. Le tout forme ce que Goffman appelle la *structuration de l'expérience.* Que représentent ces règles d'interaction dans les processus de transmission professionnelle ? Quels seraient les différents cadres des expériences injectés dans les moments d'interactions ? En quoi l'interprétation différentielle de ces règles - entre l'apprenant et l'agriculteur – provoque-t-elle des occasions de débattre sur ces règles, et plus largement sur les conceptions ? Ce dernier point est fondamental. Il nous amène à interroger le lien entre :

1/ *Le cadre de la transmission. Il comporte tout ce qui constitue les règles et les conventions de transmission : les dispositifs, les prescriptions, ainsi que les conventions informelles véhiculées par des valeurs et des principes au sein des réseaux impliqués dans telle ou telle forme de transmission entre apprenants et agriculteurs.* **Ces cadres introduisent donc un ensemble d'acteurs, à la fois invisibles et influents** ;

2/ *La manière dont se routinisent et évoluent les relations entre ces personnes, dans ces cadres* ;

3/ *Les façons dont les personnes ont construit leurs valeurs et élaborent les interprétations qu'elles font du réel lorsqu'elles interagissent* **au travail.** *D'où l'importance des récits d'expérience et des éléments narratifs mettant en exergue les appar***tenances sociales plurielles***.*

Nous verrons à partir d'une première approche empirique que ces points d'attention forment un ensemble de variables (qu'il s'agira de définir plus en détail) que nous appellerons, en référence aux travaux de Norbert Élias, des **configurations de transmission professionnelle**. À ce stade, nous pourrions assimiler cette notion au **paysage de l'expérience de transmission**. Il faut comprendre par là : les interdépendances entre les conditions externes et les conditions internes de l'expérience de transmission, la rencontre entre les institutions et les expériences humaines, et donc les interdépendances humaines et sociales qui expliquent le déroulement d'une expérience de transmission. Ces interdépendances sont incarnées dans les dispositifs de transmission, aussi bien cognitifs qu'institutionnels, mais également dans les conceptions individuelles de ce que doit contenir la **relation de transmission**, notamment vis-à-vis des formes d'engagements investies et des objets que l'on y associe. Ces conceptions, entendues comme « manières d'identifier les choses et les êtres », sont construites et intériorisées au cours des trajectoires des personnes et à travers les rapports sociaux dans lesquels elles ont évolué (Dubar, 1998).

À partir de là, **je fais l'hypothèse que dans la transmission, une certaine organisation se construit, à partir d'une *configuration* particulière. Elle n'apparaît pas comme une grammaire structurelle et immuable, mais comme un ensemble structurant de repères permettant de faire évoluer une relation de travail en vue de produire et d'apprendre**. Aussi, ces dimensions de la transmission vont-elles un peu au-delà du travail, tout en s'y insérant par le truchement des pratiques et de leurs orientations, des attentes, des discours…

III.2. Qu'est-ce qui se transmet lorsque la transmission est professionnelle ?

Pour Delbos et Jorion (Jorion & Delbos, 1980), ce ne sont pas les savoirs mais le travail qui est transmis dans les exploitations familiales. Pour Pharo (Pharo, 1985b), cette transmission du travail s'inscrit dans la succession des étapes de la vie familiale, correspondant à des étapes de mise au travail. Mais qu'est-ce que recouvre concrètement la transmission du travail ? Ce sont certes des places, mais qu'en est-il des contenus ?

Pour Chevallier et Chiva (Chevallier & Chiva, 1991), l'objet de la transmission est introuvable. Mais, bien que difficile à identifier, il n'est pas tout à fait insaisissable. On peut le saisir à condition que l'on s'interroge sur les processus de sélection des éléments à transmettre qui s'avèrent pertinent pour une situation donnée. **L'objet de la transmission n'est pas enfoui au point d'être invisible, mais il est noyé dans une manne de choses à transmettre, dans un trop plein qu'il s'agit d'organiser**. Transmettre au travail est donc une action ou un ensemble d'actions qui n'est pas « naturel » en soi, cela suppose un savoir-faire, une organisation, des conceptualisations complexes superposant situation de

transmission et situation de production. Les situations professionnelles sont particulièrement saturées de choses à transmettre. Mais toutes ces choses ne sont pas d'égales importances. Se pose alors la question méthodologique : comment repérer ce que les agriculteurs priorisent lorsqu'ils veulent transmettre ?

Le métier d'agriculteur s'exerce grâce à l'expertise que les professionnels ont des techniques et des situations professionnelles. Mais le métier d'agriculteur se vit aussi : il occupe la majeure partie du temps de la vie et se déroule très souvent près du lieu de vie. Les procédures, les représentations et les concepts prennent, pour l'agriculteur, la forme d'un réseau de références techniques et scientifiques appropriées, de connaissances intimes des objets et de leurs propriétés, ainsi que de savoir-faire construits au fil des expériences personnelles et professionnelles. Ce réseau se constitue au cours de la réalisation de l'activité et à partir d'une situation à laquelle l'agriculteur a affaire. C'est pourquoi les processus de transmission ne peuvent être réduits, dans le travail, à des expériences de transfert de savoirs. Ils s'opèrent au sein des pratiques, là où plusieurs dimensions du métier sont mises en jeu.

La transmission, lorsqu'elle est professionnelle, engage donc des processus de mise au travail.

III.3. Ce que recouvre la transmission professionnelle

Nous déclinons le caractère professionnel de la transmission selon **6 descripteurs** :

1. La transmission professionnelle s'opère sur **les lieux de travail** et pour grande partie au cours des activités de travail. Il peut y avoir transmission professionnelle, que l'activité soit d'abord productive ou d'abord constructive (visant à faire apprendre quelque chose). Les registres, pragmatique et épistémique, de l'action sont confondus car les buts de compréhension et d'exécution s'enchâssent dans un même mouvement. On peut également faire l'hypothèse que les enjeux de production (économiques) conduisent les agriculteurs à s'intéresser à l'activité de production de l'apprenant, à sa fiabilité et son efficacité, donc aussi aux apprentissages qui permettraient de les atteindre.

2. En lien avec le point précédent, la transmission professionnelle se produit en référence à **une culture d'exploitation**, construite à partir de plusieurs mondes ou groupes sociaux d'appartenance (Dubar, 1992). Des formes légitimes de savoirs et de pratiques se construisent à travers cette culture, selon des règles que Lave et Wenger ont décrites comme des modes de « participation périphériques légitimes », en référence à l'appartenance progressive à des « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991). La transmission professionnelle que nous étudions engage deux personnes en particulier. Ces personnes transportent ces *mondes* à leurs manières, mais les mécanismes de participation et de légitimation se jouent d'abord dans les interactions deux à deux ; avant de s'inscrire plus largement dans un groupe professionnel.

Ces mondes d'appartenance participent de la construction de points de vue et des *biens* qui

font référence (Thévenot, 2006), c'est-à-dire les appréciations de ce qui, dans telle situation, est acceptable, inévitable, légitime ou raisonnable.

3. La **relation de transmission** est toujours inscrite dans un dispositif de transmission qui est plus ou moins prescriptif, plus ou moins formel. Elle se réalise au travail, dans un but (initial) de formation ou d'acquisition de savoir-faire. Transmission et acquisition sont donc les deux faces d'une même pièce. Les savoir-faire sont hiérarchisés selon leur degré de légitimité au sein de l'exploitation. Les justifications qui sous-tendent cette hiérarchisation peuvent être une source de négociation ou de désaccord. Nous pensons par exemple à la place de l'**autonomie** dans le travail à la ferme. Le statut de l'autonomie dans le travail et l'apprentissage est débattu par les deux intéressés. Est-t-elle nécessaire pour l'apprentissage ? Est-elle d'abord un risque pour l'économie de l'exploitation ? Est-elle une marque de professionnalisation ou un refus de s'investir dans le collectif de travail ?

La transmission professionnelle est à la fois le support et la conséquence d'une coordination de points de vue ; des points de vue qui portent sur les « bonnes » manières de faire, sur les plans praxique, organisationnel et humain.

4. La transmission professionnelle s'intègre dans une certaine **organisation du travail**, imposant aux apprenants, comme aux agriculteurs-tuteurs, d'ajuster leurs comportements et leurs activités au sein de l'espace de travail. Pour plusieurs raisons : négocier les rôles et places au sein de cet espace, s'approprier, faire accepter ou comprendre les raisonnements qui sous-tendent l'organisation du travail établie. La participation et la mobilisation des personnes, nécessaires à la fabrication des routines collectives, supposent déjà, à elles seules, la formation d'apprentissages professionnels.

5. Ce point amène à considérer que les mécanismes de transmission professionnelle, engageant des savoir-faire, impliquent d'acquérir ce qui est transmis, mais aussi d'**être ou de devenir compétent**.

En revanche, les compétences ou les capacités d'agir[38] qu'il convient d'acquérir ne sont pas toujours perçues par les tuteurs et les apprenants pareillement. Les jugements sur la compétence et sur ce qui fait compétence produisent des effets de reconnaissance (ou de non reconnaissance). La compétence peut apparaître aux personnes, parfois comme un indicateur d'efficacité, comme une garantie de motivation ou comme le marqueur d'une capacité à apprendre des situations antérieures. Elle est jaugée par les gestes effectués, les résultats obtenus ou encore par d'autres éléments comportementaux plus difficiles à objectiver : des attitudes, des postures face aux animaux ou aux cultures, une sensibilité. L'appréciation de la compétence qui sera privilégiée aura donc un impact sur les dynamiques relationnelles au sein du travail, notamment sur la distribution des responsabilités et l'instauration d'une confiance mutuelle. Ces jugements se matérialisent dans les dialogues, mais sont également signifiés par les comportements et les changements de comportement.

[38] Les capacités d'agir sont plus englobantes que les compétences, transversales à plusieurs domaines de l'action. Les compétences sont plus spécifiquement attachées à un type de tâche.

6. **Le discours sur le travail** : la transmission professionnelle réclame des moments de **retour sur soi**. Sans parler de réflexivité systématique, le fait de s'engager dans une forme de transmission (du travail) suppose de pouvoir parler de son travail, de ses raisonnements et des repères qui guident l'action et la décision.

III.4. La place de tous les autres dans la transmission professionnelle

Cette façon de définir la transmission professionnelle a confirmé l'importance d**e la place des autres dans l'activité du sujet** pour quatre raisons :

* D'abord parce que l'activité est souvent **instrumentée** et que l'instrument - qu'il soit psychologique (Friedrich, 2012) ou technologique (Rabardel, 1995a) - renvoie à l'implication passée d'autres personnes et collectifs, notamment par le biais des processus de conception des outils qui en sont à l'origine. L'existence d'une quantité limitée d'outils agricoles implique que les métiers agricoles ont chacun un champ des possibles technique qui n'est pas infini. En effet, hormis des cas exceptionnels où les agriculteurs sont les concepteurs de leurs propres outils (ce qui n'empêche pas d'ailleurs qu'il y ait eu la médiatisation d'autrui dans la mobilisation d'un instrument psychologique). Certains instruments (que nous définirons comme étant tous artefacts matériels ou psychiques auxquels est associée une fonction d'utilisation), en l'occurrence, pour les agriculteurs, les outils les machines tractées, comportent en eux ce que Rabardel nomme, en référence à Norman, *affordance* (Rabardel, 1995a) : il s'agit des caractéristiques et des propriétés perceptibles de l'objet qui invitent à l'utiliser comme le concepteur prévoit de l'utiliser. Cet aspect vient du fait que d'autres professionnels ont pensé la conception des machines et des tracteurs sur la base d'une culture d'usage, et en fonction de certains objectifs techniques visés (Béguin, 2004b). C'est pourquoi nous disons que **la connaissance est distribuée**. Ainsi, l'exemple d'un entretien avec un éleveur, déçu devant son tracteur neuf, supposé être à la pointe de la technologie :

> ***Enquêtrice (E)*** *: ce tracteur, il est nouveau non ?*
>
> ***L'éleveur (El)*** *: oui mais je ne suis pas très content.* ***Ce n'est pas un tracteur adapté à la montagne ; tu casses tout quand tu le promènes de travers****, il ne faut pas trop de poids sinon…c'est pénible.*
>
> ***E*** *: et des fois tu abîmes tes prairies alors ?*
>
> ***El*** *: oui, presque toujours, sauf en été quand c'est sec, mais sinon, c'est un peu la misère.*
>
> ***E*** *: et avant ça, tu le savais ou tu l'as découvert ?*
>
> ***El*** *: heu…je le savais oui, mais tu ne te rends pas compte, et ça dépend, y'a des tracteurs qui passent bien et d'autres moins. C'est les finlandais qui construisent ça, et eux ils ont des terrains plats, donc c'est fait pour ces terrains, pour charroyer ou autres c'est très pratique. Mais pour la montagne, c'est un peu nul, je ne le conseille à personne. Mais ça va hein !, je m'en sors…*

Charroyer efficacement suppose d'utiliser un tracteur puissant, capable d'aller vite. Mais en montagne cette fonction est secondaire ; l'emporte celle de limiter le tassement et d'éviter les glissements. Le tracteur sera malgré tout utilisé, principalement pour le transfert de fumier, en quatre roues motrices et parallèlement à la pente lorsqu'il s'agira de l'épandre...

***** Ensuite parce que **l'activité est souvent adressée à d'autres que soi**. La production agricole est dirigée vers des consommateurs (directs ou intermédiaires), vers des distributeurs, ou des coopératives. L'échange verbal suivant permet d'illustrer l'importance d'un *autrui destinataire* d'une production (ici agricole) dans l'orientation des activités (choisir ses variétés de haricots) :

> ***CvéR (1)***[39] *:* [on fait ces haricots] *que parce* ***que les gens viennent le ramasser*** *hein !*
>
> ***CveurJ (1)*** *: en haricot nain c'est ça ? En grimpant ça va.*
>
> ***CvéFr (1)*** *: oui, oh si même en grimpant* ***le temps qu'on y passait l'année dernière*** *… par rapport au pois.*
>
> ***CvéR (2)*** *: c'est assez délirant je trouve.*
>
> ***CveurJ (2)*** *: ouais, mais* ***ça dépend des variétés.***
>
> ***CvéFr (2)*** *: on a fait du rouge…*
>
> ***CveurJ (3)*** *: ah mais* ***ce ne sont pas des variétés qui rentrent*** *ça. Y'a des variétés qui rentrent vraiment* ***: si*** *tu prends de l'Emerite par exemple, tu vas aller beaucoup plus vite à remplir ton seau.*
>
> ***CvéR (3)*** *: il faut quand même* ***passer tous les deux jours****. Comme les courgettes.*
>
> ***CvéFr (3)*** *: ouais, il faut organiser en binôme, deux sur les tomates haricots et deux sur les haricots.*
>
> ***CveurJ (4)*** *:* ***le violet n'a pas de rendement…c'est joli mais c'est tout quoi, tu ne peux pas faire pour une grande quantité, il faut se cantonner à des variétés qui font du tonnage*** *quoi. Mais l'Emerite est très* ***bon****. Et puis c'est du vrai haricot,* ***bien lourd, bien dense****.*
>
> ***CvéFr (4)*** *: on ne remplissait effectivement pas facilement les seaux.*
>
> ***E(1)*** *: et des haricots plats ?*
>
> ***CvéFr (5)*** *: oui on fait du Linka.*
>
> ***CveurJ (5)*** *: ça c'est pareil* ***ça va vite*** *ça,* ***t'as pas besoin en plus d'en mettre en grande quantité dans les paniers*** *de ça, une bonne poignée dans un panier c'est bien, pas besoin de mettre du poids.* ***C'est très bon, et ça va vite*** *à cueillir. Tu as deux ou trois variétés qui sont bien en haricot, après comme ça* ***quand tu fais beaucoup de paniers****,* ***tu ne t'emmerdes plus avec ces détails****, enfin moi je faisais comme ça. Tu peux essayer, moi j'avais essayé le jaune, ça va encore, mais ça ne pèse rien. Bon tu me diras,* ***une chose est le volume, une chose est le poids hein, tu n'es pas obligé d'avoir un gros poids, mais ça rend moins quand même****.*

Dans cet échange, le consommateur est présent en arrière-plan du contenu technique discuté. Le choix de la variété de haricot fait appel à divers critères : la qualité gustative (« c'est bon »), sa productivité (« des variétés qui rentrent »), elle-même liée aux propriétés de ramassage (« le temps qu'on y passait »), la masse volumique (« bien dense », « ça rend moins [quand ça ne fait pas beaucoup de poids] »), l'esthétique (« c'est joli »). Or, nombreux d'entre eux engagent finalement le consommateur : parce qu'un AMAPien (adhérent d'une AMAP) peut être sollicité pour le ramassage (« les gens viennent le ramasser ») ; parce que le légume doit être diversifié (on parle d'un minimum de trois variétés de haricots, on essaye de mettre des variétés moins classiques : le violet, le jaune) ; parce que le consommateur adhère

[39] CvéR et Cvé Fr son les abréviations correspondantes à deux apprenants en test dans un espace-test. CveurJ est l'ancien maraîcher du lieu-test (voire section sur les espaces-test, § III.2.4 du Chapitre I). E correspond à l'enquêtrice. L'échange se réalise sur la ferme du lieu-test lors d'un « tour de plaine ».

au système de panier et peut donc se satisfaire d'une quantité moyenne de haricots (d'autres légumes composeront son panier, et la qualité gustative est un critère qui peut primer sur la quantité).

Par ailleurs, la production peut être adressée à un autrui fictif, symbolisé par des normes professionnelles de réussite, et pourquoi pas incarnées par le voisin agriculteur auprès duquel on évalue son propre travail. Ces destinataires ne régulent pas de la même façon l'activité de l'agriculteur, puisqu'ils ne mettent pas les mêmes critères en avant et n'engagent pas le praticien dans les mêmes défis. En psycho-ergonomie, cet autrui fait partie de la tâche car il détermine une partie des performances exigées, des normes professionnelles et des connaissances pré-requises (De Montmollin, 1986). Les objets, les tâches et les fonctions du métier se formalisent dans l'histoire de ce dernier et par l'intervention accumulée d'autrui dans leurs conceptions, dans la remise en cause de certaines techniques et pratiques, et *in fine*, par la construction collective de critères d'efficacité, d'efficience et de pertinence, toujours rediscutés. En somme, toute cette part *transpersonnelle* du métier (mais aussi *impersonnelle et interpersonnelle*) recouvre la mémoire collective, la part sociale de l'activité individuelle, les exigences externes des destinataires et des tâches (Clot, 2008b).

* Encore, parce que les autres laissent des traces dans l'environnement dans et avec lequel nous agissons. Une activité se réalise en continuité avec d'autres activités, aussi bien nos activités antérieures propres que les activités des autres, en lien plus ou moins proche avec l'activité que l'on mène. Les traces des activités des autres peuvent alors faire partie de l'ensemble des indicateurs contenus dans l'environnement, des indices que nous sommes plus ou moins capables de déceler. Ainsi, je peux connaître un certain reflet du travail accompli par un collègue, faire l'hypothèse de certaines opérations et raisonnements qu'il a déployés pour atteindre les effets que je peux observer de ses actions ; ainsi que l'illustre l'extrait suivant :

> ***CveurJ (1)*** *: regarde, celle-là c'est une drôle de carotte, c'est de l'aneth.*
>
> ***E(1)*** *: une erreur ?*
>
> ***CvéFr (1)*** *: peut-être qu'il l'a mis dans les carottes comme répulsif ?*
>
> ***CvéR (1)*** *: ah bon ?*
>
> ***CveurJ (2)*** *: oui en plus c'est sur le rang, c'est contre la mouche de la carotte.*

* Enfin, parce qu'il y a une part des contributions des autres dans la fabrication du soi qui agit et apprend de manière située, « sur la place (ou le lieu) de travail ». Cette idée a été théorisée par le courant anglo-saxon du *Workplace Learning.* Ce dernier s'attache à comprendre les processus d'apprentissage en situation de travail, notamment du point de vue des conditions environnementales et organisationnelles qui le favorisent, ou au contraire l'empêchent, et par rapport à une subjectivité, elle aussi actrice de ces processus. Si cette approche ne dit pas grand-chose sur le contenu (prescrit et conceptuel) du travail, elle a le mérite de souligner l'interdépendance relationnelle entre la contribution sociale et individuelle aux pratiques (Billett, 2008; Lave, 1991a). Or, l'agriculture est un domaine dans lequel la constitution des

groupes professionnels, des « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991) et nous pourrions dire plus largement des communautés d'idées, est particulièrement révélatrice des différentes manières dont sont pensés les métiers agricoles. En effet, ces **instances sociales** ont porté les évolutions techniques et paradigmatiques des modèles qui se sont développés au cours de l'histoire ; mais elles ont également subi des transformations et des divisions à travers les controverses qu'elles ont traversées et suscitées. **Pratiques sociales et activité subjective sont donc étroitement liées, et c'est dans leur articulation que se créent des tensions, des conflits, mais également, et c'est ce qui nous intéresse, des potentiels de développement des capacités à agir dans le métier** (Clot, 2008b).

Proposition de définition de transmission professionnelle : la transmission professionnelle s'opère sur les lieux de travail et pour grande partie au cours des activités de travail. Dans le domaine qui nous intéresse, elle se produit en référence à une culture d'exploitation, construite à partir de plusieurs mondes ou groupes sociaux d'appartenance (Dubar, 1992). La relation de transmission est toujours inscrite dans un dispositif de transmission, qui est plus ou moins prescriptif, plus ou moins formel. Elle se réalise au travail, dans un but de formation ou d'acquisition de savoir-faire. La transmission professionnelle s'intègre dans une certaine organisation du travail imposant aux apprenants, comme aux agriculteurs-tuteurs, d'ajuster leurs comportements et leurs activités au sein de l'espace de travail. Les mécanismes de transmission professionnelle, engageant des savoir-faire, impliquent aussi d'être ou de devenir compétent.

Conclusion du Chapitre II

Les échanges au travail entre un agriculteur et un apprenant, lors d'un stage, d'une reprise de ferme, dans le cadre d'une relation salariale ou dans des dispositifs de parrainage en dehors de l'exploitation, mettent en jeu des cultures différentes, dont certains aspects sont éloignés et d'autres partagés. Ainsi que l'expriment Durand et Poizat, la transmission est toujours culturellement située et le processus de transmission correspond à « *la mise en place de conditions telles que le potentiel de la glaise s'actualise en brique. Elle est envisageable comme une prise de forme ou une auto-constitution* hic et nunc *au cours de laquelle l'héritier prend forme dans l'acte de transmission* » (Durand & Poizat, 2013). Les transformations que produisent les processus de transmission s'inscrivent de ce fait dans la rencontre d'expériences individuelles. En effet, les expériences de l'un et de l'autre, en convoquant des manières de penser, de se référer, et d'interpréter les situations de travail, provoquent potentiellement des transformations culturelles et des apprentissages. Elles déterminent aussi la construction de la rencontre.

Enrichie des constats dressés dans la première partie, nous pensons que la transmission d'une culture professionnelle se réalise au centre du travail, au cœur des exploitations agricoles. La culture de conduite de ferme est l'arrière-plan de l'action ; elle permet d'orienter, de décider, de trancher, ou de contrôler les activités qui se déroulent dans les diverses situations

professionnelles. En ce sens, elle structure le travail et influence ce qui peut et doit être transmis. Nous formulons toutefois l'hypothèse que cette transmission culturelle n'est pas *a priori* évidente. Rien ne prouve en effet que la rencontre et les échanges entre l'agriculteur et l'apprenant, au et sur le travail, doivent et vont provoquer soit des effets sur les apprentissages professionnelles, soit des transformations « positives » ou l'adhésion à une culture professionnelle défendue. Il n'est pas non plus évident que les informations transmises au travail seront appropriées et intégrées selon un canevas culturel pré-établi. Le développement que nous avons élaboré dans ce chapitre nous amène à faire une hypothèse qui est dès lors au centre de notre recherche et qui sera travaillée au cours de l'analyse des données : **la relation de transmission est une construction qui s'élabore dans les temps de travail et dans les temps hors du travail selon des modalités, des temporalités et des régulations qui se mettent en place à travers un ensemble d'activités et d'interactions**.

CHAPITRE III - LES CADRES THÉORIQUES RETENUS POUR ABORDER LE TRAVAIL AGRICOLE

La connaissance est distribuée et située, certes, mais ce qui nous importe n'est pas tant d'analyser les systèmes de cognition collective localisés que de comprendre comment ces systèmes participent à l'organisation des activités que l'agriculteur, expérimenté ou apprenant, réalise dans son métier. En quoi régulent-ils, orientent-ils, contrôlent-ils l'activité ?

Pour le dire autrement, si l'on considère que la connaissance n'existe qu'à travers l'action, et que l'action est produite par les interactions entre la personne et la situation, alors il importe de considérer le processus de construction de connaissances en relation avec l'activité qui le provoque et avec l'environnement dans lequel et avec lequel ce même processus est généré. Les appartenances multiples peuvent être considérées pour appréhender les formes de connaissances en question, mais cela ne suffit pas pour traiter la diversité des situations et des environnements de travail dans lesquels agriculteurs et apprenants se coordonnent.

En adoptant le point de vue de la sociologie pragmatique, et en particulier celle des régimes d'engagement développée par Laurent Thévenot, nous considérons la transmission professionnelle en portant une attention aux « *cadres dans lesquels les personnes appréhendent des conduites inégalement préparées à la mise en commun, à la communication* » (Thévenot, 2006, p. 12). Cet auteur invite à analyser les notions de personnalité, de singularité et de dépendance des conduites à l'environnement de l'action par l'épreuve des « régimes d'engagement ». Autrement dit, en s'intéressant aux façons dont les personnes s'emparent des réalités qui adviennent, nous pouvons **caractériser les diverses conduites** des agriculteurs et des apprenants qui mettent en jeu des phénomènes de transmission du travail en milieu professionnel. **Nous soumettons l'analyse des situations de transmission observées à cette lecture des engagements, en regardant comment se construisent les mises en commun (la communication[40]) et les mises en accord (ou en désaccord) lorsque ces personnes agissent ensemble dans un milieu de travail commun**.

Observer et comprendre des processus de construction et de mobilisation de connaissances dans l'action exige d'analyser à la fois ce qui fonde l'action, ce qui l'oriente (notamment ce qui est saisi de l'environnement au regard du type d'engagement dans cette action, les représentations de soi, de l'autre et des résultats visés), et ce qu'elle transforme chez les personnes et dans le monde (Barbier & Galatanu, 2000). Si le premier cadre théorique permet de rendre compte des manières d'engager sa conduite dans une réalité de travail particulière, elle précise trop peu les façons dont les conditions de coordination engendrent des contenus transmis.

[40] « *La communication n'est pas seulement entendue comme transmission d'un sens ou d'une information, le terme désigne des façons diverses de rendre commun* » (Thévenot, 2006, p. 8).

La didactique professionnelle, en mobilisant d'un côté les théories de l'activité et l'analyse ergonomique de la tâche, et de l'autre des approches développementales de la cognition, propose un modèle intégrateur de la formation et du développement des compétences (Rogalski, 2004). À travers cette deuxième approche de la transmission, nous comptons rendre compte de certaines catégories d'objet transmis (ou à transmettre), en les replaçant dans un cadre suffisamment large pour les relier aux processus de coordination et de transmission dans lesquels ils s'inscrivent. En outre, cette approche permettra dans un temps de discussion de questionner, lorsque les données le permettent, la question du lien entre phénomènes de transmission, construction de connaissances et développement des compétences. Ces liens seront ponctuellement mis en valeur lorsque l'observation des interactions ou des activités déployées au cours de la période de terrain révèle des traces de développement ou d'apprentissage. Ces processus ne sont toutefois pas les objets centraux étudiés ici. Si tel était le cas, ils feraient appel à des méthodes longitudinales nécessaires pour comparer, *a minima*, des dispositions cognitives sur des pas de temps différents. Par contre, nous utiliserons la notion de « potentiel d'apprentissage »[41] quand les données le permettront.

I. L'activité comme analyseur de la transmission

Au cours du Chapitre II, nous avons établi un état de l'art du champ notionnel associé au concept de transmission professionnelle. Nous avons vu notamment que, pour capter les phénomènes de transmission qui ont lieu au travail, il était pertinent de regarder en premier lieu ce que les personnes faisaient au travail, et d'observer dans un second lieu ce qui pouvait, à travers ces activités, faire l'objet de transformations.

À partir de ces réflexions et des caractéristiques de la transmission professionnelle que nous avons évoquées dans le chapitre précédent, notre positionnement se résume selon les deux points suivants :

1. Nous considérons la transmission comme un espace-temps dans lequel des personnes qui occupent des positions différentes agissent et interagissent *dans* et *pour* le travail, et où par conséquent circulent des éléments de connaissance utiles à l'action. Des apprentissages, lorsqu'ils sont possibles, s'y réalisent de manière préméditée, organisée ou au contraire non intentionnelle. En agissant ensemble au travail sur des objets communs se crée un potentiel de transmission. **En cela l'activité est un opérateur (potentiel) de la transmission, et *a fortiori* de la transmission professionnelle**.

[41] Nous retrouvons la notion de potentiel (d'apprentissage, de développement) dans les approches développementales des compétences : à la fois celles qui mettent l'accent sur les ressources cognitives permettant la résolution de problème en situation (Vergnaud, Piaget), et celles qui insistent sur le rôle de la culture, des autres et de la médiation dans l'appropriation de nouveaux concepts et dans la maîtrise de nouvelles activités (Bruner, Vygotski).

2. Pour analyser la transmission, il est alors légitime de s'intéresser aux activités pouvant héberger des moments de transmission. En cela, **l'activité est un analyseur de la transmission**. Nous chercherons donc à analyser les traces et reflets de la transmission en acte, c'est-à-dire en observant les situations par lesquelles s'organisent trois grandes catégories d'activité contenant des objets de transmission :

- des activités d'étayage visant à provoquer un développement chez l'autre ;
- des activités visant à produire du travail ;
- des activités discursives visant à mieux comprendre pour mieux agir, ou à mieux se faire comprendre pour mieux agir ensemble.

Ces trois catégories d'activités renvoient à deux grandes classes de situation spécifiques :

- des situations où l'un des deux individus (agriculteur ou apprenant) agit seul et où il y a hypothétiquement *interaction indirecte*, par l'intermédiaire des objets et instruments communs. Par exemple, lorsque l'éleveur utilise la laiterie pour mener un chantier de production de produits lactés, il utilisera les lieux et ustensiles que l'apprenant a occupés et utilisés lors d'activités de transformation antérieure. L'éleveur devra faire avec la transformation de ces lieux et objets, il y verra les traces d'un passage de l'autre, et éventuellement émettra un jugement sur les résultats hypothétiques de ce passage. Les deux personnes auront ainsi interagi par l'intermédiation des objets ;
- des situations d'interaction directe, verbale et non verbale entre l'agriculteur et l'apprenant. Nous distinguons dans cette classe de situations deux sous-classes :
    - les dialogues concernant les activités en cours, qui se développent sur le vif du travail ;
    - les dialogues différés portant sur des situations passées et sur lesquelles les personnes pensent devoir revenir.

Cette section propose de développer les éléments théoriques utiles pour appréhender les phénomènes de transmission à travers l'analyse de ces trois « classes d'activités ».

Au préalable cependant, nous voulons d'ores et déjà spécifier brièvement la manière dont la notion d'activité a été appropriée dans cette thèse. À l'instar d'auteurs inspirés de la théorie soviétique de l'activité, portée notamment par Léontiev et Galperine, nous distinguons l'activité de l'action. Nous verrons dans un premier temps que « *l'activité répond toujours à un besoin. Elle est incarnée dans un « mobile » et est dirigée vers un objet susceptible de la satisfaire* » (Mayen, 2001, p. 27). L'activité déborde donc l'action (Ibid.) en ce qu'elle s'inscrit dans la subjectivité du sujet, en mettant au centre ses représentations. L'action correspond à un ensemble d'opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle qui répondent à un but conscient correspondant à la représentation mentale du résultat à atteindre (Savoyant, 1979). Plusieurs actions peuvent être contenues dans une activité, et une même action peut chevaucher deux activités, servir deux mobiles différents. Les opérations obéissent à l'orientation que donne le sujet à son action, elles résultent de la mobilisation des moyens et de la mise en place des conditions nécessaires pour réaliser le but de l'action.

I.1. La transmission professionnelle comme activité de médiation du monde

I.1.1. Coordination agie et coordination conceptuelle

Les thèses de Piaget puis de Vergnaud (Piaget, 1974; Vergnaud, 1996) sont que la pensée et l'action ne sont pas séparées et que donc nous agissons par concepts et transformation de ces concepts. Pour eux (et pour nous), l'action est organisée et intelligible, et cette organisation se produit par et dans l'action. Cependant, ces deux auteurs marquent une différence entre la réalisation d'une action et la compréhension de cette action. Piaget dira que réussir n'est pas comprendre, soit parce que l'individu mobilise des savoir-faire sans en avoir conscience – le plus souvent parce qu'ils sont incorporés (Leplat, 1995) -, soit parce qu'il a su et pu répéter des gestes dans des conditions équivalentes. Dans les deux cas, l'adaptation de l'action face à des changements de l'environnement, peut être mise à mal. Pour Vergnaud également, les connaissances-en-acte (ce qu'il désigne aussi par invariant opératoire, ou la forme opératoire de la connaissance (Vergnaud, 2001)), « *ne sont pas nécessairement explicites, ni explicables, ni même conscientes pour certaines d'entre-elles* » (Vergnaud, 2013, p. 287).

Dans son ouvrage, Piaget fait ainsi la différence entre une coordination agie et une coordination conceptuelle. Comme le réinterprète Pastré dans son dernier livre (Pastré, 2011), le premier type de coordination de l'action se base sur la mobilisation de concepts mais sans que le sujet ne se représente les transformations qu'il opère dans et sur le réel. Dans ce cas, il n'y a pas d'opérations mentales réflexives ayant des « implications signifiantes ». En revanche, « *quand la compréhension rejoint la réussite, la coordination agie est relayée par une coordination conceptuelle* » (Ibid, p. 156). La prise de consciences des tenants de la réussite de l'action est une des conditions essentielles au développement des compétences. Elle permet de procéder à des généralisations, à la compréhension de phénomènes plus vastes, au transfert de certaines compétences (ou concepts) dans d'autres domaines d'activité (ou d'autres classes de situations).

Cette prise de conscience est parfois encouragée par l'introduction de ressources cognitives qui ne sont pas directement issues de l'expérience des individus. Il s'agit du rôle des connaissances prédicatives de la connaissance (Vergnaud, 2001) dans le développement psychique et cognitif. Nous pouvons proposer quelques processus à l'œuvre dans ce passage entre les deux types de coordination de l'action :

- l'appropriation par l'apprenant des énoncés et des propositions tenues pour vraies dans le métier et transmises par un tiers ;
- l'intégration des concepts scientifiques quand ces derniers rencontrent les concepts ordinaires (Vygotski, 1933 / 1997) ;
- l'enrichissement de son répertoire de références et des systèmes d'organisation des activités (opérationnelles ou mentales) lorsque de nouveaux signifiants rencontrent l'expérience des situations vécues (par exemple, Vergnaud, 1994).

L'usage de ces connaissances extérieures peut s'étaler sur un temps long, ressurgir lorsque l'expérience vécue entre en résonnance avec ces connaissances, mais également s'avérer éclairant au-delà de l'action effectuée lorsqu'il renforce la compréhension *a posteriori* de sa propre action. Cela exige de faire un retour cognitif dans l'exécution de ses gestes passés. L'intervention d'un pair peut être en position de médiation en facilitant le passage d'une coordination agie à une coordination conceptuelle.

I.1.2. Les mobiles et les effets des actes de transmission

Suivant Léontiev, les motifs et les préoccupations des personnes émergent à leurs consciences lorsque leurs rapports au monde, construits dans des parcours sociohistoriques particuliers, se matérialisent dans les activités qu'elles réalisent. C'est pourquoi il y a dans l'activité à la fois une dimension sociale, matérielle et conceptuelle. Dit autrement, cette théorie indique que nous agissons de telle manière dans telle situation parce que nous construisons, au cours de nos vies et des expériences sociales qui les ont jalonnées, des paires de lunettes singulières à travers lesquelles nous interprétons et éprouvons la réalité. C'est dans l'épreuve de la réalité, en activant ces constructions passées et en nous poussant à agir, que se forment et se hiérarchisent les motifs, se créent les expériences et se produisent des désirs et des émotions (Léontiev, 1975).

Les activités qui induisent de la transmission sont portées par des mobiles spécifiques qui dépendent des histoires personnelles et des situations dans lesquelles la transmission est mise en action (Métral, 2013). Lorsqu'un tuteur interrompt le cours d'une activité de production pour procéder à une explication circonstanciée des techniques utilisées, on peut supposer qu'il souhaite faire apprendre le métier à un novice. Peut-être que cet objectif d'étayage est mu par la volonté plus intime de perpétuer son savoir-faire ou sa profession… Mais la transmission professionnelle n'a pas lieu uniquement dans ces circonstances. Les consignes dictées au jour le jour ou la nécessaire résolution de problèmes liés à la réalisation du travail sont potentiellement porteurs de transmission puisque des outils sont en jeu pour exécuter et comprendre le métier. Or, dans ce cas, le but immédiat n'est pas de viser des apprentissages professionnels. Il est d'ordre pragmatique : réussir l'action, gagner du temps, partager le travail. Il peut donc potentiellement y avoir transmission sans volonté de transmettre ou de faire apprendre. L'un des interactants peut faire médiation entre l'autre personne et son environnement, devenir un instrument social ou technique pour l'action de l'autre, alors que le projet qui le mobilise au moment d'interagir avec cette personne (directement ou indirectement) n'est pas celui de transmettre. À l'inverse, l'intervention d'un tuteur peut être motivée par la volonté de transmettre quelque chose, sans que cette transmission se fasse dans la direction escomptée. Tout ce qui se transmet n'apparaît donc pas toujours dans l'action comme une ressource, et peut même se présenter comme une limitation au développement si des médiations adaptées ne viennent pas empêcher que les manifestations de l'expérience de l'un ne viennent encombrer celles de l'autre (Mayen, 2013b).

I.1.3. Etayage et fonctions de tutelle

Notre structure psychique, c'est-à-dire notre **manière de médiatiser le monde** et de s'y comporter, est donc d'essence sociale. Pour autant, toutes les activités ne sont pas créatrices d'expériences marquantes, ou de perturbations psychiques. Certaines sont routinisées, voire automatisées. Ainsi économisons-nous beaucoup d'énergie réflexive dans le quotidien (Leplat, 2005). Par contre, lorsque tous ces aspects intimes de l'individu rencontrent, dans l'activité, un problème de cohérence entre un passé, un présent et un possible, une mise à l'épreuve des significations est à l'œuvre et un développement est possible (Brossard, 2004).

Ceci est d'autant plus probable lorsque les perturbations sont provoquées intentionnellement par une personne tierce, plus experte, et que cette personne met en place des médiations instrumentées dans le but d'accompagner la réorganisation de l'activité qui présentait des difficultés. **C'est donc aussi par ces médiations que l'on apprend et que l'on transmet**. Ces médiations ou étayages représentent une forme possible d'interaction dans laquelle la personne expérimentée cherche à provoquer chez l'apprenti une prise de conscience, une meilleure compréhension d'un phénomène, ou un apprentissage. Par contre, rien ne prouve *a priori* que l'expérience de l'autre soit suffisante ou mobilisable de façon appropriée, pour qu'il y ait apprentissage ou processus de construction de connaissances nouvelles. Encore faut-il que l'intervention provoque une perturbation adaptée aux capacités du novice et que l'expérience du professionnel puisse se traduire par des contenus ou des actions à transmettre à l'apprenti (Mayen, 2013b).

Ainsi que le rappelle ce même auteur dans un article mettant en parallèle la théorie brunerienne de la médiation et le concept de schème développé par Vergnaud, il est intéressant de penser la situation dans un double statut : ce qui est à apprendre de la situation à maîtriser et dans la situation, et ce qui est propre à générer des apprentissages dans la situation (Mayen, 2007c). La tutelle consiste donc à la fois à communiquer sur les objets et les problèmes contenus dans les situations auxquelles il faut faire face, et à produire les conditions de perturbation et d'accompagnement favorables au développement de processus d'apprentissage. La médiation par autrui est alors d'autant plus forte que les champs des possibles sont ouverts et que les interventions du tuteur contribuent à créer ce que Vygotski a appelé une « zone proximale de développement », c'est-à-dire la distance entre le niveau de développement ou de compétence de l'apprenant déterminé à partir de la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul, et le niveau de développement lorsqu'il est assisté par un adulte expérimenté ou lorsqu'il collabore avec d'autres personnes plus compétentes que lui. La notion d'étayage, comme celle de zone de développement potentiel (émanant de celle de zone proximale de développement) sont pour nous deux notions sœurs en ce qu'elles font intervenir un tiers responsable de la mise en place d'une situation de médiation dont l'objectif est de faire acquérir de nouvelles capacités à une autre personne.

La médiation permise par la présence d'une personne plus expérimentée peut produire différents effets de formation. Elle peut accompagner l'appréhension d'une situation-

problème ou son analyse par rétrospection. Elle peut provoquer une décentration du point de vue de l'apprenant, en amenant à la compréhension d'un autre point de vue.

Jérôme Bruner a étudié le rôle des processus de tutelle dans la résolution de problème chez les enfants (Bruner, 1983, pp. 261-280). Il identifie plusieurs fonctions d'étayage dont certaines relèvent de la stimulation (enrôlement, soutien, contrôle de la frustration), et d'autres de l'orientation (différents niveaux de consigne de la tâche, maintien de l'orientation, rectification, validation, démonstration, explication, prise en charge d'une partie de l'activité, attention donnée aux informations pertinentes, etc.). Pour Vergnaud cependant, il manque à cette liste une fonction essentielle : l'aide à la conceptualisation (Vergnaud, 2013), non pas seulement par un accompagnement langagier, mais aussi et surtout par quatre types d'interventions : la sélection des situations, la clarification des buts de l'activité, la contribution à l'organisation de cette activité, et l'aide à l'émergence des concepts et théorèmes pertinents. Rares sont les fonctions de tutelle qui s'expriment seules, plusieurs fonctions de tutelle sont généralement associées. Donnons un exemple : lors d'une visite chez un maraîcher, j'assiste à une scène où le jeune stagiaire est en train d'arroser les plaques de semis. Le maraîcher (M) observe le geste d'arrosage du jeune (S) :

> ***M** : ce n'est pas comme ça.* [Il prend l'arrosoir entre les mains et montre le geste…] *il faut faire comme ça [il effectue un geste leste qui homogénéise l'arrosage en douceur], parce **que sinon tu laves**..et **à la fin du geste tu sors**, parce que là c'est des plants mais quand ce ne sont pas des plants, mais des graines, tu peux recommencer tout ton travail, le geste de l'arrosage c'est…**quand on sème, on recouvre le semis avec une terre fine**, quand tu arroses **il faut que cette terre se tasse, mais il ne faut pas que tu la laves**, il faut que tu amène l'eau…* […] *il ne faut pas que ça fasse comme ça [il montre ce qu'il ne faut pas faire, ce qui produit un gros filets d'eau qui écarte la terre]...ta petite graine que tu as posée délicatement et qui t'as pris 30 secondes à poser est partie.* […] *On la pose à plat dans les plaques, on recouvre avec du terreau, et on arrose toujours en déplaçant, on ne commence jamais sur la plaque parce que ça fait des plouf.*

En montrant, il compare deux types de résultats. Il explique les procédés qui ont amené à obtenir ces différents résultats. Il montre ce qu'il ne faut pas faire. Il donne des consignes pour mener le geste optimum : « sortir » de la plaque (ne pas s'arrêter, au risque de faire des flaques), « amener l'eau », etc. Il justifie de l'importance du geste (éviter l'erreur et la perte de temps, améliorer le rendement de la plaque). Dans cette situation de monstration, l'agriculteur donne à voir les conceptualisations sous-jacentes, il explicite le chemin à parcourir et celui qu'il ne faut pas emprunter pour réussir ce geste professionnel.

Les fonctions de tutelles, mobilisées dans la relation de travail entre un agriculteur expérimenté et un apprenant, dépendent des **stratégies « didactiques »** des agriculteurs (Mayen, 2013b), voire de celles des apprenants eux-mêmes qui peuvent orienter les formats et contenus des interactions de tutelle ; ces stratégies étant étroitement liées aux besoins du travail et de sa réussite. En fonction des représentations du niveau de compétence et de mobilisation de l'apprenant au regard du travail à accomplir, l'agriculteur contrôlera, laissera faire, interviendra ou ajustera ses interventions de tutelle, de manière consciente ou inconsciente. Pour les adultes et dans le cadre professionnel, nous faisons l'hypothèse que ces stratégies « didactiques », bien que toujours singulières aux personnes et aux conceptions

qu'elles ont du travail, de l'apprentissage et de la transmission, sont aussi déterminées par trois facteurs principaux inhérents à l'environnement d'apprentissage en milieu professionnel :

- la communication orale, sa fréquence, son intensité, son contenu et son contexte d'énonciation[42] ;
- l'enjeu productif associé à l'activité de travail faisant l'objet de médiation ;
- les positions sociales adressées et endossées, à la fois celle de l'apprenant (stagiaire, repreneur, associé, fils/fille, salarié, etc.), et celle de l'agriculteur (associé, père, couveur, parrain, maître de stage, salarié, etc.)[43].

1.1.4. Le potentiel d'apprentissage contenu dans les conditions de transmission

Selon Stephen Billett, les apprentissages au travail s'ancrent dans une dualité constituée de deux grands pôles conditionnels : les conditions sociales et organisationnelles inhérentes au milieu de travail (les affordances du milieu professionnel telles que l'accès à l'information, aux activités productives, à des ressources d'accompagnement, etc.) et les conditions individuelles d'engagement (Billett, 2009).

La transmission professionnelle est elle aussi rendue possible par les conditions du milieu et les conditions d'engagement des personnes. En outre, elle constitue elle-même certaines de ces conditions car elle participe de la révélation des potentiels des situations professionnelles en matière d'apprentissage et de développement. Mais de quelles manières ? Pour répondre à cette question, nous proposons d'emprunter trois approches de la mise en potentiel des apprentissages par la transmission :

1) La notion de « situation potentielle de développement » permet de caractériser les conditions psychologiques de la transmission qui favorisent les apprentissages ;

2) La distinction entre coordination agie et conceptuelle permet d'appréhender les façons dont le développement des connaissances et des compétences nouvelles se réalisent en enrichissant et réinvestissant l'expérience de l'action par l'introduction de savoirs exogènes. Ces notions nous donnent les moyens d'articuler processus d'apprentissage et processus de transmission ;

3) La dimension culturelle du milieu de travail est également centrale dans la mise en place de la transmission professionnelle : elle est une « matrice » de celle-ci, elle est l'univers médiatisant par lequel s'opèrent les différentes formes de transmission.

[42] Dans le domaine du tutorat, voir les travaux de Laurent Filliettaz (par exemple(Filliettaz, Rémery, & Trébert, 2014; Filliettaz, Saint-Georges (de), & Duc, 2006).

[43] Dans une étude sur la distribution de la tutelle au sein d'entreprises, lors de stages de formation professionnelle, L. Filliettaz fait cette conclusion : « *The pedagogical qualities of guidance in the workplace also have important social implications regarding the positioning of apprentices in the communities they encounter in the Workplace* » (Filliettaz, 2011, p. 501)

I.1.4.1. La situation potentielle de développement

Les situations professionnelles vécues dans le cours de l'expérience peuvent être sources d'apprentissage ou au contraire apparaître comme des facteurs de routinisation sclérosante et obsolète. En revanche, l'irruption de certains évènements ou artefacts dans ces situations peut les rendre originales et variables : le professionnel doit alors faire face à ces situations peu courantes, modifiées, inédites ou dégradées. Dans cette approche, il convient de caractériser les conditions par lesquelles ces situations et leur variabilité peuvent engendrer la construction de compétences chez l'adulte, le professionnel et/ou l'apprenant. C'est pourquoi la notion de « situation potentielle de développement » développée par Mayen (1999a) permet d'enrichir, avec une attention particulière donnée aux conditions de développement des compétences, la notion de zone proximale de développement ou celle, concernant les adultes, de zone potentielle de développement. Mayen définit la situation potentielle de développement comme « *l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus* » (Ibid, p. 66). **Ces conditions doivent assurer des critères de continuité et de transformation**. La situation doit être en continuité avec l'expérience antérieure de l'apprenant, et/ou avec les situations et buts professionnels antérieurs. Elle doit également permettre la transformation de concepts et de représentations[44] en facilitant les processus d'*élaboration pragmatique* (Vergnaud, 1990), par la confrontation à des problèmes nouveaux, l'incitation à les résoudre et la prise en compte de significations nouvelles.

En outre, ces conditions sont le produit de la rencontre entre plusieurs éléments observables :

- Les formes de langage : elles permettent la double référence à la contextualisation et à la généralisation ; elles véhiculent les formes culturelles du métier, notamment à travers des systèmes de référence à la professionnalité ;
- Le rôle de l'autre : dans la découverte de nouvelles fonctions ou concepts, dans l'aménagement de moment d'expérimentation ou de réflexion ;
- Les activités réalisées et l'intensité de leurs contenus ;
- Les niveaux de compétences opérationnelles de l'accompagnant et de l'accompagné ;
- Le statut institutionnel du professionnel et de l'apprenant.

L'auteur précise qu'il existe deux types de situations potentielles de développement : les situations « écologiques » et des situations organisées intentionnellement pour produire des apprentissages. **En définitive, l'auteur présente sept caractéristiques que comporte une situation potentielle de développement, et que nous considérons comme étant des conditions centrales de la transmission professionnelle** :

[44] Pour les acceptions données à la notion de représentation, voir (Vergnaud, 2013). Pour lui, il s'agit de l'unité de pensée qu'il convient d'étudier. Ce n'est pas un répertoire de concepts et de formes symboliques mais bien une activité intériorisée. Par ailleurs, elle n'est pas directement observable par le chercheur. Ce dernier doit commencer par distinguer les différents sens donnés à cette notion afin d'en structurer l'analyse : flux de conscience, référence à des catégories de pensée au sein d'un réseau sémantique, mise en rapport par l'individu entre signifiant et signifié à travers les systèmes d'invariants opératoires avec lesquels les symboles (et le langage) sont entendus ou vus, et enfin les représentations sociales partagées par des communautés.

1) Des occasions d'évoquer et de se confronter à des problèmes qu'il faut résoudre ou construire ensemble ;
2) Un appui d'un collectif de professionnels dans l'échange ;
3) Un langage compréhensible et appropriable (et/ou d'autres instruments) permettant de construire des repères sur les problèmes qui adviennent et les actions à réaliser pour stabiliser des raisonnements et lever les obstacles épistémologiques ;
4) Une zone d'autonomie dans la résolution du problème et la prise de décision ;
5) Une intention de formation (qui n'est pas forcément portée par le tuteur ou le professionnel mais peut l'être par l'apprenant lui-même) : explication des concepts, partage de représentations symboliques ou fonctionnelles, stratégies utilisées dans les raisonnements, etc. ;
6) Un affrontement ou une perturbation des significations antérieures ;
7) Un répertoire minimum de compétences disponibles.

I.1.4.2. Les conditions culturelles liées au milieu de travail

La potentialité de développement des compétences des apprenants est inscrite dans des situations verbales ou agies qui mettent en contact des professionnels expérimentés et des apprenants. Plus largement, le potentiel d'apprentissage en milieu professionnel est déterminé par l'ensemble des manifestations culturelles de ce milieu, c'est-à-dire par les formes culturelles incorporées dans les instruments, le langage, les règles de travail et les règles relationnelles, l'organisation des espaces de communication et d'expérimentation, etc. Autrement dit, **les interactions de tutelles sont des formes de vie dans lesquelles est mise à disposition un métier**, c'est-à-dire « *ce qui, dans le cours de l'interaction, engendre et motive l'apparition de configurations que l'on peut supposer plus porteuse d'opportunités d'apprentissage et de développement* » (Mayen, 2000, p. 61). Les professionnels forment des zones de développement en sélectionnant ce qui doit être retenu par l'apprenant, en interaction avec lui et par la mise en place de différentes règles : règles opératoires pour atteindre les buts assignés par la tâche, les règles du jeu de la tutelle, de la conversation et de sociabilité plus large (Ibid.).

Bruner nous rappelle que « *l'adulte non seulement interprète les actions de l'enfant en accord avec sa théorie du comportement social, mais construit la situation de manière que l'enfant puisse agir en accord avec cette théorie* » (Bruner, 1983, p. 286). Nous pouvons supposer qu'il en est de même pour l'agriculteur expérimenté avec l'apprenant, à l'exception près que l'apprenant peut également construire une théorie qui entrera elle aussi en jeu dans le déroulement de l'interaction et sa transformation. Les « matrices culturelles » que sont ces théories (que Bruner qualifierait de « populaires ») sont à l'origine des formats d'interaction qui « *fournissent des occasions de créer des conventions* » (Ibid, p. 289) : des conventions sur l'appréciation d'un échec ou d'un succès, sur les modes de collaboration ou de mise en disponibilité, ou encore sur les modes de substitution et de coopération des forces de travail.

Mais malgré ces conventions, des écarts persistent comme pour toute communication, notamment entre ce qui est dit et le sens que le locuteur donne à ses propos en fonction de son propre système d'invariants, entre les propos et ce qui est compris par l'apprenant ayant lui-même son système d'invariants et un champ expérientiel propre (Vergnaud, 2013). C'est sur **les difficultés de médiation dans l'accompagnement à la conceptualisation** que Vergnaud conclut son article : « *l'appropriation d'une culture par un individu dépend nécessairement de sa propre activité, y compris de son travail de construction ou de reconstruction des concepts constitutifs de cette culture. Elle dépend aussi fortement de l'aide qu'il reçoit de son environnement, et donc de la qualité des médiations dont il bénéficie* » (Ibid, p. 300).

Pour des raisons d'ordre méthodologique, cette thèse ne propose pas d'approche longitudinale de l'acquisition de compétences ni des apprentissages professionnels. La volonté de capter les phénomènes de transmission dans les formes de vie des personnes n'est pas compatible avec un protocole de suivi diachronique. Pour comparer deux « états cognitifs » correspondant à deux moments différents, ou pour mesurer des apprentissages, il aurait fallu avoir les moyens de revenir à des intervalles réguliers sur les exploitations et y trouver à chaque fois des situations professionnelles similaires, des situations comparables d'une même classe, dans un même contexte relationnel. Or, la transmission est à la fois le produit et la source du contexte en question : l'analyser revient à regarder les mouvements qui surgissent dans ce contexte, et non à le considérer comme fixe. La caractérisation des cadres de transmission professionnelle en milieu agricole et l'acception première de ce concept (définie dans la Partie I) montrent que **l'appréhension des phénomènes de transmission dans les exploitations agricoles ne peut faire l'économie d'une mise en contexte sociale et professionnelle, intégrant les « mondes» culturels du travail dans chacune de ces exploitations**[45]. Ce point nous amène à supposer que l'approche psychologique des situations potentielles de développement ne suffit pas pour appréhender les phénomènes de transmission. Pour décrire les données, nous devons prendre en compte ce que la culture commune (ou non commune) aux deux protagonistes produit comme transmission ou comme potentiel de transmission.

I.2. Une transmission qui porte sur des activités de production

I.2.1. Activités productives et activité constructives : une distinction revisitée

La distinction entre les activités constructives et productives a été théorisée principalement par Pierre Rabardel (Rabardel, 2005; Samurçay & Rabardel, 2004). Elle s'inscrit dans une théorie instrumentale en continuité avec la théorie historico-culturelle de Vygotski sur les instruments psychologiques. Par ailleurs, la théorie sur les activités médiées par des instruments développée par ce même auteur invite à prendre en compte les instruments (techniques et subjectifs, matériels et culturels, etc.) dans les activités de conception et d'usage des artefacts (Folcher & Rabardel, 2004; Rabardel, 1995a). Rabardel cherche à

[45] Nous verrons à l'issue des premiers résultats que ce sera par l'opérationnalisation de la notion de configuration de transmission que nous formaliserons cette approche des cadres.

montrer comment les instruments constituent des outils de médiation entre l'homme et l'objet de l'activité, l'homme et son environnement social, et entre le sujet et lui-même.

Comme Rabardel le note « *le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur* » (Rabardel, 2005, p. 13). L'activité instrumentée est dite productive lorsqu'elle est d'ordre pragmatique, dirigée vers la réalisation et la réussite d'une tâche. Elle est dite constructive lorsqu'elle est d'ordre épistémique, dirigée vers la prise en compte des rapports entre le sujet et son travail pour l'activité future. L'activité constructive procède de la médiation, par l'instrument, de soi à soi, de soi à l'objet de l'activité, et de soi aux autres (Folcher & Rabardel, 2004). En faisant référence à la théorie des schèmes (reprise de Piaget et Vergnaud), il développe l'idée que ces médiations sont le produit de *genèses instrumentales* qui consistent à assimiler de nouveaux artefacts aux schèmes d'utilisation, et accommoder la structure de ces mêmes schèmes aux artefacts (*instrumentation*), mais aussi à associer à ces artefacts de nouvelles fonctions ou propriétés (*instrumentalisation*).

La distinction entre les deux types d'activité vient du statut même de l'artefact. Est-il un moyen pour l'activité ou un objet de l'activité ? En étant un moyen ou une ressource, il contribue à réaliser l'action efficace ; s'il est objet de l'activité, il est un support de compréhension et de connaissances nouvelles, utiles pour l'appréhension des actions futures. Par exemple, un concept est *outil* lorsqu'il lui est attaché un rôle de ressource dans la résolution de problème, il est *objet* lorsqu'il participe à la création de nouvelles connaissances, il a alors « *sa place dans un édifice plus large qui est le savoir des mathématiciens* [savants, ou professionnels en fonction du domaine considéré]*, à un moment donné, reconnu socialement* » (Douady, 1986, p. 134).

Plus concrètement, nous pouvons retenir la distinction majeure que donne Pastré : « *L'activité productive s'arrête avec la fin de l'action. Mais l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà, dans la mesure où un acteur peut revenir sur son action passée et la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension : d'où l'importance, dans l'apprentissage, des moments d'analyse des pratiques, de débriefing, c'est-à-dire de tout ce qui relève de l'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité* » (Pastré, 2006, p. 2).

Dans une perspective d'enrichissement de la notion de transmission professionnelle, les observations et les analyses des situations et configurations observées ont été faites sur des cas où travail et apprentissage ne sont ni explicitement délimités ni clairement séparés. Faire son stage dans une exploitation ou être en phase de test dans une exploitation à reprendre sont des cas où de nombreuses activités sont dirigées à la fois, ou par intermittence, vers deux horizons :

- d'un côté vers la réussite de l'action, la minimisation des risque et le maintien de la production ;

- et de l'autre vers la compréhension de l'action dans une intention de professionnalisation et d'adaptation.

En prenant à notre compte le positionnement des auteurs de la didactique professionnelle, il n'y a pas d'activité sans apprentissage, il n'y a pas d'activité productive sans activité constructive, bien qu'elles ne soient pas tout à fait inscrites dans les mêmes intervalles temporels (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Mais cela ne dépend-il pas du point de vue ? Une activité faisant intervenir plusieurs personnes met en jeu plusieurs objets, plusieurs intentions, des écarts de compétences. L'activité s'inscrit dans des pas de temps qui ne sont pas indépendants de la façon dans les opérateurs eux-mêmes conçoivent, vivent et appréhendent cette temporalité.

Une activité productive pour le tuteur peut être constructive pour l'apprenant, et inversement. Une activité peut être constructive du point de vue de l'apprenant alors qu'elle est d'abord considérée en tant qu'étape pour mener à bien une activité productive du point de vue du professionnel expérimenté qui ne vise au moment de la réalisation que la réussite d'une opération. Toujours est-il que nous éludons l'idée que les intentions de formation et de production soient clairement définies, bien que nous verrons que certaines situations d'interaction sont plus ou moins nettement définies comme des situations où sont mises au centre de la rencontre des explicitations et des retours sur les actions passées.

I.2.2. L'analyse des activités en situation avec les outils de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est une démarche qui consiste à analyser le travail pour la formation professionnelle, ou à « *analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences* » (Pastré, 2011, p. 1). Pour un premier volet, elle cherche à comprendre comment se structurent les activités dans les situations professionnelles en mettant en évidence le réseau de concepts qui organise les connaissances et l'activité des professionnels (Mayen, 1999c). L'organisation en question est un premier postulat de taille : cela signifie qu'il est possible d'identifier des régularités dans le travail et que c'est à partir d'elles que l'on peut dire quelque chose sur les compétences, les expériences et les difficultés rencontrées dans le travail. C'est dans cette première perspective analytique que les chercheurs se réclamant de ce courant ont développé divers cadres théoriques et méthodologiques pour y parvenir. Pierre Pastré est connu pour avoir formalisé la notion de « *structure conceptuelle de la situation* » (Pastré, 1999), un réseau constitué de concepts, de variables et de relation entre eux, caractéristique d'une classe de situations. C'est une représentation théorique échafaudée pour objectiver ce qui organise et guide l'action des opérateurs. Gérard Vergnaud a quant à lui élaborer une théorie de l'activité et de sa conceptualisation autour de la notion de schème, qu'il adjoint à celle de situation de façon systématique.

Mais l'analyse du travail n'est pas suffisante en soi pour concevoir des dispositifs de formation professionnelle. Il s'agit aussi de penser la transposition de cette analyse dans les formations, aussi bien pour concevoir des contenus que pour construire l'organisation générale de la formation. Or, la question de la transposition est une question liée aux apprentissages et à la médiation. C'est pourquoi la didactique professionnelle cherche à saisir également les activités d'apprentissage, en milieu « écologique » ou scolaire, et à repérer les traces de développement au cours même des activités. Elle regarde les chemins et les conditions par lesquels les personnes peuvent devenir des professionnels plus compétents. À cet effet, elle observe l'activité de différents acteurs, en étant sensible aux interactions entre les conditions internes et les conditions externes des activités, des apprentissages, des processus d'appropriation et de formation (Leplat, 2008, introduction). Elle a besoin pour cela d'autres repères théoriques que l'ergonomie. C'est pourquoi elle se revendique être à l'interface entre trois principaux courants théoriques : la didactique des discipline, la psychologie du développement et la psycho-ergonomie (Pastré, Mayen, & Vergnaud, op. cit.). Nous avons déjà brièvement évoqué les auteurs et les épistémologies relatives aux théories de du développement et de l'apprentissage. Nous nous concentrerons davantage dans cette section sur les outils conceptuels que la didactique professionnelle propose pour analyser les activités professionnelles.

I.2.2.1. L'analyse ergonomique du couple tâche-activité

Jacques Leplat a marqué une vigilance particulière à différencier la tâche de l'activité (par exemple, Leplat, 1997, 2004; Leplat & Hoc, 1983). Pour cet auteur, toute analyse du travail dans une perspective psychologique et ergonomique amène à s'interroger sur les rapports et les écarts entre ce qui est demandé, ce qui est visé (et par qui), ce qui est effectivement pris en compte et ce qui est effectivement fait (ou non). La tâche correspond aux caractéristiques du poste de travail (dont les lieux et moyens mis à disposition) au sens restreint du terme, c'est-à-dire aux « *buts à atteindre dans des conditions déterminées* » par celui qui donne ou se donne la tâche. Elle désigne plus largement, toutes les conditions externes susceptibles d'influencer l'activité, y compris l'environnement culturel, organisationnel et social du travail. La tâche n'est donc pas seulement ce qui est à faire. Il y a, au-delà des diverses sources de prescription, un ensemble de contraintes et de ressources, de dispositions et de procédures qui font partie de la tâche globale : les normes et critères auxquelles doit répondre le produit final de l'activité, les modes de production.

Dans la même ligne disciplinaire, Maurice De Montmollin s'est imposé comme référence pour l'analyse ergonomique du travail. En concentrant son approche sur les composantes « mentales » du travail, il propose une grille de lecture centrée sur les points de passage entre les éléments structurants de la prescription, les manifestations des objets du travail et les caractéristiques du sujet (compétences, transformation de ces compétences).

Les écarts entre le prescrit et le réalisé - De ce point de vue, l'analyse du travail des apprenants et des professionnels expérimentés passe par la compréhension des écarts entre la

tâche et l'activité ; l'activité étant « *ce que le sujet met en œuvre par le sujet pour répondre à cette tâche* » (Leplat & Hoc, 1983, p. 51), « *pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ses obligations* ». Ces auteurs proposent de procéder en distinguant la tâche prescrite de la tâche effective. La tâche effective est définie par « *le but et les conditions effectivement prises en considération* » (Ibid, p. 56) par le sujet dans son activité et résulte d'un certain nombre de redéfinitions de la tâche prescrite par l'agent. Elle représente ainsi un modèle de l'activité mais n'est pas tout à fait l'activité réelle, car d'autres imprévus peuvent survenir dans l'activité qui n'ont pas pu être anticipés ni par l'opérateur, ni par l'analyste. Les écarts surviennent dans la formulation même de la tâche : entre différentes personnes ou entre différents moments d'interprétation. Les processus d'interprétation, d'adaptation et de redéfinition sont le résultat d'une activité de conception de la part du sujet car ce dernier n'est jamais en possession de tous les éléments à mettre en œuvre pour atteindre le résultat attendu, ni n'a connaissance de toutes les logiques sous-jacentes à la formulation de la tâche prescrite.

Ainsi, ces écarts donnent un aperçu des caractéristiques critiques de l'activité et du diagnostic de la situation auquel le sujet a affaire. Dans l'exécution, les écarts se traduisent de trois façons différentes :

- par réduction : tous les éléments de la tâche, soit les buts et les conditions d'exécution, ne sont pas réalisés ;
- par adjonction : ils sont réalisés mais autre chose s'y est ajoutée ;
- par substitution : la tâche a été structurellement transformée, une action a été remplacée par une autre ou l'organisation de la tâche a été modifiée.

Pour définir la tâche effective, il faut au préalable connaître de quoi est faite la tâche prescrite, ainsi que le fonctionnement du sujet (ses modes d'interprétations, ce qu'il priorise dans l'environnement, sa position dans le travail à effectuer, etc.) (Leplat, 2004). Tous les éléments de l'environnement de l'activité ne peuvent cependant pas être pris en compte. Le chercheur qui s'intéresse à un domaine particulier du travail doit se demander, en fonction des questions qu'il se pose, à quel niveau de l'environnement il doit s'arrêter dans son analyse de la tâche et de l'activité, et quels sont les observables à recueillir. Les conditions agissantes, qu'elles soient internes ou externes, peuvent effectivement s'étendre de manière considérable mais peuvent être périphériques par rapport aux conditions centrales sans lesquelles il ne peut y avoir d'action satisfaisante (Leplat, 2000).

Cette distinction entre le prescrit et le réel est un cadrage pertinent pour l'analyse de la transmission entre professionnels plus ou moins expérimentés. Ce cadrage fournit des indices sur les écarts d'interprétation entre ces personnes. Car elles ne parlent pas nécessairement du prescrit en toutes circonstances. Deux personnes qui agissent en face-à-face ne discutent pas toujours du but de leurs activités, de leur but commun. Or, un des enjeux de la transmission est justement de clarifier les buts des actions.

Si la psychologie du travail et l'ergonomie ont insisté sur ces distinctions entre les divers nature de tâches et l'activité, d'autres auteurs proposent d'aller plus loin, en distinguant

différentes formes d'activité. Pour Yves Clot, « *l'activité réalisée et l'activité réelle ne se recoupent pas* » (Clot, 2001, p. 38). Dans l'activité réelle, il y a au-delà de ce qui est réalisé, tout ce qui n'a pas pu l'être, l'ensemble des possibles non réalisés. Pour Clot, ce réel de l'activité est indispensable pour comprendre l'activité dans une perspective clinique, car il recouvre tout ce qui a été évité, les frustrations face au drame des échecs, les parties refoulées qui n'ont pu s'exprimer dans la réalisation, ainsi que (et c'est ce qui nous apparaîtra flagrant dans nos données) ce qui aurait dû ou aurait pu être réalisé du point de vu d'autres opérateurs tels que le tuteur ou le cédant dans le cadre qui est le nôtre (**Figure 9** : une lecture verticale permet d'apprécier la nature des écarts pour un opérateur et la lecture horizontale permet d'envisager les écarts entre les différents acteurs impliqués dans l'activité et la prescription de la tâche).

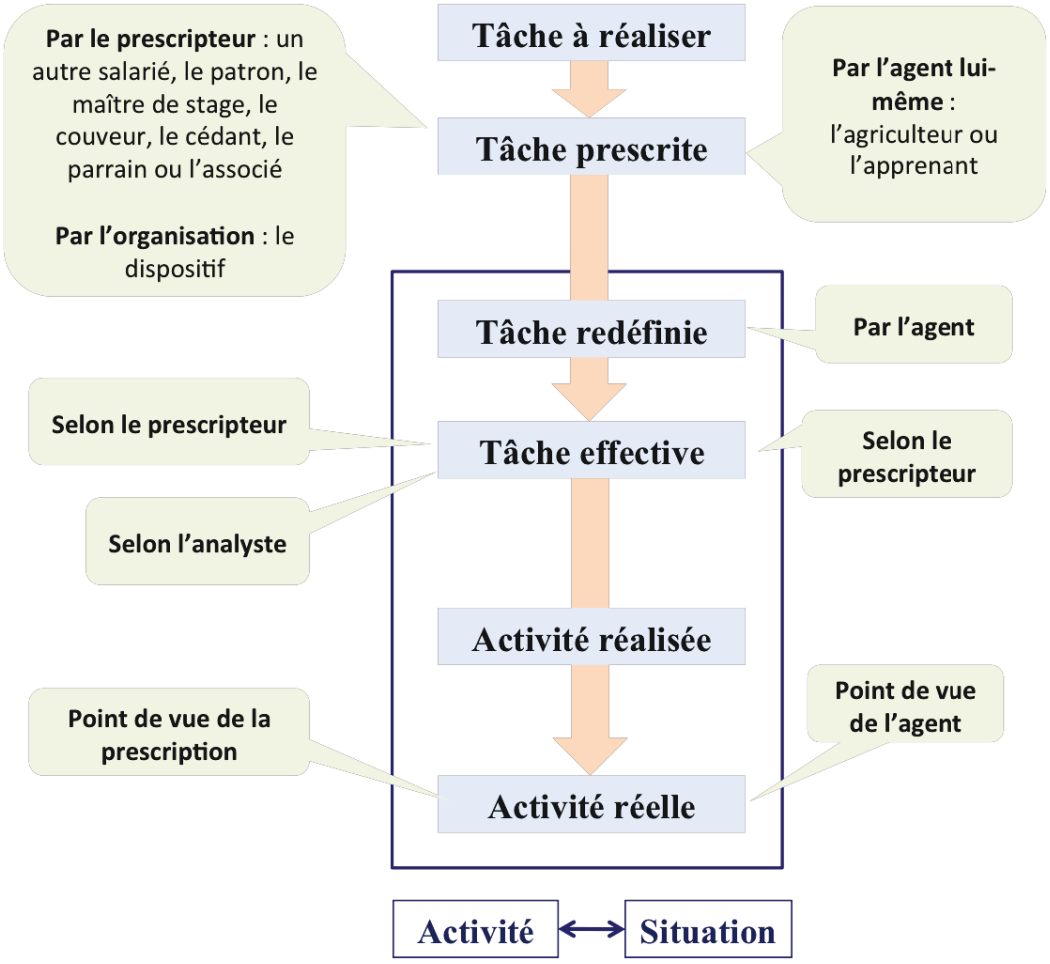


Figure 9 : l'analyse de l'activité par la prise en compte des écarts entre tâche et activité (F. Chrétien, à partir de Leplat et Hoc 1983, et Leplat 1997)

Avant de clore cette section sur l'analyse ergonomique de la tâche par une caractérisation des tâches complexes, il est important de rappeler que l'analyse de l'activité telle que le proposent ces auteurs ne peut se faire sans l'analyse conjointe de la situation.

Nous ferons le choix dans cette thèse de substituer la notion de tâche à celle de situation, non pas que les éléments théoriques présentés ici deviennent obsolètes, mais plutôt parce que nous

inclurons l'ensemble des éléments constitutifs de la tâche dans la notion de situation. C'est aussi le choix que Mayen a fait dans ses travaux. Il convient toujours de s'intéresser aux prescriptions, objets, moyens et conditions qui définissent les activités de production et de transmission réalisés par les agriculteurs et les apprenants, mais d'y ajouter une attention particulière à ce qui fait situation, à la manière dont les personnes se représentent une situation à maîtriser ou transformer (Mayen, 2004b). Car ainsi que le note Savoyant : « *de la même façon que le sujet redéfinit la tâche en élaborant son action, il construit la situation en développant son activité* » (Savoyant, 2009, p. 97). Cette deuxième élaboration se fait en rapport avec la réalisation des mobiles propres du sujet.

Une situation est à la fois donnée et créée (Mayen, 2001). Elle est donnée par l'ensemble du cadre prescriptif et de l'environnement objectif de l'activité ; elle est socialement délimitée. Mais elle est également créée et délimitée par ce qu'en disent les acteurs. De cette façon, il est possible d'observer les différents niveaux de prise en compte des éléments de l'environnement par les personnes qui agissent, et par-là même de niveaux de maîtrise de l'activité (Savoyant, 2009). À quel niveau d'extension s'inscrit-il quand elle pense son action ? De quelle maîtrise de la variabilité fait-elle preuve en adaptant ses interprétations au fil de l'eau ? C'est également pour répondre à ces questions que Philippe Astier nous invite à parler de la fonction « situante » de l'activité. Il montre le rôle de la perception et de l'interprétation de cette perception dans la mise en place d'une organisation de l'action : « *l'action est situante en ce qu'elle fournit cette caractérisation et interprétation des situations, nécessaires pour agir* » (Astier, 2003, p. 75). Toute activité est finalement accompagnée d'une autre activité incluse dans la première, « *l'activité par laquelle le sujet organise la perception du monde pour le rendre émergent, signifiant pour lui et ainsi, permettant de s'y orienter et d'y agir* » (Ibid, p. 84).

Les tâches complexes - La plupart des activités observées chez les agriculteurs enquêtés renvoient à des tâches complexes et supposent des conduites complexes. Cela s'explique d'abord et avant tout par le fait que le travail avec le vivant porte sur des systèmes complexes (Chrétien, 2014b), ce qu'en ergonomie cognitive on nomme des « environnements dynamiques » (Samurçay & Rogalski, 1995). Dans les environnements dynamiques, à l'inverse des environnements statiques, « *le processus naturel ou artificiel sur lequel agit le sujet change indépendamment de ses propres actions* » (Ibid, p. 227). L'objet sur lequel s'exerce l'activité évolue par le biais d'autres facteurs, indépendants de l'action du sujet. Le professionnel qui a affaire à des situations contraintes par des environnements dynamiques doit prendre en compte ces facteurs indépendants. Il doit également s'attendre à obtenir de son action des résultats différés ou décalés de ses attentes initiales, et faire preuve d'anticipation des effets à long terme et des risques d'échec. La gestion d'environnements dynamiques exige de « *l'opérateur impliqué dans le contrôle de faire un pronostic sur l'évolution du phénomène et d'anticiper les effets d'actions sur cette évolution, soit pour garantir une stabilité de conditions, soit pour revenir à un état stable à partir de perturbation* » (Ibid, p. 230). Nous sommes bien dans ce cas de figure pour toutes les

professions qui consistent à travailler avec des êtres vivants, surtout lorsque peu de technologies sont mobilisées pour réduire leurs caractères dynamiques. Leur propriété principale étant d'exprimer leurs caractéristiques propres, ils peuvent évoluer dans un sens contradictoire à celui que souhaiterait voir l'opérateur pour son travail (exemple de la gestion des adventices).

Dans la préface de la deuxième édition de son ouvrage, De Montmollin définit ce qu'est une tâche complexe (De Montmollin, 1986). Par tâche complexe, il entend toute tâche présentant plusieurs des caractéristiques suivantes :

- La multiplicité des variables ;
- L'évolution des variables (comme la température, l'humidité d'un sol)
- L'articulation entre ces variables, rendant impossibles le fractionnement de la tâche en sous-objectifs et phases séparés ;
- La simultanéité des tâches. Plusieurs tâches se chevauchent dans une même activité, car des « évènements » différents se produisent simultanément ;
- Les interactions entre les opérateurs, pouvant modifier les variables du système ;
- Le caractère aléatoire et surprenant des évènements (comme une inondation) ;
- L'incertitude interprétative des systèmes symboliques qui transmettent les valeurs et évolutions des variables (le langage, les instruments de mesure, etc.) ;
- La durée et l'hystérésis des actions. L'amendement calcaire d'un sol ne modifie pas instantanément le pH de ce sol. Cette tâche s'inscrit dans un temps long au travers duquel des opérations successives d'amendement et de mesure seront effectuées dans un but de modification structurelle de la chimie du sol ;
- La pluralité des opérateurs. Quand la tâche dépend de toute un équipe (le binage exige un conducteur et un guide), ou un ensemble d'acteurs appartenant à des domaines différents de la production (la préparation de la période de semis dépend de l'envoie des semences par le fournisseur).

Ces caractéristiques induisent nécessairement des ajustements de conduites pour faire face aux incertitudes liées à cette complexité. Les activités de planification, d'anticipation, de gestion de l'incertitude, de construction de compromis, de mise en place de diagnostics répétés, les actions de rectifications ou de réparation, sont autant de conséquences de cette complexité en termes de conduites et de pratiques. Nous aurons l'occasion de traiter de ces dimensions au cours de l'analyse des situations de travail proposée dans cette thèse.

I.2.2.2. La conceptualisation dans l'action

Un des postulats centraux de la didactique professionnelle est qu'« *au fond de l'action, il y a conceptualisation* » (Vergnaud, 1996), que l'action n'est pas possible sans conceptualisation, c'est-à-dire sans un ensemble de formations en pensée d'objets, de relations, de propriétés, et de conditions. La conceptualisation dans l'action est une théorie de l'organisation de

l'activité. Nous avons déjà évoqué, à travers les travaux de Piaget, cette idée que nous pensons et agissons par concepts, bien qu'il faille faire la distinction entre des conceptualisations opératoires incorporées ou automatisées et des conceptualisations représentationnelles résultant d'une prise de conscience et de recul sur ses propres connaissances[46]. Il y a plusieurs niveaux de conceptualisation car différentes natures de représentation sont mobilisées pour l'action : « *des réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et de ses besoins de l'action* » (Weill-Fassina *et al.*, 1993, p. 17). Nous retiendrons ici que l'organisation de l'activité se fait par l'existence **d'invariants opératoires** d'ordre conceptuel, la dimension pratique de la connaissance. Pierre Pastré et Gérard Vergnaud ont tous les deux proposé des modèles théoriques pour en rendre compte.

Dans la théorie de Pastré, **les concepts pragmatiques** représentent ces « *outils d'adaptation du réel construits par l'action et servant à guider l'action, et sont associés à un ou plusieurs indicateurs* » (Pastré, 2011, p. 172). Ils permettent, dans l'action, de fonder un diagnostic de la situation auquel le professionnel a affaire. Par ailleurs les concepts pragmatiques ont une dimension sociale car ils peuvent faire l'objet de transmission par imitation, par les pratiques de métier ou par le langage (Pastré, 1999). C'est cette dernière propriété qui le différencie du concept-en-acte, forme d'organisation opératoire de l'activité, souvent indicible et cachée, que développe Vergnaud dans sa théorie des schèmes. Par ailleurs, la **pragmatisation** est un processus de construction de concepts dits pragmatisés, par « *transformation de concepts scientifiques et techniques en concepts organisateurs* » (op.cit., 2011). Enfin, cet auteur appelle **structure conceptuelle d'une situation** « *l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter ou guider l'action* » (Ibid, p. 176). Dit autrement par Mayen (2001, p. 24), c'est un « *réseau de relation entre les variables caractéristiques d'une situation, l'agencement de ses traits communs en une configuration porteuse de signification* ». Quatre éléments la composent :

- les concepts organisateurs ;
- les indicateurs construits à partir d'indice tirés de l'environnement de l'activité et donnant une valeur aux concepts organisateurs, afin de fonder un diagnostic de la situation. Ils peuvent être instrumentés (la température lue sur un thermomètre) ou naturels (l'évolution de la couleur de la croûte de pain dans le four) ;
- « *l'ensemble des classes de situations qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept* » ;
- les « *stratégies attendues de la part des acteurs* » : l'ensemble de ce qui sera retenu pour agir, du point de vue subjectif de l'acteur.

[46] la connaissance, distincte du savoir, n'est pas qq chose d'extérieur à l'activité, mais inscrite en elle, qui sert à l'orienter et à la guider (Pastré, 2006).

En fonction du niveau de dicibilité de cette organisation, il est possible de comprendre quel est le modèle cognitif et opératif de l'acteur et de mesurer comme il se place par rapport au modèle idéel de la structure conceptuelle d'une situation professionnelle identifiée. Le premier correspond à la façon dont l'acteur se représente le « comment ça fonctionne », le second à la façon dont il se représente le « comment ça se conduit ». Il est fécond de rapprocher cette distinction entre les deux modèles de l'opérateur des formes variées de la connaissance. Les formes prédicatives sont enseignées et enseignables dans les formations, elles permettent d'expliquer le fonctionnement des objets, des phénomènes et des êtres. Les formes opératoires sont ancrées dans l'action et ne sont pas toujours prédicables par les acteurs, elles s'acquièrent par assimilation de l'action. Ces deux formes sont certes intriquées, et parfois confondues. Cette distinction gomme donc la complexité de la réalité du travail. Elle permet cependant de faire l'hypothèse instructive que des concepts exogènes à l'expérience peuvent avoir leur place dans les apprentissages même s'ils ne sont pas suffisants, et qu'à l'inverse, les concepts-en-acte peuvent être encapsulés dans l'action sans engendrer à eux seuls des processus d'élaboration pragmatique ou de formation de jugements pragmatiques nouveaux.

Dans la théorie de Vergnaud, c'est avant tout le schème opératoire qui exprime ce lien entre la connaissance et l'action, avec un point d'honneur donné à la situation, un point qui le distingue de l'approche piagétienne du schème. C'est un système de concepts qui permet de comprendre un ensemble de phénomènes relatifs à l'action et à la pensée (Vergnaud, 2013). Le concept de schème est le moyen théorique d'objectiver la pensée comme un geste.

Les invariants opératoires émanent de la situation spécifique avec laquelle l'acteur doit agir, bien moins que d'une structure générale de la cognition. Le schème est « *une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée* » (Vergnaud, 1990, p. 136), c'est « *une totalité dynamique organisatrice de l'action du sujet pour une classe de situations spécifiées* » (Ibid, p. 142). Le schème correspond en fait à la compétence. Il est efficace ou ne l'est pas, incomplet, superficiel ou profond et plus englobant. Il existe une hiérarchie des schèmes, les schèmes élémentaires pouvant être intégrés à des schèmes plus complexes. Leurs interactions forment des répertoires qui s'adressent à des domaines divers de l'activité. Ces interactions se stabilisent dans la durée, dans le temps long de l'expérience (Vergnaud, 1996). Cette totalité fonctionnelle est composée de plusieurs catégories d'éléments :

- les invariants opératoires : les connaissances contenus dans les schèmes
    - les concepts-en-acte : unité conceptuelle fondatrice du schème (des catégories, des valeurs prises par des variables, etc.) ;
    - les théorèmes-en-acte : des « *propositions tenues pour vraies sur le réel* », des croyances, principes, idées plus ou moins générales sur le mondes et les objets de l'activité ;
- des règles d'action et d'anticipation : elles mettent en lien les opérations avec les effets attendus, l'ordre des étapes, des relations causales, etc.

- des inférences ou raisonnements : ce sont les façons dont l'acteur mobilise les éléments ci-dessus avec ce qu'il dispose comme ressources, les chemins qu'il prend pour résoudre finalement le problème posé ou pour se représenter la réalité qui advient ;
- Un ou plusieurs buts.

Le schème s'inscrit dans sa théorie des champs conceptuels : « *Le champ conceptuel est à la fois un ensemble de situations et un ensemble de concepts. L'ensemble des situations dont la maîtrise progressive appelle une variété de concepts, de schèmes et de représentations symboliques en étroite connexion. L'ensemble des concepts qui contribuent à la maîtrise de ces situations* » (Vergnaud, 2013, p. 290). Sans la notion de champ expérientiel, cette théorie montrerait une certaine lacune dans la prise en compte du sujet de l'activité, dans ses dimensions identitaires, symboliques, ou projectives. En effet, pour comprendre comment les transformations de schèmes peuvent s'opérer et ainsi provoquer des effets d'apprentissage et de développement, il semble important, en particulier pour les futurs professionnels en formation, de s'intéresser aux pratiques, aux engagements et aux situations vécues qui font sens pour le sujet. Car sans cette référence, la conceptualisation analysée avec la notion de schème à lui seul ne permet pas de cerner la conduite dans ses enjeux sociaux et identitaires.

II. La régulation de l'activité et les ajustements dynamiques : des opportunités pour la transmission professionnelle

En repartant du cadre théorique précédent, nous retenons ici qu'« *analyser l'activité, c'est chercher à découvrir les conditions dont dépend cette activité et par quels mécanismes elles la règlent* » (Leplat, 2008, p. 4). Les trois « classes d'activités » présentées en introduction de ce chapitre sont elles aussi soumises à des phénomènes de régulation mettant en jeu non seulement des ajustements de conduites faisant face à des éléments instables intrinsèques à l'activité, mais aussi des repères de jugement et des critères de comparaison permettant d'organiser des rectifications à différents niveaux de l'activité. C'est d'ailleurs par cette entrée des niveaux de régulation qu'il nous semble le plus pertinent d'aborder les mécanismes d'ajustements (ou de non ajustement) dans les trois classes d'activités relatives à la transmission professionnelle. La première partie de cette section sera consacrée aux modalités de régulation qui touchent l'orientation des actions de production et de conception. Dans ce but, nous repartirons de deux articles synthétiques sur ce sujet, l'un écrit par J. Leplat sur les boucles de régulation de l'action et de l'activité, et l'autre d'A. Savoyant sur le rôle de l'expérience dans la régulation de l'activité. La deuxième partie de cette section portera son attention sur un autre niveau de régulation qui s'étend à un ensemble plus large de situations, celui du rapport à l'autre et des engagements divers que le sujet peut manifester dans l'activité, et plus largement dans le travail. Nous mobiliserons un cadre sociologique peu référencé par les ergonomes et les psychologues du travail, mais fortement éclairant pour

traiter des phénomènes d'intercompréhension, de négociation et de confrontation des points de vue que brassent les situations de transmission.

II.1. Les *différents niveaux de régulation de l'activité sont-ils les niveaux de régulation de la transmission professionnelle ?*

Dans un article intitulé *La notion de régulation dans l'analyse de l'activité* (Leplat, 2006), Leplat commence par assimiler les processus de régulation à des systèmes plus ou moins complexe de contrôle, le contrôle portant sur la comparaison d'une valeur obtenue par des actions avec une valeur de référence. À partir d'un but fixé, l'opérateur évalue le résultat obtenu par rapport au résultat attendu ou souhaité. Il traduit cette comparaison en action de rectification ou d'action nouvelle à entreprendre pour modifier l'écart constaté, l'annuler, ou l'intégrer à d'autres processus de régulation plus larges. L'agent suit certaines règles pour passer du diagnostic de cet écart à des réponses diverses sur le système. Contrairement à la règle, les régulations, le contrôle et les rectifications subséquentes ne portent pas toujours sur le résultat de l'action, ni uniquement sur le passage de la comparaison à l'action.

Dans les processus de régulation, d'autres itérations soulèvent des incertitudes et suscitent des actions de contrôle : sur les résultats du diagnostic, sur les résultats des rectifications opérées suite à l'application de la règle, sur la fixation des buts, sur les façons de caractériser les écarts et même les résultats obtenus, sur les façons dont est transmis le feedback, etc. De nombreuses voies sont possibles pour envisager les modes de régulations :

- par la modification ou au contraire par la fixation des buts : l'erreur peut engendrer une modification du but de départ, comme la baisse des exigences de performance par exemple. À l'inverse, elle peut provoquer une répétition de l'action avec modifications de certains paramètres, dans l'idée d'obtenir un résultat plus proche du but fixé. Notons que ces modifications dépendent de quel but il s'agit : but prescrit ou but redéfini, but idéal ou minimal ;
- par les diverses façons de produire de la comparaison : par soustraction simple, par une analyse coût/bénéfice sur le plan quantitatif ou qualitatif, etc. ;
- par l'analyse des actions entreprises en vue de gérer l'écart obtenu : selon des façons routinières, ou selon certaines règles plus ou moins précises, et en fonction des connaissances qu'ont les personnes du fonctionnement du dispositif (le dispositif entendu comme l'ensemble des moyens, règles, instruments, mobilisables pour réaliser les actions). Dans l'interaction de tutelle, l'intention de réduire des écarts peut se traduire par l'intervention du tuteur dans le cours de l'interaction afin de modifier le cours de l'activité de l'apprenant, par « *la poursuite ou la reprise de son énoncé en faisant évoluer les présuppositions pour les faire correspondre davantage aux conditions de la situation* » (Mayen, 2000, p. 63) ;
- par la spécificité des façons de faire de l'opérateur, de ce que Clot appellerait son « style » : « *la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au*

moment d'agir, en fonction des circonstances […] *une métamorphose du genre en cours d'action* » (Clot & Faïta, 2000, p. 15), le genre professionnel étant défini comme un ensemble d'« *« obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite* » (Ibid, p. 9), « *comme* [un] *intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. On pourrait écrire qu'il est « l'âme sociale » de l'activité* » (Ibid, p. 11).

Ces diverses sources de régulation aboutissent à considérer plusieurs boucles de régulation. Leplat parle de régulation rétroactive ou réactive pour signifier une boucle simple partant de l'évaluation des résultats et cherchant un procédé pour résoudre un problème de façon ponctuelle et immédiate. Il la distingue des régulations anticipatrices ou proactives s'intéressant aux diverses procédures possibles pour résoudre des problèmes d'une même classe. Dans ce dernier cas, l'évaluation se fait sur le produit d'entrée (et plus largement tous les objets avec lesquels il faut agir et sur lesquels on porte une appréciation sur leurs états, leur fonctionnalité, et leurs propriétés, etc.), mais également sur le fonctionnement des dispositifs mobilisés, ou encore sur la conduite et l'état de l'opérateur lui-même eu égard au travail qu'il doit accomplir et à la multiplicité de ses propres motifs. Finalement, la double régulation de l'activité s'enrichit des transformations successives du sujet et des objets de l'activité. En fonction de la teneur de la dimension collective du travail, la régulation peut porter sur la coordination des activités de différentes personnes, ou au contraire sur la coordination de différents motifs portés par une seule et même personne. On aura alors des régulations centrées principalement sur la tâche (gestion de la multiplicité des buts) ou principalement centrées sur le sujet de l'activité (gestion de la multiplicité des motifs).

Les modes de régulation dépendent, chez les professionnels, du niveau de maîtrise des activités liées aux situations professionnelles avec lesquelles ils doivent procéder. Le niveau de maîtrise est déterminé par la façon de tirer parti de la situation compte tenu des conditions objectives et subjectives. Dans ce contexte, l'expérience des personnes peut jouer un grand rôle dans la modulation et la régulation de ce qui est, prescrit, demandé ou visé de façon objective en amont de l'exécution des actions (Savoyant, 2009). Or, ces processus se développent avec la mise en place par le sujet des représentations successives des produits et résultats de l'action « *à partir de la mise en œuvre répétée de l'activité* » (Ibid, p. 96). Ces élaborations sont issues des mises en lien que le sujet fait entre les résultats intermédiaires obtenus et les conditions qui lui permettraient d'obtenir un meilleur résultat. Ainsi, « *de la même façon que le sujet redéfinit la tâche en élaborant son action, il construit la situation en développant son activité* » (Ibid, p. 97). Cette mise en lien, de même que l'appréciation de ce qui est satisfaisant (efficace, acceptable, etc.), permet au sujet de replacer la réalisation des tâches élémentaires dans le cadre de la situation de travail et de son contexte plus large ; ce qui relève non seulement des capacités du sujet et de son expérience, mais également de la professionnalité à laquelle il fait preuve et veut faire preuve.

Ceci nous amène à considérer cette question du professionnel qu'il nous semble opportun

d'éclaircir à partir d'autres grilles de lecture que celles que proposent l'ergonomie ou la psychologie du travail, notamment par les notions et les approches développées dans le courant de la sociologie pragmatique.

II.2. Une lecture de la régulation par la sociologie des engagements

Un des aspects fondamentaux de la transmission professionnelle est la construction progressive d'une rencontre et d'une relation entre un professionnel et un apprenant, liés par un milieu de travail plus ou moins commun. La mise en place des interactions et co-activités s'effectue par un ensemble de régulations qui ont trait non seulement au contrôle de ce qui est fait, à faire ou en train de se faire (ce que nous avons abordé dans le paragraphe précédent), mais également aux conditions de mise en commun de leurs existences, de leurs forces de travail et de leurs projets. Ces formes de régulation sont tout aussi importantes pour comprendre les processus de transmission professionnelle en cours dans les différentes configurations sociales que nous traiterons, car elles répondent à des questions d'une autre nature : pourquoi et comment se négocient les objets de transmission dans un espace professionnel ? Quels sont les mécanismes de régulation faisant évoluer les relations de transmission ? Qu'est-ce qui explique, au-delà des règles de convenance, les incompréhensions réciproques et les tensions au sein de ces relations ?

II.2.1. Les dimensions sociales de la régulation : entre enjeux et positions

Un des éléments de réponse a déjà été développé dans la partie consacrée à la problématique et à l'état de l'art de la notion de transmission[47] : il s'agit de considérer que d'autres éléments que des savoirs ou des concepts opératoires circulent et se transmettent, qu'il y a également des valeurs, des conceptions plus globales sur le monde, des états d'esprit, c'est-à-dire, comme le développe Mayen, des attitudes qui donnent à voir des manières et des dispositions à penser, ressentir, apprécier et agir (Mayen, 2013a). Ces éléments sont plus ou moins stables, plus ou moins délicats à faire évoluer, d'autant plus difficile s'ils touchent à des identités structurantes du sujet (Bourgeois & Nizet, 1997). Ils prennent place dans le système de pensée de la personne au cours de son histoire, et s'incarnent dans les rapports sociaux que cette personne a construits en contact avec les différents « mondes » qu'il côtoie. Il y a, derrière les activités partagées, les activités d'étayage et les relations sociales au travail, la construction d'un rapport de transmission qui se construit à partir de trois niveaux temporels : le passé (l'expérience), le présent (les situations) et le possible (les projets).

En outre, la transmission de connaissances en milieu de travail, qu'elle soit encadrée ou sous-entendue, s'inscrit dans des phases de travail en commun qui sont transitoires. On l'a vu, il s'agit de passages d'un état d'apprenant ou de tuteur à d'autres états, celui du jeune installé, de l'associé, etc. C'est une période de construction, de glissement, où s'opèrent un certain nombre de stabilisations (de la relation, de l'organisation du travail, des attentes peut-être,

[47] Voir notamment le paragraphe I.2 du Chapitre II.

etc.). Cette période charnière est, de fait, chargée d'enjeux : pour l'apprenant qui construit son avenir professionnel encore embryonnaire, pour l'agriculteur qui peut viser une cession, la formation de futurs agriculteurs ou encore la préservation d'une certaine organisation du travail compatible avec les exigences productives de son exploitation. Bien que ces enjeux ne soient pas agissants à chaque instant de travail, dans chaque interaction et à tout moment de la transmission, on ne peut pas raisonnablement saisir les effets et les mécanismes de transmission sans s'intéresser aux enjeux qu'elle soulève, car les acteurs se calibrent autour d'eux, en arrière-plan du travail à réaliser.

C'est pourquoi notre approche de la transmission professionnelle n'est certes pas, pour chaque instant, de traduire les comportements par des enjeux, mais de regarder ce qui est dit, ce qui est fait, les gestes, etc. Et ce parce que les enjeux sont un élément central du puzzle sans être pour autant un cadre globalisant. Cependant, la spécificité des configurations sociales qui soulèvent des préoccupations de transmission, amène nécessairement à annoncer par hypothèse que des enjeux se jouent parfois dans des gestes et des jeux de langage, au-delà des énoncés purs. Parfois, les acteurs se calibrent en fonction de leurs enjeux propres. D'autres fois, les engagements en acte s'expriment selon des mondes d'appartenance, des positions sociales liées aux statuts (donnés ou acquis), ou encore en fonction des façons de se projeter, de craindre ou d'être prudent…c'est par tous ces filtres que l'on transige, que l'on négocie, que l'on fait usage des dispositifs et des outils mis à disposition pour transmettre et acquérir.

Les activités de transmission, ou du moins les activités qui mettent en jeu des phénomènes et des objets de transmission, sont perlées dans le temps et dans l'espace, du fait de la caractéristique même du travail agricole (résultat des actions s'inscrivant dans le long terme, saisonnalité des activités, etc.). Il est donc compliqué, voire illusoire, de réifier l'activité dans une seule situation observable. Dès lors que se mêlent des objets de travail et des objets de coordination, qui de surcroît s'insèrent dans une continuité de situations (Gagneur, 2010), saisir l'activité dans sa complexité devient impossible sans approches complémentaires. L'orientation de l'activité est tenue par des variables plus lâches, qui ne se retrouvent pas toujours, partiellement, ou de façon cachée, dans les situations de travail en commun que l'on peut observer. Il est possible, pour cela, de comparer plusieurs situations, y trouver quelques redondances en termes de fonctionnement en équipe (et non pas seulement en termes d'invariants opératoires), ou encore de repérer des points qui caractérisent les controverses, orientent le partage du travail et l'interaction au-delà du contenu de ce qu'il y a à faire.

II.2.2. Une branche de la sociologie pragmatique

La sociologie de la coordination et des régimes d'engagement dont nous proposons d'adopter certains concepts et logiques interprétatives fait partie d'une plus grande famille sociologique au *style* pragmatique. Pour replacer les travaux de Laurent Thévenot dans le paysage des sciences humaines et sociales s'interrogeant sur la conduite humaine, nous devons faire un détour synthétique vers les fondements épistémologiques de la sociologie pragmatique.

L'origine *pragmatique* de cette sociologie fait référence à divers courants s'en réclamant, mais qui ont pourtant abouti à des travaux de recherche très différents. Certains s'inscrivent dans une démarche émanant de la pragmatique linguistique alors que d'autres empruntent volontiers leurs racines au pragmatisme américain qui, bien que lui-même composé de multiples écoles, est éminemment représenté par les philosophes William James et John Dewey. Les sociologues de l'école de Chicago s'inscrivent en continuité avec l'idée des pragmatistes selon laquelle le réel émerge aux acteurs et dans les situations, par le truchement des échanges interindividuels et selon les « dispositions à agir » des uns et des autres. L'interactionnisme symbolique, représenté en particulier par E. Goffman, considère les interactions sociales comme une réalité propre, et non pas comme une illustration de faits sociaux plus globaux. L'interaction est, pour lui, l'unité d'analyse du social, l'atome logique de l'activité sociale. Il n'y a pas dans ce cas de faits sociaux en dehors de l'individu. Ce n'est pas le parti pris de tous les penseurs de cette nouvelle sociologie, qui, pour certains, cherchent à comprendre comment la multiplication des contextes socialisateurs à la base d'une réalité plus macrosociologique engendre une pluralité des « mondes » et des façons de faire (Becker, 1985 / 1963; Lahire, 1998; Strauss, 1993; Thévenot, 2006).

Le courant français de la nouvelle sociologie, dite pragmatique, s'est installé dans les années 1970 (Nachi, 2006), avec comme premières figures de proue Bruno Latour et Michel Callon dans le domaine de l'anthropologie des sciences (Callon, 1986; Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001; Latour, 1985). Avec l'essor de la sociologie de la traduction qu'ils ont théorisée, ces auteurs ont introduit deux principes fondateurs. Le premier est le besoin d'analyser ce que les acteurs éprouvent et comment ils font face à l'*épreuve*, tout particulièrement dans les situations d'incertitude, de confusion et de controverse. Le second principe est la considération des êtres et des choses en dehors de toutes catégories préétablies. Etres humains et non humains sont tous des *actants* ayant leurs logiques propres, leurs points de vue, leurs forces et faiblesses. Ils constituent des ensembles actantiels en réseau.

Luc Boltanski et ses collaborateurs ont, quant à eux, développé une sociologie des grandeurs et de la critique (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski & Thévenot, 1987, 1991), dans une volonté de s'éloigner d'une sociologie critique jugée trop structuraliste ou lacunaire sur le plan des capacités des acteurs à s'ajuster à la diversité des situations sociales, et aux situations incertaines (Boltanski, 1990).

D'après Nachi, la sociologie pragmatique se définit surtout par le *style* sociologique qu'elle emprunte, par son vocabulaire et les outils méthodologiques qu'elle mobilise. Les travaux qui en ressortent ne traitent pas des mêmes objets d'investigation. Ils convergent pourtant aujourd'hui autour de l'analyse des espaces et des mouvements du sens critique (Dodier, 2005), avec comme focale la « *formation des catégories* [par les acteurs] *au lieu de les traiter comme allant de soi* » (Nachi, 2006, p. 22). Un des principes épistémologiques fort de ce courant est que les acteurs eux-mêmes possèdent les outils d'analyse de la société. Les sociologues sont seulement disposés à élever la réflexivité sociale en mettant en évidence des contradictions que les acteurs n'ont pas besoin, intérêt ou envie de formuler, au risque de

briser la stabilité et la continuité de leurs actions. Les savoirs ordinaires et scientifiques ne sont alors séparés que par des « mondes sociaux » différents, aux logiques propres (Vinck, 2007).

Nombre de ces auteurs cherchent à travers cette approche à mieux rendre compte de la multiplicité des logiques d'action et d'argumentation que les divers types d'acteurs/actants déploient dans les mondes sociaux auxquels ils appartiennent. C'est dans ce cadre que Laurent Thévenot parle de diversité des régimes d'action. Le régime est employé pour signifier l'existence de normes et de règles observables dans les discours et/ou dans le fonctionnement des actions et des interactions ayant lieu dans les différentes formes de vie sociales. Autrement dit, une certaine « grammaire » de l'action et de l'argumentation pourrait être décelée par la mise en évidence, dans des situations spécifiques, de conventions, de raisons d'agir et d'exigences morales structurées. Dans la singularité des situations, il serait toujours possible de saisir un ensemble de règles de comportement ou de langage que la situation sociale suggère de suivre, indiquant quelques conduites attendues.

Ce courant s'est intéressé tout particulièrement à la dimension d'incertitude que contiennent les situations sociales : celles qui révèlent des confusions entre les acteurs, des problèmes de coordination et de mise en accord. Bien qu'on parle de « grammaire » de l'action, tout n'est pas déterminé par des structures, ni par des contraintes dispositionnelles. La variabilité et l'ambigüité de certaines situations entraînent des *mises à l'épreuve*, inédites ou chargées de contradictions, qui demandent aux acteurs de faire valoir leurs points de vue par des processus de justification et d'appréciation spécifiques. Comme le dit simplement Nachi : « *on peut s'entendre sans s'accorder* » (p.11), on peut partager une arène d'argumentation, sans mettre en avant les mêmes ordres de grandeurs. L'épreuve est d'abord une épreuve de force par laquelle s'expriment des rapports de force, car « *les êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables, et plus profondément ce dont ils sont faits* » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 73) ; mais, dans le cadre de dispositifs où des conventions structurent l'échange et la *dispute*, l'épreuve devient épreuve de légitimité se traduisant par un affrontement des jugements sur les *grandeurs* et *biens communs* invoqués. La justification prime alors sur la force, selon un principe d'*équivalence*, sorte de jauge de ce qui peut ou ne peut pas faire référence commune.

II.2.3. *Les dynamiques de l'accord et les processus de coordination*

La transmission, parce qu'elle est professionnelle, met en tension plusieurs dynamiques : celle qui consiste à développer des discours sur le travail ; celle qui, en lien direct avec la première, consiste à justifier son point de vue sur le travail ; et celle qui en découle, qui consiste à apprécier d'une certaine façon ce même travail, jugeant et s'engageant dans un certain rapport à la compétence, au savoir-faire, et à la prise en compte des étendues temporelles des activités et des situations professionnelles. Ces dynamiques sont, bien entendu, des formes de conceptualisation de l'action et du travail. Toute action suppose conceptualisation, mais elle n'émerge pas toujours à la conscience ; elle est incorporée dans le geste appris et adapté, que ce dernier soit corporel ou émanant de la pensée.

À la conceptualisation de l'action, comme nous l'enseigne Gérard Vergnaud (Vergnaud, 1990), Laurent Thévenot ajoute la conceptualisation de l'action *en société* (Thévenot, 2000). Cette conceptualisation enrichie la « structure conceptuelle des situations » en intégrant d'autres déterminants d'ordre social, en particulier dans des situations de changement, d'incertitude, où l'univers de référence est flou ou mal formulé. Elle comprend, non seulement la construction d'un sens commun, mais aussi la prise en charge d'une coordination apparemment problématique où apparaissent des formes de ruptures, telles qu'une controverse, une tension ou un conflit à propos d'une décision à prendre ou d'une priorité à poursuivre devant une autre, ou encore une manière discordante d'apprécier la réalité qui se présente. Autrement dit, il est intéressant de regarder les processus de coordination quand il y a justement des problèmes de coordination. Or, la transmission professionnelle est peu délimitée, et se construit chemin faisant dans la singularité des situations. Malgré l'existence des dispositifs que nous avons présentés dans la première partie et leur rôle dans la réduction de l'incertitude, les modalités de réceptions, de saisie et d'application de ce qui est proposé dans ces situations ne sont pas définies de manière cadrée. Il s'agit donc de construire les accords ou du moins les capacités à agir ensemble. La théorie de la coordination est en ce sens intéressante à deux titres :

- L'idée n'est pas de rendre compte d'ordres établis, mais justement de regarder ce qu'il se passe quand la mise en ordre est douteuse et problématique (Thévenot, 2006, p. 12). L'indétermination est potentiellement un prétexte à la réalisation d'une *enquête*, c'est-à-dire une « *transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situations qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié* » (Dewey, 1938 trad. 1993, p. 169). La coordination est un processus de stabilisation de l'articulation entre les êtres humains et leur environnement dans une situation donnée. Elle peut aboutir ou non à un équilibre, mais elle est en tout cas source de mouvement, de perturbation, donc d'impulsion au changement, et ouvre potentiellement à des apprentissages ;
- elle rompt avec la dichotomie classique qui sépare d'un côté, l'action individuelle, souvent assimilée aux notions de désirs, croyances, intentions ou rationalité et de l'autre, l'action en commun comme une agrégation des actions individuelles régie par des normes, des lois ou des communautés (Thévenot, 1990).

Ces processus sont révélés à travers le partage de jugements sur les situations et les choses dont les personnes font l'épreuve, qu'il convient alors de comparer, de justifier ou de confronter (Ibid.). La collaboration au travail suppose au fond de comprendre et de faire comprendre à l'autre ce qu'est une action convenable dans le cadre particulier des relations de travail (Thévenot, 1990).

La coordination concerne donc principalement le jugement, les façons de mettre en relation des concepts et des objets. Le jugement dont on parle en sociologie pragmatique peut être légitimement rapproché du *jugement pragmatique* ou des *théorèmes-en-acte* que nous avons

définis plus haut. C'est en effet ce que l'on tient pour vrai, pour juste ou pour efficace. Une réalité intermédiaire bricolée à un moment donné et opératoire pour l'action. En revanche il s'agit, dans les configurations de transmission professionnelle que nous étudions, de savoir en rendre compte, savoir rendre public les jugements et les liens que les personnes font lorsqu'elles pensent et agissent. La théorie de la coordination fait intervenir, dans la construction de ces jugements, des catégories plus larges telles que les grandeurs et les qualifications.

II.2.4. Les processus de régulation par les régimes d'engagement

L'analyse de ces accords et désaccords portant sur l'appréciation de l'important, du prioritaire, de l'injuste, du bienséant, du cohérent, du positif, etc., met en évidence une diversité des *régimes d'engagement*. Thévenot définit le régime d'engagement comme « *le lieu d'articulation entre un sens de la réalité et un sens du bien. Il spécifie ce qui vaut d'être pris en compte, dans la quête d'une certaine garantie* » (Thévenot, 2004, p. 6).

Les régimes d'engagement se caractérisent par :

1/ Le bien qui gouverne *l'appréciation de ce qu'il advient et la prise en compte de retours de réalité,*

2/ *le mode d'appréciation qui spécifie la réalité probante,*

3/ les garants de l'engagement,

4/ et donc aussi le format de ce qui fait information,

5/ et les capacités conjointement attendues de l'être humain et du milieu dans lequel il s'engage » (Thévenot, 2000, p. 229).

Nous utilisons la théorisation proposée par L. Thévenot comme un cadre d'analyse que nous confronterons aux données empiriques.

Face à l'épreuve de réalité (la confrontation à une situation), les personnes mobilisent un *bien*, invoquent une *grandeur* (un principe supérieur) pour juger de cette situation, pour appréhender cette réalité. En injectant ce *bien* dans la réalité, la personne évalue la pertinence et le réalisme de son « pré-jugement », ce qui, par retour de cette réalité, lui permet de sélectionner les éléments de la situation utiles à la construction des qualifications. Le mode d'appréciation de l'environnement permet de mettre le *bien* à l'épreuve de la réalité. Par ailleurs, les formes de *bien* dépendent du type d'engagement dans l'action. L'étendue du *bien* dépendra de l'exigence qu'impose la réalité, de même que le choix des critères d'évaluation. Du plus public au plus intime, le *bien* concerné dans l'action dépendra de l'engagement mis en œuvre, qui sera quant à lui fonction de l'évaluation de la situation.

Les informations retenues sont choisies et mises en forme de façon à ce qu'elles facilitent la coordination orientée par le type d'engagement des acteurs dans la situation. Il y a interdépendance entre la mise en forme des connaissances et les modes de coordination des acteurs (Thévenot, 2004). Les formats d'information correspondent aux manières de les publiciser et de les agencer, et ces manières dépendent des enjeux, des objectifs et acteurs en

présence (plus ou moins garants d'un engagement, d'une propension à rendre les informations valides, etc.), et surtout des valeurs données aux êtres et aux choses investies dans la situation. Les connaissances valorisées et organisées dans la situation découlent de plusieurs niveaux de l'épreuve : le type de bien (commun ou non) en jeu, les jalons disponibles pour évaluer (issus des capacités conjointes de l'environnement et des personnes), les modes d'expression du jugement et les formules d'investissement déployées (garanties, signes de confiance) (Ibid.).

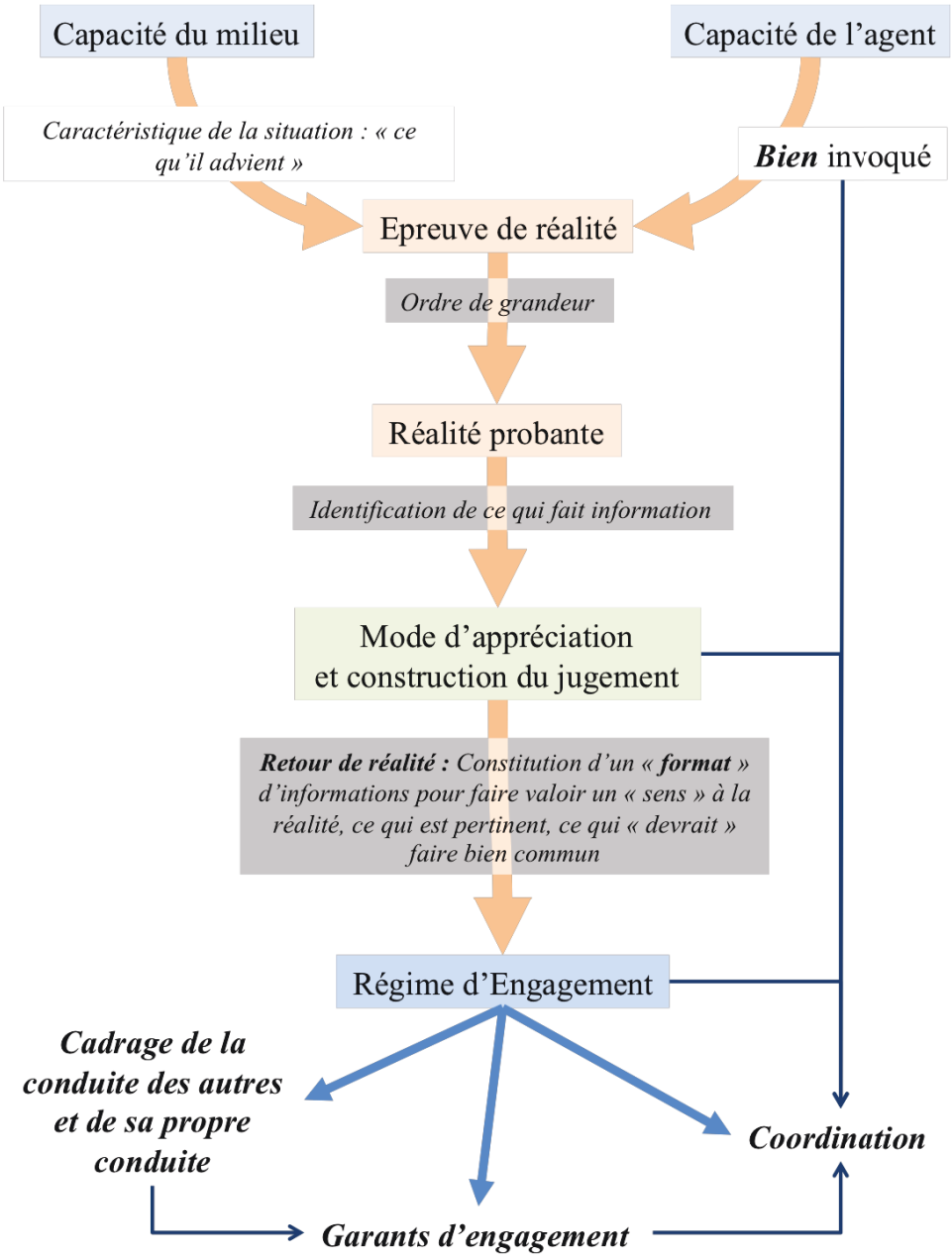


Figure 10 : Composantes de la théorie des engagements développée par L. Thévenot (F. Chrétien)

« *Les modes d'engagement sont des cadres sociaux qui déterminent la façon de traiter conjointement des êtres humains et la réalité d'un environnement de nature ou d'artifice avec lequel les gens sont engagés* » (Thévenot, 2000, p. 217). Les environnements sont certes des espaces de ressources et de contraintes, mais il est intéressant, dans une perspective de

compréhension des conduites et des engagements des personnes, de les voir aussi comme des « enceintes » où circulent des formats, des signes et des significations qui, dans leurs agencements et en rencontrant la personne, créent des épreuves de réalité. Ainsi, pour comprendre les modes d'engagement des uns et des autres, et ouvrir à une éventuelle coordination, il faut réunir deux conditions : la visée d'un *bien* et celle d'un réalisme.

Parler d'engagement plutôt que de « sens » est un moyen, pour cet auteur, de comprendre plus précisément les modes d'actions des personnes. En effet, pour lui, on ne peut pas se satisfaire de la notion de « sens » – pourtant mise au premier plan dans la sociologie compréhensive -, car pour comprendre le point de vue des personnes et leurs intelligibilités, il est nécessaire de saisir un nombre maximal de déterminants de l'action. Or le sens commun est parfois confondu avec la réalité sociale (Ibid, 2004). Certains éléments organisent les conduites sans qu'un sens tout à fait personnel puisse être déconnecté de cette réalité et donc énonçable. Ainsi, la notion d'engagement replace l'environnement naturel et social au centre de l'action sans que la personne soit déterminée par des dispositions figées. En fonction du *bien* engagé dans la situation, l'engagement prendra une forme spécifique. Cette position donne aussi un cadre à l'acception de la notion de personne. Thévenot propose de concevoir la personne comme « *un lieu d'intégration, de composition, non entre des identités multiples que l'on choisit, ou entre des appartenances à des groupes sociaux que l'on subit, mais plus généralement entre des engagements pluriels allant des plus familiers aux plus publics* » (Thévenot, 2004, p. 341). La complexité de l'identité serait portée par la pluralité des engagements, les difficultés de congruence et de transition. Cette pluralité concerne aussi celle des formats de connaissance et d'appréhension du monde.

Par exemple, la teneur morale de ce *bien* peut être tout à fait relative. Nous n'agissons pas en permanence avec des principes supérieurs d'ordre idéologique ou éthique. La réussite pragmatique de l'action peut être le *bien* visé. Il s'agira alors d'un *régime en plan* ou régime d'action « normale ». Dans ce cas, l'individu autonome définit ce qu'il importe d'évaluer. L'appareillage conceptuel de la didactique professionnelle que nous avons présenté auparavant est particulièrement adapté à l'analyse de l'action inscrite dans ce régime. Dans un environnement perçu et vécu comme un environnement de proximité, l'engagement prend appui sur des attaches personnelles et locales, les personnes accommodent leurs conduites et celles des autres en vue de se sentir à l'aise et préserver leurs personnalités, nous sommes dans le *régime du proche, ou régime en familiarité*. Enfin, dans le *régime de justification*, les personnes se centrent sur la qualification des actes, des personnes et des choses selon un ordre de grandeur construit à partir de critères de légitimité, de justice. D'autres régimes peuvent être le produit d'une combinaison d'engagements d'ordres différents. Nous pensons notamment à ce que pourrait être un régime d'expérimentation ou exploratoire dans lequel la personne engage à la fois une action « normale » dans un but de produire quelque chose (un effet), et des critères intimes de recherche du nouveau ou de l'*inspiré*. De même un régime plus routinier pourrait être un mode d'engagement basé à la fois sur le familier (l'intimement

connu), mais également sur un support légitime justifié par un ensemble de conventions sociales et civiques plus ou moins incorporées.

À partir d'une synthèse bibliographique des travaux de Laurent Thévenot (Thévenot, 1990, 2000, 2001, 2004, 2006), nous proposons de présenter les caractéristiques des trois principaux régimes d'engagement sous forme de tableau.

Tableau 4 : caractéristiques des trois principaux régimes d'engagement selon la théorie de Laurent Thévenot.

Régimes d'engagement	En familiarité, personnel, du proche	En plan, projeté par l'individu	En justification, public
Le bien engagé ou invoqué	L'aisance, préservation de la personnalité, convenance personnelle et locale	Efficacité et réussite de l'action, réalisation de soi dans le projet	Le bien commun, public
Réalité engagée	Accommodements des entours personnels dans un milieu domestique, intime, familier	Prise en compte des fonctionnalités et propriétés des objets du et des instruments	Qualification des actes, des personnes et des choses, selon un ordre de grandeur défini par le bien commun invoqué
Capacités des agents	Attention de proximité, mise en confiance et don de confiance	Autonomie, conceptualisation de l'action	Organisation de la justification, articulation des critères de légitimité, de justice et de critique
Format d'information pertinente	Signes et indices locaux, personnels, relevant de la perception et de l'expression sur autrui	Indication de fonctionnement normal des objets, sémantique de l'action normale	Argumentation à partir d'indicateurs de qualification des grandeurs.
Stabilité du régime / incertitudes	Routinier / tâtonnant	Normal / indécis	Justifié / critique
Garanties d'engagement proposé ou attendu, lors d'engagement mutuel	Attention (aimant, amoureux, amicalement proche), sollicitude, soin	Contrats, accords sur ce qu'il y a à faire et comment le faire, confiance dans son projet et celui de l'autre	Débat sur les qualifications et les arguments invoqués pour le bien commun, ouverture à la préparation de l'épreuve de qualification

La théorisation proposée par L. Thévenot est utilisée dans cette recherche comme un cadre d'analyse des données empiriques. Elle nous permet de penser la mise en contexte sociale de la transmission professionnelle et de regarder la façon dont les mondes culturels du travail s'intègrent les uns avec les autres. Elle ne prend cependant pas en compte les connaissances qu'ont les personnes des situations, ni ce que ces connaissances engendrent comme potentiel de transmission et donc d'apprentissage. C'est pourquoi nous la considérons comme complémentaire à la didactique professionnelle pour analyser les processus de transmission professionnelle.

II.2.5. En quoi la sociologie des régimes d'engagement permet-elle d'entrer dans la controverse du professionnel ?

Dans la perspective de mieux comprendre les ressorts d'une transmission professionnelle en acte, nous voulons finir en montrant l'intérêt de mobiliser ce cadre théorique pour saisir ce que seraient une controverse et une mise en accord du professionnel.

La question de la professionnalité se pose à différentes échelles du travail et de la transmission. En effet, on peut qualifier de « professionnelle », une action, une compétence, mais également une pratique plus générale inscrite dans un monde encore plus étendu. Toujours est-il que le terme « professionnel » suppose qu'il y ait quelque part une forme de reconnaissance de la part d'un groupe de professionnels du caractère professionnel d'une situation, d'un poste, d'une compétence, etc. Comme le souligne P. Olry, cela suppose une part d'invariance (Olry, 2012) qu'il est néanmoins difficile de cerner car elle recouvre à la fois des réalités sociales et une dimension opérative incluant des actions, des buts, des objets et des gestes spécifiques. Le terme désigne tantôt une appartenance à une profession qui définit des formes d'apprentissage et de savoirs à promouvoir (Sorel, 2008), tantôt le déploiement de compétences et de gestes qui répondent aux exigences inhérentes aux situations professionnelles.

Dans sa première acception, le professionnel est donc un espace social par lequel se formalisent des processus de qualification et de reconnaissance, ainsi que des usages sociaux utiles aux professionnels pour orienter leurs activités (Astier, 2008). Ces repères permettent également de cadrer l'intégration de nouveaux venus, par la voie de la formation, de la mise à disposition d'un patrimoine spécialisé et par la reconnaissance des expériences accumulées. Cet aspect du professionnel amène à considérer les processus de construction des identités professionnelles puisque l'espace professionnel intègre la dimension communautaire du travail, ce qui fait lien entre l'individu et le groupe professionnel avec lequel il est lié.

Bien que nous n'utilisons pas (ou peu) la notion d'identité du fait de son caractère fixiste[48], nous soulignons néanmoins l'idée de Claude Dubar selon laquelle « *les formes identitaires peuvent s'interpréter à partir des modes d'articulation entre transaction objective et transaction subjective, comme des résultats de compromis « intérieurs » entre identité héritée et identité visée mais aussi de négociations « extérieures » entre identité attribuée par autrui et identité incorporé par soi* » (1991, p. 257). Les deux mouvements concernent sans séparation l'individu et le collectif. Les négociations à l'origine des débats sur ce qui fait professionnalité ne s'inscrivent pas dans la dichotomie individu/collectif. Et c'est également un postulat que la théorie des régimes d'engagement émet en s'interrogeant sur les conditions par lesquelles les personnes construisent en situation les termes des négociations et des formes de coordination. Il en est de même pour le « professionnel ».

[48] Malgré les tentatives d'auteurs de caractériser des dynamiques identitaires (Dubar & Gadéa, 1998; Kaddouri, 1999).

Si nous considérons que la professionnalité est un *bien* engagé dans les relations de tutorat lorsqu'apprenants et agriculteurs travaillent sur un même lieu, nous pouvons mobiliser la grille des régimes d'engagement pour repérer les incertitudes et les problèmes de coordination relatifs à la mise à l'épreuve du professionnel. Un jeune apprenant, par définition, doit acquérir des compétences professionnelles, et faire preuve de professionnalité (qui dépasse la question des compétences puisqu'elle comporte également la dimension sociale et idéelle du « bon » professionnel). Les engagements des uns et des autres ne se recoupent pourtant pas toujours dans le travail. Dans les configurations de transmission professionnelle étudiées, on a d'un côté un apprenant (ou un repreneur) qui veut faire converger l'ensemble des éléments utiles pour faire valoir son projet de ferme ; de l'autre, un agriculteur qui veut faire perdurer son projet de ferme ou le patrimoine professionnel de son expérience. Il y a donc des processus réciproques possibles dans la redéfinition du « professionnel ». Alors que pour les deux protagonistes, il s'agit de se coordonner avec un système de travail et une culture d'exploitation construite par un ancrage territoriale à des mondes professionnels, les enjeux et les capacités des uns et des autres ne sont pas équivalents. Il ne va pas de soi de se mettre d'accord sur :

- *l'aménagement des conditions pour faciliter les apprentissages professionnels* : ils mettent en jeu des savoir-faire qu'il faut partager, mettre en évidence, rechercher, etc., mais également exige l'intégration de l'apprenant dans une organisation du travail, voire une modification de cette organisation. Cela exige de fabriquer en collaboration des routines ;
- *les compétences légitimes et nécessaires à acquérir pour effectuer correctement le travail.* La compétence va avec la reconnaissance, c'est une source de reconnaissance et un indicateur pour induire la reconnaissance. On l'estime en voyant faire l'autre ou en jaugeant les résultats de ses actions. Derrière quelque chose qui ne se dit pas il y a donc aussi de la transmission professionnelle : à travers l'observation de la transformation des objets et du monde se transmet des indices sur l'activité de l'autre, et par inférence sur les modes opératoires, éventuellement les raisonnements et non raisonnements. Derrière ce qui ne se dit pas, il y a donc de la reconnaissance car des signes de reconnaissance se captent, circulent et s'interprètent. Sur cet aspect, nous pouvons reprendre la formule que Paul Olry propose dans le chapitre III de son HDR : « *nous définissons la transmission professionnelle comme une didactique professionnelle en usage* » (Olry, 2008, p. 97). Au même titre que les traces observables des compétences opérationnelles, la réflexivité peut être une garantie d'engagement dans le professionnalisme. La capacité à parler de son travail, de ses raisonnements et des repères que l'on construit pour agir et décider est une garantie pour l'apprenant d'être dans des conditions didactiques optimales. Elle est aussi une garantie pour l'agriculteur qui a besoin de prendre du recul sur l'état d'avancement de l'apprenant, sur ses limites et les tenants de sa motivation ;
- *Les marges de liberté, de responsabilité dans le travail.* Il y a parfois recherche

d'autonomie. L'autonomie n'est pas une compétence, elle participe d'une capacité d'agir. Les compétences participent de l'autonomie.

- *Les conditions d'exercice du travail*, compte tenu de ce que les personnes estiment nécessaire, important, « normal » ou juste ;

Toutes ces dimensions à mettre en place dans les représentations collectives supposent d'engager des actions de justification, de planification ou de familiarisation. Ces formes d'engagement participent de la mise en place de la transmission professionnelle car elles définissent une grande part des conditions de collaboration et d'apprentissage au sein de l'exploitation. Ces conditions ne sont d'ailleurs pas seulement celles de l'accord mais également celles de la construction de références communes (Zask, 2004). Ces références peuvent porter aussi bien sur l'organisation du travail que sur des valeurs plus diffuses concernant les fonctions du métier et la place du professionnel.

Conclusion du Chapitre III

La première partie du cadre théorique outille le chercheur pour appréhender les activités de travail qui présentent potentiellement des objets et des enjeux de transmission professionnelle. L'interaction entre apprenant et agriculteur correspond à l'unité d'analyse la plus pertinente à nos yeux pour observer les phénomènes de transmission du travail et sur le lieu de travail, mais ce niveau d'analyse ne suffit pas à lui seul pour comprendre les enjeux et les logiques d'action et d'interaction qui sous-tendent les échanges au travail entre ces deux types d'acteurs (**Figure 11**). Ainsi, dans le chapitre suivant est présenté le cadre méthodologique de notre recherche, décliné selon deux théories de la méthode : les outils pour la contextualisation des cas de transmission étudiés et les outils pour l'analyse des interactions. Ce choix méthodologique s'est construit sur l'idée que les relations de tutelle (potentiellement pourvoyeuses de transmission) se construisent à partir d'un ensemble de situations sociales dont les acteurs ont fait l'expérience et qui ont produit des préoccupations, des références ou des conventions réinjectées dans les moments interactionnels. Au fondement des mécanismes de transmission professionnelle, nous envisageons donc de saisir les préoccupations et objets qui y sont engagées en mariant des explications d'ordre social (d'où la référence que nous ferons, entre autres, à E. Goffman) et d'ordre didactique (d'où l'intérêt porté aux contenus à transmettre et aux diverses fonctions de tutelles qui peuvent s'exprimer dans les interactions verbales). En tout état de cause, nous nous plaçons dans un registre pragmatique, en ce que nous nous intéressons aux façons dont les hommes fabriquent des idées pour agir et penser (Lapoujade, 2007), pour appréhender et transformer les réalités qui adviennent[49]. Ces façons répondent à certaines grammaires qui peuvent être étudiées d'un point de vue linguistique

[49] Les idées étant considérés par le pragmatisme comme des motifs d'action (Ibid.). Le rapprochement avec certains auteurs sollicités en didactique professionnelle ne nous a pas échappé, en particulier avec la notion de « base d'orientation » développée par A. Savoyant en continuité avec les théories soviétiques de l'activité (Léontiev).

(Kerbrat-Orrechioni sera notre référence), conceptuel (didactique professionnelle), ou social (interactionnisme symbolique et sociologie des engagements), mais elles traduisent également des gestions singulières et imprévues face aux diverses sources d'incertitude qui frappent les situations dans et par lesquelles les personnes agissent.

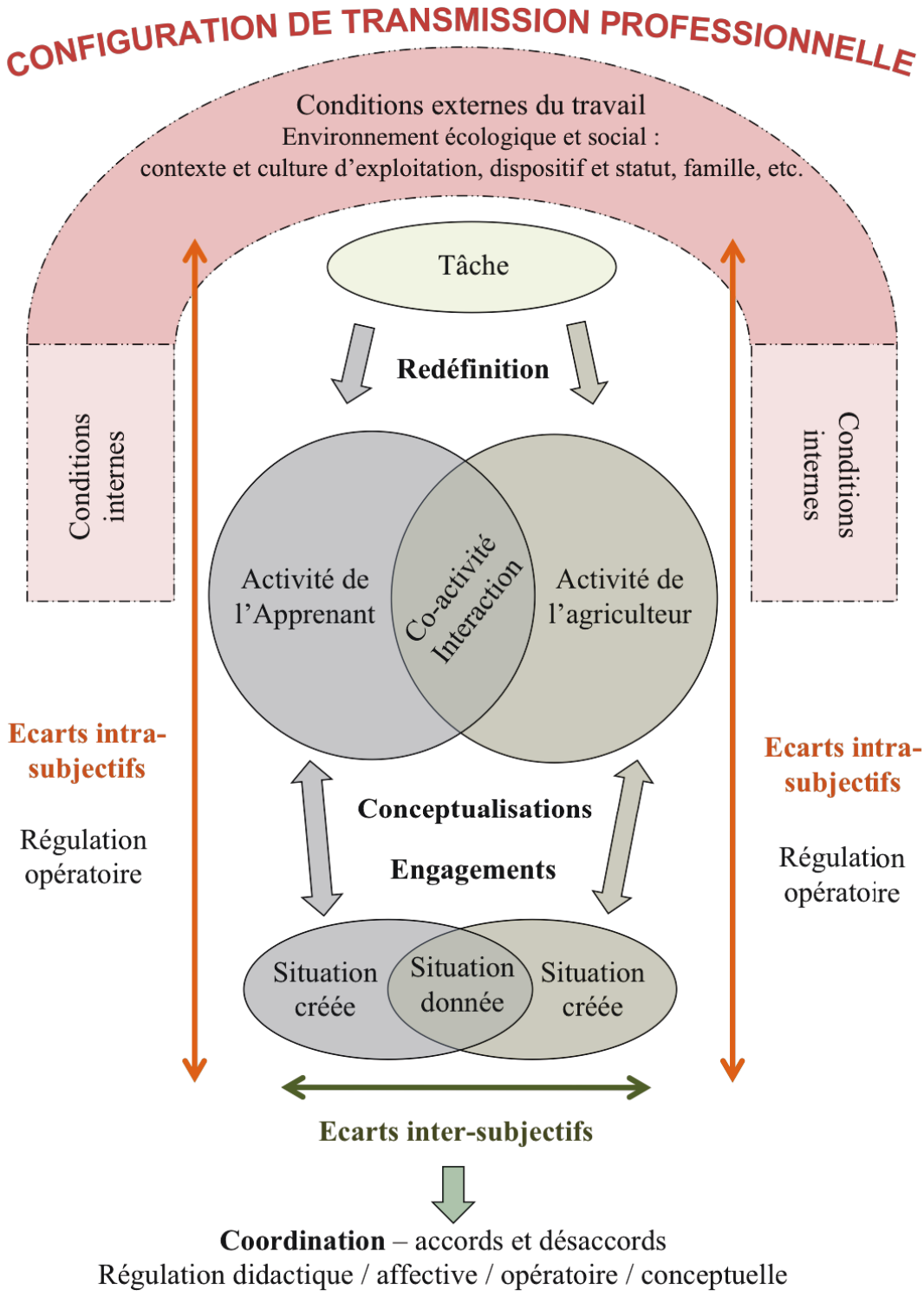


Figure 11 : Cadre conceptuel de la thèse

Partie 3 – Méthodologie de recherche

Cette thèse traite de la transmission dans son sens le plus systémique ; c'est-à-dire prenant en compte dans leurs interdépendances : **i/** les contenus transmis dans les activités productives réalisées *in situ*, **ii/** les conditions (dont font partie les cadres sociaux de la transmission), **iii/** les modalités de la transmission (les manières et les temporalités du transmettre), et **iv/** les éventuels produits de la transmission (en termes d'apprentissage, d'acquisition et de construction identitaire). Nous l'avons posée, la transmission est abordée au cœur des activités : dans les interactions de dialogue, et en situation d'exercice. Mais elle l'est également à travers la prise en compte des représentations et des discours sur les objets ayant traits de près ou de loin à la transmission professionnelle, comme en font partie notamment les éléments de la culture professionnelle et de l'exploitation. Les terrains d'enquête et d'observation aboutissent donc à une diversité de données aux statuts différents.

Le Chapitre IV développe la démarche méthodologique de la recherche. Elle s'appuie sur les façons dont les cadres théoriques nous suggèrent de regarder et d'analyser les phénomènes de transmission professionnelle.

* *

*

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES SUR LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE

L'objet de ce chapitre est de présenter la méthode de recueil et d'analyse de ces diverses sources de données en justifiant de sa pertinente au regard des choix épistémologiques que nous avons fait. La démarche générale sera présentée dans un premier temps. Elle sera suivie de la présentation du travail de pré-enquête qui a été réalisé sur les stages en exploitation associés aux formations BPREA. Cette pré-enquête permettra de construire et d'illustrer la diversité des problèmes liés à la transmission professionnelle dans le cadre spécifique du stage. À l'image de l'*enquête* deweysienne, la construction des problèmes liés aux situations indéterminées que sont les situations de tutorat en stage, se réalise par la mise en œuvre de suggestions de la part du chercheur. Ce dernier mobilise alors un ensemble de significations et d'« idées » qui seront aussi des éléments constitutifs de la solution : la solution étant entendue, pour nous, comme la façon de regarder la transmission professionnelle dans des cadres variés. C'est ainsi que nous aboutirons à l'adoption de deux approches complémentaires : l'approche monographique de quelques cas de transmission (3), et l'analyse d'interactions entre agriculteurs et apprenants qui sont soit directes sur des moments de dialogue, soit indirectes, autour de thématiques spécifiques.

I. La démarche générale

Cette première partie vise à retracer la démarche générale de notre étude. Nous y détaillons le cheminement méthodologique en mettant l'accent sur les conditions inhérentes aux terrains d'enquête. Nous justifions par ailleurs des choix originaux qui ont été faits quant au mariage des diverses sources de données recueillies en mettant en avant les exigences imposées par la spécificité de notre objet de recherche.

I.1. Chronologie de la démarche et échantillonnage

I.1.1. Chronologie de la démarche

Par souci de lisibilité et de cohérence scientifique, un manuscrit de thèse ne peut rendre qu'assez peu compte de la logique réelle d'un déroulé de doctorat sur quatre ans. Il nous semble qu'un résumé des étapes du cheminement permet d'éclaircir un aspect important de la méthodologie. Encore peu familiarisée avec la littérature en sciences de l'éducation et avec les approches centrées sur l'activité, je[50] me suis d'abord imprégnée de lectures consacrées à la notion de transmission, de savoirs et de connaissances dans les domaines de l'anthropologie

[50] Pour rappel, le sujet « je » apparaît dans ce document lorsque seule l'auteure est impliquée dans l'action qui est décrite. En revanche, nous avons fait le choix du « nous » pour parler des orientations de recherche.

sociale (par exemple Descola, 2005) et des penseurs de l'éco-formation (par exemple Aillaud *et al.*, 2001; Cottereau, 2005a, 2005b; Courtois, Pineau, & al, 1992; Pineau, 2003). Ces auteurs ont orienté les premières expériences de terrain lors d'un master 2 (Chrétien, 2010), puis lors d'une phase de terrain exploratoire auprès d'une dizaine d'agriculteurs bios de Bourgogne. Les entretiens, d'une durée d'une heure et demie à trois heures, étaient majoritairement centrés sur les représentations qu'ont les agriculteurs de leurs propres connaissances, sur la spécificité de ces connaissances en milieu paysan et agrobiologique, et sur ce qu'ils disent des processus d'acquisition de ces connaissances au cours de leurs parcours de vie. L'analyse des discours a surtout montré un besoin de légitimer la place du métier dans un monde professionnel très vaste et très mouvant. Les contrastes observés par les agriculteurs entre les époques ont également éclairé le poids des institutions dans la définition des conditions d'exercice (par exemple la complexification des normes phytosanitaires, l'érosion des collectifs agricoles, l'intégration progressive dans les filières longues, les contraintes économiques et techniques liées à la conversion). Ces rencontres ont contribué, en alternance avec un travail bibliographique, à poser les multiples dimensions qui composent le contexte des métiers de la production agrobiologique. Elles ont permis de participer à l'élaboration de la problématique et de situer les diverses formes de prescriptions entourant l'installation et la formation à l'agriculture biologique, pour qui souhaiterait devenir agriculteur aujourd'hui (Partie 1). Sur les thèmes relatifs à l'installation et aux dispositifs d'accompagnement, nous avons également complété les apports de ces **terrains exploratoires** par une synthèse des documents professionnels et administratifs liés à l'accompagnement des futurs agriculteurs (ANNEXE 6), ainsi que par des entretiens auprès de personnes ressources tels que des animateurs d'organisme de développement agricole, animateurs réseaux et chargés de mission thématiques, ou formateurs (ANNEXE 7).

En identifiant les registres utilisés pour parler du bio, nous avons pu constater que l'approche par les représentations restait toutefois superficielle si l'on voulait comprendre les ressorts des diverses formes de transmission en milieu de travail. De cette manière, il n'était en effet pas aisé de dépasser des considérations politiques et propos généraux portant sur la reconnaissance dont devaient bénéficier légitimement certains savoir-faire professionnels que les interlocuteurs définissaient.

Il est nécessaire, dans cette démarche, d'acquérir des connaissances préalables en science du travail. La didactique professionnelle a fait écho au constat que pour comprendre la construction et la transmission des connaissances, l'analyse de l'activité était une voie pertinente. Par ailleurs, nous pouvions réorienter la bibliographie vers des courants sociologiques s'intéressant, non seulement aux enjeux de transmission de places professionnelles, mais ayant également une réflexion sur l'épistémologie de l'action. C'est dans ce mouvement que la prise de contact avec l'équipe de recherche de Dijon et l'insertion dans le laboratoire « Développement Professionnel et Formation » d'Agrosup Dijon a constitué une étape de recentrage centrale de la thèse.

Le terrain principal de notre travail s'est présenté sous deux modalités :

1) Un panel de personnes composé d'apprenants, de cédants, de stagiaires, et de maîtres de stage, a été interviewé. Ces interlocuteurs ont été interrogés sur leurs expériences en tant que futurs professionnels mis en contact avec un ou plusieurs professionnels potentiellement aptes à transmettre des éléments de leur métier, ou en tant que professionnels expérimentés en charge d'accompagner le développement des compétences d'un ou plusieurs apprenants. Les expériences ont été abordées du point de vue des difficultés rencontrées, des exigences et des systèmes d'attentes inhérents à la relation de transmission supposée, ainsi que des stratégies de transmission et des limites ressenties de la transmission en milieu de travail. Les entretiens se déroulaient sur minimum deux heures, la rencontre pouvant s'étaler sur plusieurs jours. Tous les entretiens ont été enregistrés, retranscrits, et menés autour d'une liste de thématiques qu'il s'agissait de renseigner (ANNEXE 8).

2) Trois monographies réalisées à partir d'études ethnographiques issues d'une présence sur chaque terrain d'une à deux semaines. Cette présence sur l'exploitation s'est ponctuée d'entretiens (on y retrouve les thématiques de l'ANNEXE 8), d'observations filmées ou enregistrées et annotées, et de moments de participation à la vie quotidienne. Trois cas ont été sélectionnés :

- Cas 1 : un cas de transmission d'exploitation en cours, à un candidat en phase de parrainage pré-installation ;
- Cas 2 : un espace-test agricole dont les lieux test se situent sur l'exploitation des tuteurs, et qui accueille un maximum de 3 couvés en même temps ;
- Cas 3 : un cas de transmission d'exploitation effectuée, récente, à un groupe de trois jeunes agriculteurs travaillant sur des productions différentes de celles du cédant.

Ces deux ensembles de terrains ont permis d'aboutir à plusieurs types de données que nous avons traités de manières différentes. Les enquêtes et rencontres de courtes ou moyennes durées n'ont que très rarement abouti à des observations d'interactions de tutelle car celles-ci ne se produisent pas tous les jours et les observer suppose un temps d'intégration préalable. Elles ont néanmoins constitué un corpus suffisamment conséquent pour établir une **pré-enquête assez complète sur un type de dispositif de transmission : le stage en exploitation agricole**. Les modalités et résultats de cette pré-enquête seront présentés dans le Chapitre V.

Ce premier corpus constituera un tremplin pour traiter le deuxième terrain (**étude de cas**). Par ailleurs il contient un ensemble d'entretiens ayant permis d'analyser deux **autres cadres de transmission périphériques** : la transmission familiale et le salariat.

I.1.2. Champ d'investigation et choix des cas étudiés

L'objet de la thèse est de comprendre les phénomènes de transmission qui ont lieu là où l'on exerce des métiers de la production agricole, et où il est prévu que cet exercice produise un développement des compétences. Il ne s'agit donc pas de regarder l'impact de facteurs tels que le type de production, la région ou le territoire d'exercice, le statut de l'exploitation, ou encore la caractéristique socioprofessionnelle d'une population (qui, on l'a démontré, n'est ni homogène, ni caractérisable d'un point de vue de son potentiel d'apprentissage)… Ce qui ne signifie pas qu'il faille rester sur un niveau descriptif des cas étudiés. Plusieurs entrées sont possibles et seront proposées dans cette thèse, et le choix a été de sélectionner les exploitations de façon à brosser la diversité plutôt qu'à chercher des cas aux caractéristiques communes. Diversifier les cas de figure est, d'après notre postulat de départ, un moyen d'explorer le plus grand ensemble possible d'articulations entre les différents ressorts de la transmission professionnelle. Les projets de production, les collectifs de travail, les territoires d'implantation, les dispositifs et objectifs de formation à l'origine des configurations de tutelle observées, sont autant de variables composant les cadres d'exercice de la transmission que nous avons étudiés. Les cas ont été choisis de façon à multiplier les combinaisons de variables, et la sélection s'est faite aussi chemin faisant en fonction des interprétations et des questions soulevées par les premiers cas visités. Sur ce point, la démarche d'échantillonnage est inspirée de l'idée de Leplat selon laquelle « *la finalité détermine les caractéristiques du cas choisi, mais la situation-problème participe aussi à la détermination de la finalité de l'étude. Cette codétermination est liée à la complexité des situations qui sont toujours analysables selon une multiplicité de modèles, chacun d'entre eux ne pouvant en rendre compte d'une manière totalement satisfaisante* » (Leplat, 2002, p. 7). Le cadre d'exercice de la transmission étant, dans notre étude aussi celui du travail, nous avons fait le choix d'une diversité d'exploitations à partir de trois critères de sélections :

1) *la présence sur une exploitation* (actuelle ou passée) *d'un apprenant* en test, en stage ou en phase d'installation (en reprise ou en création d'entreprise). Nous avons fait le choix d'étudier principalement des candidats à l'installation hors cadre familial, bien que certains entretiens ont été effectués auprès de filles et fils d'agriculteurs. Le statut de ces entretiens était plutôt de varier les contextes de transmission professionnelle et d'étudier, s'il est observable, le poids de la filiation dans ces processus ;

2) *la présence sur l'exploitation*, au moins à certains moments, *d'un agriculteur expérimenté* (cédant, parrain, tuteur, maître de stage, père exploitant, etc.) ;

3) *la dimension agrobiologique de l'exploitation* (exploitation en bio, ou en conversion bio). Deux raisons principales expliquent la sélection de ce dernier critère : c'est d'abord une exigence de la part du commanditaire de la thèse (la Fondation de France) qui souhaite soutenir les recherches portant sur la compréhension des conditions de développement de l'agriculture biologique ; c'est aussi une façon de rentrer dans un monde professionnel spécifique dont les prescriptions variées peuvent être

circonscrites par une revue de littérature fournie. De plus, nous l'avons exposé dans la première partie, ce « monde professionnel » pluriel interroge, de façon assez prégnante, les enjeux de formation professionnelle, à plusieurs titres :

- la proportion de candidats n'ayant pas de lien familial avec l'agriculture est particulièrement tournée vers des productions en bio,
- la prise en compte de certains principes agroécologiques auxquels peuvent se rattacher les pratiques agrobiologiques (non réduites à l'utilisation d'intrants) est, par hypothèse, caractéristique d'un travail qui se fait *avec* le vivant, et suppose des formes de transmission spécifiques.

L'ensemble des enquêtes est listé et brièvement caractérisé dans le tableau de l'ANNEXE 9 où y figurent les principales caractéristiques des exploitations visitées (productions, cadre principal de transmission) et des choix méthodologiques opérés (dispositif d'observation, objets méthodologiques).

Pour conclure cette première partie exposant la démarche méthodologique générale de cette recherche, nous proposons un résumé à partir de la figure suivant (**Figure 12**).

Premières phases de terrain

Entretiens auprès de personnes ressources

- **Objectif** : mieux connaître le contexte de l'installation et de la formation agricole biologique
- **Modalité méthodologique** : entretiens courts et participation à des rencontres nationales.

Terrain exploratoire

Enquêtes réalisées auprès de 9 agriculteurs de Bourgogne
- **Objectif** : récolter des discours de professionnels sur leurs représentations de la transmission du métier, de l'acquisition de leurs savoir-faire, des rôles qu'ils s'assignent à leur métier et de la construction de leurs choix en matière d'orientation agricole
- **Modalité méthodologique** : entretien de 1 à 3 heures.

LIMITES du 1er terrain par rapport à la problématique de recherche : peu ou pas d'éléments sur la transmission du travail réel, sur le contenu des activités professionnelles à transmettre et sur ce qui peut potentiellement produire des apprentissages.

Deuxièmes phases de terrain

Échantillonnage : sélection de cas présentant un potentiel de transmission, où il y a ou il y a eu coprésence au minimum d'un apprenant et d'un agriculteur expérimenté

Pré-enquête sur le dispositif de stage en exploitation

Enquêtes périphériques autour de caractéristiques spécifiques

- Entretiens sur les conditions et les stratégies de transmission
- Rétrospectives sur les expériences de tutelle.

Approfondissement sur le dispositif de stage, les attentes vis-à-vis de ce dispositif, les stratégies d'encadrement et les représentations autour de la relation stagiaire/maître de stage.

Approfondissement de la dimension spécifique : le caractère familial ou non familial de la transmission, le salariat.

Etude de cas

Réalisation de monographies à partir des thématiques recensées dans la grille d'entretien

Analyse d'activités comportant des enjeux de transmission, en milieu de travail :
- Des activités productives
- Des interactions verbales

Figure 12 : Présentation de la démarche méthodologique générale

I.2. Une démarche ethnographique

De par l'objet de la thèse, ce travail de recherche s'est construit sur la base d'une ambition exploratoire. Les phénomènes de transmission dans les exploitations sont, en effet, un sujet peu défriché du point de vue des conditions de coordination qui rendent possibles. Les procédés de recueil et d'analyse des données ont été menés de manière inductive et itérative.

Inductive d'abord, parce que nombre des questions et hypothèses de recherche ont émergé de la confrontation au terrain. L'exposé de la problématique, bien que présenté en début de document pour des soucis de lecture générale, s'est ainsi nourri de ces confrontations et a fait l'objet d'un processus de problématisation tout au long de la thèse. Les problèmes ont été construits chemin faisant et interrogés à la lumière des conditions, des critères et des concepts théoriques qui ont guidé les processus d'inférence du chercheur (Fabre, 2006). La problématisation est donc le résultat d'un dialogue entre 1/ les différentes grilles analytiques façonnées par un ensemble de catégories issues d'un travail bibliographique tâtonnant, et 2/ les catégories et problèmes construits par les enquêtes de terrain, en collaboration avec les enquêtés. Cette façon de problématiser donne à voir une façon d'aborder le problème de la transmission au travail, de le traiter, de le questionner, de l'appréhender.

Itérative ensuite, parce que les lectures, les enquêtes et les façons d'aborder la question de la transmission sur les terrains étudiés, se sont élaborées en interrelation et de façon progressive.

Très vite l'approche qualitative s'est présentée comme étant la plus pertinente car elle est incontournable si l'on veut appréhender la diversité des situations rencontrées. Nous ne sommes pas dans une approche strictement comparative ni extensive : nous cherchons à entrer en profondeur dans les données afin de cerner au plus près les phénomènes de transmission entre apprenants et professionnels. Comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, l'idée n'est ni de prétendre à l'exhaustivité ni à la représentativité. En effet, nous ne nous intéressons pas à caractériser, à travers un échantillon représentatif, une population spécifique : ce qui explique la diversité des cas enquêtés. Nous n'avons pas mis en place d'analyses quantitatives, bien qu'elles puissent être éclairantes pour dresser des éléments du contexte. Nous avons utilisé pour cela, les données bibliographiques à disposition (Partie 1). La diversité des régions et des productions représentées est essentiellement le produit des opportunités offertes par les prises de contacts intermédiaires, auprès d'organismes de développement de l'agriculture biologique, ou de personnes en charge des formations.

Cette démarche générale, de type ethnographique, a impliqué une immersion relativement longue sur le terrain dans la limite des circonstances inhérentes aux conditions de recueil. Les durées d'immersion ont été néanmoins très variables donnant aux cas rencontrés des statuts méthodologiques différents. Le dispositif d'observation n'a donc pas été le même en fonction des cas, et s'est défini, la plupart du temps, par les opportunités qu'offraient le terrain. Dans tous les cas, le chercheur est observateur, et co-acteur à des degrés divers. Les interactions entre le chercheur et l'informateur peuvent constituer un corpus en tant que tel (par exemple

pour les entretiens retranscrits) ou jouer un rôle de l'ordre de l'imprégnation. Le carnet de terrain est un outil central pour le chercheur qui y note un ensemble d'informations relatives à son propre vécu sur le terrain : doutes, impressions, difficultés, etc. Mais le chercheur peut également, dans les cas de présence prolongée, observer et interagir sans prendre nécessairement de notes, ni pendant, ni après. Ces observations et interactions font partie des phases de familiarisation avec la culture professionnelle, familiale et la culture de l'exploitation. Elles seront utiles, lors de l'analyse des données recueillies, à structurer les interprétations (Olivier De Sardan, 1995). En disant cela, nous assumons la subjectivité du chercheur qui aborde le terrain avec un certain nombre d'*a priori* sur l'objet et les situations qui l'intéressent. Cette subjectivité est un biais néfaste si elle n'est pas intégrée au dispositif de recueil et si elle est niée par la prétendue objectivité des outils de recueil. Le questionnaire directif soumis à un examen statistique n'est pas neutre par exemple. Bien que les questions successives soient les mêmes d'un informateur à l'autre, les conditions de réception, les hypothèses sous-jacentes à l'élaboration et à l'ordre des questions posées, peuvent faire varier le type de réponses, voire risquer de faire passer à côté de points essentiels. La subjectivité est autant un moyen à l'intégration et à l'interprétation qu'un frein. Elle exige par contre une certaine rigueur quant au respect de certains principes (Ibid.) :

- la *triangulation* consiste à recouper les informations en croisant plusieurs sources afin de montrer la véracité d'un fait ou pour cerner, au plus près, les points de vue et les facteurs en jeu dans une situation donnée. Dans notre cas de figure, elle s'est opérée à partir des situations d'interaction observées qui montraient un intérêt par rapport aux questions de transmission. L'hétérogénéité des points de vue fait d'ailleurs partie de l'objet de recherche, puisqu'elle traduit certaines conditions de coordination, elles-mêmes à l'origine d'un potentiel de transmission ;
- l'*itération* est le fait de procéder par aller-retour entre le chercheur et l'informateur, entre la problématique et les données, entre les interprétations et les résultats. Ces va-et-vient sont un outil précieux au chercheur pour trouver de nouvelles pistes, élaborer ou approfondir ses hypothèses, affiner ses interprétations au fur et à mesure que les données empiriques s'accumulent ;
- la *saturation* des informations n'est jamais vraiment atteinte pour un sujet aussi complexe et riche que la transmission professionnelle. Nous aurions certainement pu encore apprendre beaucoup de choses en enquêtant dans d'autres fermes, et en revenant dans les mêmes fermes à intervalles réguliers, ce qui aurait exigé une intrusion renforcée dans la vie des personnes et une durée globale de terrain très importante. La présence d'une à deux semaines sur le terrain (pour les cas approfondis) présente néanmoins une garantie de saturation, certes relative, mais significative. Certains problèmes ont pu ainsi être abordés plusieurs fois, par plusieurs personnes, et constituer un corpus de données fiables.

La relative longue durée sur les exploitations permet au chercheur, au-delà de cette familiarisation essentielle, d'augmenter ses chances d'observer des situations d'interaction et des activités qui soulèvent des enjeux de transmission et portent en elles des potentiels d'apprentissage par le biais de quelques processus de médiation. Car, il ne faut pas oublier que, la plupart du temps, l'apprenant est livré à lui-même (du moins en apparence), et l'agriculteur travaille de son côté. Une interaction qui recouvre des critères de tutelle (tels qu'un dialogue sur le travail, une monstration, ou une appréciation à propos de la conduite de l'autre) ne peut être reconstituée sur le vif, elle doit être spontanément observée, dans des conditions « naturelles ». Quelques exceptions cependant : les réunions provoquées ou les dispositifs d'explicitation collective, peuvent constituer des méthodes pertinentes pour exacerber les conditions d'échange entre apprenants et agriculteurs. Dans le cas des visites prolongées, nous pourrons parler d'observation participante dans la mesure où je me suis intégrée à la vie quotidienne de la ferme pour plusieurs jours. Ma participation aux activités de travail ou domestiques n'ont cependant pas fait l'objet d'un corpus particulier. Elle m'a permis d'instaurer un climat de confiance et de réciprocité, propice à l'échange, et donc à l'accession à des données discursives enregistrées et filmées.

I.3. Recueil multimodal des données

Nous l'avons déjà évoqué : dans le cadre de cette thèse, les sources de données recueillies sont plurielles. Nous souhaitons préciser la composition de ces sources, justifier de leurs intérêts et faire part des limites rencontrées.

L'unité de recueil de donnée est toujours quelque chose de difficile à définir lorsque l'on mène une recherche. La première raison est qu'une question de recherche peut être traitée par des voies méthodologiques différentes. La deuxième est liée à la première : cette même question peut être appréhendée selon des points de vue disciplinaires distincts. L'analyse des pratiques de formation, de transmission ou de production s'effectue par la mise en place d'un dispositif de recherche composé de quatre caractéristiques principales (Marcel *et al.*, 2002) :

1) *Les finalités* : la fonction de notre recherche est essentiellement heuristique et théorique. Nous cherchons à produire de la connaissance sur les cadres, les processus et les conditions d'une transmission professionnelle en acte. L'ambition est de participer à penser un modèle d'intelligibilité des phénomènes et pratiques professionnelles qui lui sont associés. Nous espérons que cette production de connaissances pourra avoir un impact applicationnel, notamment pour alimenter les réflexions sur les dispositifs d'encadrement et d'accompagnement des relations de tutelle en milieu agricole professionnel ;

2) *Les paradigmes* : le paradigme de référence du chercheur se forme à partir d'un ensemble de principes épistémologiques et de valeurs. Il oriente le cadre théorique et les manières de porter un regard sur le phénomène étudié. Nous nous plaçons dans un paradigme socio-constructiviste pour lequel les acteurs construisent des connaissances

en interaction avec leurs environnements et les objets qui les composent. La prise en compte des conditions de l'action et des situations dans lesquelles les acteurs agissent, pensent et construisent des relations sociales est primordiale ;

3) *Les objets étudiés* : la transmission professionnelle est étudiée en tant qu'activité complexe. L'activité est prise au sens large, c'est-à-dire i/ dans sa fonction situante (le sujet construit la situation par l'activité qui le mobilise), ii/ dans l'environnement pris comme ressource et guide pour l'action (il contient des éléments de la tâche et des conventions qui orientent les régimes d'engagement), et iii/ dans sa fonction conceptuelle (les concepts organisateurs de l'activité) ;

4) *Les méthodes* : les modes d'observation de l'activité combinent l'observation des pratiques et des comportements (« pratiques constatées »), et la prise en compte des discours sur les pratiques (« pratiques déclarées »).

C'est ce dernier point que nous allons approfondir ici. Nous considérons que la compréhension de la transmission professionnelle est meilleure en combinant l'observation spontanée des activités susceptibles de soulever des enjeux de transmission, et les entretiens compréhensifs centrés sur le contexte social de ces activités et les entretiens réflexifs centrés sur les traces des activités antérieures.

I.3.1. Les interactions et les activités productives « prises sur le vif »

Nous ne pouvions pas espérer observer des activités mettant en jeu des phénomènes de transmission en allant rencontrer les gens sur une durée inférieure à une ou deux journées. Pour rappel, les activités en question correspondent soit à des interactions verbales à visée formative (explicitation, monstration commentée, etc.) ou productive (consigne de travail par exemple), soit à des activités strictement productives. Ces dernières peuvent être réalisées à plusieurs (avec au moins l'apprenant et le tuteur en présence). Elles peuvent être également réalisées seul tout en présentant une forme de médiation par l'autre : l'autre étant présent comme destinataire, comme futur collaborateur, ou par les traces des actions passées que l'autre aura pu laisser dans l'environnement. Or, ces activités s'inscrivent dans des situations de travail du quotidien, autrement dit dans le flux du travail. La présence du chercheur rompt brutalement ce flux par le caractère inédit et décalé de la rencontre. Les présentations, la mise en confiance et la phase de contextualisation des positions respectives sont des conditions de la rencontre qui rendent difficile l'immersion immédiate dans le contexte de travail de l'agriculteur, qu'il s'agisse de l'apprenant ou du professionnel plus expérimenté. Cette raison principale nous a amenés à concilier deux terrains différents aux objets méthodologiques et aux finalités distinctes[51]. Seule l'immersion sur trois jours à deux semaines ont permis d'accéder à des moments de travail et d'interaction comportant des dimensions transmissives analysables.

[51] Voir la section sur la chronologie de la démarche générale (§ I.1.1 de ce chapitre).

Le recueil des observations s'est fait par l'usage de la caméra et/ou du dictaphone. Pour nous, la vidéo est un moyen équivalent à l'enregistrement audio pour recueillir les traces verbales de l'activité de dialogue ou de l'activité productive commentée par le sujet. L'observation visuelle de l'activité par le chercheur permet de contextualiser l'activité et de partir de l'observation de gestes pour questionner l'opérateur sur ses actions. Le visuel est donc central dans le mode de recueil des données mais le corpus analysé est constitué de données verbales retranscrites.

Les conversations et les actions ont parfois été filmées, souvent commentées en cours d'action, et parfois simplement enregistrées. À partir de ces recueils, j'ai pu aussi réagir de manière différée, après une première écoute, ou lors d'entretiens ultérieurs dont une partie se centrait sur le déroulement de la séquence observée. L'objectif étant d'étudier les conceptualisations des situations, les logiques transmissives et d'identifier les potentiels de transmission, j'ai cherché à repérer les invariants de construction de l'action, les mobilisations cognitives et des indices de développement des compétences. Le film donne certes accès à une représentation visuelle des comportements, mais nous nous sommes essentiellement arrêté au contenu des discours énoncés sur le vif. Les entretiens ont permis, en outre, de contextualiser ces activités et conversations, en questionnant dans l'entretien les conditions de cette activité, la qualification des éléments de la situation (ce qui est prioritaire, important, difficile à faire, à comprendre, les explications données aux phénomènes observés et vécus, etc.), les problèmes éventuels auxquels on pouvait s'attendre, ainsi que les réactions prévisibles de l'environnement face à l'activité déployée. Pour relancer les commentaires ou les récits lors des entretiens, nous pouvions revenir sur différentes catégories de données recueillies et/ou pré-interprétées :

Les contenus (ce qui se dit) ;
Les formes du langage (les façons de le dire) ;
Les réactions et enchaînements observés ;
Les questionnements formulés dans l'activité ;
Les points d'attention identifiés ;
Les préoccupations manifestées ;
Les concepts mis en avant pour gérer une situation spécifique ;
Les objets diverses de l'interaction (objets du travail, objet de négociation ou de débat) ;
Les buts assignés aux actions et les mobiles des activités.

I.3.2. Les entretiens

I.3.2.1. Conditions d'entretiens et déroulement

Malgré la singularité des situations étudiées, nous ne voulons pas rester dans le singularisme. À travers cette diversité, nous comptons **montrer que certaines relations existent entre les processus de mise en accord des personnes, les conditions de transmission (« naturelles» et négociées) et les potentiels d'apprentissage qu'offrent ces dernières**. Le recueil de

données contextuelles (caractéristiques du territoire, situation familiale et professionnelle de l'exploitation, etc.), et trajectorielles (histoire de l'exploitation, parcours des personnes) deviennent pertinentes pour comprendre ces relations et pour soutenir l'interprétation. Elles font partie de la description de ce que nous avons appelé les conditions internes et externes de la transmission.

Ainsi, dès le début, l'objectif du recueil a été de saisir les composantes d'une transmission professionnelle localisée, à la fois dans les situations singulières auxquelles les personnes devaient faire face, dans les enjeux soulevés par les relations, et dans les expériences accumulées des personnes en présence. Pratiquement, ces dimensions ne pouvaient pas être appréhendées du seul point de vue de l'activité observable car, ainsi que le met en garde Olry dans son HDR : « *même si le prisme du chercheur est celui de l'activité, celui des professionnels qui débattent publiquement peut être autre : garantir, établir des critères et formats d'appréciations, etc.* » (Olry, 2008, p. 106). Le positionnement épistémologique est certes d'aborder la transmission par le prisme des activités (chapitre précédent), car il est consolidé par l'hypothèse pragmatiste selon laquelle une part non négligeable des activités cognitives est accessible par l'observation des activités professionnelles et des interactions (entre les personnes, entre les personnes et le monde et enfin entre les personnes et les dispositifs). En revanche, les moments de transmission s'inscrivent dans des **configurations de niveaux différents** : celles du travail, de la rencontre, de la transmission plus ou moins prévue par le dispositif. L'observation directe des activités peut difficilement dévoiler l'ensemble de ces niveaux, alors qu'ils sont des socles contextuels influant les conduites humaines.

Pour le dire autrement, nous considérons la transmission comme une activité spécifique dans le sens où elle est en même temps expérience. Nous entendons expérience ici au sens de Dewey, c'est-à-dire comme une totalité qui met en confrontation l'agir et l'éprouvé, qui met en face-à-face la résistance à un obstacle survenu dans le réel de la situation, avec l'impulsion d'équilibrer cette discontinuité (Dumez, 2007b). Il y a transmission quand se crée une expérience de transmission, donc lorsqu'un rééquilibrage est amorcé, par l'agriculteur ou l'apprenant, sur un niveau de connaissances ou sur un type de conduite par exemple. Les éléments des expériences passées et ceux de l'épreuve vécue au présent se rencontrent de manière plus ou moins consciente. Ainsi, connaître les éléments du passé des personnes (parcours, situations et évènements traversés) qui peuvent se rejouer dans ces actualisations, est une manière de mieux appréhender les expériences de transmission que l'on peut observer.

Une activité observable et observée à un moment M est donc pétrie de principes d'action issus de pratiques ancrées dans le temps long. Les conduites individuelles et collectives s'élaborent au présent, mais actualisent dans le même temps, un pan important du passé et de l'avenir : à travers les savoirs et objets accumulés dans les lieux du travail, et à travers les projections qu'il est possible de faire de ces lieux et objets. L'observation des activités a dû donc se

doubler d'une approche compréhensive[52] centrée sur les discours des personnes, afin de comprendre le sens et/ou la justification qu'elles accordent à leurs actions, leurs parcours et leurs choix. Ils permettent également d'identifier des **traces** des activités passées. Cette approche a fait l'objet d'entretiens très ouverts, souvent longs et orientés vers des récits de parcours et des retours d'expérience. Elle a permis par ailleurs de cerner plus spécifiquement l'objet de ma recherche, par la traduction des préoccupations exprimées par les acteurs sous forme de conditions, difficultés, facteurs et enjeux de transmission.

Pour l'enquêté, la mise en mot de ses propres représentations demande au chercheur de participer à la création de conditions d'entretien favorables (Kaufmann, 1996). Ces conditions sollicitent plusieurs éléments :

- à la fois l'engagement de l'enquêteur et de l'enquêté (principalement par la mise en place d'une relation de confiance) ;
- l'empathie du chercheur vis-à-vis de l'informateur afin d'accéder au monde de ce dernier. Elle n'est possible que si le chercheur considère que la parole de l'informateur est le produit d'une réflexivité de la part de ce dernier et de sa capacité à analyser, dans le cadre spécifique de l'entretien, les tenants et aboutissants de ses divers engagements, les ressorts de ses propres valeurs, et sa capacité à identifier certains facteurs qui les sous-tendent ;
- et une certaine distanciation vis-à-vis des catégories formulées par l'informateur lui-même, que celles-ci réfèrent à ses propres représentations ou à des références partagées par une communauté professionnelle ou culturelle plus large.

I.3.2.2. Contenu des entretiens

Les thématiques proposées dans le guide d'entretien présenté en ANNEXE 8 n'ont pas été toutes établies et précisées en amont des entretiens. Ce guide est le résultat d'un va-et-vient entre les premières hypothèses et les observations faites du terrain. Ce canevas est donc une proposition *a posteriori* des différentes entrées que l'on aura pu faire lors d'entretiens auprès des divers acteurs rencontrés. Ainsi que le précise en détail le guide d'entretien en annexe, nous avons recueilli un ensemble de discours portant sur :

- **Les caractéristiques du milieu de travail**, à la fois sur le plan physico-géographique (ressources et contraintes du milieu, ancrage dans le territoire et historique de l'exploitation), et sur le plan institutionnel et social (cadre prescriptif, organisation du travail et constitution du collectif de travail, milieux et réseaux professionnels convoqués).
- Des données sur **les trajectoires des personnes**, par une entrée par les expériences et les milieux sociaux qu'elles ont côtoyés. À partir d'une première question de départ (« comment êtes-vous arrivé dans cette situation, dans cette ferme, à

[52] Qui a elle seule n'aurait pas non plus été suffisante pour saisir les phénomènes de transmission en situation de travail.

pratiquer ce métier ? »), nous cherchons à comprendre les liens entre les profils sociologiques des personnes, les expériences passées qui semblent avoir eu une importance dans la construction de leurs représentations du métier, et leur projet en lien avec l'installation agricole ou la transmission de leur métier.

- **Le cadre et les conditions de la transmission**. Nous cherchons effectivement à comprendre ce que le dispositif, qu'il soit formel ou informel, nous dit des conditions de transmission, et ce qu'il engendre en terme de relation de tutelle. Par ailleurs, nous cherchons à saisir de quoi sont faites les attentes des uns et des autres en matière de transmission et de travail collectif ; et ce que les débutants et professionnels repèrent comme étant des difficultés ou des priorités.

Par ailleurs, les entretiens peuvent porter sur des dimensions spécifiques à des situations observées lors du séjour sur le terrain et qui ont été repérées et considérées comme des situations comportant un objet de transmission remarquable (une interaction de tutelle, un échange sur le travail impliquant l'expression de certaines compétences, etc.). Ces dimensions se réfèrent aux activités observées et traduites sous forme d'enregistrements, notre première source de données (voir § I.3.1 de ce chapitre).

I.4. Une pré-enquête réalisée sur les stages en exploitation

Le stage en exploitation est un dispositif de formation professionnelle dont la plupart des apprenants qui veulent s'installer ont fait l'expérience. Les enquêtes exploratoires ont effectivement confirmé que le stage est l'expérience de transmission la plus couramment vécue par les agriculteurs, avec celles de la formation par apprentissage et le salariat. Bien que de durée variable en fonction des formations, le stage en exploitation est inscrit dans tous les programmes de BPREA. Parfois il est préconisé sur une seule exploitation ; d'autres fois les stagiaires sont invités à visiter plusieurs exploitations. Nous ne reviendrons pas ici sur les difficultés d'ordre général que les acteurs disent avoir rencontrées lors des stages (formateurs, stagiaires, maîtres de stage), car nous avons traité ce sujet dans le Chapitre I. L'objectif de cette pré-enquête est de montrer la variabilité des situations générales de stage (nous verrons que nous parlerons plus tard de configurations) et la diversité des modalités de transmission pour un même dispositif, et ouvrir sur certaines interprétations de cette variabilité. À l'issue de cette pré-enquête, nous montrons l'importance des configurations sociales de la transmission[53], au-delà du seul cadre prescrit par le dispositif. En cela, le stage apparaît comme un laboratoire par lequel on peut observer des stratégies de transmission, des mobiles de transmission variés et leurs articulations avec la manière dont les personnes occupent des places au sein de l'exploitation.

Outre l'importante quantité d'informations sur les stages prélevée dans les divers entretiens lors de la phase exploratoire, certaines enquêtes ont été explicitement centrées sur le stage. Nous avons choisi certains agriculteurs qui nous avaient été conseillés pour leur expertise en

[53] Dont il s'agira d'affiner la caractérisation théorique à la fin de la Partie II.

matière d'encadrement de stage. Les entretiens auprès d'anciens stagiaires en phase d'installation présentent également un atout significatif pour cerner les liens entre formation sur l'exploitation et conduite *a posteriori* de sa propre exploitation.

II. Méthode d'analyse des données

La méthodologie de recueil vise à produire une grille de lecture de la transmission professionnelle dans des fermes inscrites dans des pratiques agrobiologiques. Pour atteindre cet objectif, deux modalités analytiques sont proposées : une étude de cas et l'analyse d'interactions autour de thématiques emblématiques de la transmission professionnelle.

L'étude de cas cherche à caractériser, par les entretiens et autour des axes que nous avons déjà présentés, les cadres de transmission professionnelle. Les cadres étant entendus comme l'ensemble des éléments de la situation qui peuvent agir sur le cours de l'activité de transmission[54]. Sur les trois cas investigués, nous avons rassemblé suffisamment d'éléments descriptifs sur les cadres de transmission pour construire des monographies. Il s'agira ici de développer l'approche monographique et de montrer son intérêt au regard de l'objet de recherche.

La seconde orientation méthodologique met la focale sur les interactions entre apprenants et agriculteurs autour d'objets du travail. Certaines de ces interactions sont directes, nous regarderons alors comment se déroulent les interactions verbales. D'autres passent par l'intermédiaire des activités de l'un et/ou de l'autre. Nous analyserons celles-ci par l'articulation des points de vue exprimés lors d'entretiens individuels.

II.1. L'étude approfondie de trois cas

L'étude de cas se présente en plusieurs étapes. À partir des résultats de la pré-enquête, et par la confrontation des terrains et des lectures, l'analyse d'un cas de référence aura été approfondie et détaillée. Ce cas de référence sera présenté dans son intégralité dans le chapitre suivant. Deux autres cas, ayant fait l'objet d'une observation de terrain d'une à deux semaines, sont aussi présentés mais cette fois sous la forme de monographies simplifiées. Cette simplification est le produit d'un resserrement de la focale sur les dimensions les plus saillantes de la transmission et de la coordination au travail. Les trois cas de transmission ont été choisis pour leur caractère contrasté : le premier concerne une transmission d'exploitation hors cadre familial en cours d'élaboration ; le second cas correspond à un dispositif d'espace-test dans lequel plusieurs tuteurs et apprenants sont en interaction ; le dernier présente une

[54] Nous rappelons qu'une activité de transmission n'est pas comprise ici comme une activité à visée transmissive. Elle peut l'être mais ne l'est pas forcément car il y a transmission même si elle n'est pas intentionnelle. Elle peut être une activité au mobile pragmatique (ex : réussir l'action afin de produire dans les meilleures conditions) mais mettant en jeu des objets susceptibles d'être transmis (le travail collectif par exemple donne des occasions à l'apprenant d'intégrer de nouveaux objets que les autres mettent en valeur dans leurs actes par le biais du travail et non d'un acte intentionnel de transmission).

transmission d'exploitation hors cadre familial déjà effectuée et touchant un collectif de trois apprenants responsables d'ateliers de production différents (et différents de celui du cédant). Le cas de référence aura permis de mieux définir l'approche configurationnelle de la transmission, complémentaire de l'approche interactionnelle. À partir de cette théorisation, les deux cas seront décrits plus succinctement par une réduction et une condensation plus intense des données recueillies. Ils permettront d'éprouver le modèle des ***configurations de transmission professionnelle***, puis de s'en servir pour produire deux synthèses complémentaires concernant deux autres cadres de transmission : la filiation et le salariat.

II.1.1. Pourquoi l'étude de cas ?

Ainsi que nous l'avons explicité dans la première partie de l'exposé méthodologique et au fil des justifications théoriques, nous nous plaçons dans une posture épistémologique selon laquelle l'activité, prise dans son sens large, est une entrée analytique pertinente pour observer les phénomènes de transmission professionnelle. En revanche, l'activité que nous voulons analyser n'est pas méthodologiquement réductible à l'observation de séries d'opérations, car les phénomènes de transmission sont, par nature, diffus et étendus sur un ensemble d'activités interactionnelles. Par conséquent, les activités, mettant en jeu notre objet de recherche, s'analysent par l'intermédiaire des conditions externes et internes aux personnes engagées dans la transmission professionnelle ; et ces conditions se déterminent réciproquement par l'activité (Leplat, 2002). La méthodologie prévoit donc de produire des données sur les situations dans lesquelles sont plongées les activités de transmission que sont les diverses formes d'interaction au travail. Or, ces données (les conditions, les fins et les moyens injectés dans les situations) puisent leurs sources dans des temps longs et dans l'historique des activités passées. Plus encore pour les phénomènes de transmission inscrits dans un cadre productif que pour les actes même de production, ceci nous amène à penser que « *pour interpréter correctement les faits et les gestes des acteurs, les sciences humaines et sociales doivent s'efforcer de se demander, d'une part, ce qu'engagent les acteurs dans leur action, en fonction de leurs expériences passées cristallisées sous la forme de compétences et de dispositions à agir, à croire, à penser, à sentir, et, d'autre part, ce que l'action doit aux contraintes spécifiques de chaque contexte d'action* » (Lahire, 2012, p. 18). L'étude des trois cas de transmission professionnelle consiste donc d'abord à caractériser « *l'ensemble des interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace* » (Albarello, 2011, p. 16) qui explique à la fois comment les contraintes sociales pèsent sur l'individu et les façons dont l'individu se saisit de ces contraintes et des ressources qu'il tire de l'environnement de son action pour s'engager dans les processus de transmission (ce qui nous intéresse ici). Il s'agit donc de décrire l'espace de travail et le champ spatiotemporel des activités interactionnelles de tutelle – lesquelles seront étudiées dans un deuxième temps -, par le prisme de la transmission (c'est-à-dire en portant un regard sur ce qui peut potentiellement se transmettre, ce qui peut faire obstacle ou moteur à la transmission, ou encore ce qui est transmis).

Dans cette perspective, rentrer en profondeur dans la singularité d'un cas est un moyen intéressant pour chercher à comprendre les dynamiques en jeu. Le cas n'est pas un exemple ou un modèle représentant un échantillon précis. Il représente par contre un ensemble de caractéristiques susceptibles de produire des phénomènes de transmission au travail, et en cela est un site d'observation de processus de transmission professionnelle. Comme le note Pierre Collerette, l'étude de cas est recommandée lorsque l'on cherche à « *éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments d'une situation* » dans laquelle de nombreuses variables interagissent et qui est saturée de significations (Collerette, 1997, p. 81). L'auteur poursuit en définissant l'étude de cas comme une technique qui vise à « *rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse* ». C'est en ce sens que nous approuvons l'idée défendue par B. Lahire selon laquelle « *l'opération de contextualisation réalisée par le chercheur dépend fondamentalement de ce qu'il cherche à mettre en lumière* » (Lahire, 2012, p. 14). Or, la transmission traverse un ensemble de pratiques et de connaissances qui appartiennent à des temporalités et des espaces différents. Les sources et ressources de la transmission sont puisées bien au-delà de la situation d'interaction. C'est aussi pourquoi nous souscrivons à la mise en garde de R.K. Yin disant que les limites entre les phénomènes étudiés et les contextes sont généralement floues (Yin, 1984) ; et c'est la raison pour laquelle nous parlons plus volontiers de situation, d'activité et de configuration, ces termes mettant en relation des éléments de natures différentes.

En outre, ces pratiques et connaissances ont à voir avec les formes d'engagement des acteurs dans leurs actions, dans le monde et dans les médiations qu'ils peuvent faire entre eux et le monde. Ces engagements produisent des opportunités de transmission mais aussi des obstacles, des résistances, voire des conflits, des blocages ou des problèmes de transmission, qui sont d'ailleurs souvent liés à des problèmes de coordination. L'étude de cas a permis de voir assez vite que les contenus transmis et les modalités de tutelle étaient intimement liés aux conditions de coordination et aux formes d'engagement des acteurs dans la relation de tutelle. Ce constat précoce est en fait le résultat d'un va-et-vient entre les faits et les idées, entre le terrain et les hypothèses émanant de la littérature. Cela est proche de la façon dont Dewey décrit les processus de la pensée et qu'Hervé Dumez reprend à son compte en faisant le parallèle entre la recherche de stabilisation cognitive caractérisée par l'*enquête* et la démarche même de l'étude de cas (Dumez, 2007a). Finalement, nous observons l'objet qui nous intéresse non seulement à travers l'analyse ergonomique du travail et les potentialités qu'il comporte en matière de transmission et d'apprentissage, mais également par les façons dont les engagements des personnes dans les activités observées déterminent ce travail et ces potentialités. La théorie des régimes d'engagement est ici utilisée non pas comme objet à discuter théoriquement mais comme une grille de lecture des activités de transmission, comme un moyen d'interpréter l'épreuve de transmission dans les conditions sociales et locales qui sont celles de chacun des cas.

Ainsi, cette étude de cas a été menée par une analyse qualitative sans grille de lecture préétablie. Les hypothèses très générales que nous venons de poser servent de point de départ à l'étude. En s'intéressant à la fois aux conditions internes et externes de la transmission, **nous donnons dès le début une place centrale aux trois dimensions (très vastes) que nous avons développées dans la démarche méthodologique générale** : les caractéristiques du milieu de travail par lesquelles se manifestent les processus de transmission, les éléments des trajectoires des personnes qui semblent jouer sur les modalités et processus de transmission, les cadres institutionnels et les conditions didactiques de la transmission.

L'étude de cas répond donc bien à une finalité qualitative, celle d'enrichir un modèle d'intelligibilité de la transmission professionnelle, et non de caractériser une représentativité, qui, de toute façon, n'aurait pas de sens compte tenu de la difficulté d'isoler les phénomènes recherchés dans un échantillon qui aurait pour fonction de représenter une population circonscrite. Dans la même idée, nous ne prenons pas les individus comme des représentants d'un collectif ou d'une catégorie sociale plus large, comme pourraient l'être les classes sociales, mais comme une combinaison d'expériences socialisatrices, cognitives et professionnelles. La transmission est donc aussi la rencontre entre deux combinaisons expérientielles sur un espace commun.

L'étude d'un cas n'est pas la description d'un cas singulier. Elle vise, au bout, une certaine généralisation analytique qui n'est pas d'ordre statistique mais interprétatif. Dans ce but, nous chercherons à identifier des régularités, des récurrences ou au contraire des distinctions et des contradictions dans les différentes logiques de transmission que nous aurons mis en évidence. Cette étude de cas ne sera pas non plus strictement comparative bien que plusieurs cas pourront être mis en perspective à travers le modèle configurationnel proposé. La généralisation concerne ici la proposition de ce modèle qui regroupe un ensemble de dimensions considérées comme centrales dans la compréhension des phénomènes de transmission, parce qu'elles touchent les cadres, les processus ou directement les contenus de transmission. L'ambition est *in fine* de discuter l'articulation entre ces dimensions et ainsi de contribuer à mieux comprendre les enjeux, les difficultés et les conditions favorables à une transmission du travail et au travail.

II.1.2. *Les comptes rendus d'enquête*

Les cas seront présentés sous forme de compte rendu monographique. La monographie est comprise simplement comme l'étude approfondie (et au départ assez descriptive) d'un cas à partir des éléments qui participent, par hypothèse, à définir les conditions de transmission professionnelle. Elle est construite à partir d'observations directes et des entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 1996). Le cas de référence sera détaillé à partir de l'ensemble des dimensions que nous avons décrites dans le guide d'entretien. Les deux autres cas seront synthétisés à travers les dimensions qui apparaissent les plus déterminantes dans la configuration du cas. L'approche monographique ne prétend donc pas brosser tous les enjeux de transmission que nous avons relevés et définis dans la première partie de la thèse. Nous

cherchons plutôt à donner à voir comment certains de ces enjeux, dans une configuration particulière à décrire, se traduisent dans les gestes de transmission, et notamment dans les discours et les dialogues. La monographie a donc un double objectif :

- Mieux connaître des pans du travail qui suscitent des gestes de transmission (ou justement de non transmission), et qui ne s'observent pas aisément dans les activités productives observées ni dans les interactions verbales ;
- Caractériser les variables qui composent une configuration de transmission professionnelle.

Dans ce but, nous nous sommes attachés à circonscrire, au fil des entretiens, les rôles que pouvaient jouer :

A) La temporalité de la transmission – on s'attache ici à prendre en compte le stade des projets professionnels des personnes (ont-elles une idée de leurs projets ? Comment les décrivent-elles ? À quel moment de l'installation, de la cession ou du dispositif de transmission professionnelle sont-elles ? Quelles sont les visées prioritaires du projet professionnel et du projet de vie ?) ; l'histoire de la rencontre entre l'apprenant (ou les apprenants) et le (ou les) agriculteur(s) (tuteurs) ; ainsi que les données des expériences passées des personnes qui leur semblent être décisives dans la relation de transmission qu'ils sont en train de vivre (prises de consciences, compétences assignées, mises en lien des activités vécues avec les activités réalisées dans la ferme, etc.). Les méthodes de recueil de données permettent d'accéder à quelques dimensions temporelles de la transmission à travers les récits. Elles ne permettent cependant pas de produire une analyse longitudinale des situations d'interaction entre les protagonistes enquêtés.

B) Les valeurs et les conceptions – il nous a semblé important de cerner les conceptions des acteurs sur les dimensions qui entrent en ligne de compte dans les stratégies de transmission et plus largement dans les façons de voir le travail (et qui sont susceptibles d'influer sur les modes de transmission du travail) ; par exemple sur ce que ces acteurs mettent derrière la notion de « professionnel », ce qu'ils défendent dans le métier (sous le registre du légitime, celui du nécessaire, ou en fonction de ce « qui vaut le coût »), ou ce qu'ils considèrent être les bonnes façons de transmettre ou d'apprendre ;

C) Les appréciations que formulent les acteurs – il est utile d'interroger directement les acteurs concernés sur les difficultés qu'ils rencontrent au travail et dans la relation de tutorat, et d'essayer de repérer l'origine de ces difficultés. Les préoccupations sont à replacer dans le cadre de la rencontre, c'est-à-dire par rapport à ce qui est attendu compte tenu du dispositif et des idées que les acteurs se font de l'insertion des personnes dans le travail et son organisation. C'est aussi par l'appréciation que font les personnes des activités et des comportements des autres qu'il est possible de repérer leurs attentes et objectifs en matière de transmission et d'acquisition ;

D) Les conditions générales du travail – le cadre du travail étant également celui de la

transmission professionnelle, il s'agit de repérer les conditions dans lesquelles l'apprenant peut et doit travailler et par lesquelles l'agriculteur aménage l'articulation entre son travail et celui de l'apprenant.

À titre d'exemple, l'encadré suivant donne à voir le type d'interprétation des données de discours que l'on peut effectuer à partir des entretiens réalisés (E symbolise l'enquêtrice, G le cédant d'une ferme reprise par un groupe de trois jeunes agriculteurs).

E : et avant que le GAEC se forme, vous aviez une idée de ce que vous vouliez transmettre ?
G : ben c'est à dire, la seule chose que je leur ai dit, déjà dès le début, c'est que eux s'ils venaient là, ça allait permettre que je les aide à faire ce que moi je n'ai pas pu faire, de la transformation, de la vente directe, ce genre d'agriculture biologique.
E : vous imaginiez quelque chose avec les jeunes ?
G : il faut déjà pour commencer, observer les gens puis leur faire confiance. Ça, vous savez, y'a pas tout le monde qui va faire venir chez lui un allemand, une américaine, un gars qui vient d'Alsace. Le monde agricole en général est assez renfermé.
E : et vous sentez des fois l'envie de transmettre…?
G : c'est surtout au niveau du travail des champs, c'est surtout moi qui suis observateur et qui dit quand il faut y aller. Et je sais en tant que paysan, qu'avoir des loisirs et du temps libre, il y a quelque fois qu'il faut faire du sacrifice, parce qu'il faut que le temps s'y prête, la météo, et qu'il faut faire certains travaux, surtout en ce qui concerne la récolte des foins, des regains tout ça, la moisson, il ne faut pas regarder si c'est un weekend ou quoi parce que le lundi c'est terminé. Le métier de paysan, ce n'est pas un métier où on peut organiser son travail à sa façon…dire par exemple ce weekend je vais aller deux jours voir ma famille et puis le travail du foin on le fera lundi, ça on ne peut pas.
E : et des fois quand vous avez à réparer une machine, comment vous vous organisez ?
G : ben si on a besoin de la machine, on n'a pas le choix.
E : et cette année, c'est Y. qui s'est occupé des cultures en automne, non ?
G : oui. Mais D. avait déjà labouré. Je préfère parce que je leur ai déjà dit, faites attention parce que pour le moment je suis là mais si je venais à disparaître, il faut que vous preniez conscience que là il va falloir prendre vos responsabilités. L'an dernier, c'est moi qui ai tout fait.

Attentes vis-à-vis de la transmission :

1/ Projection : le cédant marque une intention de transmettre à des repreneurs qui portent un projet différent de son modèle de production. Le groupe de jeune engage des orientations qu'il ne pouvait mettre en œuvre lorsque lui-même exerçait le métier d'éleveur. Sa participation à la réalisation de ces nouvelles orientations est une modalité de transmission à laquelle il souscrit.

2/ Préoccupation : le cédant, encore investi dans certaines tâches de la ferme, attend une autonomisation des jeunes vis-à-vis de ces tâches. Des signes d'autonomisation

pourraient donc être, pour l'éleveur, un critère d'acquisition de compétence lui fournissant une garantie de fiabilité et de confiance.

Mode d'appréciation des compétences et activités des apprenants :

1/ Stratégie de tutorat : la transmission commence, selon le cédant, par la construction d'une relation de confiance, laquelle passerait par une appréciation des résultats des activités des apprenants.

2/ Appréciation de l'organisation du travail dans cette phase de transmission : d'après le cédant, son rôle est encore déterminant dans la ferme puisqu'il occupe la position du gestionnaire des cultures. Il évalue le moment d'intervention et assure les interventions.

Conceptions du monde agricole et positionnement par rapport à lui : elles permettent aussi de décrire ce que sont les conditions générales du travail. Ces conditions soulèvent certains principes de métier qui sont éventuellement à transmettre, qui sont en tout cas des objets de transmission.

1/ L'installation de jeunes non issus du milieu agricole et étrangers à la région, n'est pas une condition facilitant leur intégration dans un territoire rural.

2/ Le métier de paysan exige, selon le cédant, de concevoir le travail d'abord en fonction des conditions climatiques et de leurs conséquences sur les cultures, avant d'envisager un emploi du temps selon les activités domestiques. Sur ce point, il peut être confronté aux points de vue différents de certains repreneurs, ce qui ouvre potentiellement sur un besoin de coordination.

3/ L'urgence des interventions (et l'imprévisibilité des conditions climatiques) demande aux agriculteurs d'être réactifs sur l'entretien et la réparation des machines agricoles. Ce point de vue qu'il appuie à plusieurs reprises, renvoie à une compétence professionnelle que le cédant estime centrale dans une exploitation : être autonome et rigoureux sur l'entretien du matériel.

II.2. Analyse des interactions

Les interactions *au* travail, faisant l'objet d'échanges *sur* le travail, constituent des unités d'analyse pertinentes. Nous entendons par interaction, non seulement « *l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973, p. 23), mais plus largement la rencontre entre les activités de personnes différentes, pouvant se réaliser en présences différées, donc également lorsque les effets de l'action d'une personne sont perçus par une autre personne, influant éventuellement l'orientation de sa propre action.

II.2.1. Les interactions verbales

Les outils de la linguistique pragmatique nous sont utiles pour comprendre les logiques conversationnelles qui s'établissent entre l(es) agriculteur(s) et l(es) apprenant(s). L'interprétation des arrière-plans sociaux et relationnels a besoin par contre d'apports théoriques supplémentaires, notamment pour interpréter l'ordre de l'interaction et les règles sociales qui le sous-tendent. Nous verrons que les concepts de *cadre des interactions* et *cadre de l'expérience*, théorisé par Erving Goffman, permettent d'ajouter un niveau d'analyse supplémentaire à la transmission professionnelle.

Pour appréhender les processus cognitifs relatifs aux activités conversationnelles, nous utiliserons les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). L'analyse fine des enchainements d'interventions, composées d'acte de langage et inscrits sous forme d'échanges, permet d'avoir un premier grain interprétatif des règles d'interaction. Mais avant de parler de sens commun et de normes, cette approche pragmatique des discours propose de repérer les *systèmes d'attentes, de droit et de devoir* (de dire, de répondre, de réagir) introduits dans les dialogues et révélateurs d'une organisation structurale de l'interaction verbale. Ces systèmes se manifestent, d'une part, par des formulations, des intonations et des messages para-verbaux qui agissent comme des contraintes ou des informations sur les attentes vis-à-vis d'une réaction. Et, d'autre part, par des enchainements « logiques » sans lesquels serait perdu le fil de la conversation. Ils se repèrent par des indicateurs de cohérence interne aux énoncés de chaque personne, de cohérence d'enchainement (question/réponse par exemple), ou au contraire par des signes de décalages contextuels ou de rupture dans la direction thématique ou dans les rôles présumés (implicites ou explicites) des interactants.

II.2.2. La part sociale des interactions

Pour Goffman, nos expériences sociales (dont font partie les interactions) sont organisées par des **activités de régulation** qui nous permettent de saisir ce qui nous arrive et de s'y engager de la façon qui nous semble la plus souhaitable. Ce sont ces *cadres* qui nous permettent de définir et de modifier les éléments de la situation vécue de manière dynamique.

La complexité des cadres de l'expérience (et par analogie, des cadres de l'interaction et de la transmission) se corse quand on considère l'emboitement de plusieurs cadres dans le cours d'une même activité. C'est cette complexité qui rend l'expérience incertaine, plastique et vulnérable (Gardella, 2006). Chaque cadre social de l'interaction contient des règles qu'il s'agit de comprendre, d'adopter ou de distordre pour agir, en fonction du sens de son propre engagement, de l'interprétation que l'on fait des rapports sociaux qui sous-tendent l'ordre social de l'interaction et des circonstances qui rendent son expression possible et acceptable (Goffman, 1981).

Ces processus peuvent être plus ou moins conscients ou routinisés chez la personne. Pour identifier ces règles, Goffman propose de regarder les exceptions aux règles, c'est-à-dire les marques d'étonnement, les tensions, ou ruptures dans le cours de l'interaction. La difficulté

intervient lorsque plusieurs règles doivent s'agencer ou, au contraire, lorsqu'elles sont amenées, par leur contradiction, à se confronter. Le tout forme ce que Goffman appelle la *structuration de l'expérience.* Que représentent ces règles d'interaction dans les processus de transmission professionnelle ? Quels seraient les différents cadres des expériences injectés dans les moments d'interactions ? En quoi les différences d'interprétation - entre l'apprenant et l'agriculteur – de ces règles provoque-t-elle des occasions de débattre sur ces règles ?

Ce dernier point sur les conceptions est fondamental. Il nous amène à interroger le lien entre :

- *La formation de ces conceptions chez les personnes concernées par les processus de transmission étudiés.* D'où l'importance des récits d'expérience et des éléments narratifs mettant en exergue les appartenances sociales plurielles des personnes ;
- *La manière dont se routinisent et évoluent les relations entre ces personnes* ;
- *Le cadre de la transmission*. Il comporte tout ce qui constitue les règles et les conventions de transmission : les dispositifs, les prescriptions, ainsi que les conventions informelles véhiculées par des valeurs et des principes au sein des réseaux impliqués dans telle ou telle forme de transmission entre apprenants et agriculteurs. Ces cadres introduisent donc un ensemble d'acteurs, à la fois invisibles et influents.

Les notions de *préservation de face*, de *supposition*, de *présomption*, de *convenance*, ou encore de *connaissance importée* proposées dans les travaux de Goffman nous permettent de mettre en évidence l'existence de sens communs et de règles dans les interactions sociales. Elles nous invitent également à identifier dans ces interactions des valeurs sociales que l'on cherche à confirmer. Elles nous montrent enfin l'importance de ce qu'il nomme la « région », c'est-à-dire la localisation où a lieu la « mise en scène de soi ». Les normes morales et instrumentales qui définissent la convenance et la bienséance dans une situation particulière permettent de saisir ce qui relève finalement d'une culture commune : ce qu'il convient de dire, de faire, d'interpréter, de manifester, mais aussi ce qui est acceptable, possible, raisonnable de dire ou de faire dans telle situation, face à telle personne, au regard de telle activité et en fonction de telle responsabilité…

Mais Goffman n'approfondit justement pas les causes et les mécanismes de construction de ces normes sociales. Il ne s'attache pas à démontrer pourquoi la règle est enfreinte ou l'ordre social bousculé, ni comment les circonstances et les enjeux introduits dans les interactions sont mobilisés par les interactants. Or les interactions sociales inscrites dans des dynamiques de transmission professionnelle, on l'a vu, se structurent autour de conceptions et de formes d'engagement particulières. Les outils conceptuels que Thévenot propose dans la théorie de la coordination et des régimes d'engagement complètent ce manque en dotant l'analyse de repères sur les facteurs régulateurs de l'interaction. Sans revenir sur la déclinaison de ces outils, car nous l'avons exposée dans le chapitre III, nous retiendrons que les modes d'engagement des personnes dans la relation de transmission se définissent chemin faisant, par l'introduction progressive et la transformation négociée des marqueurs d'engagement. Le type de réaction, de réponse ou de commentaire proposés suite aux interventions de l'autre

peut être lu par cette grille adaptée aux situations où les acteurs doivent faire face aux besoins d'intercompréhension et de construction de compromis, caractéristiques dans la mise en œuvre d'un travail commun.

II.2.3. Les interactions de tutelle

La transmission professionnelle, si elle n'est pas seulement l'énoncé de savoirs ni réduite à des consignes prescriptives, elle n'est pas non plus seulement interaction sociale. L'interaction sociale et la transmission professionnelle se distinguent au moins sur deux points :

1/ par l'existence d'éléments de transmission qui passent par d'autres biais que les interactions en face-à-face ; et,

2/ par le fait que certaines interactions verbales ou monstratives (et de fait, également sociales) sont, dans le cas d'une transmission professionnelle en acte, orientées par un objectif spécifique d'étayage : « *La plupart du temps elle* [l'intervention du tuteur] *comprend une sorte de* ***processus d'étayage*** *qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 1983, p. 263). Le tuteur prend ainsi à sa charge un bout de la tâche, ou fait correspondre le rythme de la tâche avec celui du débutant.

Plus généralement dans l'activité de tout professionnel, les savoirs sont enchâssés les uns dans les autres, selon une hiérarchisation précise des buts et une orientation (plus ou moins) contrôlée des actions qui les mobilisent. Lorsque le but dominant n'est plus seulement opératoire mais vise la transmission, plusieurs sous-buts sont simultanément poursuivis qui peuvent être par exemple : spécifier les caractéristiques clés de l'exploitation agricole et des routines opératoires, initier aux gestes (manifestes ou mentaux), accéder à la compréhension des diverses dimensions qui assurent l'inscription de l'activité dans l'immédiat, mais aussi dans sa pérennité et sa perpétuation.

Les travaux de Bruner sur les fonctions de tutelle (*op. cit.* chap. 10) et ceux de Patrick Kunégel sur les formes d'interactions de tutelle et de configuration de médiation (Kunégel, 2006, 2011) sont très éclairants pour caractériser certaines modalités de transmission professionnelle, celles qui se manifestent lorsqu'il y a une intention repérable d'orienter l'activité du novice ou d'accélérer ses acquisitions.

L'exercice éventuel de tutelle mis en œuvre par l'ancien agriculteur envers le nouvel (ou futur) agriculteur, fait émerger des appropriations passées (Maggi, 2000), à savoir des acquis issus de l'usage répété des objets et de la prise en charge des tâches professionnelles ; tandis qu'émergent, chez le nouvel arrivant en particulier, des utilisations discrétionnaires des savoirs transmis et progressivement appropriés. On trouve alors un différentiel de

compétences, de points de vue et de mobiles, alors que les deux individus sont amenés à travailler ensemble et doivent trouver une direction commune pour gérer l'exploitation et mettre en œuvre les diverses activités qui composent le métier.

La situation de transmission est ainsi d'emblée porteuse d'un potentiel de développement ; mais aussi de potentielles discordes entre les acteurs. Les travaux de recherche sur les interactions de tutelle nous intéressent donc tout particulièrement du point de vue des « situations potentielles de développement » qu'elles permettent de mettre en place (Mayen, 1999a) ou, au contraire, ne le permettent pas.

Sur ce dernier point, nous pouvons de nouveau faire référence à un article de P. Mayen traitant des interactions de tutelle dans ses diverses formes de négociation. Il montre, entre autres choses, que tout n'est pas toujours source d'apprentissage dans le tutorat, voire peut être bloquant. En effet, il ne faut pas oublier que le dialogue peut être rendu difficile entre le tuteur et le novice, notamment parce que « *pour les novices, discuter, c'est critiquer, tout comme comparer les pratiques, c'est risquer de mettre le tuteur en difficulté. Dans cette perspective, proposer ou exercer d'autres pratiques que celles en vigueur dans le site, c'est aussi menacer le territoire du tueur, risquer de menacer sa face positive en remettant en question ses propres choix, et par-delà, ses compétences* » (Mayen, 2000, p. 71).

Le Chapitre VI présente les résultats des analyses des interactions, les interactions étant parfois directes (coprésence des personnes), d'autres fois indirectes et construites autour d'un objet de transmission spécifique (l'interaction se fait alors par l'intermédiaire des traces des activités des personnes inscrites dans les environnements de travail). À partir de ces trois entrées (cadre sociale, fonction de tutelle et identification de fonctions de communication), nous pourrons tirer des enseignements sur les processus de transmission professionnelle qu'il s'agira ensuite de discuter dans une dernière partie.

Conclusion du Chapitre IV

Nous avons présenté, dans ce chapitre, le cadre méthodologique général de cette recherche. Le caractère exploratoire de l'objet de recherche et la complexité des phénomènes de transmission ont justifié le choix d'une approche inductive et qualitative. Cette approche est basée sur l'analyse de cas de transmission en exploitation, et complétée par une approche plus précise des activités mettant en jeu des processus et objets de transmission. Parmi ces activités, les interactions constituent l'unité d'analyse privilégiée, sachant que nous avons défini l'interaction au sens le plus large possible, c'est-à-dire comprenant les interactions indirectes médiées par des objets ou activités intermédiaires.

Le choix des exploitations à l'étude combine une approche approfondie de quelques cas ayant fait l'objet d'une observation participante, et une approche plus sélective et superficielle d'autres cas plus périphériques.

À partir des outils théoriques développés dans le Chapitre III, nous avons pu décliner les différentes étapes à suivre et les thèmes à traiter pour renseigner les conditions et les facteurs de la transmission professionnelle, et ainsi caractériser les relations de travail et de transmission entre apprenants et agriculteurs. L'exploration des terrains s'est faite autour de trois principales dimensions :

1/ la rencontre entre des trajectoires, des capacités et des projets personnels et professionnels ;

2/ l'environnement économique, social et productif de la ferme, constituant les conditions de conduite de la ferme et de l'organisation du travail ;

3/ les agencements des façons de traiter les situations critiques ou indéfinies et la mise en place progressive d'un référentiel professionnel commun.

Une première enquête (pré-enquête) fera l'objet d'une investigation sur un type de dispositif : le stage en exploitation agricole. Suite à cette première exploration, l'approfondissement d'un cas de référence permettra de construire un modèle de configurations de transmission professionnelle et à le mettre à l'épreuve d'autres cas et à l'épreuve des interactions. Le modèle présente un atout heuristique : il invite à regarder comment les personnes se débrouillent des situations auxquelles elles sont confrontées, et ce, en fonction des formes d'engagements qu'elles investissent pour s'adapter, faire bouger ou refuser certaines propriétés de ces configurations de travail. L'objectif est maintenant d'éclaircir ce modèle des configurations à partir d'une première approche monographique dont les résultats sont présentés dans le Chapitre VI.

Partie 4 - Présentation des études empiriques et résultats

Les résultats de la thèse sont présentés dans cette partie sous deux formes : les monographies des cas étudiés et l'analyse des interactions autour de thématiques emblématiques ressorties des observations de terrain.

Le Chapitre V présente le résultat d'une pré-enquête effectuée auprès de stagiaires et maîtres de stage dans des exploitations de maraîchage biologique.

Le poids du dispositif est questionné à travers la diversité des situations de stage rencontrées sur le terrain. La caractérisation des différentes formes de régulation qui influencent la relation de transmission du travail dans les exploitations offre une première lecture des phénomènes de transmission.

Cette lecture permettra d'approfondir les variables agissantes de la transmission dans une étude de cas. L'étude est composée d'un cas de référence et de plusieurs autres cas traités à partir de l'élaboration d'un modèle de configuration.

Le Chapitre VI sera dédié à la présentation des résultats de l'étude de cas. L'objectif de ce chapitre est d'aboutir à un modèle simplifié des cadres de transmission professionnelle au sein des exploitations agricoles.

À partir d'un cas de référence, présenté sous forme d'une monographie organisée par différents thèmes, un modèle de configuration de transmission professionnelle est construit sous forme d'un système de variables que nous tâcherons de développer.

Trois autres cas, contrastés par la diversité de ces variables, seront présentés de façon synthétique ; la synthèse étant pensée selon une pondération des variables du modèle configurationnel. Le premier rend compte de la diversité des transmissions professionnelles que l'on peut trouver dans le cadre du salariat. Le deuxième montre que la transmission d'exploitation dans le cadre familial s'appuie sur des règles mal ou peu définies, sur des dispositifs informels dont certains aspects sont impensés, ce qui peut mettre à mal les relations de travail. Le dernier exemple questionne la place de l'expérimentation dans la transmission professionnelle.

Le Chapitre VII expose les résultats de plusieurs analyses d'interactions de tutelle se réalisant au travail entre des agriculteurs expérimentés et des apprenants.

Les interactions de tutelle ne sont pas obligatoirement des interactions verbales directes. En effet, nous considérons également les interactions indirectes construites autour d'objets du travail qui touchent successivement les activités de l'agriculteur et celles de l'apprenant. Ces objets constituent des intermédiaires dialogiques du fait qu'ils produisent, par le biais des activités passées, des traces visibles dans le milieu de travail. Ces traces constituent, selon la façon dont on les observe et les interprète, des indicateurs et des marqueurs de pratiques. Elles peuvent par-là même faire l'objet d'appréciations portant sur les manières de traiter les situations de travail. Nous interrogeons, à travers ces différents types d'interaction, différentes modalités de transmission professionnelle.

* *
*

CHAPITRE V - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA PRÉ-ENQUÊTE[55]

Bien que la pré-enquête concerne le cadre des stages en exploitation maraîchère biologique, elle n'a pas pour objectif d'analyser le dispositif de stage dans sa totalité, ni de décrire uniquement le dispositif comme moyen de formation. Nous regardons sa place dans la transmission professionnelle. Autrement dit, notre regard est porté sur ce qui se joue entre l'agriculteur et l'apprenant, à travers les conditions d'exercice du stage, en considérant que les phénomènes de transmission professionnelle s'inscrivent, par définition, dans l'évolution de leurs rapports au travail. Nous chercherons donc à regarder comment ces rapports se construisent en prenant en compte le positionnement des acteurs au sein de l'exploitation et du travail. La pré-enquête vise également à fournir une première lecture des dimensions agissant dans la construction d'une relation de transmission au travail et par le travail.

I. Les cadres prescrits et redéfinis

Ces périodes en exploitation sont qualifiées différemment d'un stagiaire à l'autre, et d'un maître de stage à l'autre. Elles peuvent être vécues comme une découverte du métier, ou *des* métiers de l'agriculture si le stagiaire change d'exploitation et de production en cours de formation : « *je lui ai demandé* [au maître d'apprentissage] *si je pouvais faire deux mois ici, trois mois là* (…) *donc j'ai fait à peu près de tout en agriculture* (…) *je ne savais pas encore que ma sensibilité d'âme c'était d'être maraîcher* » [Ancien S] ; comme une transition ultime vers l'installation et la gestion de sa propre entreprise agricole, ainsi que le conçoit ce maraîcher : « *maintenant – ce que je ne faisais pas au départ, je prends des gens qui ont déjà du foncier. Ben ouais parce que quand tu les formes et que derrière ils n'arrivent pas à accéder au foncier, c'est un peu couillon, c'est du temps perdu pour tout le monde* » [MdS].

Les dispositifs de stage[56] ne prévoient pas ou peu de formations destinées aux tuteurs et aux maîtres de stage. Même lorsqu'il y a, en arrière fond, l'intention d'apprendre ou de faire apprendre par la pratique du travail, l'apprentissage ne se réalise pas nécessairement dans le sens escompté par le stagiaire ou l'institution de formation, ni avec la qualité attendue, voire parfois l'expérience de stage peut donner le sentiment de désapprendre si ce qui était pris pour acquis se révèle obsolète ou inutile dans le cadre de l'exploitation de stage. Son rôle est défini dans les documents de formation de la façon suivante : « *Le tuteur est partenaire de la formation et de l'évaluation. Son rôle est multiple : il forme aux travaux de la production et*

[55] Nous noterons MdS lorsque la citation est tirée d'un discours de maître de stage et S pour stagiaire.

[56] Nous n'aborderons pas l'alternance dans le cadre de cette thèse car très peu de données sont issues de cas d'alternance. Compte tenu des rapprochements qu'il est possible de faire entre les stages de BPREA et les stages en alternance en termes de réflexion sur la place du travail et du tutorat dans l'apprentissage professionnel, certaines références bibliographiques citées s'inscrivent dans des recherches sur les formations par apprentissage.

de la gestion ; forme aussi au pilotage de l'entreprise (aux décisions, au raisonnement, à la prise de responsabilité) ; évalue la progression du candidat ; participe à l'évaluation certificative. L'équipe pédagogique doit s'assurer qu'il est engagé à participer à la réalisation des objectifs de la formation. Elle veillera notamment à ce que tout ce qui est prévu dans les apprentissages dans l'entreprise soit effectivement réalisable. Le tuteur est un responsable d'exploitation agricole. Il n'y a pas d'exigence de qualification particulière. Quelle que soit sa qualification, le tuteur doit avoir conscience de son rôle de formateur » (Document d'appui à la mise en œuvre du BPREA rénové –Evaluation– mai 2008). Cependant, peu d'agriculteurs-tuteurs sont dotés d'outils pour orienter l'activité d'accompagnement. Les objectifs de professionnalisation et les compétences à acquérir sont inscrits dans les référentiels professionnels. Les réflexions se poursuivent pour les faire correspondre aux référentiels de formations et de qualification. L'analyse du travail permet de mettre en évidence un ensemble de situations professionnelles significatives ou complexes dont la description et la modulation des variables peuvent être des outils didactiques intéressants. Mais les méthodes de médiation et d'accompagnement pertinentes pour les atteindre restent, pour le stage, en grande partie à l'initiative des maîtres de stage. Ces derniers se réfèrent à leurs propres « théories de l'apprentissage » et aux idées qu'ils se font d'une transmission « adaptée » et cohérente.

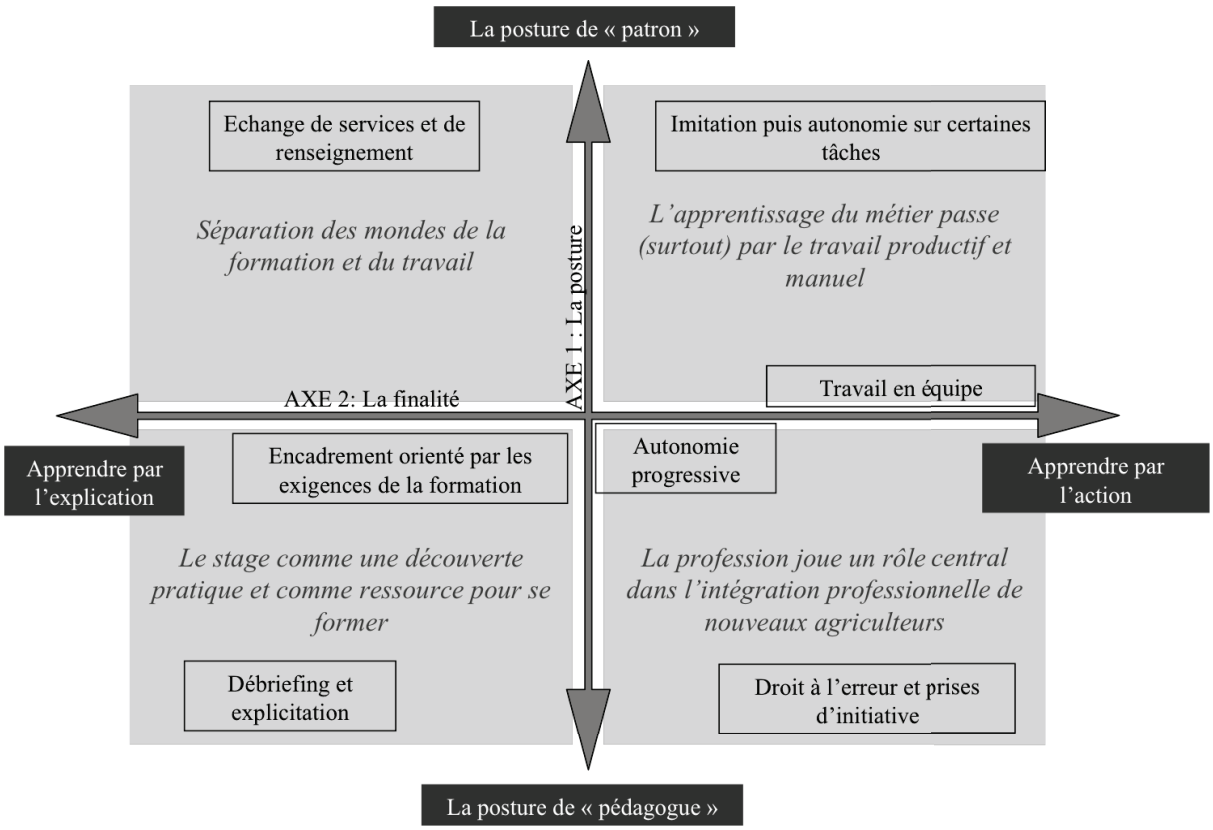


Figure 13 : La diversité des conceptions qu'ont les stagiaires et maîtres de stage du rôle du stage

La **Figure 13** présente une théorisation (par les acteurs) du rôle que doit jouer le maître de stage. Cette schématisation a été réalisée à partir des discours tenus par des maîtres de stage, des stagiaires ou ancien stagiaires rencontrés sur le terrain de thèse. Les pôles représentés sont extrapolés des discours et sont rarement présentés tels quels. L'objectif est de faire apparaître la diversité des points de vue posés sur ce dispositif à partir des finalités qui lui sont attribuées, et des « postures » (équivalent à la position sociale dans le travail et dans la relation avec le stagiaire). Plus précisément, la diversité des conceptions du rôle du stage est évaluée par le croisement entre trois éléments : les représentations qu'ont les acteurs de l'engagement dans le travail, la finalité du stage et le rôle des uns et des autres dans les expériences de travail.

Aux modalités d'échange et de verbalisation (consigne, renseignement, éclairage sur les objectifs, sur les points de vigilance à avoir, etc.), correspondent des **attentes sur les résultats de l'action** (exécution d'une opération, gestion d'un atelier, tolérance à l'erreur, etc.), et **des représentations sur les « bonnes» façons de transmettre, d'apprendre et d'« être» en stage** : « *il faut lui donner un peu plus de responsabilité même s'il y a des risques parce que sinon il n'apprendra rien ; il faut un peu plus le pousser parce qu'il est feignant. Moi aussi je l'ai fait le stage, c'était passionnant, j'ai appris ce qu'il me manquait…j'ai fait des conneries, mais c'est comme ça que t'apprends. Je lui ai dit à M', « tu as signé le contrat, il faut que t'assume et que tu lâches du leste, que tu le laisses faire des choses, sinon il n'apprendra rien »* » [femme de MdS, et ancienne stagiaire]. Autour de ces deux axes, et en fonction du poids qu'ils ont dans les conceptions, on retrouve d'autres objets de conception renvoyant par exemple au rapport au travail, aux ressources mobilisées dans les apprentissages, et au rôle de ceux-ci dans le développement de la profession.

Ces conceptions varient d'un acteur à l'autre. Certains maîtres de stage valorisent un encadrement séquentiel et ordonné : « *moi je commence toujours de la même façon, par la préparation des commandes et le conditionnement ; ça leur permet de voir la gestion de la commande, de voir si on est capable d'assurer un travail dans un espace-temps donné, sans erreur.* (…) *Après je les mets en autonomie sur les commandes, ça leur permet de commencer à conduire le tracteur et faire les récoltes* (…). *Ils ne font pas du tout le plan de culture parce que de toute façon en un an, t'en absorbes déjà tellement que si tu leurs rajoutes ça, ils repartent et ne savent rien* » [MdS]. D'autres ont moins une procédure en tête qu'un ensemble de principes correspondant à des étapes à franchir pour mieux apprendre du travail : « *c'est très empirique, ça dépend beaucoup de la demande de chacun, de son projet et surtout de son envie d'apprendre.* (…) *Ce que je n'aime pas trop…mais c'est normal parce qu'ils ont appris comme ça…c'est un stagiaire qui arrive et puis qui commence à sortir son cahier ou alors qui demande les tableaux…parce qu'on en a dans tous les sens, pour des suivis de cultures etc.…* » [MdS].

Dans certains cas, les maîtres de stage et les stagiaires ont à leurs dispositions **un carnet de suivi**. Le livret du stagiaire vise à « positionner les compétences du stagiaire » en début de stage, « établir son profil », « établir le planning », « définir les compétences acquises du

stagiaire, et son profil de sortie », « faire le bilan et voir les perspectives », « réajuster le parcours ». Il s'agit d'une sorte de guide d'étape à partir duquel le maître de stage et le stagiaire s'outillent pour orienter les activités du stagiaire et celles que doit déployer le maître de stage pour adapter sa médiation. Ce guide ne peut pas être suivi à la lettre étant données les incertitudes liées aux divers aléas du métier (climat, changement dans les priorités en cours de stage, etc.) : « *nous avons abordé le calendrier des compétences, mais ce n'est pas possible d'en dresser un, les activités que nous menons dépendent trop des conditions climatiques, on change d'activité en fonction des tâches urgentes à réaliser* » [Apiculteur MdS].

Le stagiaire doit réaliser deux groupes de tâches lors de son stage : celles qui ont à voir avec la participation au travail dans l'exploitation et à la production, et celles qui correspondent aux exigences d'évaluation de la formation. La plupart des BPREA exigent la rédaction, en cours de stage, de divers rapports : le rapport « paysage », le diagnostic économique et technique de l'exploitation, le rapport projet, etc. Les deux groupes de tâches sont parfois en concurrence dans le parcours de stage, ainsi que le rappelle ce maraîcher ayant pratiqué des encadrements de stage depuis plusieurs années : « *y'a des moments où on travaille, et c'est vrai qu'après on repousse toujours le rapport et ces choses-là. Il faut aussi penser à ça, dès le début. Il faut faire un peu les deux. Mais il faut qu'il fasse aussi beaucoup de choses par soi-même. Il est là sur le milieu de travail, on n'a jamais empêché quelqu'un d'aller mesurer, d'aller voir les cultures, parce qu'on a quand même du temps à côté du boulot* » [MdS]. Les rapports de stage présentent un travail important qui occupe l'agenda du stagiaire alors qu'il est sur l'exploitation, mais le besoin d'informations sur l'exploitation pour remplir les exigences des rendus orientent aussi les activités du stagiaire lorsqu'il est en relation avec le maître de stage sur le terrain : « *il demande comme ça « alors la culture de la salade, on en met combien ? Au mètre ou autrement, on les plante quand ?... », Tu vois ils veulent du tout cuit comme ça. Alors je dis, le nombre de salade, ben tu prends un mètre, y'en a plein sur le terrain, tu vas regarder…quand tu l'as mesuré une fois, que tu comptes le nombre qu'il y a au mètre linéaire ou des choses comme ça, tu t'en rappelles, c'est visuel, que si je t'avais donné un papier avec, les 8 salades au mètre linéaire, etc., on les plante...* ». Les stagiaires doivent mener de front les tâches qui visent à répondre aux attentes de la formation et à celles du maître de stage dans son exploitation, au risque parfois d'éprouver un déséquilibre : « *j'avais 4 dossiers à faire pour la formation, j'ai fait mon dossier élevage au mois de juillet et E. m'a dit qu'il avait l'impression d'avoir un stagiaire qu'au mois de juillet, parce qu'à ce moment-là j'avais des questions sur sa ferme, j'étais intéressé par sa ferme, son travail* […]. *C'est beaucoup de travail, je l'ai fait en 7 mois de stage, j'étais un des seuls à le rendre en temps et en heure, avec deux autres nanas. Les autres étaient à la ramasse* » [S]. Alors que l'agriculteur semble s'étonner d'un intérêt ponctuel pour le contenu de son travail de la part du stagiaire, d'autres situations montrent qu'au contraire le stagiaire peine à glaner auprès du maître de stage les informations nécessaires pour ses rapports : « *le problème, c'est qu'on a des difficultés pour acquérir des renseignements pour tout ce qui est gestion, comptabilité, on ne te dit rien. C'est délicat,* […] *on nous envoie pour connaître*

comment ils gèrent et font. […] *Si on me demande de savoir combien ils prélèvent par an ou par mois, moyennement, je ne répondrai rien à cela, je n'ai pas d'éléments. Quand je pose la question sur la moyenne du coût de ceci pour entretenir cela…il dit « je ne sais pas », pas de réponse claire. Combien revient le traitement des abeilles mensuellement…il dit « c'est à voir dans la comptabilité », vous comprenez qu'il n'est pas disposé à filer les renseignements tout de suite.* […] *Je ne suis pas le seul, beaucoup n'ont pas accès à leurs informations économiques* » [S]. Ce qui explique la réaction du maraîcher vis-à-vis de cette « course à l'information » : « *première semaines, ils viennent avec leur clé et ils veulent déjà copier ça, je dis « non ». Déjà ça a été un gros boulot que j'ai fait, je dis je le transmets, mais pas comme ça. Sinon, il se passe quoi ? Il va plaquer ça dans son rapport, il ne va pas savoir à quoi ça correspond, comment le pourquoi du comment, et tout* » [MdS].

Ce premier horizon de témoignages indique que les équipes pédagogiques des formations professionnelles agricoles et les acteurs du stage (maître de stage et stagiaires) ont peu de prises, en amont, pour prévoir le déroulement du stage. En revanche, un certain nombre de missions est attendu de la part des uns et des autres, qui sont parfois en tension ou en décalage par rapports aux moyens disponibles et aux conditions de stage. C'est dans ces hiatus, que ces mêmes acteurs sont amenés à ajuster leurs pratiques et leurs modes de coordination.

II. Diversité et négociation des conditions de stage

L'ouvrage de Marie-Laure Chaix sur l'alternance dans les formations agricoles met en exergue la diversité des échanges qui s'établissent entre stagiaire et maître de stage et le fait qu'ils mettent l'accent tantôt sur la fonction de formation du stage, tantôt sur celle de l'intégration du stagiaire dans le travail quotidien. L'auteure aborde également la variabilité des situations des stagiaires en fonction des enjeux de transmission–formation que les stagiaires et les maîtres de stage se représentent (Chaix, 1993). Nous retrouvons dans notre terrain cette diversité. Mais encore faut-il comprendre ce qui différencie une situation de stage d'une autre, au-delà des caractéristiques inhérentes aux « profils » des personnes.

Dans les deux cas, une question centrale se pose : comment les deux parties s'accordent-elles pour, d'un côté, satisfaire la nécessité d'être efficace au niveau de la production, et de l'autre, disposer d'un minimum d'occasions favorisant l'acquisition de compétences professionnelles chez le stagiaire ? **La tension entre logique de formation et la logique de production est une difficulté classique de la situation de stage** : « *c'est compliqué d'avoir plein de stagiaires, parce qu'il y a des conneries qui font que tu passes un temps fou...* […] *Des fois, ils font des erreurs…*[…] ». Cet ancien stagiaire devenu maraîcher explique que « *c'est chiant un stagiaire qui se plante* […] *ce n'est pas un stagiaire qui fait le choix d'utiliser telle ou telle machine [même si] tu sais quand même pourquoi, tu vois si tu peux rentrer dans les terres ou pas, s'il faut libérer les parcelles, ça tu le comprends, après la liberté, elle n'est pas énorme…* » [Ancien S]. Le stagiaire n'endosse pas les risques de la production, il est, selon

lui, dans une position où il ne peut pas assumer certaines responsabilités, et donc prendre des initiatives. La tension se trouve là aussi, les stagiaires pensent apprendre dans l'autonomie, les agriculteurs ne peuvent pas leur laisser une autonomie trop précoce, d'abord et avant tout à cause du risque d'erreur, impactant la production et la sécurité des personnes : « *la préparation du sol, c'est moi qui le fait aussi en général, parce que quand tu veux passer ta machine à vapeur, il faut que ce soit nickel* » [MdS].

La manière de gérer cette tension, de l'apaiser par des négociations sur l'une et l'autre de ces logiques, participe à définir la diversité des relations et des conditions de stage. Cette diversité est bien entendu dépendante de la rencontre de deux personnes, de deux systèmes de représentations projetés dans le stage, à la fois par rapport aux attendus du travail et des formes d'engagement de l'autre, et par rapport au type d'activité qu'il sera possible de confier : « *les arrachages, c'est moi qui les fais. Après, y'en a quelques-uns, suivant l'approche qu'ils vont avoir, la faculté quand ils vont conduire un tracteur, tu sais déjà si tu vas pouvoir…* » [MdS]. Mais les stages ne sont pas seulement divers d'un cas à un autre, ils sont mouvants tout au long de la trajectoire du stage, parce que le stagiaire progresse, le maître de stage apprend à connaître ses limites et celles de l'autre, la relation se construit : « *les gens qui sont venus en stage et qui se donnaient bien, souvent je leur propose de les embaucher, à temps partiel, un petit temps…par exemple B avait fini son stage et y'avait 6 mois avant son installation ou un truc comme ça, donc je lui ai proposé de venir. Généralement, ce sont des compromis aussi, il était embauché, il venait un peu comme ça à côté* » [MdS]. Plus généralement, du côté des maîtres de stage, il y a une diversité de façon de lier le travail et l'encadrement du stagiaire. Les logiques tutorales peuvent être de l'ordre de la consigne pure, du laisser-faire, ou de l'approche plus didactique. Et elles évoluent à partir d'une rencontre qui au départ fixe quelques jalons. Le stagiaire est, quant à lui, plus ou moins en position de pouvoir faire infléchir ces façons de faire et d'en proposer des orientations. Cette position sera relative à l'ensemble des acteurs qui travaillent sur la ferme, la relation aux salariés pouvant être déterminante dans le système des responsabilités distribuées : « *Je me rappelle J. nous disait de repiquer des céleris à telle distance, moi je fais comme il dit, et il y a un de ses salariés de l'époque qui dit « non ce n'est pas comme ça… », Donc lui il est salarié, moi je suis stagiaire, il me dit de faire, je fais quoi. J. arrive et n'était pas content…tu re-démontes le travail que tu avais fait dans la journée quoi. Au final…Parce que quand J. n'était pas là, il aimait bien montrer qu'il avait l'autorité, ou de l'importance* » [Ancien S].

Ce sont d'ailleurs ces processus d'ajustement qui amènent à relativiser l'opposition entre ces deux logiques. Pour au moins trois raisons principales :

1/ Les temps de formation et le temps de production sont mêlés. Les activités de production peuvent être à la fois productive et constructive, si l'on reprend les catégories de Rabardel (Rabardel, 2005). Apprendre en faisant suppose certes que l'usage effectif des ressources pour agir s'accompagne d'une prise de recul sur la situation singulière pour y associer des caractéristiques communes à d'autres situations, mais le travail peut bien être l'occasion de réaliser les deux activités dans un même mouvement.

2/ Le fait justement que l'activité du stagiaire s'inscrive dans l'organisation du travail soulève un enjeu d'encadrement important pour le maître de stage. Le souci économique et productif du résultat de ses actions incite le maître de stage à s'intéresser à l'activité du stagiaire, non pas seulement dans ses résultats observables mais dans les manières de procéder, estimées selon divers indicateurs (de geste, à partir de l'analyse des traces de l'activité, etc.). La qualité de la consigne ou de l'explication sert une intention de réussite durable, qui passe donc aussi par la recherche d'apprentissages, car les deux vont de pair lorsqu'il s'agit de réussir l'opération, non pas seulement de manière immédiate mais aussi lorsqu'elle se répète dans des conditions chaque fois un peu différentes.

Alain Savoyant, repris et complété par Patrick Mayen, montre dans son approche cognitive de l'alternance le potentiel d'apprentissage que comporte le guidage, par le langage, des activités d'orientation, d'exécution et de contrôle du stagiaire : énoncer les buts en amont de l'action, donner sa compréhension des opération de production, donner à comprendre la logique constitutive de l'action que l'on décide de mener, ou donner à voir les raisonnements qui sous-tendent les modifications opérées en fonction de l'évolution de paramètres, sont autant de moyens de médiation qui permettent d'accompagner le développement conceptuel du stagiaire (Mayen, 1999b; Savoyant, 1996). Les dynamiques d'imitation de l'acte deviennent intéressantes à répéter dès lors qu'une part de l'action est d'abord comprise, qu'un certain degré de généralité ou d'abstraction ait été possible sur un aspect de l'action produite. Dans le cas contraire, l'action réalisée par le stagiaire ne s'accompagnerait pas du développement de capacités, c'est-à-dire de ce qui pourrait lui permettre de réaliser, en étant plus compétent et plus autonome, une nouvelle activité dont certains mécanismes seraient analogues à la précédente. Autrement dit, le stagiaire ne construit pas nécessairement, au cours de son action, de ressources pour un agir futur. Le risque afférent réside dans ce cas à ce que Mayen appelle l'« expérience précoce » (Mayen, 2007a), c'est-à-dire le fait d'avoir quelques certitudes sur la manière de réaliser une action sous prétexte d'avoir observé sa réussite, alors que l'ensemble des éléments qui constitue le raisonnement-en-acte de l'opérateur n'est pas maîtrisé, ou l'est de manière partielle, tronquée, approximative.

3/ La responsabilité donnée au stagiaire dans l'organisation du travail ainsi que l'accès à l'information dont le stagiaire a besoin sont soumises aux représentations que les personnes se construisent de l'autre, de sa fiabilité, de son investissement, de ses capacités, etc. **Les garanties de l'investissement de l'autre et de sa fiabilité, s'établissent dans l'interaction et selon un ensemble de critères**, tels que :

- ce que le stagiaire semble déjà savoir-faire
- , ce qui semble le bloquer, ce qu'il peut apporter : « *y'en a qui sont beaucoup plus autonomes que d'autres* » [MdS], « *ils connaissaient déjà pas mal. Au début je pense que je leur ai beaucoup appris, maintenant je pense qu'ils sont autonomes. Eux, ils ont le temps en ce moment d'aller voir beaucoup de boulanger, du coup ils me ramènent des choses, m'apprennent un peu des choses, et surtout en dehors du pain : ils sont*

très bricoleurs, on a fait le carrelage ensemble…enfin on a fait un échange de services en fait » [jeune installée dans la ferme familiale, récemment maître de stage].

- les indicateurs de son engagement, sa mobilisation, dans le travail : « *y'en a au bout de deux mois je leur dis de changer de voie* (…)*. A cause de la résistance physique. Tu vois tout de suite si la personne va tenir ou pas. Quand il ne se réveille pas ou qu'il trouve une excuse, rapidement tu lui dis : soit tu vas dans une exploitation plus petite faire du jardinage, soit tu t'accroches et c'est parti* » [MdS]. « *Tu as des gens motivés, donc qui comprennent les soucis de notre métier, s'il y a un dimanche où il faut arracher, ben le gars va être présent* » [MdS].
- les caractéristiques de son projet professionnel : « *il ne peut pas penser son projet en Afrique de la même manière qu'en France. Les abeilles sont beaucoup plus dangereuses, et certaines mécanisations ne sont pas souhaitables ou utiles, ce n'est pas cohérent* » [MdS].
- ce qui démontre ses capacités d'adaptation, d'évolution et d'autonomie : « *quand tu as des reconversions professionnelles, tu as des gens beaucoup plus…qui ont une approche financière complètement différentes qu'un jeune qui va démarrer…il raisonne beaucoup plus les achats, les intrants, la notion de marge en fait, alors qu'un jeune il va produire et après, il voit ce qui reste quoi…* » [MdS].
- son origine socioprofessionnel, à son histoire : « *un jeune va avoir moins peur de prendre des risques, parce qu'il n'a encore rien, pas de patrimoine, alors qu'une personne de 40 ans avec une maison, une famille, va appréhender les choses différemment* » [MdS] ; « *lui a le droit de faire le travail du sol parce que sa mère est agricultrice, donc il a déjà le coup de main, il savait déjà le faire. C'est plus simple que ce soit lui qui le fasse. Et puis il ne suffit pas de savoir passer le truc, il faut pouvoir l'atteler, le dételer, remonter, gérer les pannes…quand tu ne connais pas les machines…* » [S].
- des caractéristiques propres au stagiaire : « *il y a un rapport, à cet âge-là, à la hiérarchie qu'il est difficile à dépasser* » [Ancien S].
- les résultats et l'observation des opérations réalisées par le stagiaire, au regard de leur complexité et du degré d'assistance qui lui est fourni : « *au bout du compte tu vois [ou pas] si ça tient la route, parce que tu as beaucoup moins de parcelles enherbée, les cultures sont plus belles, tu as plus de résultats* […] *tu vois F. par exemple, c'est quelqu'un qui s'occupe de la vente, ben moi maintenant, je ne m'en occupe quasiment plus* » [MdS employant souvent ses stagiaires].

Du fait du chevauchement d'enjeux divers portés par des acteurs différents, les situations de formation au travail et par le travail est complexe à analyser. Le stage en exploitation – mais cela vaut aussi pour les stages de parrainage dans le cadre du programme PIDIL ou pour d'autres dispositifs régionaux d'accompagnement à l'installation – impliquent les stagiaires,

en tant qu'élèves et/ou futurs professionnels, les concepteurs de formations et les formateurs, ainsi que les maîtres de stage, à la fois accompagnateurs et professionnels. Chacun des espaces présentent ses enjeux propres (d'installation, d'intégration au travail, d'apprentissage, d'insertion professionnelle, territoriale, d'organisation du travail, etc.), qui sont, selon les situations et par intermittence, concordants ou contradictoires.

III. Le stage dans l'itinéraire d'une installation agricole

Un jeune stagiaire installé peut présenter un intérêt prononcé pour la compréhension des raisonnements et pour l'acquisition des savoir-faire, surtout lorsqu'il veut lui-même s'installer à son compte. Mais la gestion de sa propre entreprise est une dimension difficile à appréhender en tant que stagiaire. Il s'agit d'injecter un maximum d'éléments du fonctionnement de la ferme dans les raisonnements, les logiques d'action, et l'orientation des activités, à tout moment : le choix d'un investissement, l'aménagement du temps de travail et du temps hors travail, la priorisation des tâches en fonction de risques contradictoires (par exemple : la gestion de l'enherbement *vs* coût de la main d'œuvre) : « *C'était le bonheur là-bas, aucune pression, c'était les vacances aussi, ce n'est pas…tu ne peux pas te rendre compte de ce que c'est d'être maraîcher tant que tu ne l'es pas. Parce que…*(silence) […] *tu n'as pas sur les épaules le poids de la pression financière, t'as pas à gérer…dans le maraîchage, ce qui est compliqué, ce n'est pas juste la culture…à la limite ça c'est ce qui te détend l'esprit, ce qui est compliqué c'est de gérer ton compte en banque, les rentrées d'argent, les investissements, la clientèle, la commercialisation…ce qui fait qu'il y a des nuits où tu ne dors pas, c'est le projet à 10-15 ans. Aujourd'hui bon je vends bien, mais dans 10-15 ans…*[…] *tu ne peux pas le ressentir, tant que tu ne l'as pas vécu, tu ne peux pas savoir où tu vas. Une année comme cette année, y'a personne qui peut l'anticiper. Cette année moi j'ai pété mes deux tracteurs, ma chambre froide me lâche, une année de merde, pas de récolte* » [ancien S, jeune installé]. La gestion du stress, de l'incertitude, du risque, et l'exigence de raisonner sur le long terme peuvent être racontées mais elles s'éprouvent, selon ce jeune maraîcher, dans l'occupation d'une position professionnelle, celle du responsable d'exploitation. C'est pourquoi beaucoup d'installés ressentent que « *c'est un enjeu de faire le pas (seul) de s'installer, ce n'est pas simple, il faut se le sentir* ». Lors de l'installation, les choix d'investissement, bien que souvent proches du système technique de l'exploitation de stage, restent des décisions fragiles. D'abord parce que les références tirées du stage correspondent à un modèle d'entreprise qui se trouve en phase de croisière, ayant réalisé des investissements et vécu des évolutions sur une longue période. Ensuite parce que les caractéristiques du terrain d'installation (type de sol, hygrométrie), du territoire et même du projet visé par le porteur de projet ne sont pas clairement identifiés et définis dès le départ : « *Les investissements que tu fais au début, ils sont liés à ce que tu as imaginé, et puis ils évoluent et puis du coup tu changes de façon de faire pour certains trucs, et puis il y a des outils que tu as achetés chers que tu n'utilises plus et inversement tu te dis ah ben j'aurais*

plutôt besoin de ça. C'est ça qui est compliqué en fait. C'est savoir comment tu vas bosser. Et c'est ça aussi justement qui est intéressant, parce que du coup c'est une profession vivante. […] *Moi je n'ai pas du tout la même terre que lui* [ancien maître de stage], ***pas les mêmes conditions de travail, chez lui ils sont toujours dix personnes sur le terrain*** ».

En questionnant un maraîcher sur ce qu'il observe des stagiaires sortis de stage, on reconnaît cette difficulté à transposer les caractéristiques pertinentes d'une situation pour une nouvelle situation qui se présente. L'extrait qui suit révèle que la difficulté se trouve dans la visualisation globale du calendrier de culture, qui est directement lié à l'assolement observable dans les parcelles : au-delà d'une plantation, on oublie que la suivante chevauche forcément la précédente et que sa conception doit commencer en parallèle du développement de la première. L'assolement dynamique (le scénario de la composition du champ) n'est pas encore une image opérative pour les jeunes installés :

> ***E :*** *et les jeunes qui s'installent derrière, c'est quoi leur principale difficulté ?*
>
> ***MdS****: heu…la première c'est…ils font leur premier semis, ils sont contents, ils regardent pousser, ils les désherbent, c'est beau…sauf qu'****ils oublient de faire les semis qui suivent****, et en fait ils ne les font pas assez régulièrement, donc ils ont leur première récolte super belle, puis derrière y'a rien.*
>
> ***E :*** *parce qu'ils n'ont pas fait de plan de culture ?*
>
> ***MdS****: voilà.*
>
> ***E :*** *ils n'ont pas appris ça ici ?*
>
> ***MdS****: si, mais t'es pris dans l'engrenage, c'est tes premières récoltes, tu les regardes, tu…et* ***tout le monde passe par ça****.*

Planifier dans le temps et dans l'espace la culture des légumes se fait à partir des produits que l'on songe avoir dans les paniers toutes les semaines, et sur la saison. Au départ, cela semble difficile à mémoriser…

> ***MdS****: Ici,* ***ils ne font pas du tout le plan de culture, parce que de toute façon en un an, t'en absorbes déjà tellement que si tu leurs rajoutes ça, ils repartent et ne savent rien.***
>
> ***E :*** *et quand ils sortent, ils ont quand même du recul sur l'année ?*
>
> ***MdS*** *: surtout sur les* ***récoltes*** *De toute façon, ce qui te prend le plus de temps, c'est récolte / conditionnement.*
>
> ***E :*** *et si tu as toutes les connaissances pour les récoltes, tu peux penser le plan de culture ?*
>
> ***MdS****: ah ouais, déjà* ***tu connais les périodes où tu dois récolter ça****, ça, et ça, donc après c'est de te dire, que par exemple à l'automne, j'aurai besoin de ça, quand est-ce qu'il faut que je le sème…*
>
> ***E :*** *et après réfléchir sur* ***la place dans le champ****...*
>
> ***MdS****: et voilà, ça c'est le deuxième point.*

…Et la planification n'est jamais suivie totalement à la lettre du fait des aléas, ce qui suppose d'avoir connaissance des espèces subsidiaires, et de réagir vite lors d'un échec sur une récolte : « ***quand tu vois qu'une culture ne démarre pas assez vite, tu refais un semis, un truc qui va plus vite et…on compense par d'autres cultures à côté****. C'est là par contre où il faut bien raisonner ton assolement de façon à être…tu vas par exemple mettre un radis ou*

une roquette, un truc que tu sais qu'en trente jours, ça va être récolté, et du coup tu ne bouffes pas la place pour la suite ».

Un ancien stagiaire, installé depuis 5 ans, témoigne de cette difficulté à anticiper les récoltes :

> *E : c'est quoi alors des situations difficiles à capter quand tu démarres ? Pour faire des choix de pratiques…*
>
> ***S** : pour moi ici seul, **c'était l'emblavement, ce que tu sèmes, récoltes et tout**.*
>
> *E : le plan de culture ?*
>
> ***S** : oui. Sur les **volumes** aussi, ce que je te disais tout à l'heure sur les semences. **Tu as beau avoir des références**…j'en avais, avec des rendements et tout, mais ce n'est que du flan, enfin, la marge qu'il te donne est monstrueuse* (…). *Et au départ, tu ne maîtrises rien, donc la première commande de plants et de semences que tu fais, moi j'ai acheté de quoi semer 10 ares de carottes. Maintenant j'achète mon sachet de graines et je fais mon année avec quoi. Et l'air de rien les graines ça coute. Y'a plein de truc comme ça…les plants la premières année combien j'en ai jeté…*

Ainsi que le représente la figure suivante, la construction d'un calendrier cultural est à la fois centrale et problématique pour le maraîcher. Elle se fait sur la base d'un calcul des quantités nécessaires à produire eu égard à la diversité spécifique et variétale visée. Cette opération présente certaines marges de manœuvre, du fait notamment de la subsidiarité de certaines espèces, et de la relative flexibilité des contenus de panier, dans la mesure où un équilibre est respecté.

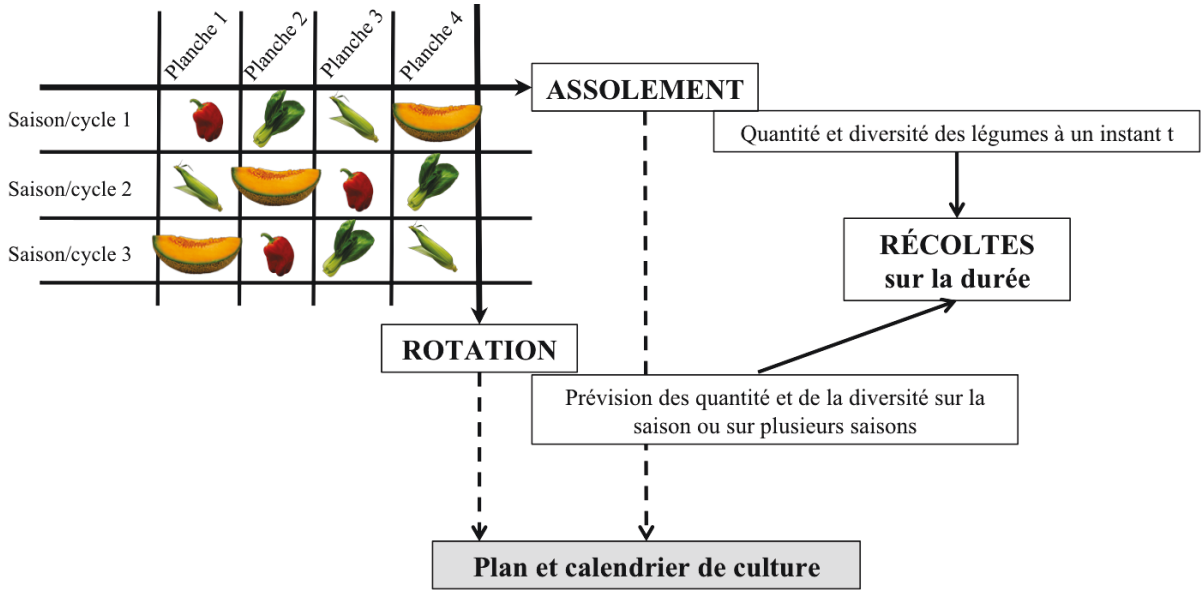


Figure 14 : La prise en compte globale des récoltes dans le temps et l'espace : une compétence professionnelle essentielle pour le maraîcher

Dernier point. Le stage est souvent explicatif des orientations prises lors de l'installation. L'expérience de stage, surtout lorsqu'elle est proche de l'installation, a tendance à encourager la reproduction du modèle technique que le stagiaire en phase de s'installer a pu rencontrer chez son maître de stage :

***S** : **je le vois maintenant quand je vois des collègues qui sont ou** vont s'installer, tu sais chez qui ils sont passés. C'est clair : **tu as le style « X », « Y », le style…*[X et Y étant des noms de personnes identifiées].

***E :** c'est quoi par exemple ?*

***S** : J. est sur une surface qui n'est pas énorme, des légumes diversifiés, une grande diversité de légumes, pas mal anciens quand même, assez originaux, sur de la vente directe sur place uniquement, travail du sol limité, pas de labour, Actisol® et cultirateau…*

***E :** Actisol et cultirateau ça ne fait pas la même chose ?*

***S** : ah non. Y'a des gens qui arrive à travailler qu'avec l'Actisol, mais moi je suis tout seul, trop sale, ça se salit trop pour… C'est un investissement que je regrette maintenant, parce que j'ai lâché 5000 €, il est super, mais sauf qu'il faut être super carré quoi.*

Si le stagiaire s'inspire nécessairement de la logique technique et organisationnelle qu'il a observé à travers les choix de son ancien maître de stage, l'imitation oblige le jeune entrepreneur à transformer la représentation statique du modèle de fonctionnement qu'il a observé à un temps t, pour s'adapter à sa situation d'installation, à l'idiosyncrasie du territoire, et aux moyens qui lui sont disponibles. Faire référence à un **modèle professionnel** est à la fois rassurant et risqué. Malgré l'efficacité perçue des outils de production et des techniques employés par l'agriculteur – maître de stage, il n'est jamais possible de les reproduire à l'identique. D'abord parce que les sols et les climats changent d'un endroit à l'autre. Le réseau professionnel et commercial aussi. Mais la principale raison renvoie au fait que le système observé est celui d'une exploitation en régime de croisière, construit au cours d'une longue trajectoire. Les phases de construction et de questionnements ainsi que l'histoire des choix techniques effectués dans une carrière de maraîcher sont très souvent invisibles pour le stagiaire qui n'a que très peu d'éléments de compréhension de l'histoire de l'exploitation et de sa gestion. Cela suppose que l'agriculteur puissent et veuille mettre en mots l'interprétation qu'il fait de ces évènements et tournants significatifs. Si les références techniques et organisationnelles sont prises telles quelles, comme un modèle matériel à copier, elles ne constituent pas un guide opératoire pour orienter des choix et les risques afférents peuvent s'avérer importants, notamment en termes d'investissements inadaptés, d'orientation incompatible avec d'autres aspects de la vie professionnelle et personnelle qui ne pouvaient pas être anticipés lors du stage.

Le processus de transposition n'est donc pas aisé, même si l'expérience de stage présente des résultats positifs en termes d'apprentissage. L'agriculteur interrogé ci-après a été maître de stage à plusieurs reprises, il se qualifie d'« accompagnateur » informel pour les jeunes ou futurs installés. Il constate les mêmes risques d'erreurs d'orientation quand la prise de recul vis-à-vis d'un modèle professionnel souhaité est insuffisante pour l'adapter :

***MdS** : **comme moi, ceux qui sortent d'ici se mécanisent tous** quoi.*

***E :** tous pareil ?*

***MdS** : en fait, ce n'est pas qu'ils vont se mécaniser forcément au départ, mais ils l'ont dans un coin de la tête. Le fait d'avoir vécu la mécanisation, quand tu te retrouves à tout faire à la main, après tu vas chercher à améliorer ton système…*

> ***E :*** *ils arrivent à savoir…parce qu'ici y'a tout quoi…je veux dire est-ce qu'ils arrivent à choisir quand tu démarres, ils savent sélectionner.*
>
> ***MdS*** *: ouais, en général ils m'appellent pour ça. De toute façon, moi* ***je leurs explique toujours, il n'y a pas de mauvais matériel, ça n'existe pas, par contre, on a tous une approche différente d'un type de matériel****. Moi je prends toujours le même exemple : je suis incapable de biner doucement, je ne sais pas faire, moi il faut que ça aille vite. Donc en fait les bineuses que j'ai ici, ce ne sont que des machines avec lesquelles tu travailles très vite, et par contre, il y a d'autres machines…parce que, par contre avec ces machines qui vont vite, tu approches moins le rang. Donc voilà, mais par contre y'en a qui vont être capable de biner à 1km/h et qui vont avoir du coup un travail qui soit quasiment fini quoi.*
>
> ***E :*** *pourquoi tu n'y arrives pas ?*
>
> ***MdS****: parce que c'est dans mon caractère.*

Conclusion du Chapitre V

Le dispositif de stage en exploitation est un dispositif de transmission professionnelle visant le développement des compétences des futurs agriculteurs. Pour autant, il n'est pas une *application* de la formation scolaire. Dit en ces termes, nous postulerions pour une continuité parfaite entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, et ce faisant, nous ignorerions la part conceptuelle et théorique des savoirs professionnels. La pré-enquête montre au contraire que la position d'un chef d'exploitation engage des savoirs de gestion globale de l'entreprise et des savoir-faire d'articulation de données spatiales et temporelles ayant un haut niveau de conceptualisation.

La prescription en matière de formation en stage n'est pas stable compte tenu de la variabilité des **mises en œuvre du stage** dans les exploitations. Ces mises en œuvre sont, d'après notre pré-enquête, le fruit de **plusieurs influences**, dont les principales sont les suivantes :

1/ L'ensemble des stratégies d'encadrement, des méthodes de formation pratiquées consciemment ou non par les maîtres de stage représente une première orientation de la tutelle. Les façons de s'investir dans la transmission sont étroitement liées aux points de vue que les maîtres de stage défendent sur le tutorat, ainsi que sur les rôles du stagiaire et du maître de stage dans l'exploitation. Finalement, la façon dont se met en place la tutelle est fonction de l'importance que donne le maître de stage, et éventuellement l'équipe de salariés, au travail et à la formation des stagiaires ainsi qu'à leur autonomisation au sein de l'exploitation. Et ce degré d'importance est lui-même fonction des conditions de production, notamment du point de vue des risques d'erreur encourus au cours de l'activité du stagiaire.

2/ De même, les objectifs amont du stagiaire en matière d'installation et plus largement le parcours de son projet professionnel engagent un certains nombres d'attentes vis-à-vis du déroulement du stage. L'idée que le tuteur et le stagiaire se font du stage est le point de départ de la redéfinition du prescrit.

3/ L'ensemble des mises en place sociales des acteurs dans l'exploitation au moment du stage constitue également un facteur déterminant dans les manières qu'auront les acteurs

de prendre en charge le stage. Inversement, les mises en place sociale (par exemple la distribution des responsabilités des uns et des autres dans le travail quotidien de la ferme et la définition des statuts) se concrétisent (en partie) à partir des représentations préalables que les maîtres de stage et les stagiaires se font du déroulé du stage. L'organisation du travail dans l'exploitation, ainsi que le mode de production et de reproduction de l'entreprise suggèrent également une certaine distribution du travail, et participe à définir les espaces d'action du stagiaire.

Ainsi, les logiques tutorales sont confrontées à des formes de régulation multiples.

La première est la gestion d'une tension permanente entre la logique de formation et la logique de production. Il faut trouver un temps pour les deux, dans un équilibre qui satisfait les deux points de vue. Le projet professionnel du stagiaire (mais aussi du maître de stage à un niveau plus politique peut-être) peut faire le pont entre ces deux logiques. Encore faut-il que les conditions le permettent, notamment en termes de disponibilité pour l'encadrement sur le lieu de stage mais aussi du côté de la formation.

La deuxième forme de régulation correspond aux processus d'agencement des tâches, entre celles qui sont plus collectives, et celles plus individuelles. Il n'est en effet pas évident de déléguer une tâche à un stagiaire sans garantie sur son savoir-faire en la matière. L'autonomie des stagiaires est un point chaud de la relation de stage. Elle est d'un côté un moyen d'apprentissage dans certaines conditions où le stagiaire détient les éléments nécessaires pour ne pas se mettre en échec. Elle présente d'un autre côté un risque productif pour l'agriculteur qui devra prendre le temps de réparer l'erreur éventuelle commise.

Enfin, une troisième forme de régulation relève de la définition des rôles de chacun dans la relation de transmission au sein l'exploitation, c'est-à-dire dans les échanges qui, au travail, visent à mettre en place des activités de production et d'apprentissage. Les personnes sont alors pris dans l'obligation de se mettre d'accord sur la pertinence des interventions didactiques du maître de stage d'un côté et des interventions du stagiaire en tant qu'apprenant et travailleur dans l'exploitation de l'autre côté.

Pour ces trois niveaux de régulation, maître de stage et stagiaires doivent fournir chacun de leur côté des **garanties sur leurs engagements**, et doivent donner à voir l'état de leurs compétences et de leurs limites en tant qu'acteurs impliqués dans la relation de stage. Ces régulations participent de la construction d'une reconnaissance des places sociales et professionnelles des uns et des autres. **Nous pouvons aisément faire l'hypothèse que ces formes de régulation sont liées aux capacités des personnes et des lieux à construire des compromis acceptables. Or, ces capacités sont rendues visibles par la mise en action des expériences des uns et des autres**. Elle se fait à travers des formes de langage spécifiques, ainsi que par la construction, à partir d'indices biographiques et comportementaux, d'une relation de confiance. Les indices sont principalement :

- le parcours de formation et l'origine sociale se présentent pour certains comme une justification des attentes vis-à-vis du stage et du comportement de l'autre ;

il est un indicateur de compétence pour d'autres ;

- le contenu des questions posées et des suggestions formulées reflète certaines traces de connaissances et la manifestation d'intérêt pour telle ou telle dimension du travail…

Les multiples régulations et la diversité des positionnements de départ sont responsables de la variabilité des formes de tutelle en stage. Ce constat neutralise le poids du dispositif dans les phénomènes de transmission professionnelle, bien qu'une comparaison avec d'autres dispositifs puisse amener à souligner quelques invariances telles que le caractère temporaire de la transmission (période courte et rarement prolongée), l'impact des exigences scolaires sur les préoccupations des stagiaires (rapports à produire).

La dernière conclusion phare de cette pré-enquête marque la difficulté que les stagiaires rencontrent dès lors qu'ils s'attachent à faire **la transposition de leur expérience de stage dans la mise en place de leur projet d'installation**. Cette transposition demande de procéder à de nombreuses transformations des références professionnelles répertoriées. Le contexte d'installation étant très différent de celui d'une ferme en période de croisière, le choix des investissements doit marier une vision technique particulière (et souvent inspirée des modèles de production rencontrés lors des expériences de stage), et un dimensionnement économiquement viable pour un jeune qui démarre. Le stagiaire doit désormais faire preuve de recul par rapport à la formation d'une part et au stage d'autre part, pour se projeter dans la gestion d'une entreprise sur le temps long.

Finalement, la pré-enquête apporte une première lecture de la transmission professionnelle qui nous est utile à la poursuite de notre raisonnement. Elle nous fournit une première grille que nous allons réinvestir dans l'analyse monographique des trois cas étudiés sur un temps long. Plusieurs axes fondateurs des cadres de transmission professionnelle seront ainsi explorés, à travers les entretiens[57].

[57] Voir la présentation du guide d'entretien en ANNEXE 8.

CHAPITRE VI - PRÉSENTATION DES CAS ET RÉSULTATS DE L'ANALYSE MONOGRAPHIQUE

La première partie des résultats comprend plusieurs analyses monographiques. La première est relativement exhaustive ; elle constitue le cas de référence à partir duquel est élaboré un système de variables qui a pour but de schématiser à grands traits la notion de transmission professionnelle. Le modèle de configuration de transmission professionnelle est un premier résultat d'ordre théorique que les cas présentés suivants viseront à éprouver et à étayer.

I. Cas 1 : vers la transmission d'une exploitation d'élevage en montagne

I.1. Résumé

À la suite de la formation d'Obernai (un BPREA de deux ans en biodynamie), JPh travaille dans une ferme d'élevage bovin laitier sur les hauteurs alsaciennes. Lorsque je me suis rendue sur le lieu, il avait déjà passé quatre mois et demi sur l'exploitation dans le cadre d'une inscription au programme PIDIL régional. JPh touche par ce programme une aide mensuelle sur une période d'un peu moins d'un an, dans la perspective de reprendre une part des activités sur l'exploitation. Ch est le propriétaire de cette ferme, éleveur et fils d'éleveur, il est fermier sur la plupart des terres exploitées. Bien qu'il songe à constituer un GAEC avec le repreneur sur quelques années, il se projette dans une cession d'activité, avec toutefois la volonté de voir se pérenniser l'exploitation agricole sur la commune. Cette période de travail collaboratif est donc une phase de test qui se traduit, pour Ch, par une mise à l'épreuve des compétences de l'apprenant ; pour JPh, elle est l'occasion de concrétiser un projet professionnel. Elle constitue globalement une rencontre, occasionnée par la volonté commune d'assurer la continuité de l'activité agricole[58].

I.2. Présentation de la ferme et du collectif exploitant

I.2.1. Caractéristiques générales

I.2.1.1. Histoire de l'outil de production (avant transmission)

Sur une surface agricole de 50 ha, Ch entretien et cultive des prairies pour un cheptel d'une quinzaine de vaches. Le troupeau est mixte (allaitant et laitier) et se compose de races différentes (Montbéliardes et Vosgiennes en majorité, insémination occasionnelle avec la race Limousine). L'élevage vise à commercialiser en vente directe de la viande de veau, du lait et des produits lactés frais.

[58] Aujourd'hui, JPh est membre du GAEC avec Ch, installé suite au rachat du patrimoine professionnel par la foncière Terre de Liens.

J'ai 18 UGB. J'ai fait 25 ans avec 12 vaches. J'ai 50 ha, ça fait moins d'½ UGB/ha, ce qui n'est pas beaucoup du tout. ***Mais ici on est très haut, la saison est courte…*** *Je fais de la transformation de fromage frais, du beurre, du yaourt et du flan. Je fais rarement affiner, mais à l'avenir on voudrait faire du Munster.* ***Je fais surtout du veau sous la mère,*** *surtout quand je suis seul car le lait c'est trop de boulot. La zone d'appellation Munster va du massif des Vosges jusqu'au delà du Rhin…*

Seul 9 ha sont en propriété, 10 ha sont en fermage et le reste en commodat (prêt à titre gratuit sans engagement de durée). Les bâtiments agricoles (hangar, étable et bâtiment de transformation) et la maison d'habitation appartiennent à la famille depuis l'époque du grand-père.

Le modèle d'exploitation est resté approximativement le même pour les trois générations d'éleveurs.

E : *ton père n'était pas très chimique ?*

Ch : *nous ? Pas du tout, on n'a jamais travaillé la chimie, on est en bio depuis 30 000 ans.*

E : *il a refusé ?*

Ch : *c'était cher, on n'avait pas les moyens, on ne rentabilisait pas. On avait du fumier, les trucs normaux quoi. On était loin, coupé de beaucoup de choses.*

Dans certaines zones de montagne, il est difficile d'envisager d'autres productions que l'élevage, les terres pouvant difficilement être valorisées autrement que par les troupeaux et sous forme de prairies. L'isolement géographique et les contraintes topographiques contribuent par ailleurs à renforcer l'autonomie des exploitations, qui sont le plus souvent en polyculture-élevage, peu mécanisées et sans aides chimiques.

Ch a fini de construire en 1992 une étable en architecture « bois rond », suite à des travaux étalés sur une période de 10 ans, avec quelques aides ponctuelles. Avant cette période, les vaches rentraient dans un espace restreint en dessous des habitations. À cette époque encore, la transformation était assurée par sa mère, à domicile. Elle assurait le travail d'astreinte lorsque son fils était en formation ou occupait des fonctions administratives :

E : *ça* [la construction de l'étable] *a duré combien de temps ?*

Ch : 10 ans. *Et encore ce n'est pas encore fini, les mangeoires. De 91 à 2000 environ je crois.* (…) *La première année j'avais les génisses et le foin dedans, et j'ai fait pas mal tout seul, les piquets, les trous, le béton.* (…) *Pour les grands murs en béton armé j'avais un gars d'un certain âge qui travaillait dans les travaux public, et qui faisait partie du service d'entraide à la chambre d'agriculture.*

E : *et tu dis qu'en 91, tu avais déjà mis tes génisses dedans…*

Ch : *oui pendant 10 ans j'ai trait ici et puis bon après* ***j'étais maire pendant 3 ou 4 ans*** *donc ça m'a pris du temps.*

E : *ça t'a plu ?*

Ch : ***ce n'était pas inintéressant,*** *mais au bout de 3 ans ça m'a suffi. Et puis au bout d'un moment ce n'est pas marrant, tout le monde te fait des courbettes, parce que tu as ton écharpe et quand tu l'as plus, on s'en*

*fout. **Ça m'a dégouté de la politique**, tu côtoies des maires de grandes villes, quand tu vois comment ils pensent, ça donne pas envie.*

***E :** t'as réussi à combiner les 2 activités ?*

***Ch :** oui, y'avait encore maman, papa était partiellement là, en 91, il n'était plus là. Mais maman était là, elle faisait plein de choses, j'ai fait les formations aussi pendant les 2 ou 3 ans, puis j'ai construit tout le complément d'appentis là, tout ça c'est moi qui l'ai fait aussi, en 91* […].

Ce n'est qu'en fin de carrière qu'il a fait construire le bâtiment de transformation (laiterie, fromagerie, laverie, chaufferie, chambre froide, cave et sanitaire) **en prévision d'une transmission d'exploitation**, car selon lui « *un village comme VV*[59] *a besoin d'un maillon agricole, il faut que quelque chose continue, et en bio c'est plus intéressant* ».

***E :** il a l'air bon le fromage blanc.*

***Ch :** oui ce n'est pas désagréable. Il marche bien en tout cas. Ben là apparemment le casino (centre de jeux) à R², ils sont passés à 10 kg là, c'est que ça va.*

***E :** ton père aussi faisait le même ?*

***Ch :** silence. Non je ne crois pas le même, certainement pas, non, non il n'avait pas de fromagerie alors. **C'était maman qui le faisait**. C'était pour nous, **on vendait que le lait et puis un peu le beurre**. Tu sais, à l'époque on vendait à la laiterie, mais ça fait longtemps qu'on ne vend plus parce que la laiterie ne ramassait plus.*

***E :** elle est où la laiterie ?*

***Ch :** dans les Vosges…*

***E :** il vaut mieux transformer.*

***Ch :** ah ben **ça fait longtemps, 40 ans, qu'on transforme**.*

Dans cet extrait, on comprend qu'une ferme, même si elle est restée sur un format « traditionnel »[60] à travers trois générations, a néanmoins vécu des transformations et a dû faire face aux changements économiques qui ont touché le contexte global de l'exercice du métier. Les petites fermes de montagne ne bénéficient pas par exemple de la collecte systématique du lait à domicile. Le retour à la transformation à domicile est donc un moyen de pallier à la difficulté de conservation. La construction de nouveaux bâtiments de transformation s'inscrit aussi dans l'évolution des exigences règlementaires de l'Union européenne. Le format des nouveaux bâtiments a également été pensé par Ch dans l'optique d'accueillir sur l'exploitation deux ou trois actifs associés. Cette évolution visée engendre une augmentation des besoins de production, et du coup, la recherche de nouveaux débouchés et une exposition plus importante aux contrôles sanitaires.

[59] Le nom du village est anonyme.

[60] Ici, nous entendons par « traditionnel » un modèle de production n'ayant pas subi de transformations majeures au cours des trois générations qui se sont succédées sur la ferme, au regard des transformations techniques et économiques vécues ailleurs dans le pays. L'éleveur a conservé un cheptel composé de moins de 20 UGB/actif, avec une alimentation essentiellement fourragère et une gestion visant l'autonomie.

I.2.1.2. Vie et place de la famille, et organisation du travail

Ch est le seul éleveur professionnel vivant et travaillant sur le village. Sa femme (S) travaille comme assistante sociale. Il a deux fils : le premier doté d'un BTS cherche actuellement du travail (**Ch :** « *enfin c'est ce qu'il dit. On a du mal avec lui en ce moment, il est trop dispersé, paumé…enfin* »). Le second est inscrit en deuxième année de biologie à l'Université de Strasbourg.

L'économie domestique prend une place très grande dans l'organisation de la vie familiale et dans les préoccupations communes. L'autonomie matérielle et surtout alimentaire est un mobile commun à tous : l'autonomie fourragère recherchée est complétée par la volonté de produire et transformer un maximum de choses sur la ferme, à partir de ce qui est produit, dans l'optique d'assurer l'autoconsommation :

> ***S** : je ne peux pas partir comme ça de la ferme, j'ai les pots et les conserves qui attendent, qui vont pourrir sinon. Il fallait que j'organise mon mi-temps pour faire le jardin, les conserves. Mais des fois il y a des choses c'est peut-être de la perte de temps. Par exemple quand je récupère les fleurs du jardin en désherbant, je ne pouvais pas les jeter, alors je les récupérais, les mettais dans une brouette. Les replanter solidement (à cause du chien) dans le talus, ça prend un temps fou. Mais bon après quand je vois tout le talus fleuri, je ne regrette rien.*

L'autonomie est une condition mais aussi un mode de vie qui renvoie à des valeurs, à un rapport de proximité au territoire. L'isolement géographique contribue à justifier la quête d'une autonomie alimentaire mais aussi sociale : « *depuis quelques années, on ne voit plus grand monde, on a du mal à sortir de notre montagne* ».

> ***Ch :** J'ai dû mal à être 100% autonome en fourrage alors que je fais très attention, je rationne beaucoup : il en faut assez mais pas trop.*
>
> *---*
>
> ***Ch :** on essaye d'être autonome au maximum, on l'est à 80% je dirais. On a trois bouts de potager, on mange du frais jusqu'à mai, après on tape dans les conserves. Sinon on fait notre beurre, viande, on achète juste le sel, les pâtes, et autre.*

Le travail lié à la production laitière et de viande est assuré principalement par Ch et JPh. L'épouse de Ch a choisi d'être salariée à 70% de temps de travail pour assurer l'entretien et la conduite du potager familial. Le frère de Ch prépare souvent le déjeuner et ses neveux sont sollicités pour les travaux des champs.

I.2.2. Les choix techniques

I.2.2.1. Impact des conditions agronomiques du milieu sur l'orientation des pratiques

La ferme se trouve dans le département du Haut-Rhin, à 800 mètres d'altitude environ. Les entretiens compréhensifs exploratoires ont mis en évidence que la montagne représentait un facteur important de l'environnement de travail, et qu'il l'était donc potentiellement pour la transmission professionnelle.

1/ L'acidité des sols est une contrainte agronomique très forte. À la tendance acidifiante de la roche mère (le granit) s'ajoutent :

- le fait qu'en montagne, et sur celle-ci en particulier, les feuillus aient été remplacés par des épicéas, l'ozone est en concentration plus importante qu'en plaine ; ce qui provoque des pluies acides ;
- et qu'en altitude, du fait des pentes et de l'érosion, le sol et la couche d'humus forment des couches peu épaisses, donc une roche mère plus proche de la surface.

> ***Ch : les pluies acides**, ce n'est pas joli-joli.*
>
> ***E :** ça vient d'où ?*
>
> ***Ch :** c'est une question de pollution de l'air entre autres, et de combinaison de…disons que l'oxygène se transforme en ozone qui est un oxydant hyper dangereux pour les végétaux, on a de l'ozone ici, c'est du O_3.* […]
>
> ***E :** ça acidifie ?*
>
> ***Ch :** déjà l'oxygène acidifie, alors l'ozone…en se formant, ça relâche de l'H, lequel se combine avec des polluant, des NOH…avec du souffre et tout.*
>
> ***E :** pourquoi en montagne ?*
>
> ***Ch :** 2 raisons : les conifères qui relâchent du terpène, un gaz un peu spécial, un catalyseur pour fabriquer l'ozone. Ce n'est pas pour rien qu'ici on avait des sanatoriums, parce que l'ozone tue le microbe* […] *C'est les épicéas qui font des trucs bizarres, et dans le même temps ils filtrent de l'autre côté, beaucoup plus, ainsi ils gardent une partie des polluants qui tombent sur le sol **par pluvio lessiva et puis on les retrouve dans la terre**.*
>
> ***E :** comment tu sais tout ça ?*
>
> ***Ch :** parce qu'on a travaillé sur les pluies acides quand j'étais maire, j'étais un des premiers à lancer l'alerte sur les pluies acides en Alsace. On ne sait pas pourquoi il y en a beaucoup sur VV. En dessous de 700 m tu le voyais à peine, mais c'est au-dessus, là la moitié des épicéas ont jauni et crevé, et ça continue. L'année dernière une catastrophe.*
>
> ***E :** L'altitude joue un rôle alors ?*
>
> ***Ch : oui, plus tu montes, plus c'est acide aussi parce que l'humus a toujours tendance à partir, tu es proche de la roche mère, qui est acide, c'est le granit des Vosges, mica, silice et des trucs acides. Des ferrugineux, etc….***

La topographie de montagne (pentes fréquentes et fortes) renforce les conditions de sol peu profond, et par-là même la nécessité d'intervenir pour rectifier l'équilibre chimique :

> ***Ch :** Là, la physiolith* (chaux + lithotame)*, j'en ai pour 800 € avec ces 6 sacs là, tu ne les sors pas par an. C'est du travail à long terme. Pour avoir 800 € de plus de foin, tu ne le fais pas. J'en mets un peu tous les ans. Il faut 300 kg, ils préconisent par hectare, moi j'en mets moins. Mais ce qui est intéressant, c'est que tu arrives…*
>
> ***E :** tu le fais quand même, sinon tu ne sortirais rien de tes prairies ?*
>
> ***Ch :** non, ce n'est pas ça. Je dirais que ça fait du bien, quelque part, ça rentre dans le domaine de la **vivification du sol**, parce qu'on a un pH très bas, entre 4,6 et 4,8. 5,2, c'est déjà une prairie qui est près de la maison, qui a eu des fumures régulières, de la pâture tout le temps avec des bouses de vaches, mais tu ne monteras pas plus haut.*

E : *tu mesures ?*

Ch : *plus maintenant, mais ça ne varie pas.*

Le raisonnement s'inscrit dans une gestion de long terme ; le choix est fait d'appliquer des amendements calcaires de qualité, dans le but de conserver un seuil moyen de vie du sol. Il ne s'agit pas de transformer sinon de maintenir un pH stable au moins au-dessus de 4,6. La stratégie est la suivante :

E : *tu peux mettre des préparâts pour* ***prévenir l'acidité*** *?* (En référence aux pratiques biodynamiques*).*

Ch : *tu peux toujours mais bon,* ***le meilleur moyen c'est d'activer la flore microbienne****.*

E : *des acidophiles ?*

Ch : *oui, j'essaye de travailler ça car ceux-là neutralisent déjà. C'est pour ça que je mets de la chaux,* ***pour aider un peu tout ce monde-là à aller dans le même sens****, parce que quand tu es trop loin dans le pH, les microorganismes ne supportent pas, en dessous de 4,5 la courbe descend, 4,8 ça devient intéressant, la courbe monte très vite, donc je me dis toujours quand* ***je mets du calcaire que je peux un peu jouer là-dedans****. Et c'est du calcaire qui met au moins six mois pour se dégager, donc y'a pas de lessivage. Ça travaille quand même le* ***complexe argilo-humique****. Il y a des plantes qui aiment bien l'acidité, d'autres aiment bien le calcaire, mais le problème du calcaire, c'est que c'est assez poreux et que donc ça ne tient pas trop l'eau, mais* ***au niveau activité microbienne ce n'est pas mal****, l'humus se transforme quand même, alors que trop acide non. Surtout qu'ici on a à peu près six mois* ***en dessous de 5°C****.*

E : *tu en as toujours mis du calcaire ?*

Ch : *non.* ***Dans les vingt dernières années j'en ai mis une quinzaine de fois****.*

E : *ton père le faisait déjà ?*

Ch : *écoute, il mettait de la* ***scorie potassique****, la seule chose qui existait. Potasse de Mulhouse qui fabrique ça, ils l'obtiennent dans les hauts-fourneaux par combustion, ce qui reste c'est de la scorie, du brûlé quoi, c'est riche en minéraux parce qu'ils ont sorti la potasse, je ne sais pas trop…et même de l'azote dedans, ils le mettent en poudre et le vendent aux paysans. La physiolith c'est une algue très riche en calcaire et en bio.* (…)*.*

Ch : [c'est une algue]*, ils enlèvent la fibre et récupère le calcaire et le mettent en granule sur place dans les bateaux, après ils ramènent aux ports de Bretagne. Le problème c'est* ***les normes*** *pour ne pas prendre trop d'algues à certains endroits. Ça va de plus en plus loin et profond, donc* ***ça devient cher****.*

E : *et si on prend le calcaire dans les carrières c'est abondant non ?*

Ch : *oui mais le problème c'est que le calcaire que tu broies, c'est du calcaire minéral, pas organique.* ***Ça marche moins bien****, il faut en mettre beaucoup, ce n'est pas assimilable de la même façon, peut-être 30%. Et donc là* ***ce qui coûte cher, ce sont les déplacements****. Le fait de chercher, certains ont le grappin là-dessus. Mais personne n'en met, ce n'est pas intéressant, sauf si tu fais un* ***compost*** *parce que là tu as une dynamique et là, le minéral se combine avec toute une activité microbienne, ça devient intéressant dans le lisier assez acide par exemple.* (…) *Mais déjà quand tu mets les préparations biodynamiques par exemple, tu es rarement au-dessus de 40, et y'en a d'autres plus ou moins organiques, et assez chers, mais ce sont des produits que tu ensemences et ainsi le compost est très orienté et il va plus doucement.*

E : *pourquoi certains préfèrent ça ?*

Ch : *parce que quand tu montes trop en chaleur, tu as déjà une perte de calories, de carbone, et si la protéine monte longtemps au-dessus de 37°C, elle perd de ses capacités, et tu as une autre forme protéique pas toujours intéressante et assimilable pour la plante. Y'en a qui préconisent parce que ça fait crever les*

semences. Mais y'a aussi d'autres moyens d'éviter trop de ***température, des tas plus petits, une moindre exposition au soleil, tu retournes plus souvent sans trop aérer, recouvrir de terre, etc. Mais on n'a pas intérêt à chauffer trop, même si certains sont fervents du chauffé, on tue les semences et compagnie****. Moi je n'aime pas quand la protéine crève,* ***après les protéines de haute température, ce sont des protéines explosives, très azotées, ça donne des champignons, enfin façon de parler, je veux dire ça fait pousser vite mais après ça retombe****, c'est pas vaillant. Alors qu'on attend autre chose d'une plante.*

L'éleveur révèle, en partant de la **gestion de l'acidité des sols**, un modèle cognitif systémique. En effet, il prend en compte :

- **la composition biologique du sol,** la diversité des bactéries du sol et leurs action ;
- la nature des **interactions entre phénomènes biologiques, chimiques et physiques**, des interactions entre microorganismes, la température de l'air (dans la durée : « *six mois en dessous de 5°C* ») et le milieu physico-chimique du sol ;
- le type **d'intervention possible visant à modifier ces équilibres** : « *aider à aller dans le même sens* », le type de calcaire (« *je mets du calcaire…je peux un peu jouer là-dedans. Et c'est du calcaire qui mets au moins six mois pour se dégager, donc y'a pas de lessivage* ») ;
- **les conséquences de l'usage de telle ou telle source d'amendement** : il introduit le facteur prix, durabilité, assimilabilité du calcaire par le sol, la durabilité environnementale des extractions de calcaire, les aspects logistiques (transport), les conditions de fertilisation (association du calcaire minéral avec un compost),
- et en vient à justifier de ses choix agronomiques en mettant en avant **les risques du compostage**, en termes notamment de « vitalité » de la protéine produite par la décomposition de la matière organique, laquelle est dépendante de la vitesse de dégradation et de la température de minéralisation.

On reconnaît ici que **le modèle cognitif de la tâche d'amendement** (les connaissances relatives au fonctionnement de la vie du sol) se confond au modèle opératif : en connaissance de la complexité de certaines interactions, et pas seulement de certaines causes et conséquences d'un choix, il oriente sa tâche d'amendement en fréquence, en volume, en nature et type de résultat attendu à court et long terme.

2/ Les pentes présentent une contrainte technique majeure qu'il faut prendre en considération dans le choix des engins et des matériaux de construction :

- Pour le choix des engins agricoles (voire l'analyse thématique 4- de cette étude de cas : « *ce n'est pas un tracteur adapté à la montagne, tu casses tout quand tu le promènes de travers* » ; « *presque toujours* [tu abîmes les prairies] ») ;

E : [à propos des épandeurs à lisier, et en particulier de celui qu'ils utilisent dans cette ferme]. *Par rapport aux hérissons…?*

JPh : *c'est un petit matériel.*

E : *mais ça se vend encore ?*

JPh : *oui je pense, parce que les mecs en montagne, ils n'ont pas le choix.*

- Pour la construction de l'étable :

E : *c'est toi qui avais fait les plans ?*

Ch : *partiellement,* ***j'ai complété les plans de l'association Bois Ronds*** *(BBR), tu devais dire comment tu le sentais, eux faisaient les plans, les études, les calculs. Mais finalement moi* ***je suis à 850 m d'altitude, ils se sont foutu dedans complètement, ça aurait cassé avec ce qu'ils avaient*** *préconisé, alors j'ai renforcé, augmenté les sections, resserré les pieds.*

E : *pourquoi l'altitude change ?*

Ch : *plus de neige, de vent,* ***au-dessus de 750m, tu as d'autres normes, ils avaient loupé ça complètement****. Ils ont mis les normes de plaines, quand j'ai vu ça, je savais qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, tu sentais plus ou moins, ce qui tient ou pas, j'ai refait les calculs, j'avais les formules de bois, j'ai refait les sections de poutre, pratiquement j'ai tout recalculé et planifié. Surtout les poutres transversales, ils m'avaient fait du 160 x 100, moi j'ai mis du 220x100, donc…*

3/ La gestion fourragère est un aspect important du travail de l'éleveur qui sera abordé en détail dans le Chapitre VII. Nous pouvons juste préciser ici que l'autonomie fourragère est un objectif central pour cet éleveur, à la fois parce qu'il est attaché au principe de produire l'alimentation pour ses vaches, et parce qu'il ne peut pas facilement se fournir en foin exogène. Cependant, atteindre cet objectif présente des difficultés dans ce milieu d'altitude. En effet, les conditions d'humidité et de température ne sont pas réunies pour assurer la valorisation des prairies sous forme de foin.

Ch : *On fait deux coupes : une première coupe de foin, et une deuxième coupe qu'on stocke comme ensilage, dans le silo* [la première herbe ne pouvant être ensilée est détruite et laissée sur place après un passage de herse]. *La deuxième coupe n'a pas le temps de sécher. Parfois on fait aussi un peu d'ensilage avec la première coupe et on enrubanne quand le silo est plein.*

Ces contraintes exigent une certaine technicité de la part de l'éleveur et une bonne connaissance du milieu. Par conséquent, la gestion fourragère suppose pour le novice de les acquérir et d'apprendre à en faire usage.

4/ Le choix de la race bovine est aussi un point critique, puisque le but est de trouver un compromis entre trois types d'enjeux : productivité, mixité et rusticité :

- La productivité afin d'atteindre un équilibre économique marqué essentiellement par un minimum salarial suffisant pour vivre et par un certain confort au travail :

Ch : *si tu dépasses en gros…disons que l'idéal pour une personne, c'est 12 vaches et un taureau et la suite quoi. L'idéal au niveau équilibre, tout ce qui est au-dessus, tu as un peu de mal.* ***Bon, il y en a qui aiment bien le gros, qui a besoin de brasser, tout ce que tu veux****. Mais bon des fermes avec 12 vaches, tu n'en trouves plus, oublie. Ça reviendra peut être.*

E : *ben toi.*

Ch : *oui mais moi je ne compte pas moi.*

E : *pourquoi ? Parce que tu ne sors pas un « vrai » salaire de ton activité ?*

Ch : *peut-être, et puis moi je ne suis pas une référence, bon après…je sais que je suis très petit.* ***Mais quelque part, je m'adapte sans problème, moi j'aime bien. A choisir entre une grande et une petite ferme, moi c'est vite vu hein.*** *Moi je n'aime pas quand je ne sens pas les choses.*

- La rusticité pour valoriser le milieu : une morphologie des animaux qui soit adaptée aux fortes pentes, la capacité de valoriser des compositions herbagères originales, la résistance aux maladies, aux parasites et aux basses températures. Ces critères compensent la faible productivité d'un petit troupeau.
- La mixité pour pouvoir valoriser la production de viande et de lait, en fonction des contingences économiques et organisationnelles.

Suivant cette logique de raisonnement, l'éleveur a donc introduit les races Montbéliarde, Vosgienne et Limousine, chacun étant dotée de spécificités qui les rendent complémentaires mais qui suscitent quelques désaccords entre Ch et JPh :

Ch : *les Montbéliardes sont jurassiennes, elles se sont développées sur du calcaire. Les Vosgiennes, sont des vaches « moins mixtes » que les Montbéliardes car elle font du gras après 3 mois et demi, ce n'est pas rentable après cet âge pour valoriser la viande.*

JPh : *il y a beaucoup de paysans qui sont contents de la vosgienne. C'est plus caractériel qu'une autre race par contre.*

E : *c'est quoi qui serait adapté alors ?*

JPh : *les vosgiennes.*

E : *pourquoi des Montbéliardes alors ?*

JPh : *parce qu'elles donnent plus de lait. Mais il voudrait…moi je parle depuis le début de partir en vosgienne…*

E : *mais vous avez des mixtes aussi*

JPh : *ouais, mais moi je préférerais faire que de la vosgienne, il faut que je t'amène mon dossier de projet. J'étais prêt à partir qu'en vosgienne, Ch est tout à fait d'accord mais…*

Le choix des races s'avère donc comme un point critique, un objet de débat dans la transmission du travail. Nous développerons plus loin les différentes justifications et stratégies des personnes en matière de races et de gestion du troupeau (voir le § 1.2.2.2).

Le schéma suivant présente synthétiquement ce qu'implique le milieu montagnard, dans le cas de cette ferme, en termes de conditions de travail et de pratiques d'élevage. Cette vue d'ensemble permet de saisir les interactions entre les contraintes de milieu et les choix techniques qui incombent à l'éleveur. **À partir de cette configuration de technicité, nous avons accès au modèle professionnel suivi par l'éleveur** : il est le résultat de la prise en compte conjointe des caractéristiques du milieu, et des valeurs de métier et de vie telles que l'autonomie et la diversification des tâches, l'implication dans des activités sociales sur le village (qui limitent le temps agricole). Par ailleurs, il interroge **la transmissibilité d'un travail qui renvoie à la fois à un « exercice-métier » et à un « exercice-vie »**.

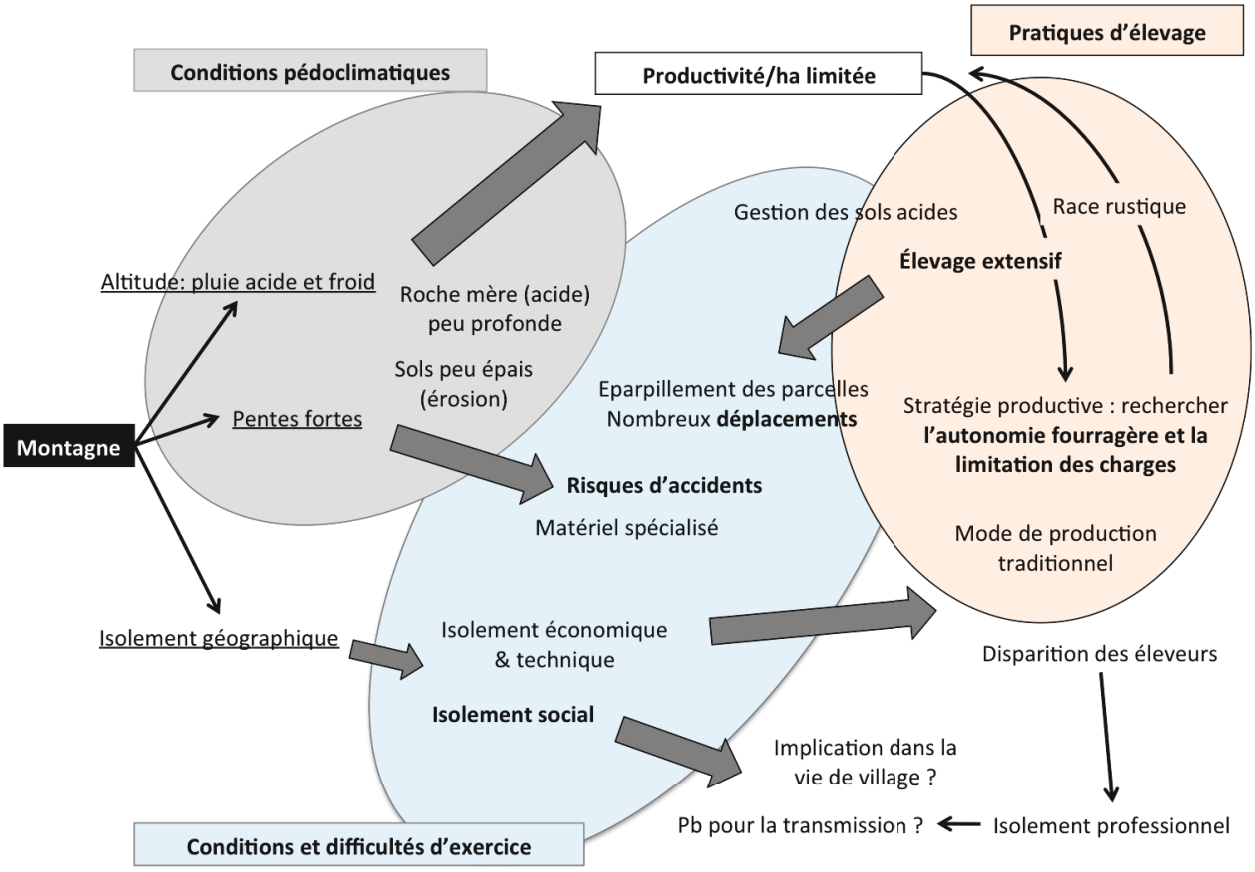


Figure 15 : Les conséquences des conditions de vie et de travail en montagne sur les stratégies et les choix de production

I.2.2.2. Le choix de faire des veaux sous la mère…

Ch a toujours élevé des vaches laitières et fait de la transformation mais pas de manière régulière. Alors qu'une grande part des activités de transformation était assurée par sa mère jusqu'en 1992 (date à laquelle ils ont changé d'étable), Ch a choisi de limiter la production de lait dès lors qu'il s'est retrouvé seul à gérer la ferme.

> ***Ch :*** *Je fais surtout du veau sous la mère, surtout quand je suis* ***seul*** *car* ***le lait, c'est trop de boulot****…*

Pour « compenser » le coût d'opportunité de la production de lait, Ch valorise sa production sous forme de viande de veau. Mais ce changement n'est pas anodin, car, bien que les Vosgiennes et, en moindre mesure les Montbéliardes, soient des races mixtes, il lui a fallu modifier en partie ses pratiques de sélection génétique et d'élevage : il fait le choix par exemple d'inséminer certaines vaches avec de la Limousine pour avoir plus de viande, tout en poursuivant la production de produits lactés et de fromages. Il se retrouve à choisir les vaches qu'il va traire et celles qui seront mères allaitantes, si bien qu'il doit faire adopter des veaux par des vaches « nounous » et pour cela maîtriser une logistique particulière :

> ***Ch :*** *Surtout qu'ici on a une agriculture spéciale : on fait peu de naissances (j'ai quand même déjà inséminé de la Limousine), j'échange les veaux et il faut les faire adopter par la mère adoptive (la nounou), il faut qu'elle l'accepte. On alterne, souvent une vache en nourrit deux à la fois.*

À partir de l'extrait qui suit, nous avons accès à un aspect important du raisonnement de l'éleveur : l'orientation qu'il donne à la génétique du troupeau, à la production bovine ET à tout son système de production est bien le produit d'un compromis entre des contraintes, des avantages et des ressources qu'il raisonne dans une logique économique longitudinale. Ainsi, il inscrit ces choix de production à la fois dans l'équilibre de long terme de l'exploitation et dans un équilibre immédiat entre le temps de travail et le temps consacré à d'autres activités. Le raisonnement de l'éleveur peut paraître contre intuitif si ce dernier objectif convoqué n'est pas précisé.

> ***E :*** *quand ce sont des velles, tu les gardes toujours ?*
>
> ***Ch :*** *non. Ben* ***normalement là je devrais****, mais en fait* ***ça dépend de ce que je mets dessus comme père*** *quoi. Là ben je mets du Limousin, donc celles-là, je ne les garde pas. Ça ne donne pas de lait, et c'est plus rentable et intéressant de les vendre en veau pour la viande, parce qu'après* ***en génisses ça me coûte beaucoup trop cher****.*
>
> ***E :*** *à l'entretien ?*
>
> ***Ch :*** *ben si tu veux moi* ***je ne les nourris pas au maïs, ce ne sont pas les mêmes conditions qu'en plaine****, et au prix que je reçois j'en perds des sous.* ***Donc en faisant du veau, j'en perds aussi mais voilà, ça fait partie de l'entretien du paysage quoi****. Il faut bien que je fasse quelque chose avec le lait.*
>
> ***E :*** *attends, si les génisses qui font du lait, ça te fait perdre de l'argent et les veaux sous la mère (pour la viande) ça te fait aussi perdre de l'argent, tu perds toujours de l'argent ?*
>
> ***Ch :*** *oui, oui.*
>
> ***E :*** *oui ?*
>
> ***Ch :*** *oui. C'est à dire que* ***je récupère en partie****...heu…mais si tu veux, si tu considères…si tu regardes ce que tu reçois pour un veau, sans compter le boulot – le boulot tu l'oublies – tu reçois en marge brute...Tu enlèves tout ce que ça te coûte – tu regardes, elles ont besoin de 10 000 litres de lait pour grandir, tu divises par le nombre de litres de lait, ça te donne 20 centimes le litre de lait. Après tu fais le prix de revient (coût), pour moi il est de 1,20€/L. Donc je perds 1€ : je reçois 20 centimes pour la viande et ça me coûte 1,20€. Si je comptais les primes, ce qui est logique, ça me revient à 54 centimes de coût. Donc le litre de lait qui sort d'une vache me coûte 54 – 20 = 34 centimes.*
>
> ***E :*** *quand tu vends la viande ?*
>
> ***Ch :*** *oui avec les primes.*
>
> ***E :*** *et en valorisant le lait à vendre ?*
>
> ***Ch : je multiplie par 3 ou 4 la valorisation du lait****.*
>
> ***E :*** *et alors pourquoi tu ne fais pas que ça ?*
>
> ***Ch :*** ***parce qu'il faut le faire****. Il faut le temps, tu ne comptes pas le* ***facteur temps****. Par définition...enfin…pour nous, étant à cette grandeur, tu ne gagnes rien, donc l'argent…enfin le temps que tu passes ne compte pas.*
>
> ***E :*** *ça vaudrait plus le coup de ne pas inséminer ta vache plutôt que de lui faire faire un veau que tu vas nourrir pour le vendre en viande non ?*
>
> ***Ch :*** *non, parce que* ***sinon la vache ne donne plus de lait*** *après. Avec 3L de lait ou 5,* ***elle paye plus sa nourriture****.*
>
> ***E :*** *d'accord. Et pourquoi tu n'inséminerais pas seulement avec de la semence laitière ?*

***Ch : si tu as besoin de laitières oui, mais sinon…maintenant oui, parce que là on part sur du lait**, si je veux garder la race, je vais inséminer en laitière, si je veux garder les veaux…*

***E :** donc en gros tu perdais de l'argent en travaillant.*

***Ch :** oui, enfin…bon l'année dernière **j'ai fait des investissements**, y'en avait beaucoup, parce que j'ai eu beaucoup de casses, j'ai quand même perdu 10 000€ quoi. Sans compter les heures passées. Disons que l'année dernière je n'avais pas du tout investi donc j'avais un petit pécule et j'avais des transferts et compagnie.*

***E :** donc en vendant les veaux…*

***Ch : ça me fait un peu de liquidité** si tu veux.*

***E :** comment sais-tu que ça coûte 1,20€ le litre ?*

***Ch :** tu regardes sur les dépenses de l'année : tout, l'électricité tout, et tu divises par le nombre de litres de lait dans l'année. C'est le plus juste et approchant.*

***E :** et si tu calcules sur tout ton cheptel avec les produits laitiers transformés vendus, tu te fais quand même une marge ?*

***Ch :** non, enfin **j'investis** (plus de 20 000€ l'année dernière).*

Ch veut trouver un équilibre entre temps de travail et bénéfice généré par l'activité d'élevage. Or élever des veaux sous les mères n'est pas une activité rentable si on la considère à un instant « t » ; mais elle constitue une solution temporaire car elle permet de garder les vaches en lactation tout en limitant significativement le travail de traite (2 vaches par jour seulement avant l'arrivée de JPh).

Il n'abandonne pas totalement l'activité laitière (ou plutôt l'idée d'une production laitière), puisqu'il justifie aussi le choix de l'allaitant par :

- le maintien d'une activité agricole rentable ;
- la réversibilité de l'orientation d'élevage : il est possible de passer en laitière car les vaches restent en lactation et parce qu'une partie des vaches conserve une génétique laitière ;
- le fait qu'il se projette dans la gestion d'un système de production centré sur l'activité laitière soutenue par un projet d'association et d'aménagement approprié.

***E :** j'ai compris qu'il faisait encore du veau sous la mère pour continuer à avoir du lait dans les vaches…*

***JPh :** non c'est surtout pour continuer à avoir une structure agricole. **Juste pour dire qu'il est paysan**, agriculteur, il a une ferme, c'est un outil de travail à développer éventuellement, et…il faut juste trouver des gens pour bosser, parce que le travail il n'avait pas envie de le faire. **Il a construit le bâtiment pour faire du lait** et du fromage mais tout seul, il ne voulait pas faire, et je le comprends, moi non plus je ne veux pas le faire tout seul.*

Aux divers points évoqués relatifs au choix de production, JPh ajoute une explication d'ordre affective : « *il aime ça* ».

***E :** ici, il m'a dit que ça ne lui rapportait pas un rond non plus.*

JPh : *ben les vaches si…c'est parce qu'il fait les veaux sous la mère.* ***Il a quand même un putain de matériel je trouve. Si tu fais des choix en termes économiques dans ton matériel, dans tes investissements, c'est immédiatement répercuté dans ton compte de résultat.*** (…)

E : *j'ai été étonné de la stratégie de faire du veau sous la mère parce que c'est à perte.*

JPh : *oui c'est clair…****il a fait ça parce qu'il aime ça, c'est sa vocation de paysan et que c'était plus simple que de faire de l'élevage laitier.***

E : *mais si tu perds de l'argent ?*

JPh : *il en perd…il se permet d'en perdre, mais disons que c'est parce qu'****il n'a pas besoin de sous, mais c'est son choix hein.***

Comprendre les ressorts des orientations de production sur la ferme révèle en définitive les multiples dimensions du raisonnement de l'éleveur et la nature fort complexe des justifications de chacun de ses choix, mobilisant et combinant jusqu'à l'absurde parfois (on le voit plus haut autour des commentaires de JPh) une grande diversité de registres : économiques, identitaires, patrimoniaux, paysagers, techniques, organisationnels, etc. On note qu'ils s'inscrivent dans une trajectoire familiale et dans une histoire économique de l'exploitation longue de deux générations (il est souvent fait référence aux parents). Se révèlent alors aussi toutes les difficultés à transmettre cette complexité.

I.2.2.3. Une ferme inscrite dans le mouvement de l'agriculture biodynamique

Une des particularités de cette ferme réside dans le fait que l'éleveur et sa femme développent ouvertement, depuis la reprise de la ferme, une réflexion philosophique sur leurs pratiques quotidiennes. Ch s'est en effet intéressé aux idées et aux auteurs de l'anthroposophie en ayant pris connaissance de la biodynamie. Il donne un sens spirituel à son cheminement de pensées et d'actions :

Ch : *ça n'a pas été cérébral pour moi, j'étais biodynamiste depuis toujours, un jour on m'a dit que j'étais à ma 140ème vie, que je portais en moi une sagesse ; que ce soit vrai ou pas en fait je m'en fous* […]*, mais ce que je sais c'est que* ***quand j'ai rencontré la biodynamie, ça a percuté****…*

E : *d'où ça vient cette sensibilité alors ?*

Ch : *Personne autour de moi dans mon enfance ne m'a initié à ça.* ***Seul le patron de ma mère était dans l'anthroposophie, il m'a fait lire des livres****, et ça a percuté, ça a fait sens quand je les ai lus, ça a fait écho avec les ressentis, avec mes expériences, alors je me suis lancé. Avant même de faire du bio d'ailleurs.*

E : *et qu'est-ce qu'en pensaient tes parents ?*

Ch : *ma mère était ouverte et contente mais elle n'y pigeait rien.*

Ce cadre cognitif particulier marqué par principes de vie traduisibles en pratiques, explique ainsi pour grande partie son rapport particulier au milieu et donc au travail lui-même :

Ch : *Si je n'avais pas la biodynamie, je ne serais pas paysan, je ne peux pas faire ça pour faire de l'argent avec la nature.* ***C'est être avec la Nature que j'aime.***

Les membres de sa famille partagent cet intérêt pour la philosophie anthroposophique. C'est même pour Ch une condition de la réussite de la ferme ET du couple lui-même : son épouse défend en effet la conviction que la vie rurale correspond à son bien-être : « *par exemple S.,*

elle a choisi un mari qui partageait le sens de la nature, parce qu'elle avait une racine. Son grand-père l'a toujours amenée dans le jardin et c'était les moments les plus heureux pour elle ; donc ça, ça reste…».

Cette déclaration s'inscrit dans une conversation qui portait sur la capacité du repreneur et de sa compagne à se projeter dans une vie rurale. Bien qu'il admette que la « fibre » montagnarde et rurale puisse s'échafauder petit à petit, il émet des doutes sur les capacités d'un adulte étranger au milieu et à cette façon de vivre de s'y faire rapidement, en renvoyant l'auditoire à sa propre trajectoire comme à celle de son épouse d'une part, en rajoutant le paramètre d'une spiritualité qui consolide ou conforte chacun dans ses choix de vie, qui fournit des valeurs communes, d'autre part. En somme, le **partage de valeurs anthroposophiques serait un pilier central de toute l'organisation du travail et du quotidien à la ferme mais aussi une condition essentielle d'une adaptation réussie à la vie montagnarde**.

Certes, JPh est lui aussi sensibilisé à ces approches anthroposophiques puisqu'il a suivi une formation en biodynamie. Mais il s'y retrouve différemment :

> ***JPh :*** *ce que j'aime bien et apprécie dans la biodynamie, c'est que je m'en sens libre. Par rapport au livre, le cours aux agriculteurs, j'ai envie de le lire, de m'en imprégner et de l'interpréter à mon goût, et de me l'approprier. Pareil avec ce qu'on lit avec S., avec ce qu'on expérimente chaque jour, voir des conférences pourquoi pas, mais d'abord travailler le sol, me confronter, et faire des préparations ça aussi j'ai envie de faire. Je peux avoir envie de les faire et puis voir s'il y a un impact, si je comprends quelque chose quoi.*
>
> ***E :*** *et par rapport à l'anthroposophie, tu as l'impression que ça te guide dans ton travail quotidien ?*
>
> ***JPh :*** *pas des masses, moi j'ai d'autres repères. J'ai plus de repères vis à vis de ma foi chrétienne, ou je ne sais pas.*
>
> ***E :*** *pour le sens que tu donnes à ton métier ?*
>
> ***JPh :*** *oui c'est ça.*
>
> ***E :*** *et tu trouves des échos par rapport à l'anthroposophie ?*
>
> ***JPh :*** *ben je trouve que les mots ne se ressemblent pas mais qu'on dit un peu la même chose, avec des mots différents. Les idées se rejoignent.*

Au-delà des discours généraux sur la biodynamie ou l'anthroposophie qu'il prend comme guide, Ch adopte souvent des manières de parler, d'exprimer des sentiments, des sensations et des idées qui rappellent singulièrement celles que les anthroposophes eux-mêmes adoptent pour raconter le monde. Assister à une conférence d'Antoine Dodrimont, président de la société anthroposophique de France, avec Ch et sa femme, a été l'occasion pour moi d'identifier des façons communes d'interpréter et d'éprouver les phénomènes du vivant, notamment par l'observation active des phénomènes que les anthroposophes interprètent en mettant en relation les mouvements et les structures de la matière avec les forces de l'environnement. Les biodynamistes s'inspirent directement de ce modèle interprétatif puisqu'ils prennent en compte les forces cosmiques dans l'organisation de leur pratique. On le voit bien notamment en maraîchage, avec l'utilisation des calendriers lunaires.

De la même manière lorsqu'il parle du fromage qu'il fabrique :

Ch : *ben,* ***c'est le lait déjà*** *et je pense qu'aussi on est…quand on est en biodynamie, que tu as une ouverture d'esprit, tu vibres avec* ***les astres****. Alors, ils influencent forcément et* ***ça joue à mon avis*** *[sur la fabrication]. Les jours noirs quand tu te poses des questions, et qu'après tu as le courage de regarder [les causes à l'origine du résultat obtenu du travail], tu te dis que c'est ça.*

Ainsi, Ch adopte un champ lexical qui peut frapper parfois par sa teneur spirituelle :

- En parlant de sa vocation biodynamiste : « *il n'y a pas de hasard, c'est le destin, je crois qu'on s'incarne là où on a choisi d'être, là où on nait* » ;
- Ou de sa décision de reprendre la ferme de son père : « *y'a un moment où il faut être en accord avec soi-même quoi* (…) *y'a des moments, on fait appel à son ange ou à qui on veut, j'en sais rien, mais enfin on a des réponses : qu'est ce qui est juste et vrai ?* ».

La physique est une discipline que Ch a pratiquée durant ses études et qu'il a mise en application dans son travail. Mais quand il en parle, on retrouve cette approche de l'homme sensible : « *l'homme ne peut pas imaginer des théories sans passer par la matière* ».

Plus largement, la posture et le champ de connaissances de l'anthroposophie sont véhiculés dans une **communauté de pairs** assez bien représentée en région alsacienne[61]. Ch a fait partie du groupe précurseur du mouvement, un groupe qui s'est aussi fortement impliqué dans la mise en place de la formation d'Obernai reconnue en 1990 par le Ministère de l'Agriculture. Il raconte :

E : [les autres « vieux » du groupe de départ] n'étaient *pas tous à la réunion maîtres de stage à Paris*.

Ch : *oui, on a donné, y'a des moments où il faut savoir s'arrêter, ça peut être lourd d'être tout le temps…y'en a qui ne peuvent plus s'en passer parce qu'ils ont besoin de main d'œuvre pas chère, d'autres…je te dis si j'ai besoin de ces gens-là, les stagiaires, si c'est juste pour la main d'œuvre pas chère ce n'est pas très intéressant, parce que j'ai quand même des choses à donner, et* ***c'est quand même lourd****.*

(…) *Parfois, on faisait venir un intervenant de passage et on parlait de choses et d'autres.* ***On est parti de rien, on avait rien, on ne savait même pas ce que c'était que la science de l'occulte, les fondamentaux, tout ça c'était du chinois****.*

E : *et comment tu t'es retrouvé dans ce groupe ? On est venu te chercher ?*

Ch : *non,* ***à vouloir avancer tu te tournes vers les gens avec qui tu as partagé quelque chose****.*

E : *mais si tu n'as jamais entendu parlé de la biodynamie, il faut bien…*

Ch : mais moi j'en avais entendu parlé avant, j'étais biodynamiste, je suis né biodynamiste même sans savoir que ça existait*.*

E : *mais comment tu as su l'existence justement ?*

Ch : *je ne sais plus. Je savais que la biodynamie existait avant que la bio existe* (…).

E : *pas par ton père ?*

Ch : *non. Mais je te dis, le patron de ma mère, elle travaillait chez un monsieur qui portait la biodynamie.*

E : *ah oui il t'avait filé un bouquin…*

[61] Voir les étapes historiques du développement du mouvement de la biodynamie en France : http://www.bio-dynamie.org/biodynamie/presentation/histoire-france/.

Ch : *oui et puis après* ***tu trouves****, tu as toujours des gens sur ton passage que tu dois croiser, il n'y a pas de hasard.*

E : *vous faisiez des lectures ?*

Ch : *oui, et surtout des intervenants souvent…*

Ce groupe d'agriculteurs alsaciens constitue pour Ch une communauté de pensée et de pratique fondatrice de sa propre histoire, un collectif de référence qui fait la spécificité d'un GPL tel que J-P. l'a défini (Darré, Lémery, & Le Guen, 1989).

Mais l'appartenance à ce groupe implique de s'y intégrer selon des normes qui sont parfois peu explicites et qui passent par une imprégnation bien plus que par des apprentissages. On retrouve alors ici les éléments de la théorie des « apprentissages périphériques légitimes » de Jean Lave et Etienne Wenger (1991), selon laquelle un novice s'instruit, s'imprègne des pratiques du groupe dans lequel il souhaite s'insérer, par acceptation progressive ; et c'est en apprenant des représentations communes qu'il contribue à modifier des pratiques. Dans le cas de Ch, nous notons que les modifications de pratiques et de représentations ne s'opèrent pas selon une progression commune mais individuelle et qu'elles peuvent engendrer de la part du collectif lui-même un mouvement de recul, d'incompréhension, de méfiance qui isole alors l'individu.

E : *par rapport à tes collègues biodynamistes, l'autre fois tu me disais deux choses intéressantes, à la fois que tu n'aurais pas pu faire de l'agriculture sans eux, enfin sans la biodynamie…*

Ch : *ben* ***si tu n'as pas de dynamique de groupe, tu ne sais pas à qui te raccrocher. Tu ne peux pas savoir si tu es dans le juste, dans le vrai****…*

E : *et en même temps tu disais qu'ils t'avaient jugé, et que ça avait été des fois dur aussi.*

Ch : *ouais. Mais* ***le pire c'est le non-dit*** *parfois aussi. Et* ***y'en a qui ont dit des choses qu'ils ont regrettées ensuite. Mais de fait, ouais****,* ***après ils n'osent parfois pas, ils te le font sentir*** *ou…et parfois* ***le silence c'est parfois plus lourd que la parole****.*

E : *c'était par rapport à ta manière de travailler ?*

Ch : *oui,* ***par rapport à des situations, à ma façon de gérer****…*

E : *ils trouvaient que tu étais trop…« anarchique » ?*

Ch : *non, non. Mais* ***personne n'habite la haute montagne****, c'est des conditions spéciales, alors bon. Donc partant de là bon…mais quelque part,* ***il faut avoir une grande confiance en soi, parce que si tu hésites tout le temps par rapport à ce que tu es, ce que tu fais, tu ne fais plus rien. Tu vois, si tu marches en fonction de ce que pensent*** ***les autres…bon, ça te forge des convictions ok, tu as besoin de l'image de l'autre, mais quelque part, l'image de l'autre te dit pas s'il a raison ou pas, ou pourquoi il dit ça ou voit ça comme ça****. Après, tu te dis…*

Les choses ne sont donc pas si simples : Ch. a bien évolué avec ses pairs, mais même s'il s'identifie encore à ce groupe il a dû prendre ses distances en ayant été objet de leur méfiance et, plus isolé, il a ouvert son réseau de références :

Ch : *J'ai eu un conseiller agricole qui est venu une fois en biodynamie, tout le monde le connaît. Mais je crois que j'ai été complètement…parce que j'avais ma façon…ma compréhension de ce qui m'entoure,* ***je*** *l'ai à ma façon, je vis dedans, je l'ai relativement bien. Lui, il est venu, il a fait un profil de sol et tout, et il m'a dit, ça, ça ne va pas, comme ça tu ne peux pas, tu n'as pas d'activité microbienne, t'as ci et ci. Il te*

*faut du compost, tant de tonnes. Bon je l'ai laissé dire hein !. Mais il a vu qu'il y a une carence en magnésium, parce que c'était le printemps et que l'herbe est un peu rouge, c'est normal, il faisait 0°C, or le magnésium est bloqué à 0°C. Bon, ça ne lui est même pas venu à l'idée, donc voilà. Après, il dit qu'il n'y a pas assez de matière organique, alors je ne lui ai rien dit, mais bon avec 20 ha (à l'époque) et 10 vaches, je fais ce que je peux quoi. Et la matière organique, il faut savoir qu'elle se transforme que quand il fait chaud, en hiver, elle ne bouge pas non plus. Après, on a parlé de chose et d'autre…enfin bref…de la part d'un biodynamiste ingénieur agronome, qui fait des préparations et des trucs comme ça, quand il vient chez moi comme ça, ça me tue, **je me dis que c'est un couillon**. Et après, tu travailles quoi…* ***Quelque part, ou lui ou moi, quelqu'un a raison, finalement ce n'était pas lui.***

E : *pourquoi était-il venu ?*

Ch : *parce que* ***tu as toujours besoin de conseil****, si tu as des problèmes de vaches, de choses et d'autres, un conseiller c'est fait pour ça, et il était dans le coin.*

Enfin, il paraît désormais en désaccord avec son groupe initial de pairs, sur certains points :

- Le rapport au suivi de stage : il dénonce la logique d'exploitation de la force de travail des stagiaires ;
- Une focalisation exagérée sur la fonction formative du groupe : « *c'est lourd* », « *au niveau syndical…la formation prenait tellement de temps qu'on ne faisait plus de travail syndical, donc les gens qui n'étaient pas dans la formation ne faisaient plus rien* (…) *on ne se retrouvait plus que pour ça, on ne parlait que de ça* (…) *un syndicat doit être là pour tout le monde…* » ;
- La pression administrative exercée par le contrôle de la marque Demeter (on y revient dans la partie suivante) : il critique notamment le fait que le contrôle soit basé uniquement sur l'indicateur d'usage des préparations biodynamiques, sans regard sur les pratiques ;
- Plus largement, le fait qu'un groupe de pratiques puisse se positionner comme juge, s'octroyer ou s'auto-proclamer un droit de juger son propre travail alors même qu'il est particulier (la haute montagne par exemple).

La distance qui s'est établie entre Ch et ce groupe de pairs n'ont pas réduit l'importance qu'il donne encore au corpus de valeurs et de principes commun, ni son adhésion à ce qu'il nomme l'« état d'esprit » de la biodynamie :

- **l'approche sensible du vivant** (donc également des vaches et des plantes qui composent son système de production),
- **la cohérence entre les pratiques agricoles et l'harmonie de la ferme** : la ferme est pensée comme un tout, comme un organisme vivant dont les différentes parties forment un système intelligent ;
- **l'autonomie alimentaire et celle de la ferme** : « *on essaye d'être autonome au maximum, on l'est à 80% je dirais. On a trois bouts de potager, on mange du frais jusqu'à mai, après on tape dans les conserves. Sinon on fait notre beurre, viande, on achète juste le sel, les pâtes, et autre* » ; « *pour moi, ce qui est important, c'est*

qu'on ne mette pas trop d'argent extérieur dans la ferme, il faut qu'elle soit autosuffisante et qu'à la limite elle nourrisse la famille, là j'y suis à peu près arrivé».

Les principes de la biodynamie font partie intégrante de son projet de vie. Ils sont par ailleurs chaque jour un peu plus éprouvés, fondés par et dans les activités de travail, et ils sont de ce fait potentiellement transmissibles : ils forment un « monde axiologique et praxique » (Béguin, 2004a, 2004b) qui oriente le travail et qui définit un ensemble de repères mais aussi de conditions à la transmission professionnelle.

Ce premier tour d'horizon du contexte local de la ferme donnent déjà à voir une large part de ce qui peut potentiellement être transmis par l'éleveur. Au-delà des tâches de production, la compréhension du travail passe par celle des choix opérés par l'éleveur et par les façons dont il prend des décisions et les assument. C'est en cela qu'il peut transmettre au jeune un ensemble d'éléments relatif à la posture qui le guide dans ses pratiques décisionnelles : la façon de se débrouiller seul ou de faire appel à des personnes extérieures (des pairs, des conseillers, etc.) et de se positionner par rapport à elles, la façon de se confronter à leurs jugements, à avoir confiance en sa propre puissance de pensée sur son travail aussi tout en ayant conscience de l'importance de l'humilité, du besoin des autres et du besoin d'être ouvert à la critique. Tous ces éléments constituent un rapport au savoir et au professionnel que l'éleveur est susceptible de décrire, de faire jouer dans un cadre social et de transmettre.

I.3. Le cadre et les personnes dans la relation de transmission : points de vue et bagages

I.3.1. Appropriation des dispositifs : PIDIL et Terre de Liens

JPh a intégré le travail dans l'exploitation dans le cadre d'un projet de reprise. Il bénéficie d'un programme PIDIL régional. Il est entré dans ce dispositif par le biais d'un centre de gestion agréé : un des responsables était intervenu dans la formation BPREA d'Obernai que JPh suivait. Il avait proposé d'accompagner les projets d'installation dans leur dimension comptable. JPh a donc eu connaissance du PIDIL par le biais de ce centre de gestion qu'il a sollicité.

Nous avons construit une grille d'analyse des dispositifs de transmission professionnelle à partir de l'ouvrage de Barbier, Berton et Boru (1996), et nous y avons résumé les caractéristiques du dispositif PIDIL (tableau suivant) :

Tableau 5 : grille descriptive du dispositif PIDIL

Promoteur : les pouvoirs publics et la région Alsace
Contexte : augmentation des candidats HCF à l'installation, désertification des milieux ruraux
Enjeux pour les concepteurs : dynamiser les territoires ruraux, aider la transition intergénérationnelle
Finalité : accompagner la transmission d'exploitation et la création d'entreprise en milieu rural.
Public : HCF (candidats potentiels, mais faible capital financier et professionnel) ou enfants d'agriculteurs portant un projet de développement d'un atelier agricole sur l'exploitation familiale créateur d'emplois.
Logique de conception : incitation financière, organisationnelle, et appui à la logistique administrative.
Moyen : rémunération et couverture sociale pour JPh.
Savoirs : à la discrétion du binôme, du « parrainage », de l'agriculteur cédant.
Transmission des savoirs de type « formativo-contractuelle » (formation sur le tas, en milieu de travail, dans le cadre d'un contrat de parrainage).
Temporalité : une seule chance pour le repreneur, période d'essai d'environ 9 mois.
Résultats attendus : continuité d'un outil de production, renouvellement des actifs, professionnalisation du HCF
Effets potentiels : conflits intergénérationnels, apprentissages, réalisation ou annulation de la transmission visée…

Au-delà des démarches administratives, l'inscription de JPh au PIDIL sous-entend plusieurs choses :

- il est intéressé par une transmission plutôt que par une création d'installation ;
- il a repéré une ferme à reprendre, (sachant que son droit d'aide PIDIL est non renouvelable),
- dans laquelle un cédant potentiel a donné son accord pour participer à la période de parrainage subventionnée et a consenti (au moins dans le principe) à s'inscrire dans une démarche de réflexion et de mise en œuvre progressive de la transmission.

Aux aides de transmission, s'ajoutent les aides à l'installation en zone de montagne :

> ***E :*** *tu auras droit aux aides DJA ?*
>
> ***JPh :*** *oui, j'ai la bonne surface. Ils ont leur barème pour la montagne : 37,5 ha pour une ½ SMI.*
>
> ***E :*** *tu auras combien ?*
>
> ***JPh :*** *normalement le maximum du possible en montagne. 35000€ pour l'installation.*
>
> ***E :*** *et les aides en bio ?*
>
> ***JPh :*** *je ne sais pas ça. Nous on a des MAEt.*
>
> ***E :*** *et après ?*
>
> ***JPh :*** *moi je préférerais avoir le minimum.*
>
> ***E :*** *ah bon ?*
>
> ***JPh :*** *en termes de résultat d'exercice, il vaut mieux ne pas vivre des subventions. Je sais juste que…, c'est aussi un truc que j'aimerais mettre en place, je suis subventionné à 50% sur tout ce que j'achète en neuf pour le matériel de fromagerie.*

Cet extrait montre que le projet de reprise est compatible avec les critères d'aides à l'installation mais que les surfaces nécessaires pour assurer l'autonomie fourragère d'un troupeau et pour faire vivre au moins deux actifs ne sont pas réunies à l'heure actuelle. D'après Ch, l'usage coutumier du commodat et le rapport à la propriété dans cette région expliquent que la pérennité de la ferme ait besoin d'être pensée en partenariat avec les propriétaires : « *les gens sont attachés à la propriété ici…ils n'en font rien mais ne veulent pas vendre…ils ont conscience que nous les entretenons et n'ont pas tellement d'intérêt à nous retirer l'accès aux prairies* ».

Avant que JPh s'installe définitivement et qu'il trouve de nouveaux associés et si la période d'essai (dans le cadre du programme PIDIL) aboutit à une transmission d'exploitation effective, Ch et JPh s'associeront sur **une période de transition** qu'ils estiment entre une à trois années.

Le programme PIDIL représente avant tout, pour JPh, un moyen d'être rémunéré sur une période d'essai de 9 mois dans la ferme de Ch. Bien qu'il exprime un enthousiasme certain à reprendre l'exploitation et fasse part de sa confiance quant à son éligibilité, nous verrons que cette « mise à l'essai », actée par le dispositif et transposée dans la relation de parrainage, soulève quelques incertitudes et implique des ajustements relationnels et organisationnels. Pour Ch, ce parrainage est un bon moyen de tester les capacités et valeurs dans le travail avec JPh, sur une période d'essai ; celle-ci est une condition pour mieux se connaître mais elle est aussi envisagée pour éprouver l'autre dans son travail et pour mettre ses compétences et motivations à l'épreuve du travail.

En outre, la fromagerie a été conçue et construite pour assurer un volume de production suffisant pour faire travailler et vivre plus d'un actif sur la ferme. Ch a anticipé la transmission en faisant évoluer la ferme vers un modèle de production plus intensif, de façon à produire des quantités suffisantes et assurer la viabilité et la mise aux normes de l'activité agricole. À cet effet, il investit dans la construction de bâtiments depuis déjà quelques années. Dans un récent dossier réalisé par les membres du réseau InPACT, Ch témoigne sur son intention de faire évoluer la ferme : « *Depuis la reprise de la ferme familiale, en 1979, j'ai eu le souci d'améliorer l'outil de travail pour avoir des bâtiments fonctionnels et une autonomie fourragère. Depuis de nombreuses années, mon objectif était de constituer une unité de travail pour deux personnes, ce qui se concrétise aujourd'hui avec l'arrivée de Jean-Philippe et la constitution d'un GAEC. La prochaine étape est celle de mon remplacement au sein du GAEC, d'ici trois ans* » (Propos recueillis par le réseau InPACT, dans le rapport « Des idées pour transmettre sa ferme », janvier 2014).

À l'instar de la position d'autonomie que Ch essaye de tenir, JPh manifeste une distance vis-à-vis des subventions et des primes. Un coup de pouce pour le démarrage d'une installation est nécessaire, mais la dépendance vis-à-vis des ressources financières extérieures sur le temps long n'est pas une condition d'exercice rassurante à ses yeux. C'est en partie pourquoi il a sollicité Terre de Liens pour l'achat des terres en propriétés et des bâtiments agricoles : l'appui de Terre de Liens est pensé comme une garantie pour l'installation-transmission en

limitant les difficultés financières. Les terres et les bâtiments seront la propriété collective de l'association, le collectif de travail ayant l'usufruit durant toute une carrière agricole.

Dans le document produit par le réseau InPACT, le cédant donne son point de vue sur le dispositif Terre de Liens : « *Créer le GAEC ne suffit pas à assurer la pérennité de cette ferme. L'idée de transmettre la propriété non pas à un individu, qui pourrait faire n'importe quoi après moi, mais à une structure collective qui en assure la continuité avec mes valeurs, est mon idée première. Penser la pérennité agricole de ce lieu pour les générations futures, dans le respect de la nature et de l'homme, est essentiel pour moi, et je ne pourrai pas concevoir une transmission autrement. Terre de Liens est l'outil qui est fait pour cela* ».

Le dispositif d'achat du foncier par Terre de Liens est un moyen pour JPh de s'installer dans des conditions économiques saines et de pouvoir prétendre à une association équilibrée avec Ch. Pour ce dernier, c'est un moyen d'assurer que la ferme et les quelques hectares en propriété soient définitivement préservés d'un usage non agricole.

Bien que les justifications des deux personnes ne fassent pas référence aux mêmes difficultés ni aux mêmes préoccupations, **l'accord se fait autour d'un projet commun : faire vivre et perdurer l'activité agricole dans cette ferme**. Alors que JPh vise une carrière d'éleveur dans les montagnes alsaciennes, Ch souhaite pérenniser l'agriculture paysanne dans le village de son enfance, la considérant comme un levier de développement et un moyen de maintenir une dynamique sociale et économique sur le village.

I.3.2. Parcours individuels : domaines de l'existence, évènements et choix opérés

Nous n'avons pas la prétention ici d'une approche biographique. Simplement, nous voudrions souligner des éléments de parcours (de manière synthétique) pour repérer chez Ch et JPh les préoccupations convergentes ayant contribué à former leurs engagements et pour mieux comprendre comment, à partir de ces préoccupations, ils élaborent des points d'attention spécifiques dans les activités de travail observées.

I.3.2.1. L'éleveur expérimenté

À partir de la représentation synthétique et simplifiée de la trajectoire du cédant (ANNEXE 10), nous identifions : des continuités, des ruptures, des engagements progressifs, et des modes d'appréciation de sa propre expérience.

À partir du développement de ces points, nous repérons quelques processus de construction du jugement nous éclairant sur la constitution des conditions internes de la transmission. En effet, nous supposons que les jugements sur le réel (sur les pratiques agricoles, sur les compétences des uns et des autres, sur les potentialités du milieu, etc.) émanent d'une construction cognitive issue du vécu. Ces jugements composent le socle de la transmission d'abord parce qu'ils orientent le contenu de ce qui est transmis ou de ce qui peut éventuellement l'être, ensuite parce qu'ils contribuent à définir les conditions et modalités de

la relation de transmission (notamment à travers les attentes communiquées, les règles de travail instaurées et les valeurs professionnelles valorisées).

1/ Les continuités dans la trajectoire du cédant :

- des **ressources** mobilisées pour produire : « *j'ai aujourd'hui les mêmes semences* [de fromage] » ;
- **un outil de production familial** : « *j'ai essayé de maintenir ce qu'il y avait* » ;
- des **principes biodynamiques** : ils fondent en particulier la perspective d'une continuité totale entre activités agricoles et extra-agricoles, notamment par les lectures et discussions autour de thèmes propres à l'anthroposophie, au bouddhisme et à la philosophie ;
- une **diversité des pratiques** : Ch a toujours transformé le lait en flan, en fromage blanc et plus occasionnellement en fromage, suivant les enseignements de sa mère ;
- des **convictions** : le regard critique que pose Ch sur certaines approches de l'agriculture ne s'est pas construit qu'à partir de l'exercice du métier mais par la découverte très jeune de la biodynamie et au travers de son adhésion à des points de vue « écolos » qu'il s'est construits au contact de personnes rencontrées dans sa formation :

> ***Ch** : nous on a toujours appelé ces 2 années de formation, **les deux hivers de déformation**. Mais c'était intéressant, parce que plus on nous déformait, plus on était virulent, plus on voyait que ce qu'ils nous enseignaient ne tenait pas la route.*

Il est intéressant de remarquer que les continuités biographiques s'inscrivent en interaction avec les continuités d'autres trajectoires : celles des membres du mouvement de la biodynamie (ils se sont mêmes construits un monde de valeurs et d'idées communes), celle de sa femme (elle est aussi une « rurale »), celle de ses parents (« *je lui collais au cul toute la journée* », « *elle m'a transmis toute la transformation* ») et celle de la ferme (malgré les investissements, la taille du cheptel est restée équivalente, le modèle traditionnel s'est reproduit malgré l'évolution du contexte socioéconomique dans lequel la rémunération de l'épouse est nécessaire pour assurer l'équilibre économique du foyer).

2/ Les ruptures marquantes pour le cédant :

* L'abandon de sa profession d'origine (au bout de trois ans) et la tension que cela produit : il « *aurait pu faire toute sa vie dans l'usine* » et en même temps il avoue qu'il « *n'était pas fait pour* » et qu'il « *ne voulait pas faire de vieux os* », ou encore : « *j'ai acheté une bagnole pour aller bosser parce que j'avais une vieille 2CV, et je me suis dit que la prochaine chose que j'achèterai après cette nouvelle voiture ce serait un tracteur, comme ça sans trop avoir réfléchi* ». La reprise de la ferme n'allait donc pas de soi, d'abord parce que le

fils ne travaillait pas sur la ferme, ensuite parce que le père n'attendait pas de lui qu'il la reprenne (il vendait les vaches). La rupture s'est traduite par une prise de conscience et la volonté de reprendre la ferme familiale, alors que ses parents n'affichaient pas d'attentes particulières dans ce sens :

> ***E :*** *comment ton père a-t-il accueilli ça* [le fait de reprendre la ferme après avoir fait d'autres métiers] *?*
>
> ***Ch :*** *ben écoute, lui il ne pouvait plus, il ramait donc il était content d'avoir de l'aide. Maintenant, il n'a jamais manifesté…à mon avis au fond de lui-même, il était content que quelqu'un…c'était aussi une façon pour lui de valoriser ce qu'il a fait.*
>
> ***E :*** *mais il ne l'exprimait pas.*
>
> ***Ch :*** *non, je ne pense pas.*
>
> ***E :*** *rapport distant ?*
>
> ***Ch :*** *quand même, il était un peu spécial, enfin…un rapport un peu difficile, mais j'étais quand même toujours collé à son cul quoi.*
>
> ***E :*** *pourquoi ?*
>
> ***Ch :*** *parce que ça bougeait, il y avait toujours quelque chose à faire, on était dehors…*
>
> ***E :*** *et ta mère t'a transmis des choses aussi non ?*
>
> ***Ch :*** *oh certainement oui. Toute la transformation. Quand moi je suis venu, on a très vite fait le yaourt, le bargkass. Le fromage blanc on le faisait depuis toujours. J'ai embrayé très vite ces nouveautés. Je dois avoir presque la même semence qu'au début quoi.*[62]

* Une approche biodynamiste du métier d'agriculteur (intégrant d'autres aspects de la vie) qui n'était pas portée par ses parents ni même connue de ces derniers : « *ma mère était contente mais elle n'y pigeait rien* ». Le format de l'exploitation et les domaines d'activité n'ont pas radicalement changé, mais les manières d'expliquer les phénomènes observés et de justifier certaines attitudes-en-acte (communication avec les animaux, mais aussi avec les « être élémentaux ») convoquent une autre approche du vivant, faisant intervenir le sensible et le spirituel : « *je suis persuadé qu'à un moment donné on n'a plus besoin des préparations, on le fait avec l'esprit* ».

* Une distanciation relative vis-à-vis des biodynamistes avec lesquels il a fondé le groupe alsacien : les normes relatives aux « bonnes pratiques » (« *il te faut du compost, tant de tonnes* ») véhiculés par des biodynamistes sont à ses yeux discutables : elles se fondent sur une compréhension orientée du fonctionnement du sol et des objets du travail agricole (« *j'avais ma façon… ma compréhension de ce qui m'entoure, je l'ai à ma façon, je vis dedans, je l'ai relativement bien. Lui, il est venu, il a fait un profil de sol et tout, et il m'a dit, ça, ça ne va pas* »). Autrement dit, il introduit un débat de norme : qu'est-ce qui fait

[62] Il est à noter que ce qui apparaît comme des ruptures se retrouve comme des continuités si l'on prend un autre angle de vue. Par exemple, le fait de reprendre la ferme est à la fois une continuité de la ferme familiale à travers les générations, mais une rupture par rapport aux attendus des uns et des autres étant donné la situation professionnelle de Ch à ce moment de l'histoire familiale.

indicateur de « bonne santé » du sol ? Qu'est-ce qui indique une bonne orientation des pratiques compte tenu des conditions d'exercice ?

3/ L'analyse de la trajectoire permet également de mettre en évidence des **engagements progressifs…**au sein :

- du mouvement de la biodynamie,
- de la vie de son village,
- du groupe d'agriculteurs en lutte contre la vaccination obligatoire,
- de la communauté religieuse de la région…

4/ L**a manière dont la personne raconte sa propre expérience nous révèle** notamment comment la personne la juge *a posteriori*. Dans cette appréciation de l'expérience, nous retrouvons les continuités, les ruptures et les engagements progressifs que nous avons identifiés :

- **le trop plein d'expérience** : « *j'ai donné…c'est lourd à force* » : il estime que ses engagements professionnels et citoyens ont suffisamment contribué aux dynamiques collectives. Cela explique pourquoi il choisit de se recentrer sur sa vie de famille en fin de carrière ;
- il a construit **des jugements sur ses pratiques et celles des autres** à partir des argumentaires suivants :
  - il y a une diversité de points de vue possibles dans le monde de la biodynamie ;
  - mais les jugements que les autres professionnels portent sur son travail sont bien trop durs. Ch a donc pris des distances par rapport à certains de ses pairs biodynamistes, non pas uniquement à cause des désaccords au sein du mouvement, mais surtout à cause des modes de communication qui lui semblent inappropriés. Les « *non-dits* » sont pour lui des indicateurs de jugements négatifs sur sa manière de travailler : « *il n'y a rien de pire que les non-dits, c'est parfois plus lourd que la parole* ».
  - mais le jugement des autres s'il est important ne doit pas prendre toute la place dans son rapport au travail : « *si tu hésites tout le temps par rapport à ce que tu es, à ce que tu fais, tu ne fais plus rien. Si tu marches en fonction de ce que pensent les autres…bon ça te forge des convictions ok, tu as besoin de l'image de l'autre, mais quelque part l'image de l'autre ne te dis pas s'il a raison ou pas ou pourquoi il dit ça ou voit les choses comme ça* ». La particularité de son milieu de travail et la difficulté de gérer la fertilité des sols en situation de pente et de montagne justifient, de son point de vue, les décalages entre ce qu'il connaît de ses terres et de sa ferme, et ce qu'en disent les pairs qui observent ses terres à un moment précis de l'année (un point de vue qui serait par conséquent mal informé ou incomplet) : « *personne n'habite la*

haute montagne, ce sont des conditions spéciales ». De plus, il y a des contraintes inhérentes aux conditions d'exercices de son métier dont il lui faut assumer les décalages produits par rapport à d'autres éleveurs : le refus du vaccin, le refus d'accepter le jugement des professionnels du contrôle sanitaire et agricole (DSV et Déméter), par exemple.

I.3.2.2. L'apprenant candidat à la reprise

Nous aborderons ici l'analyse de sa trajectoire (ANNEXE 11) avec une finalité particulière : cerner la manière dont la trajectoire de l'apprenant a façonné son positionnement en tant que futur éleveur et son projet professionnel.

Au cours de son parcours, JPh a effectué plusieurs stages depuis le lycée dans une diversité d'exploitations. Partant de ses expériences de stage, il qualifie des manières de faire de l'élevage : « *en élevage laitier intensif, on regarde juste le nombre de litres de lait qu'on a fait par jour* » ; « […] *c'est une petite citerne. C'est du petit matériel, les mecs en plaine ils rigolent en nous voyant* », et s'identifie par opposition aux catégories d'élevage de plaine, et d'élevage intensif. C'est une façon de marquer son appartenance à un autre « monde » (Béguin, 2004b) : celui de la montagne et de la pratique « traditionnelle ». Par ailleurs, pour parler de son futur métier, JPh parle de paysannerie, d'élevage de montagne, de petit cheptel, etc., et développe ce qui constitue pour lui un horizon professionnel convenable. On retrouve dans son projet, le format d'un élevage traditionnel, même si l'objectif est d'atteindre un nombre supérieur de vaches en lactation par rapport à ce que Ch avait mis en place lors de sa carrière. Bien qu'il s'appuie sur la parole de Ch pour justifier du nombre de vaches adéquat, JPh fait également référence à d'autres cas de fermes pour inférer sur le bienfondé de son format de projet d'exploitation et sur sa rentabilité. Les entretiens compréhensifs livrent les principaux éléments caractérisant son projet professionnel (Tableau 6) mais aussi les visions qu'il a aujourd'hui du métier, du professionnel compétent, essentiellement révélées par ses jugements sur son parrain :

Tableau 6 : présentation des trois dimensions du professionnel pour le repreneur : le projet, la formation et le métier.

Projet professionnel	Jugement et appréciation des expériences de stage et de formation	Image du professionnel, marque de professionnalisme
Aller voir ce qui se passe à la confédération paysanne et rencontrer les membres du Ceta AOC Munster.		Engagement dans des organisations paysannes. Fabrication d'un fromage régional, reconnu largement (Munster et Bargkass)
S'installer en collectif pour assouplir le travail, et pouvoir se remplacer : « *je ne veux pas le faire tout seul* »	A souffert d'un manque d'autonomie dans ses stages	Être polyvalent, remplaçable et pouvoir remplacer son associé, maîtriser les cultures, l'alimentation, le soin et la transformation.
Atteindre un cheptel de 20 vaches maximum (le foncier étant de toute façon limitant).	Référence à des exploitations au format similaire à celle imaginée dans son projet et faisant vivre plusieurs actifs.	Gérer une exploitation à taille humaine (dans les conditions de montagne) « *Vivre de mon travail* ».

S'installer à la montagne (« *je suis au paradis à la montagne* »).	Passion pour la montagne, expérience du scoutisme.	Aimer le territoire où l'on travaille, savoir profiter du paysage : « *on est resté un peu voir le paysage…pour moi ce sont des choses importantes, sinon on ne prend jamais le temps de s'arrêter, et c'est bon on n'est pas dans ce cadre de vie pour travailler comme au bureau ou pire quoi* ».
Installation progressive : « *je programmerai une machine à traire, mais je le ferai plus tard…pour l'instant je me débrouille avec ce qu'il y a* ». Faire appel à Terre de Liens	Recul sur les investissements : « *je vais programmer une machine à traire, mais pas pour tout de suite, ce sont des investissements, mais ce n'est pas si cher…* ».	Avoir une comptabilité saine pour pouvoir exercer les pratiques que l'on choisit.
Suivre une formation sur les normes d'hygiène et sur la transformation.	Il a identifié des pratiques d'hygiène efficaces : « *M. est une référence en tenue de fromagerie et en transformation* »	Transformation rigoureuse et tenue de l'hygiène.
Trouver une ferme à reprendre, connaître un réseau de professionnels dans la région. Il se projette sur cette ferme.	Formation BPREA : « *c'était deux années d'élan, c'est ce qui m'a permis de trouver une ferme, c'était bienvenu dans mon chemin de vie* » ; « *je n'ai pas appris du côté technique, plus sur l'approche biodynamique, je ne m'attendais pas à apprendre grand-chose au niveau technique* » ; « *j'avais quand même besoin de concret* ». La formation est surtout un espace par lequel les futurs professionnels attendent d'avoir des repères « logistiques » pour l'installation : recherche de foncier, estimation des débouchés, prise de contact avec les fournisseurs et les réseaux professionnels…	Reprendre plutôt que créer une ferme. Cette idée rejoint celle de pouvoir vivre de son travail. Car créer une activité d'élevage de toute pièce demande plusieurs années durant lesquelles l'éleveur ne génère pas de salaire.
JPh veut pouvoir prendre des initiatives, avoir de l'autonomie sur des tâches qu'il juge intéressantes. La projection dans une position concrète de professionnel semble être un facteur de mobilisation important pour les apprentissages en stage : « *je n'étais pas dans la fromagerie chez M.* [lors d'un de ses premiers stages] *parce qu'il y avait beaucoup d'autre monde et puis **je n'avais pas envie non plus à cette époque, parce que je n'étais pas vraiment dans cette dynamique de projet**. Il y avait plein de travail extérieur dans lequel j'étais relativement autonome, j'ai vachement travaillé avec V. on a eu des supers chantiers de clôtures, c'était fendard, j'ai adoré taper des piquets comme ça en plein cagnard, il n'y a rien de tel* ».	Déception de certains stages : « *ils veulent tout contrôler, ils sont chez eux* ». Ils expriment des attentes par rapport à la posture du maître de stage. Pour lui, l'observation des gestes du maître de stage ne suffit pas, il attend qu'on le laisse faire des choses intéressantes (et non des tâches routinières qui selon lui n'apportent pas de ressources pour l'apprentissage). Il faut qu'il puisse toucher une diversité importante de tâches et se rendre responsable de certaines d'entre elles. Lors de son dernier stage en exploitation, il a acquis ce qu'il connaît aujourd'hui en matière de transformation fromagère. Il a fait le choix à ce moment de s'orienter vers ce genre de production, bien que cette orientation se soit construite aussi en correspondance avec sa formation et son expérience agricole.	**L'autonomie** dans le travail est une caractéristique du professionnel, c'est ce qui dans ses stages lui donnait l'élan d'agir. Au-delà des principes de la biodynamie, l'aspect technique doit être maîtrisé pour devenir un professionnel : « *Ce que j'aime de la formation, c'est qu'il y beaucoup d' « humain ». Mais ce n'est pas assez technique. J'en avais un peu marre d'écouter des conférences, de visualiser des films, on nous alerte sur des choses qu'on connaît déjà. Moi je voulais aller sur le terrain* ».

I.3.3. La construction commune d'une trajectoire de transmission professionnelle

I.3.3.1. Le Foncier : un facteur qui oriente la transmission

L'absence de repreneur au sein de la famille est évidemment le facteur principal qui justifie les transmissions hors des cadres familiaux. Dans le cas décrit ici, il s'agit également d'une volonté de préserver la ferme par la transmission du patrimoine professionnel. Les incertitudes familiales engagent le cédant à se tourner vers une tierce personne puisque la transmission familiale suppose que les enfants veuillent et puissent reprendre la ferme dans un tempo compatible avec le départ du père ou de la mère :

> ***E :*** *et tes fils ? Maintenant ?*
>
> ***Ch :*** *j'en sais rien, ce serait intéressant de…* surtout Fl. [son fils]***, ce qui l'intéresse c'est surtout le milieu dans lequel il a grandi*** *quoi, dans l'esprit dans lequel il a grandi.*
>
> ***E :*** *il fait de la biologie, il aime la nature…*
>
> ***Ch :*** *oui.* ***Il ne sait pas trop ce qu'il veut faire après*** *donc…*
>
> ***E :*** *parce que s'il y a une association avec JPh, ça ferme des portes à Fl. peut-être…*
>
> ***Ch :*** *oui mais* ***il n'a pas tellement envie de faire de l'agriculture****. Et puis* ***ce n'est jamais perdu****, après on peut toujours s'associer, si c'est une société, il peut prendre sa place, il faut trouver le job c'est tout. Tu sais là il y a du boulot par-dessus les oreilles, tu peux ajouter ce que tu veux là-dessus : du troisième âge, des enfants, des pépinières, des jardins, etc.*
>
> ***E :*** *il faut plus de terres.*
>
> ***Ch :*** *oui et ça devient tout de suite le* ***facteur limitant****.*

L'accès au foncier reste un des facteurs les plus limitants pour l'installation agricole dans cette région. En effet, rappelons qu'environ 30 hectares utilisés par l'éleveur ne sont pas en propriété ni même en fermage, mais en commodat. Cette situation introduit dans les processus de transmission professionnelle une dimension relationnelle nouvelle : celle qui lie l'usager des terres aux propriétaires. Cela fait partie des dimensions à transmettre dans la perspective d'une continuité d'un usage agricole.

La contrainte foncière impliquerait donc, dans le cas d'une association de plusieurs professionnels sur le lieu de la ferme, la création d'activités utilisant peu de surfaces comme la transformation fromagère, ou des activités non agricoles telles que l'accueil de publics (agritourisme).

> ***E :*** *il a construit sans avoir d'associé, en anticipant.*
>
> ***JPh :*** *oui ben moi je fais pareil là, je vais aussi m'installer sans avoir encore d'associé.* (…)
>
> ***E :*** *et si Fl…*
>
> ***JPh :*** *je suis tout à fait ouvert hein !.*
>
> ***E :*** *mais s'il y a déjà quelqu'un d'autre ?*
>
> ***JPh :*** *c'est sûr que s'il y a déjà des gens qui travaillent et qu'il a laissé sa chance mais qu'il veut quand même venir, il va falloir qu'il fasse un projet quoi…*

I.3.3.2. La rencontre et les attentes réciproques

La rencontre entre Ch et JPh s'est faite en plusieurs étapes. JPh a fini par entendre parler de la ferme de Ch par le réseau de la biodynamie alsacienne. Il explique que la première rencontre ne s'est pas conclue sur une perspective de reprise mais qu'elle a permis d'ouvrir des discussions déterminantes, notamment sur le devenir de la ferme, sur ses potentialités et sur les valeurs professionnelles et personnelles que chacun d'eux portaient.

> ***E :*** *et l'année dernière quand tu es venu voir Ch pour la première fois, en mars, tu es venu combien de temps ?*
>
> ***JPh :*** *pendant une heure, la deuxième fois je suis venu pendant deux heures (rire).*
>
> ***E :*** *pour quoi ?*
>
> ***JPh :*** *la première je suis juste venu comme ça au culot, il m'a dit « nous cherchons quelqu'un », alors qu'il est quand même tout seul (rire). Et la deuxième fois, moi je lui ai dit, « voilà moi je serais intéressé… », D'abord je lui ai retéléphoné et il n'a pas pu honorer tout de suite la première proposition de date que je voulais. Je suis revenu un peu plus tard, parce que ça m'intéressait de parler du projet. Et il m'a demandé : « c'est juste pour le projet ou c'est pour parler d'installation », je lui ai dit que l'installation avec hein !, sans problème.*
>
> ***E :*** *c'est quoi le projet ?*
>
> ***JPh :*** *c'était dans le cadre de mon diplôme.*
>
> ***E :*** *un rapport de projet comme si tu t'installais ?*
>
> ***JPh :*** *en fait, pour les personnes de la formation, c'était difficile de trouver les projets, surtout s'ils n'avaient pas de projets concrets. Donc ce qu'ils avaient fait, s'ils n'avaient pas de projet concret, c'est qu'ils ont pris leurs lieux de stage et ils ont développé un atelier. Mais c'est difficile d'imaginer, beaucoup de gens étaient en retard dans ce dossier projet parce qu'ils n'avaient pas de projet concret et ne savaient pas où aller. Moi j'avais une autre idée de projet que j'avais commencé à avancer mais je n'ai pas fini parce que j'ai connu Ch.*
>
> ***E :*** *et comment as-tu connu l'existence de cette ferme ?*
>
> ***JPh :*** *on va dire par le bouche-à-oreille.*

La question de la transmission de la ferme a été rapidement évoquée dans ces premières rencontres. Le rapport de stage « projet » que JPh avait pour mission d'écrire dans le cadre de sa formation en BPREA Biodynamie, a été l'occasion d'imaginer concrètement comment pouvait se passer la transmission de l'exploitation de Ch. JPh n'est pas passé par le statut de salarié comme il est parfois possible de l'envisager, mais s'est directement dirigé vers l'option que propose le PIDIL. Ce programme institue officiellement le caractère expérimental de la « période d'essai de transmission ». C'est aussi une phase de transition qui permet à Ch de mettre à l'épreuve les compétences du jeune et d'éprouver la passation progressive des tâches quotidiennes.

Les discours du cédant révèlent que la mise à l'épreuve porte essentiellement sur quatre capacités :

- la capacité de JPh à déterminer quelles sont les « bonnes » priorités (finir de construire la laiterie est une urgence, car la transformation des fromages est sinon mise à mal) ;

- sa capacité à anticiper les choses à faire, c'est-à-dire à prévoir les situations futures pour agir dans un ordre pertinent ;
- l'essai concerne également sa capacité à « superviser la ferme ». Pour cet éleveur, il est important de gérer la ferme en « bon père de famille », c'est-à-dire en personne responsable de la bonne tenue de l'entreprise et du lieu de vie ; mais aussi en phase avec les principes de vie des autres membres de la famille (partage des idées sur la conduite de la ferme, sur le mode de vie à la ferme, sur le bien-être en milieu rural de montagne) ;
- le « doigté » est évoqué à plusieurs reprises, sans que ce terme ne soit très clairement défini. Il l'utilise, on le verra dans le chapitre suivant, pour caractériser la finesse des gestes mis en œuvre pour réparer une machine ou pour caractériser un sens de l'organisation (par exemple pour organiser spatialement les étapes de transformation du fromage).

Les attentes du cédant concernant ces capacités génériques correspondent à ce que l'on peut attendre en général d'un responsable d'exploitation agricole. L'ambigüité de la transmission d'une exploitation réside justement dans la mise en place de ces capacités dans la singularité des conditions de travail de l'exploitation. Il s'agit certes de construire des priorités, d'anticiper les situations problématiques possibles, mais de les construire dans le cadre de l'exercice de cet élevage en particulier, c'est-à-dire avec ces vaches, cette topographie, ce climat, etc. Or, ces capacités appliquées à des situations spécifiques sont à construire et dépendent de celles qui ont été acquises dans les expériences antérieures. C'est pourquoi la mesure *a priori* de ces capacités ne peut pas raisonnablement être une garantie de « bonne » reprise, bien qu'elles fassent partie du système d'attente de Ch. Il exprime des craintes sur le « manque de doigté » du jeune, sur son manque de vision globale ou sur ses difficultés à faire preuve d'anticipation, mais qu'il pondère souvent en situant ses observations dans le processus long de la transmission : « *en 4 mois* », « *pour l'instant* », « *il faudra que ça change* », « *il faut qu'on mette les choses au point, c'est pour lui rendre service* », etc.

Les craintes et les jugements portés sur les capacités de départ du repreneur sont donc ponctuels, et peuvent évoluer par des régulations de différents types :

- par l'observation du travail réalisé et en comparant les divers résultats des actions du jeune au fil du temps ;
- par le dialogue sur l'appréciation des points d'achoppement rencontrés dans le travail collectif ;
- par une prise de recul vis-à-vis du potentiel d'apprentissage qui s'inscrit dans une période relativement longue : l'association prévue sur 3 ans donne à ce binôme une grande latitude pour faire progresser les compétences et savoir-faire du jeune et du collectif.

Certaines aptitudes du repreneur, ainsi qu'un ensemble de ses opinions renvoient en revanche à des éléments de sa personnalité et à certaines valeurs de métier qui, elles, peuvent constituer de véritables garanties pour le cédant. Ch est par exemple rassuré par la « motivation » de JPh qu'il mesure par son implication quotidienne dans le travail et dans la vie de la ferme, mais également par le partage d'un même sens de l'humour, par son attrait prononcé pour le milieu de la montagne et pour l'espèce bovine, et par l'intérêt qu'il manifeste pour l'activité de transformation laitière.

De l'autre côté, JPh montre une grande sérénité par rapport à sa position de repreneur. Il est, selon lui, légitime, compétent et à sa place. Il convient qu'il faut qu'il progresse mais estime faire ses preuves à la hauteur de ce que l'on peut attendre d'un jeune éleveur. Il se positionne d'avantage comme associé que comme stagiaire, ce qui semble être une source de mobilisation importante dans le travail. Car en se projetant en tant qu'éleveur sur cette ferme, le jeune projette les résultats de son action au-delà d'une période limitée, ses efforts participent à la mise en place d'un projet de long terme. Il cherche à être le plus autonome possible dans ses activités, préférant parfois se confronter à des difficultés qu'il préfère résoudre lui-même.

Les tâches qu'il s'agit de réaliser en extérieur constituent un aspect particulièrement délicat du travail. À ce stade de la transmission, JPh ne participe pas encore aux travaux des champs. Selon lui, la séparation des tâches (l'ancien réalise les travaux extérieurs alors que le jeune s'occupe de la partie en bâtiment) est justifiée par le besoin de stabiliser l'activité de transformation, en trouvant un rythme adéquat et en finissant de construire le bâtiment. Il exprime par ailleurs un certain regret de ne pas pouvoir prendre part aux travaux extérieurs. En face, le cédant s'inquiète de ne pas voir le jeune maîtriser ces activités ni prendre l'initiative de s'en occuper (épandage, fenaison, amendement calcaire des prairies, etc.). Il y a donc là un paradoxe. La mise en place de la fromagerie est prioritaire pour le jeune comme pour l'ancien, pourtant les travaux des champs ne peuvent pas non plus être négligés. Alors que le jeune estime que cette répartition des tâches est temporaire et nécessaire, l'ancien montre son besoin de garanties par rapport aux compétences du jeune pour gérer cet ensemble de tâches. De plus, la gestion de ces tâches contraste par la fréquence et la régularité des interventions avec celle qui est pensée dans les bâtiments. Les travaux des champs ne sont pas quotidiens, ils s'inscrivent dans la saison, selon les besoins des sols, en fonction du climat et en référence à des équilibres de longs termes. La traite, l'alimentation et la transformation laitière doivent être assurées au jour le jour. Les travaux des champs viennent donc s'ajouter à l'astreinte journalière (que le cédant estime à 8h environ). L'appréhension des tâches extérieures fera donc l'objet de nouveaux processus d'apprentissage et d'appropriation pour le jeune.

L'épreuve de la transmission marque un différentiel sur certaines capacités génériques qui ne peuvent être comblées qu'en prenant le temps de parcourir les situations emblématiques et problématiques du métier. Toutefois, les jugements portant sur ces capacités sont effectués dans des conditions très locales à partir d'indicateurs situés. C'est pourquoi le binôme doit

faire face dans la durée à tous les moments de régulation nécessaires à la mise en place d'un climat de confiance, mais aussi à la mise en place de compromis de rôle et de place. Ces processus de régulation se font par la mesure de certaines garanties de l'ordre de l'engagement, de la motivation, ou encore de la formation de nouvelles compétences. Cela explique pourquoi le jugement du cédant vis-à-vis du profil de JPh est ambivalent. Alors que certaines attitudes, comportements ou traces de l'activité du jeune instaurent de l'incertitude sur ses capacités génériques (le doigté, la capacité d'anticipation ou de priorisation), le cédant est par ailleurs rassuré par l'énergie que JPh investit, et par l'adéquation de leurs valeurs et manières d'adhérer au modèle de polyculture élevage de montagne (petite taille, avec diversification). Ils expriment les mêmes attraits pour cette forme d'élevage et visent un même but de pérennisation d'une activité agricole autonome et collective. Ce socle commun représente dans leurs premiers contacts, une garantie de taille pour que la transmission de l'exploitation se fasse dans de bonnes conditions. Il s'agit de faire évoluer les compétences du jeune (et de l'ancien) à partir de ce socle commun.

Finalement, plusieurs processus de régulation propres à la transmission professionnelle se révèlent par cette rencontre et les attentes subséquentes exprimées :

- la construction d'une capacité réciproque à assurer les différentes activités de la ferme ;
- la confrontation des manières individuelles d'apprécier la répartition des tâches et la place de chacun dans cette gestion ;
- la recherche d'un équilibre entre les exigences d'apprentissage et de production, et entre les points de vue des uns et des autres sur ces exigences ;
- la recherche et la définition de garanties d'engagement et de compétence en fonction de ce que l'on vise mais aussi de la représentation que l'on a de ce que l'autre vise à travers le travail coopératif.

I.3.3.3. Les changements structurels du travail

Depuis l'installation de JPh, Ch s'est retiré partiellement du travail d'astreinte. Il laisse désormais la traite et la transformation puis progressivement la gestion du troupeau entre les mains du jeune. Il reste en revanche présent et effectue toujours les travaux d'extérieur (gestion des prairies, du bois, etc.).

> ***JPh :*** [la formation « règles d'hygiène »], *c'est un jour ça m'arrange pas car je dois livrer des produits chez mes parents parce qu'on fait des distributions.*
>
> ***E :*** *c'est quand ?*
>
> ***JPh :*** *jeudi prochain.* ***La question pour Ch c'est s'il peut assurer la traite le soir ou pas****. Ça, ça va conditionner mon déplacement chez mes parents ou pas, s'il ne peut pas faire la traite, je vais être obligé de revenir ou de rester* (…).
>
> ***E :*** *donc là avec Ch tu te vois plus comme un associé ?*
>
> ***JPh : ah oui complètement****. Oui* ***parce qu'on a complètement changé son travail****. Avant que j'arrive, il trayait deux vaches le matin et pas le soir, il faisait qu'une mono traite, que le matin* (…).

> ***E :*** *pourquoi toi tu as changé ?*
>
> ***JPh :*** *parce que* ***lui il faisait juste ça pour avoir un peu de lait et un peu de fromage, parce qu'il a quelques clients sur VV., mais comme système économique, ça ne fonctionne pas, ça ne peut pas.***

La transition s'est accompagnée de changements structurels sur la ferme. Ces changements sont d'abord le fruit d'une anticipation de la part de l'éleveur. Ce dernier avait prévu cette transition en initiant, en amont de la transmission et sur plusieurs années, la construction des bâtiments de transformation. Il se plaçait donc déjà dans la perspective d'installer une ou plusieurs personnes sur l'exploitation et sur des activités agricoles « viables ». Ce faisant, il visait l'élargissement du système commercial, l'augmentation de la production et de la transformation, afin de permettre la rémunération d'au moins deux actifs.

Les changements s'établissent cependant aussi par l'intermédiaire du jeune qui a pris en main, dans une volonté d'orienter la production vers d'avantage de transformation, l'augmentation de la production : traite deux fois par jour, augmentation progressive du nombre de vaches soumises à la traite et à plus long terme, introduction de la race vosgienne et limitation de la race limousine.

L'augmentation de la production de lait engendre une densification de l'activité de transformation. JPh doit alors valoriser toutes les quantités de lait produites. Pour cela, il est amené à diversifier la gamme, notamment en produisant des fromages à pâte dure ; des fromages qui supposent des temps longs d'affinage et qui valorisent moins bien le litre de lait mais qui permettent de le valoriser sur des temps différés. Les fromages de conservation ont cet avantage de pouvoir stocker le lait produit. Il s'agira donc pour le jeune de produire d'avantage de tomes à pate dure, qu'il nomme le Bargkass, et de rechercher les bonnes conditions d'affinage. JPh prévoit également de valoriser le lait sous forme de fromage Munster, et souhaite suivre des formations spécifiques à cet effet.

> ***JPh*** *(le matin dans la fromagerie) : les Bargkass, on les affine.*
>
> ***E :*** *combien de temps ?*
>
> ***JPh :*** *entre 3 et 6 mois, en fait le but du jeu…quand ils sont jeunes les fromages ne sont pas trop mauvais…enfin, je ne suis pas encore trop technique sur le Bargkass. C'est un peu…*
>
> ***E :*** *et avant Ch ne faisait pas de tome ?*
>
> ***JPh*** *: non très rarement. Peut-être 10 par an.* ***Il n'avait pas assez de lait, comme il faisait que deux vaches par jour.***

La production de tomes, comme celle du Munster, demande de maîtriser et de s'approprier une certaine technique, en particulier pour réguler l'amertume de la tomme et maîtriser le développement des arômes du fromage et de sa croûte. La technique globale comprend aussi les techniques d'alimentation et de traite. JPh devra néanmoins faire appel à d'autres ressources que l'appui de Ch pour développer les savoir-faire en la matière.

En guise de conclusion, la figure suivante schématise **la trajectoire de transmission professionnelle** de ce cas :

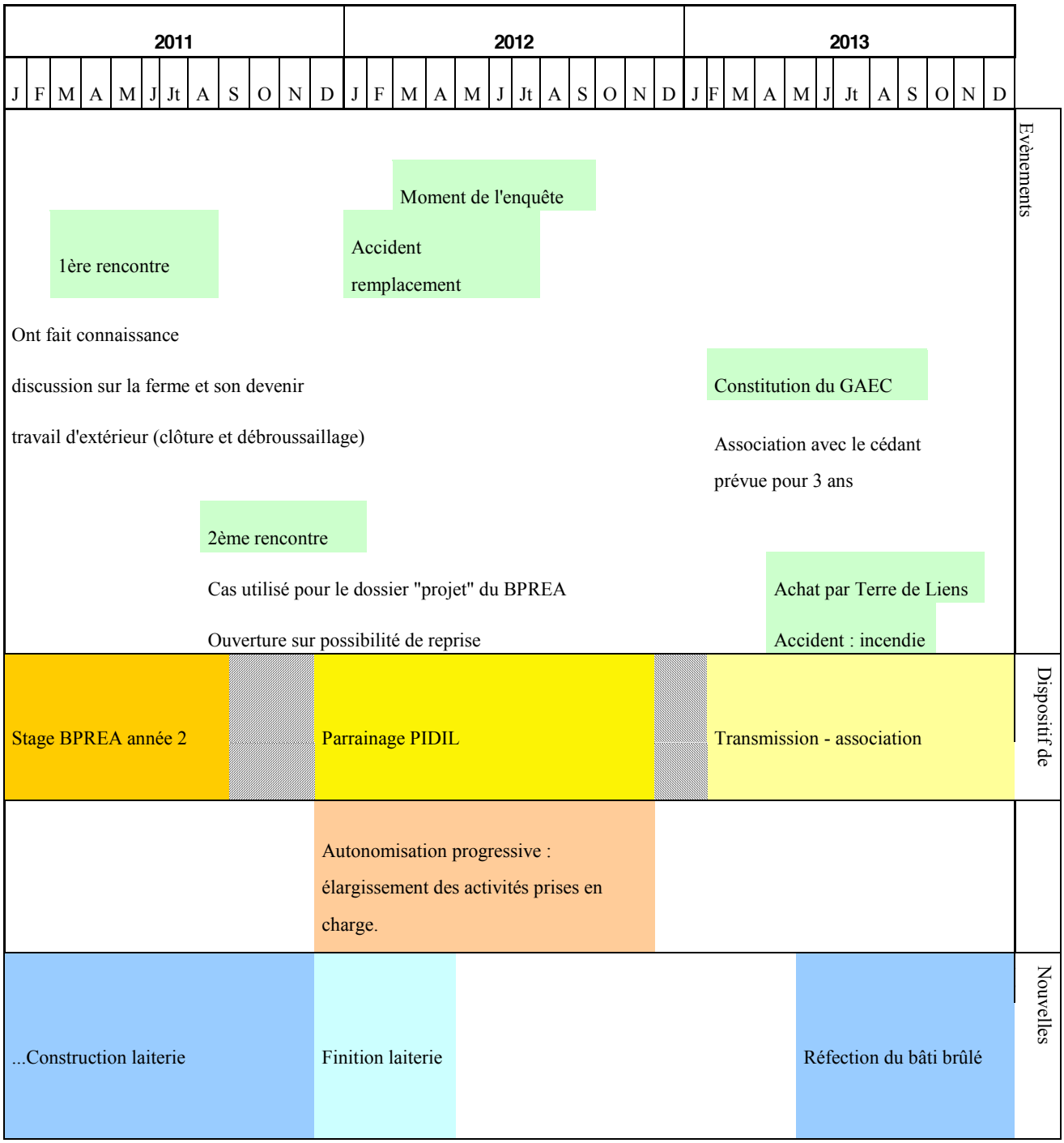


Figure 16 : Schématisation de la trajectoire de rencontre entre un cédant et un repreneur

II. Synthèse de l'analyse d'un cas de référence et construction du modèle de configurations

À partir de la description que nous venons de faire de ce cas de référence, nous proposons de procéder en trois étapes. La première consiste à produire une synthèse conclusive en présentant les points de généralisation que nous tirons de ce premier exemple. À partir de cette synthèse, nous chercherons dans une deuxième étape à caractériser le modèle de configuration de transmission professionnelle. La troisième étape visera ensuite à mettre ce modèle à l'épreuve en l'adaptant à deux autres cas de transmission. Enfin, nous ferons un détour succinct vers deux autres formes de transmission, pour conclure sur les apports et limites de ce modèle.

II.1. Synthèse du cas de référence

1. **Les conditions d'exercice du travail constituent une grande partie des conditions et des contenus de la transmission professionnelle**. Nous avons vu quelques exemples à ce sujet :

* Les conditions de pente réclament la mise en place d'une vigilance particulière faisant l'objet d'un échange sur les modes d'appréhension de la pente et du matériel.

* Les caractéristiques pédologiques et topographiques appuient certains choix plutôt que d'autres, tant sur le choix des races que sur les modes de valorisation du fourrage ou les méthodes d'amendement. Il s'agit pour l'éleveur de transmettre les raisons de ces choix, et pour le repreneur de se les approprier et d'y adhérer.

* L'isolement géographique renforce les besoins d'apprentissage de l'autonomie, aussi bien sur le plan fourragé que sur le plan de la vie domestique et des tâches de maintenance.

2. **L'histoire de l'exploitation et des orientations prises par l'éleveur donne à voir la volonté de transmettre la ferme**, notamment par l'engagement qu'il a pris à construire et à investir dans des bâtiments de transformation. L'intention de transmettre rejoint le souhait qu'il exprime de contribuer à dynamiser le village. Il est préoccupé par la pérennité de l'activité agricole sur la commune qu'il considère être un levier. Il semble néanmoins que la survie de l'exploitation demande quelques modifications. JPh s'inscrit dans un projet différent de ce qui était pratiqué les années précédentes par Ch. Pour ne donner qu'un exemple, le passage de la mono-traite à la double traite est un des changements majeurs qui permettra de produire davantage de lait par vache et améliorer le revenu agricole. En augmentant les volumes, le binôme cherche à satisfaire une plus large gamme de produits et un plus large panel de débouchés.

3. **L'anthroposophie participe de la façon dont l'éleveur construit son rapport au travail et son jugement sur les pratiques agricoles**. Le développement du sensible est pour lui une dimension essentielle du travail, et c'est pourquoi il s'intéresse au « doigté » du repreneur. Par

ailleurs, l'autonomie et la vision organiciste de la ferme justifient le petit format de l'exploitation et constitue un socle axiologique commun avec le jeune.

4. **Le dispositif de transmission professionnelle** (ici le PIDIL et l'achat Terre de Liens) **suggère des conditions de transmission spécifiques** : la reprise est envisagée, la ferme est pressentie dans le projet du jeune, la période d'essai met le jeune à l'épreuve de la reprise. Il y a donc au centre de la relation de transmission un fort enjeu pour l'un comme pour l'autre. Alors que le jeune doit se projeter en responsable d'exploitation, le cédant est mis en situation de collaboration avec un nouvel associé. Dans les positions de cédant et de repreneur et dans cette phase de transition, les personnes annoncent de façon plus ou moins explicite des attentes vis-à-vis de la relation de transmission/association au travail.

5. Les continuités, les ruptures et les engagements progressifs repérés dans **les récits des personnes sont utiles pour caractériser les jugements, les croyances et les références que ces personnes mobilisent lorsqu'elles justifient leurs pratiques**. L'interprétation qu'ils donnent de leurs propres expériences est un bon moyen de comprendre certains ressorts de la transmission professionnelle : leurs attentes, leurs limites, leurs craintes, leurs conceptions ou encore leurs engagements dans telle ou telle activité professionnelle, dans tel ou tel groupe de professionnel. Les appréciations que ces personnes font des événements de leur vie, sont des supports pour l'élaboration de leurs projets, et en particulier ici des projets de transmission et de reprise. En effet, elles aident à définir les façons dont on se projette et projette l'autre dans le métier, mais aussi dans le rôle de cédant et de repreneur. Dans la même idée, les positions et opinions exposées vis-à-vis du « professionnel » prennent souvent appui sur des justifications venues du passé, de l'expérience.

L'exemple de l'application des normes est dans ce cas d'étude très éclairant. Les expériences de l'éleveur en matière de normes professionnelles (sanitaires, labellisation, etc.) sont invoquées pour décrire des positionnements et des opinions vis-à-vis du contexte global de la profession : ces normes sont parfois injustes, mal adaptées à la forme d'élevage « traditionnel » et ne répondent pas aux conditions d'exercice de ce dernier. Pourtant, dans la relation de tutelle, ce n'est plus ce volet que l'éleveur voudra transmettre. Les normes sanitaires deviennent un argument et un moyen de mettre le jeune repreneur en garde face aux exigences sanitaires. La stratégie de l'éleveur est de préparer le jeune à un modèle d'exploitation légèrement différent du sien, ouvert sur des débouchés plus exigeants. L'expérience de ces exigences l'amène finalement à l'orienter vers une vigilance qu'il ne respectait pas lui-même, ou du moins pas dans les standards de l'aménagement logistique qu'ils sont en train de mettre en place. Parce que pour le cédant le but supérieur est de préserver l'activité agricole sur le village, il est disposé à accompagner les modifications de son propre modèle et fonctionnement (des changements qu'il a d'ailleurs anticipé).

Pour le repreneur la compréhension de son parcours permet de cerner l'articulation entre son projet professionnel, les jugements et les appréciations qu'il porte sur ses propres expériences

de stage et de formation, et l'image qu'il se fait du professionnel, du professionnalisme et du métier de « paysan ».

6. **En analysant les éléments de trajectoires** (de personnes, de rencontres, de lieux de travail), **on peut repérer ce qui dans les expériences socialisatrices antérieures a permis de développer des compétences mobilisables dans les relations au travail**, que ce soit entre tuteur et apprenant ou avec les autres professionnels du territoire ou consommateurs. Elle permet également de circonstancier ce qui constitue pour l'apprenant ou pour l'agriculteur-tuteur des repères pour apprécier ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire, ce qu'il est plus ou moins important d'apprendre et de maîtriser, ou encore ce qui doit être respecté. L'expérience des personnes joue un rôle dans la régulation, dans la projection et dans l'organisation de l'action ; et nous pensons que c'est l'expérience reconnue par la personne qui agit dans ces processus. L'expérience reconstituée pour soi permet de poser des jalons dans le présent ; ces jalons pouvant être des connaissances mais aussi un repère pour garantir d'une certaine efficacité ou conformité dans le travail. Faire reconnaître son expérience auprès de l'autre (et parfois à soi-même) est un moyen de contribuer à la démonstration de ses capacités acquises. Elle justifie le pouvoir de prendre des initiatives, de prendre des décisions et d'en assumer les conséquences. Cependant, les régulations relationnelles et opérationnelles responsables des évolutions des activités de travail et des apprentissages ne sont pas uniquement déterminées par les produits cognitifs et affectifs accumulés de l'expérience. Les conditions de la situation de travail (et donc aussi des apprentissages pouvant s'y réaliser) sont également déterminantes. C'est pourquoi nous adopterons un regard plus précis sur les situations de travail et situations d'interactions dans le chapitre suivant.

7. **L'évolution de l'organisation du travail s'opère en parallèle de la relation entre l'éleveur et le potentiel repreneur.** JPh prend de plus en plus d'initiatives et devient autonome sur les tâches d'astreintes et sur la transformation. Dans la fromagerie, JPh s'estime à sa place d'autant que la venue d'un repreneur justifie la reprise de cette activité. De plus, il est venu avec un projet d'installation très orienté vers la transformation. La séparation des tâches entre celles de l'intérieur et celles de l'extérieur s'est faite en quelques semaines. Cette organisation a par ailleurs contribué à donner une place mieux définie au nouvel arrivant. C'est aussi une façon pour JPh de rentrer progressivement dans le métier, pour lequel il finira par devoir maîtriser la gestion des prairies et du fourrage. À ce stade pourtant, le cédant est encore sur l'expectative de voir évoluer la prise en main de l'ensemble des tâches par le jeune afin de s'assurer de sa maîtrise globale : « *JPh s'est bien approprié les vaches et la fromagerie mais il ne sait rien encore du dehors* ».

8. En outre, **l'organisation des temps de travail « hors de la laiterie », et « hors de l'étable », ne fait pas l'objet de la même appréciation de la part de l'éleveur et du jeune**. Le premier estime plus adéquat de traire après le diner car cette organisation laisse un temps en journée pour traiter les tâches administratives et comptables, même si elle exige de travailler dans les bâtiments jusqu'au soir. Le jeune, étant en train de construire un projet de couple, ne voit pas les choses de la même manière. Traire de sorte que le travail en bâtiment

soit terminé avant le dîner est un moyen pour lui d'aménager ses soirées pour la gestion des papiers administratifs (« *même si faire les papiers le soir c'est un peu plus dur, car on est fatigué, et que ça coupe l'après-midi de nourrir les bêtes à 18h avant la traite du soir* ») et afin de donner un espace à sa vie privée.

9. Nous analysons la progression de l'autonomisation de JPh sur la ferme et l'évolution de la répartition du travail en partie par **l'irruption d'évènements, qui viennent accélérer un changement et modifier de façon significative les conditions de travail du jeune**. Parmi ces évènements, nous pouvons en citer deux majeurs :

- l'accident de travail : Ch s'étant cassé une côte, JPh a pris en charge une plus grande partie des activités de la ferme : « *il commence à s'occuper des veaux, mais ça c'est plus complexe. Comme je me suis cassé une côte, il* [JPh] *s'en est occupé pendant trois semaines* [des veaux à l'étable]*. Maintenant, il est plus autonome* ».

Le jeune devra apprendre à gérer cette nouvelle situation, à connaître la ration des veaux, à repérer les mères des nourrices, à isoler certains veaux ou les faire traire auprès de certaines vaches et pas d'autres. Mais ce n'est pas seulement le fait que le repreneur soit mis promptement en situation de devoir gérer une situation nouvelle qui fait évoluer le travail. Cela a aussi un impact sur l'organisation du travail qu'il s'était forgée dans les débuts de sa période d'essai :

> ***JPh :*** *en fait,* ***j'avais déjà pris le pli de venir travailler à 7h30 le matin****, pour la traite. Ce qui change c'est qu'avant c'était lui qui faisait le nourrissage des veaux et…Donc avant midi j'avais le temps de faire d'autres choses, du nettoyage de fond. Maintenant c'est plus compliqué parce que je passe plus de temps ici.*

- l'absence de l'éleveur : le jeune est amené à prendre des initiatives nouvelles quand il remplace l'éleveur sur la ferme :

> ***E :*** *tu n'as pas eu besoin d'appeler Ch quand la vache a vêlé ?*
>
> ***JPh :*** *non,* ***il n'a pas de téléphone****.*
>
> ***E :*** *la première fois que tu es resté ici tout seul,* ***au bout de trois heures tu as appelé le vétérinaire****, il t'a dit de tirer les pattes et c'est venu tranquille, est-ce que je résume bien l'histoire que j'ai entendue ?*
>
> ***JPh :*** *il m'a dit d'aider parce que* ***je lui ai demandé*** *si je devais aider ou pas, parce que bon on ne sait pas…*

II.2. *Proposition d'une formalisation* de la notion de configuration de transmission professionnelle

II.2.1. Appropriation du concept de configuration

La notion de configuration est empruntée aux travaux de Norbert Élias (1970 ed. 1981, 1987 ed. 1998). Elle permet de revenir sur l'idée traditionnelle selon laquelle l'individu et la société sont substantiellement distincts, « *ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain* » (Élias, 1970 ed. 1981, p. 156). Il précise que « *grâce au terme de*

« configuration », il est possible d'abolir le conditionnement social qui est responsable de l'éclatement et de la polarisation mentale de l'image de l'homme et qui nous force sans cesse d'en établir deux images parallèles : celle des hommes en tant qu'individus et celle des hommes en tant que sociétés » (Idem). Il y a en effet, entre la société et l'individu, une myriade de groupes d'individus de tailles variables, qui de surcroît sont mouvants et interdépendants. La thèse d'Élias invite donc à penser l'homme comme un être pluriel, du fait qu'il s'inscrit dans des contextes sociaux différenciés, hétérogènes et dynamiques, et donc qu'il appartient à plusieurs groupes, à plusieurs « mondes » (Lahire, 1998). Les groupes sociaux sont ainsi imprégnés de la pluralité des appartenances des personnes qui les composent. Ils sont donc eux aussi mouvants, ils produisent ou reproduisent du social.

Ce sociologue insiste sur la nécessité, pour la sociologie, de penser des cadres spécifiques à l'objet social. Elle a besoin pour cela de se doter d'un vocabulaire et de concepts propres, construits toutefois à partir de termes ordinaires. S'il propose dans son livre un long développement sur cette question, c'est qu'il considère que penser séparément et de manière fixiste des notions telles que le *pouvoir*, les *fonctions sociales*, l'*individu*, l'*institution*, ou encore la *société*, est impropre à expliquer la réalité sociale. Selon lui, nous ne pouvons pas parvenir à penser le changement social si nous persistons à le penser comme un simple changement d'état ou comme un désordre non structuré et non analysable. Nous devons le penser comme un processus. Il part du principe que la société est en perpétuel changement, et que l'invariance sociologique à saisir se trouve ailleurs que dans la structure sociale. Elle se trouve justement dans la plasticité des groupes sociaux et dans la propension des hommes à produire du changement. La description de ces processus demande au sociologue de considérer ces notions dans leur caractère pluridirectionnel (par exemple, une institution joue une fonction pour *une* société, mais aussi pour les individus qui la compose et la font vivre) et dans leur caractère relationnel. On ne peut parler de fonction sociale que lorsqu'il s'agit d'interdépendances plus ou moins contraignantes. À la notion de *fonction* est donc directement associée une forme de réciprocité, même si elle est déséquilibrée.

Dans le cadre de notre recherche, nous constatons l'importance de cette position lorsqu'il s'agit de penser la transmission professionnelle dans divers dispositifs. Le dispositif est aussi une notion qui paraît figée à première vue. La pré-enquête a néanmoins montré que pour un même dispositif, plusieurs logiques relationnelles pouvaient s'exprimer. La première raison est que d'autres types de variables entrent en relation avec la prescription du dispositif pour définir le déroulement de la transmission. La seconde raison est que la prescription même du dispositif est portée par un certain nombre d'individus (et pas d'autres) qui sont en contact direct avec les bénéficiaires du dispositif.

Élias présente la notion de **configuration sociale** comme un moyen pour penser les interpénétrations sociales, à la fois dans leur mouvement, et en prenant en compte l'ensemble des relations entre les individus qui la composent. Pour nous faire saisir la portée de cette notion, l'auteur utilise la métaphore des modèles de jeu. Il nous accompagne dans une représentation progressive du jeu, en partant d'une configuration à deux joueurs aux pouvoirs

déséquilibrés, pour aboutir à des modèles complexes à deux étages dans lesquels les joueurs n'ont pas une compréhension complète du cours de la partie et, par conséquent, n'ont pas une emprise certaine sur son déroulement. Ces modèles permettent de s'imager les rapports de force dans des configurations de jeu différentes et de voir que ces rapports se construisent en fonction de la configuration antérieure et de celle que les joueurs se figurent de l'avenir. Car chacun des adversaires se dirige selon l'idée qu'il se fait des moyens dont dispose l'autre. En extrapolant le modèle de jeu aux interpénétrations sociales, l'auteur nous dote d'outils intellectuels pour revoir la vision linéaire des causes et des effets. On voit dans l'analyse des configurations de jeu[63] qu'il ne suffit pas en effet de réunir tout un faisceau de chaines relationnelles courtes et linéaires, mais qu'il s'agit de convoquer plutôt un système de « variables » ou de « facteurs » qui préfigurent ces configurations. En revanche, il précise que l'élaboration d'un système de variables sans analyse des relations entre ces mêmes variables ne permet pas de rendre compte de l'ordre spécifique de l'interpénétration et de ses formes relationnelles. L'*individu* par exemple n'est pas selon lui un objet sociologique qui subit des transformations et des processus indépendants les uns des autres, il est lui-même processus puisqu'il est en continuel développement. Finalement, à partir du modèle de jeu, il faut retenir que la configuration est « *la figure globale toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques* » (Ibid, p. 157). Une configuration forme donc un **ensemble de tensions à partir duquel s'établit un équilibre plus ou moins stable** : « *au centre des configurations mouvantes, autrement dit, au centre du processus de configuration, s'établit un équilibre fluctuant des tensions, un mouvement pendulaire d'équilibre des forces, qui incline tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Ces équilibres de forces fluctuants comptent parmi les particularités structurelles de toute configuration* » (Ibid, p. 158). Par ailleurs, une configuration est structurée par une hiérarchie de plusieurs relations entre les joueurs. Plus largement, nous retiendrons la **hiérarchie de plusieurs relations entre les variables agissantes de la configuration sociale considérée**.

La configuration sociale est quelque chose de située. Par ailleurs, certains éléments de la situation ne sont pas des personnes ou des « joueurs » avec lesquels il faut agir pour mener l'activité du moment. **Dans les configurations que nous voulons étudier, certaines variables sont des éléments déposés dans l'environnement par autrui**. Ces éléments sont des objets de tous ordres et renvoient à des acteurs diversifiés : le concepteur du tracteur, le sélectionneur de la race bovine, les accompagnateurs du dispositif PIDIL, le formateur du

[63] La métaphore du terrain de football qu'il développe dans d'autres écrits nous éclaire encore sur cette idée. Élias invite le chercheur à analyser l'action des acteurs en se référant à la métaphore du terrain de football : tous les individus sont interdépendants, les positions et les actions des uns et des autres sont fonction non seulement des stratégies propres à chaque personne et à chaque équipe, mais aussi à celle de l'adversaire et de l'équipe adverse. Le stade et les règles du jeu forment un contexte commun qui orientent la nature des d'interactions qui se déroulent sur le terrain. En revanche, ce contexte n'explique pas tous les ressorts de l'action des personnes en relation avec les autres joueurs. Pour comprendre les actions des personnes, Élias propose de prendre en compte la configuration sociale dans laquelle cette personne est partie prenante ; c'est-à-dire sa position dans le groupe ainsi que l'articulation entre ses actions et celles des autres.

BPREA Biodynamie, etc. Toutes ces personnes constituent des pôles d'influence dans la configuration.

Plus largement, la longue histoire de l'exploitation et toute la culture professionnelle qui s'y exprime sont encapsulées dans les objets de travail. Ces dimensions sont le fruit d'activités humaines passées et jouent un rôle important dans la transmission. En effet, l'appropriation des objets du travail, mais aussi la transmission et l'acquisition des savoir-faire qui permettent de les traiter, passent par la compréhension des fonctions et du fonctionnement de ces objets. Il n'est donc pas rare de devoir connaître certains ressorts de la culture professionnelle en vigueur dans l'exploitation, ou de maîtriser certains principes généraux de fonctionnement des êtres et des objets avec lesquels ont doit agir sur le long terme, pour potentialiser la transmission professionnelle. La question se pose donc de savoir **comment les univers techniques - attachés à la culture professionnelle ou à la culture de l'exploitation - se transmettent-ils**. Quand et comment les tuteurs mettent à disposition ces univers techniques ; quand et comment les apprenants s'en saisissent ?

La configuration de transmission professionnelle n'est donc pas une configuration d'individus ou de « joueurs », **elle est une configuration de « jeu » dans laquelle certaines choses sont possibles ou ne le sont pas, et ce, en dehors de la seule intention des acteurs**. Tout ne peut pas être transmis à tout instant, simplement parce que les conditions ne le permettent pas. À l'inverse, la configuration de transmission professionnelle rend possible certaines formes de transmission alors que les acteurs ne prétendaient pas les viser. Le salariat agricole par exemple peut tout à fait permettre la transmission de connaissances et l'acquisition de savoir-faire, au-delà des attentes d'exécution, si certaines conditions le rendent possible. Cela dépend d'autres facteurs inhérents aux configurations sociales singulières.

Nous parlons de configuration de transmission professionnelle car nous regardons des configurations qui ont à la fois un caractère de tutelle et un caractère de travail. Nous faisons cette précision pour éviter les éventuelles confusions avec les travaux d'autres auteurs ayant utilisé le terme de configuration. Nous pensons d'abord à P. Kunégel qui a développé une théorie des configurations de tutelle, en considérant une configuration comme un ensemble de modalités de tutorat mises en œuvre dans une situation d'apprentissage inscrite dans un parcours de formation assez précis (Kunégel, 2006, 2011). Nous pensons également à l'acception que donne Ph. Veyrunes de la configuration d'activité. Bien que cet auteur se soit intéressé à l'activité enseignante, nous retrouvons une grande proximité avec l'utilisation qu'il fait de la notion de configuration. Comme lui, nous considérons que la configuration sociale permet de mettre au jour un ensemble de tensions qui va influer sur le cours des activités des personnes en interaction, et qui sera transformé par elles en retour. En revanche, nous ne nous plaçons pas tout à fait à la même échelle des configurations que lui. Les configurations d'activités collectives sont décrites à partir de situations de classe dans lesquelles les élèves et l'enseignant articulent leurs activités autour de préoccupations ponctuelles (Veyrunes, 2005, 2006). Même si l'auteur parle d'engagements et de champ des possibles, il reste sur des temporalités courtes. Dans le cadre d'une transmission professionnelle, nous devons déborder

des situations d'interaction pour saisir les enjeux et tensions structurels de la relation de tutelle.

La configuration de transmission professionnelle comporte des dimensions sociales et culturelles plus lâches, qui sont transversales à l'ensemble des situations engageant la relation de tutelle. Le cas de référence et les résultats de la pré-enquête ont effectivement montré que les points de vue des personnes sur le travail et sur la tutelle s'inscrivent dans des enjeux et des attentes qui dépassent la spécificité d'une situation d'interaction au travail. Il est vrai que les préoccupations générales des acteurs sont généralement prises en compte dans l'analyse des activités, mais peu de propositions théoriques sont faites pour les objectiver et les observer de manière systématique dans les situations.

Nous nous intéressons aux activités réelles et aux situations dans lesquelles se produisent des phénomènes de transmission professionnelle, mais l'ensemble des variables qui entrent en ligne de compte dans les activités observées ne peut être décelé à partir de la seule observation des activités. C'est la raison pour laquelle nous avons développé une méthodologie composée d'entretiens compréhensifs à visée large, menés dans les phases d'immersion. À partir de ces données, nous avons choisi de définir un modèle de configuration de transmission professionnelle. Ce modèle permet à la fois de dresser un cadre assez complet des situations de tutelle rencontrées et analysées, et de doter le chercheur d'une grille de lecture préalable. **La finalité est de voir comment les éléments de configuration s'invitent ou sont convoqués dans les situations d'interaction entre apprenant et agriculteur au travail**.

II.2.2. Les différents niveaux configurationnels de configuration

L'intérêt de la notion de configuration, et de son articulation avec l'analyse d'interactions, réside dans ce qu'elle permet d'articuler différentes échelles de la transmission professionnelle. La première partie de la thèse a montré que la transmission de connaissances entre praticiens de l'agriculture s'effectue dans des cadres incertains et très variables. Elle peut se réaliser dans le cadre de dispositifs différents au sein desquels existe une multitude de configurations de tutelle possible.

Le cas de référence et la pré-enquête nous permettent de distinguer au moins quatre niveaux configurationnels :

- ***Les rencontres***: elles regroupent l'ensemble des conditions par lesquelles la rencontre entre l'agriculteur et l'apprenant a pu se produire. Parmi ces conditions, il y a bien entendu les éléments du dispositif qui ont permis de réunir les deux protagonistes, mais également les façons dont ces derniers ont interprété les finalités de ce dispositif et se sont engagés dans les différentes étapes de la rencontre. Les autres acteurs (formateurs, conseillers, les conjoints ou conjointes, etc.) sont particulièrement importants à ce niveau ;

- ***Le travail*** : les configurations de travail sont déterminées par les exigences productives, par l'organisation du travail et par la culture d'exploitation. Ce niveau permet de cerner les situations où le travail prime devant la transmission, et à travers lesquelles une transmission a lieu sans que ne soit perceptible d'intention allant dans ce sens. La combinaison des ingrédients de technicité que l'agriculteur ou l'éleveur fabrique tout au long de son expérience est la clé de voute de ce qui est à transmettre ;
- ***Les activités***: nous retrouvons le niveau privilégié par Veyrunes (Veyrunes, 2005, 2006). Il correspond au niveau des interactions ;
- ***Le tutorat*** : les configurations de tutorat rejoignent d'assez près les conditions de rencontre à ceci près qu'elles englobent l'ensemble des enjeux que soulève le tutorat pour l'un et l'autre des protagonistes. Les projets professionnels et personnels de ces derniers prennent alors toute leur expression par rapport à un apprentissage professionnel. De là, découle un ensemble de possibles relatif aux modalités de tutelle. Nous voyons également le lien étroit entre ce niveau et celui des configurations de travail puisque la transmission professionnelle s'établit dans un contexte de travail qui introduit un certain nombre de risques et d'incertitudes spécifiques dans la relation de tutelle. Dans une perspective ergonomique, la configuration de tutorat pourrait être définie comme l'ensemble des prescriptions relatives au tutorat, c'est-à-dire ce qui préfigure le tutorat et son organisation, aussi bien du point de vue du dispositif, de l'environnement social que du point de vue des personnes procédant à des redéfinitions singulières.

La configuration de transmission professionnelle est à la croisée de ces différents niveaux. Elle est tout ce qui encadre la relation entre les deux personnes principalement concernées par la transmission du travail, c'est-à-dire celles qui ont en communs trois objets relationnelles (parfois mal définis) : le travail, l'apprentissage, et l'acquisition ou la désignation d'une place sociale. Dans cette dernière perspective, nous comprenons des enjeux tels que l'acquisition d'une ferme, la reconnaissance de l'autre en tant que professionnel, l'obtention d'un poste salarié, etc. En outre, les personnes n'ont pas toutes les mêmes façons d'agir ensemble à partir de ces enjeux. La diversité des façons d'agir est propre à la diversité des façons d'engager sa personne en situation d'interaction et de travail. C'est la raison pour laquelle nous considérons également l'importance des dispositions personnelles à agir dans tel ou tel sens. D'où les quelques éléments de trajectoires que les configurations de transmissions professionnelles comportent en elles.

À ce stade, l'idée est de dresser différentes configurations d'ensemble. Nous le ferons en conclusion de ce chapitre en utilisant le modèle de configuration construit à partir du cas de référence précédent et de la pré-enquête. Dans ce modèle seront présentées les principales dimensions, ainsi que la nature des relations entre ces dimensions.

II.2.3. Sélection des variables descriptives

Si nous reprenons la définition que nous avions préétablie dans le Chapitre II (§ III.1), la configuration de transmission professionnelle est en quelque sorte **le paysage de l'expérience de transmission en milieu de travail**. Elle est donc aussi le cadre d'exercice de la transmission en milieu de travail. Les variables du modèle de configuration sont donc les éléments de caractérisation de ce paysage. Certaines concernent le cadre général du travail, d'autres renvoient aux caractéristiques du dispositif de transmission professionnelle tandis que d'autres encore ont trait à l'expérience accumulée et racontée par les acteurs de la transmission. L'idée de ce modèle est de dresser l'ensemble des dimensions qu'il est pertinent de traiter lorsque l'on s'intéresse aux conditions et aux modalités de transmission du travail. Il vise à donner des éléments de compréhension pour étudier les ressorts des engagements des personnes dans les relations de tutelle au travail, et pour interpréter les significations auxquelles se réfèrent ces personnes lorsqu'elles sont amenées à travailler avec quelqu'un de plus expérimenté ou de moins expérimenté. Les agriculteurs et les apprenants qui travaillent à leur contact sont immergés dans un environnement singulier dans et par lequel émergent des objets de travail susceptibles d'être transmis, appris ou transformés.

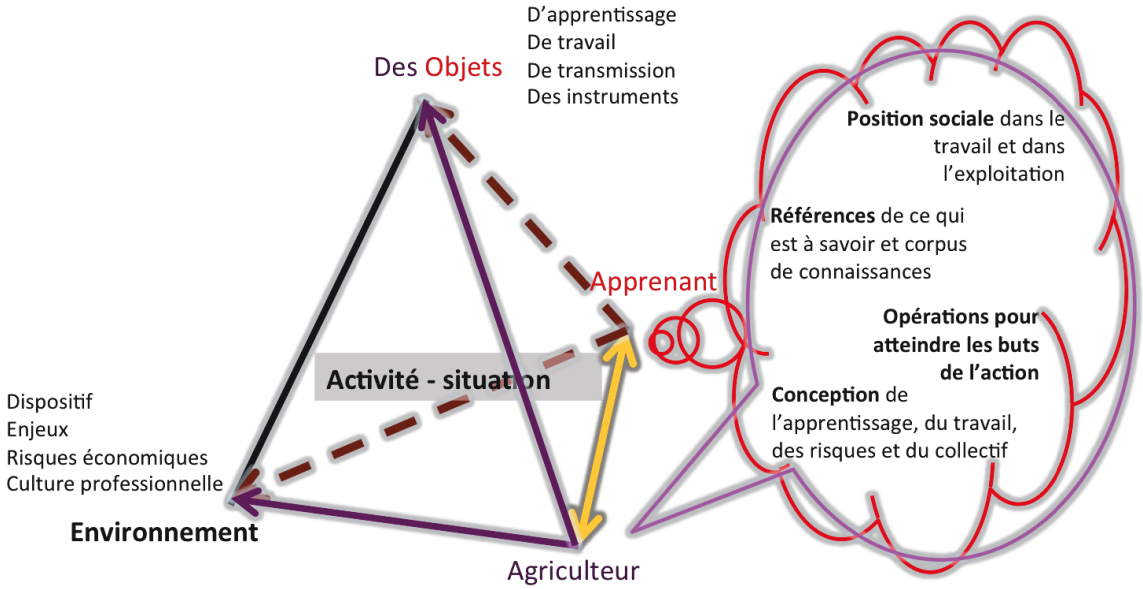


Figure 17 : Modèle simplifié d'une configuration de transmission professionnelle

Cette première représentation du modèle de configuration est simple mais présente le risque de voir, comme le craint N. Élias, une séparation ontologique entre les environnements et les acteurs du travail. Or, nous sommes bien dans l'idée que **l'environnement et les objets d'une transmission professionnelle sont à la fois donnés et créés**, à la fois par l'implication d'un *tiers absent*[64], et surtout par les façons dont les apprenants et les agriculteurs s'en saisissent dans les situations auxquelles ils ont affaire.

[64] C'est-à-dire tous les autres acteurs responsables de la construction de ces environnements et objets mais exclus de la situation concrète de transmission (Boutte, 2007).

La figure suivante schématise plus précisément les principaux pôles des configurations de transmission professionnelle en milieu agricole :

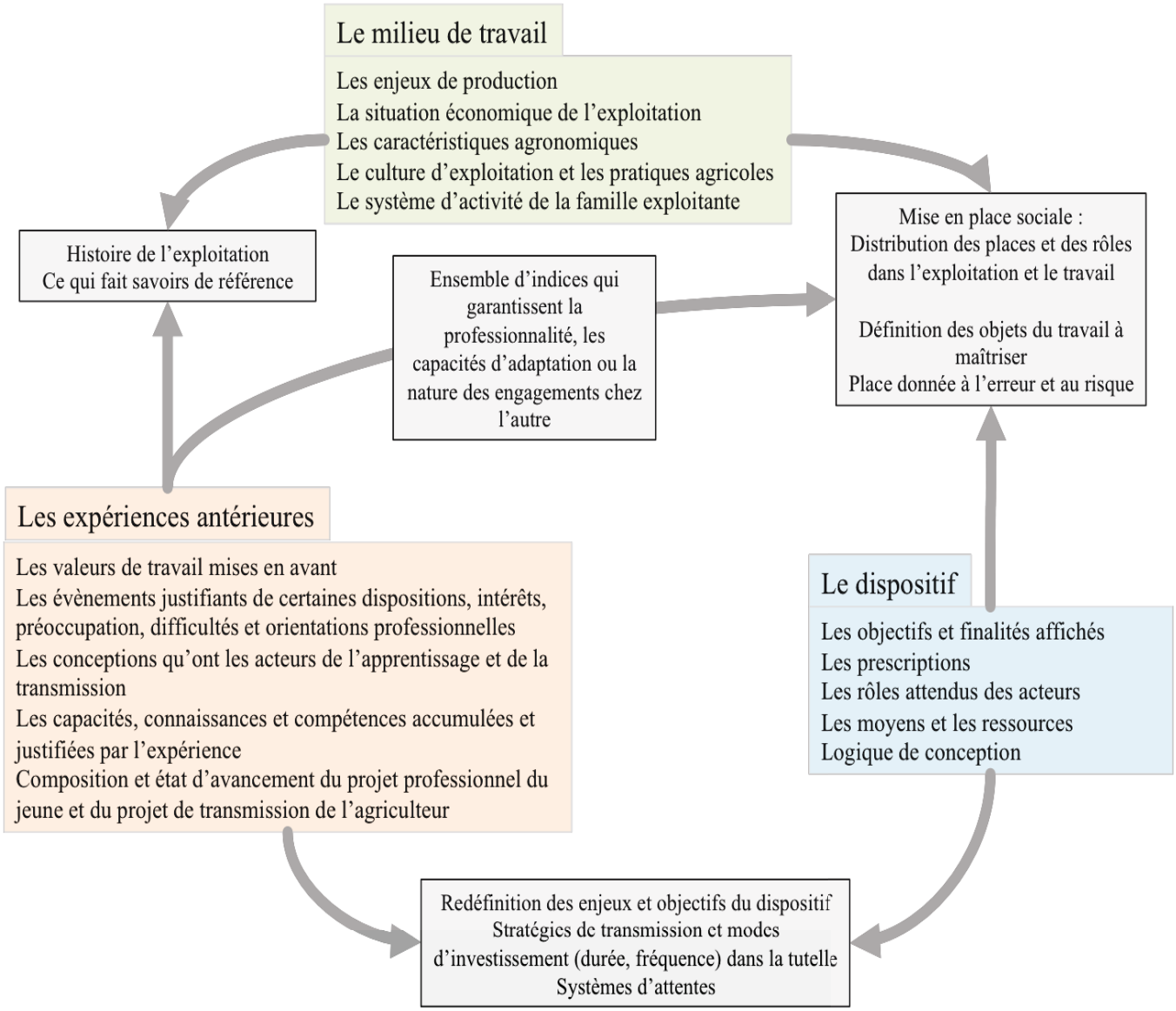


Figure 18 : Modèle de configuration de transmission professionnelle en milieu agricole

- le milieu de travail : ce pôle comprend tout ce qui dans le travail peut jouer sur les phénomènes de transmission comme les enjeux de production, les objets de travail à maîtriser, les exigences et conditions d'insertion dans l'organisation du travail, ou encore les risques liés aux conditions agronomiques et économiques de l'exploitation ;
- le dispositif de transmission professionnelle : les finalités et les résultats escomptés, les contrats de transmission qu'il sous-entend, les moyens et les ressources qu'il met à disposition des bénéficiaires, etc.
- les expériences antérieures de l'agriculteur et de l'apprenant : ce qu'elles ont produites, selon le point de vue des acteurs, en termes de connaissances, de

préoccupations, d'orientation professionnelle, et tout type de repères sur les façons d'exercer le métier et de le transmettre (dont font partie les savoirs de référence[65]).

Cependant, ces dimensions (les trois pôles) prises isolément ne permettent pas réellement de cerner les configurations. Il convient de les considérer dans la dynamique des relations entre elles. En effet, c'est en rendant compte des relations entre elles que nous trouvons la source des régulations définissant les dynamiques de transmission au travail. La figure précédente présente la nature de ces relations. Une configuration est dynamique et évolutive, les valeurs que prennent les variables peuvent évoluer à tout instant, modifiant les équilibres de tensions entre ces variables.

On voit par exemple que la transmission professionnelle se traduit entre autres par des processus de prise de position au sein de l'exploitation et que ce sont ces positions respectives qui vont définir certaines conditions d'apprentissage pour l'apprenant. Or, ces prises de positions ne sont pas uniquement déterminées par le dispositif dans lequel le jeune est entré. Il ne suffit pas d'être en espace-test pour tester tout ce que l'on veut en toutes circonstances. Cela dépend d'abord de ce qu'il paraît pertinent de tester compte tenu des moyens que l'exploitation met à disposition, mais cela dépend aussi et surtout des conditions d'insertion dans le travail au sein d'une exploitation qui répond déjà à une certaine logique d'organisation et de production.

De même, les comportements des tuteurs traduisent un ensemble de réactions et de perceptions qui renvoie à des valeurs, des choix, des conceptions diverses susceptibles de modifier l'idée que le jeune se fait de son rôle dans le dispositif. Les points de vue se confrontent donc sur le plan de la distribution du travail et sur le plan des modalités de coopération. De l'autre côté, l'agriculteur construit des avis sur l'état de connaissance du jeune, à partir de ce qu'il perçoit de ces activités, mais peut-être aussi à partir d'indicateurs d'expérience tels que le type de formation professionnelle suivi, son origine socio-professionnelle, ou encore ses expériences de stage antérieures.

À partir de ce premier résultat d'ordre théorique, nous proposons d'organiser la présentation d'autres cas de manière synthétique. La finalité de ces quelques synthèses est double :

- Elles permettent d'illustrer l'utilisation du modèle de configuration comme grille de lecture d'autres cas. Il est ainsi possible de mettre son adaptation à l'épreuve en modulant les entrées descriptives, sélectionnées en fonction des importances relatives des variables qui composent chaque configuration singulière ;
- Elles renseignent un panel plus large de phénomènes de transmission professionnelle.

[65] D'après Samurçay et Rogalski : « *les savoirs de référence sont un ensemble de « savoirs en actes efficaces » manifestés dans des pratiques professionnelles* ». Les étudier revient à « *identifier les invariants conceptuels et stratégiques qui doivent être mis en œuvre pour le traitement d'une classe de situations donnée* » (Samurçay & Rogalski, 1995, p. 231). D'où l'intérêt d'étudier, au-delà des configurations, les raisonnements mobilisés en acte dans les situations professionnelles spécifiques.

III. Cas 2 : Travailler et apprendre sur un espace-test

Le deuxième cas proposé correspond à une couveuse agricole mise en place en 2008. La structure de cette couveuse est particulière : elle est géographiquement située sur une partie des terres des maraîchers biologiques à la fois engagés dans le développement du dispositif et volontaires dans l'accompagnement tutoral des candidats bénéficiaires du dispositif (les couvés). Ce cas de transmission en milieu de travail a fait l'objet d'une étude de terrain d'une semaine. Plusieurs entretiens ont été effectués auprès des divers acteurs de la couveuse, et en particulier auprès des couveurs et couvés présents au moment de la réalisation du terrain. Par ailleurs, des situations de travail et de dialogues ont été enregistrées et analysées. Dans cette section, **nous avons fait une synthèse de cette configuration particulière à partir des dimensions du modèle de configuration que nous avons retenues comme saillantes et explicatives des phénomènes et des dynamiques de transmission professionnelle observés sur le terrain**. Les dispositions sont par exemple ici au centre des relations de transmission professionnelle et des configurations, c'est pourquoi nous développons davantage cet aspect que d'autres dimensions référencées dans le modèles précédemment exposé. Plusieurs verbatims viendrons appuyer notre démonstration.

III.1. Liminaire : présentation d'une synthèse orientée du cas

Dans cette configuration, les situations de tutorat sont étroitement liée aux situations de travail, voire confondues avec elles, tout simplement parce que l'apprenant est au travail dans l'espace-test. Le travail est pourtant tout à fait différent si l'apprenant agit seul en autonomie sur des parcelles ou s'il s'inscrit dans une organisation du travail préalable ou construite à partir d'un existant, comme par exemple sur une exploitation déjà en fonctionnement à son arrivée, ce qui est le cas ici. Dans ce cas de figure, la configuration de transmission professionnelle est très proche de la configuration de tutorat car les objets de coordination entre les agriculteurs et les apprenants tournent autour des points de vue des uns et des autres sur les finalités du dispositif et les modalités de tutorat. Afin de se figurer la composition du collectif, le tableau suivant présente les acteurs principaux de la couveuse. Fr et R sont les couvés (Cvé) en test au moment de l'enquête ; C est le maraîcher en phase de reprise, J est l'ancien maraîcher du site (Cveur) et D est un jeune salarié embauché par C (Sal).

Tableau 7 : Présentation des acteurs de la couveuse étudiée

	Age	Projet	Expérience	Durée dans la couveuse	La relation de tutelle : discours sur les besoins et modes de fonctionnement
Fr	55	Reconversion professionnelle Au départ, voulait s'associer avec C. sur la ferme de l'espace-test mais évolution.	Ancien formateur A toujours adhéré à Nature et Progrès (un idéal à atteindre)	Couvé depuis février 2011, pour 3 ans	Besoin de prévoir, de planifier avec des outils informatiques, en partant de la demande en légumes. Besoin d'autonomie pour maîtriser la globalité d'un assolement. Se qualifie de « pragmatique ».

R	40	Reconversion professionnelle. Il vise une installation dans la région, dans l'idéal avec un associé.	Peu d'expérience en maraîchage.	2ème et dernière année de couveuse, la 1ère année sur l'autre site.	Besoin de comprendre, de tester des choses, d'échanger avec les professionnels pour anticiper, comprendre les résultats des actions *a posteriori*. Ne veut pas exécuter sans faire le lien avec les buts visés : « *j'ai besoin de relier les choses* ».
C	34	Reprendre la ferme maraîchère de J., participer à la dynamique de la couveuse et trouver du temps pour sa famille.	3 ans de salariat chez J. qui était avec lui dans une démarche de transmission du travail. De formation de paysagiste.	Ancien salarié de J., repreneur de la ferme en phase d'installation (remplace J. sur la ferme et en tant que couveur)	« Intuitif », qui ne sait pas toujours expliquer les raisons de ses interventions. Attend une certaine attitude (capacité à solliciter le couveur en cas de besoin et aux bons moments) de la part des couvés.
D	34	Mieux connaître le monde du travail ouvrier. Une transition vers un travail en lien avec l'horticulture.	Ancien légionnaire affecté en zone tropicale pour former les militaires à l'usage des plantes. Pas d'expérience antérieure en maraîchage.	Salarié dans la ferme, embauché par C.	« Je m'adapte », « je fais ce qu'il y a à faire (de régulier) et ce qu'il me dit de faire, sinon je lui demande », « je peux aussi faire des suggestions ».
J	65	Vivre sa retraite. Participer à la fonction de tutelle dans la couveuse en tant qu'appui régulier et ciblé.	Fils et petit-fils d'éleveurs. Eleveur devenu légumier puis maraîcher. Inscrit dans les réseaux professionnels et institutionnels de la région (syndicat, Safer, chambre, réseau d'expérimentation, coopérative, etc.)	Ancien éleveur, maraîcher et couveur sur cette ferme. En soutien extérieur aux couvés.	Arrêt des interactions de travail avec C., anime le tour de plaine sans la présence de C.

D'après le modèle de configuration, et à partir des trois pôles du modèle, nous retenons les principales caractéristiques suivantes :

- **Le milieu de travail** :
  - l'histoire récente du lieu-test (**Figure 19**), inscrite dans l'histoire de l'exploitation maraîchère, permet de repérer quelques points critiques pour le tutorat. L'installation du salarié sur la ferme s'est faite alors que l'encadrement des couvés était encore tâtonnante. La transmission de l'exploitation est concomitante à la prise en charge des couvés par le repreneur. Cette charge supplémentaire entraîne des difficultés de gestion du travail collectif ;
  - Les acteurs rencontrent des difficultés de coordination avec la mise en place d'un espace mixte (couveuse et exploitation productive). Plusieurs objectifs se superposent dans le travail collectif ;
  - Les conditions climatiques aléatoires et la gestion d'une grande diversité d'espèces cultivées complexifient l'accompagnement des apprentissages au travail. Les incertitudes relatives aux itinéraires techniques sont un obstacle à l'anticipation et à la didactisation des savoirs qui sont liés aux tâches prioritaires à mener.

2000 : conversion en bio des surfaces cultivées par CveurJ.
Causes invoquées de la reconversion professionnelle (ancienne production = moutons + céréales) :
• Crise de l'ovin viande.
• entourage : professionnels en bio, appartenance à un Groupe de Développement Agricole animé par des techniciens initiateurs de pratiques alternatives (réhabilitation de la vie du sol, réflexion autour des économies en intrants, etc.)
• viabilité du modèle et de la taille de l'exploitation agricole critique

2003-2005 : arrêt de l'activité ovine, démarrage du maraîchage bio. Contact régulier avec un maraîcher bio et un technicien spécialisé (appui technique et entraide pour la constitution des plants) et opportunités importantes de travailler sur un format d'Amap.

2006 : Emergence de l'idée de couveuse au sein du réseau des Amaps régionales.

2008 : fin de l'année, embauche de C. (CveurC) en tant que salarié permanent. Démarche de mise en place de la couveuse (2 ha) : dossier et demande de remembrement.

2009 : 1ers couvés. Présence importante de CveurF (partage de quelques parcelles, appui au tutorat et à la mise en place de l'organisation du travail avec inclusion de la couveuse).

2010 : 2ème couvé.

2011 : passage en CDOA, rachat par Terre de Liens. Installation de C. sur la partie anciennement cultivée par J. et départ à la retraite de J. Transmission de l'exploitation et passation de la mission de tutorat. Arrivée du 3ème couvé (CvéFr) en reconversion professionnelle. Sa présence est alors prévue sur une durée de 3 ans, avec l'idée qu'il puisse s'associer avec C.

2012 : arrivée de CvéR qui a changé de site de couveuse, pour une durée d'un an. C. embauche un salarié (SalD.)
Evolution du mode de fonctionnement : distribution des planches et des Amaps. Collaboration au travail avec C. Espaces d'appui et de tutorat créés avec la participation de J.

2014 ? : Extension de la couveuse à un troisième site (en réflexion).

Figure 19 : Frise chronologique retraçant l'histoire de l'espace-test

- **Le dispositif** : le cadre de la couveuse justifie la présence des jeunes sur l'exploitation. Les modalités d'organisation du travail individuel et collectif sont un point ambiguë de la prescription suscitant des ajustements quotidiens ;

- **La formation des points de vue des acteurs de la couveuse** : la relation de tutorat est ancrée dans de nombreux débats concernant les finalités du tutorat (au moment du terrain, les controverses s'exprimaient largement dans les conversations). Certaines confrontations ont révélé des conceptions différentes du travail en équipe et de l'apprentissage en milieu de travail. Les projets personnels expliquent en partie la formation des points de vue différents.

En s'appuyant sur cette première mise en perspective du cas, nous pouvons assez rapidement traiter des modes de régulation qui montrent la nature des dynamiques de transmission professionnelle.

III.2. Mise en place sociale sur l'espace-test

L'espace-test[66] est une modalité de formation qui pose de manière originale la problématique de l'apprentissage au travail et questionne un de ses aspects essentiels : **la place du tutorat dans ces espaces d'apprentissage**. Mais cette dimension de ces dispositifs est encore peu étudiée dans la littérature, qu'elle soit scientifique ou spécialisée. Les relations tutorales professionnelles prévues en leur sein engagent apprenants et agriculteurs professionnels non seulement dans le travail quotidien mais aussi dans des espaces de communication qui introduisent des enjeux de places et de formation. Elles se déroulent certes dans le travail et se construisent par le travail, mais s'étendent aussi au-delà du travail et convoquent des situations hors du travail.

III.2.1. Présentation de la couveuse

La couveuse agricole étudiée a été mise en place à l'initiative de consommateurs organisés en AMAP. Elle présente deux sites distants de plusieurs dizaines de kilomètres. Ces sites correspondent à deux espaces agricoles (en maraîchage biologique) exploités par des maraîchers professionnels engagés par ailleurs (et initiateurs) dans l'accueil d' « entrepreneurs à l'essai » dans le cadre de la couveuse. Ces derniers travaillent avec les maraîchers couveurs, ce qui signifie qu'ils bénéficient d'échanges quotidiens avec eux, mêlant suivi, conseil, travail et apprentissage, le tout dans une organisation collective. Une répartition des bénéfices est convenue sur la base d'un nombre de paniers. Les maraîchers tuteurs ne touchent pas de rémunération pour leur fonction de tuteur. Cependant, même si plusieurs hectares sont devenus propriété de l'association Terre de Liens et que la couveuse en est locataire, le travail n'est pas séparé entre d'un côté le matériel et les terres cultivées par les couvés et de l'autre l'exploitation des maraîchers. Il y a mutualisation de la force de travail, du matériel et des surfaces dans la pratique, seule la répartition des AMAP introduit une distinction de gestion. La **Figure 20** est une représentation schématique de cette couveuse ; elle met en avant la nature des liens établis entre les personnes engagées dans le projet.

[66] Le dispositif a été présenté dans le Chapitre I.

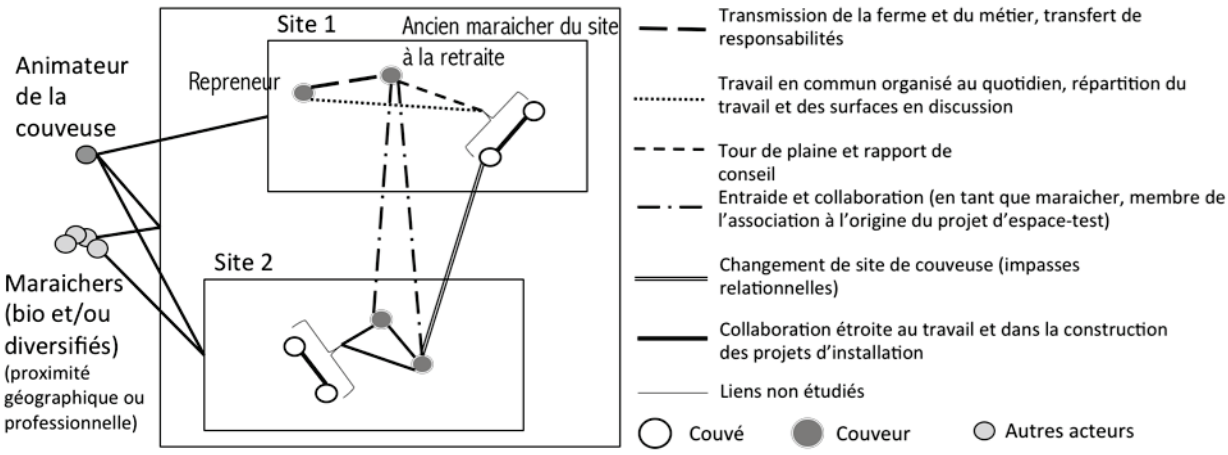


Figure 20 : Les liens professionnels établis par les acteurs de l'espace-test étudié

III.2.2. Caractéristiques des conditions de l'interaction de tutelle

Les caractéristiques de cette configuration complexe de tutorat dans cet espace-test sont définies à grands traits dans le tableau présenté en ANNEXE 12 (enquêtes exploratoires). Le tableau organise les données issues d'entretiens individuels et collectifs menés auprès de couveurs et de couvés. À partir de ces données, nous avons pu confronter les points de vue des personnes sur le tutorat, et les mettre en relation avec leurs positions respectives dans le dispositif (statut, étape dans la création du dispositif, etc.). Le point de vue a été découpé selon quatre dimensions :

1) quel est, selon la personne, l'objectif du dispositif ?
2) quel est (ou quels sont) l'(les) objectif(s) pour soi ?
3) quelles sont les modalités d'apprentissage considérées comme légitimes et efficaces ?
4) qu'est-ce qui doit structurer la relation de tutorat (valeurs invoquées, garanties à donner et points d'attention à avoir) ?

Le croisement des données révèle quatre dimensions de la relation de tutorat qui ont posé problème, ou ont soulevé des incertitudes ou des difficultés :

1. *Une mise à l'épreuve des positions respectives* (Nachi, 2006) : alors que certains couvés expriment le sentiment qu'ils ont un droit à bénéficier d'un accompagnement spécifique de la part des couveurs (Cvé Fr, R, et Je)[67], ces derniers attendent des couvés un certain degré de responsabilisation de leur part dans le travail : maîtrise du « trop plein » de questions, capacité à prendre des initiatives sans décider de l'orientation générale de la production, etc. Les justifications portent sur la fonction d'accompagnement et sur l'implication dans le travail. Les tensions se créent lorsque des régimes de justification différents se confrontent. Le tutorat exercé par les professionnels et dans leurs exploitations demande aux personnes de se mettre d'accord progressivement sur un « **contrat tutoral** » :

[67] Les annotations CvéFr et CvéR correspondent aux deux porteurs de projet présents lors de la phase de terrain. CvéFr est le plus ancien. CveurC est un jeune maraîcher en phase d'installation. Il reprend la place de CveurJ pour lequel il travaillait en tant que salarié depuis 3 ans. $Ceur_2$ est aujourd'hui à la retraite. E symbolise l'enquêtrice.

où doit-on placer le curseur entre activité de travail et activité d'explicitation du travail ? Il s'agit de trouver un étayage équilibré, assez efficace pour le suivi des couvés, et compatible avec les rythmes et les contraintes du travail.

Apprenant — Participant au travail collectif

⟷

POSITION DU COUVÉ

Tuteur (Engagé dans des formes d'étayage) — « Patron » (Détaché des dimensions transmissives)

⟷

POSITION DU COUVEUR

2. *Les difficultés de positionnement et de coordination* sont à saisir à partir d'autres considérations qui portent notamment sur :

- a/ les méthodes que les personnes considèrent comme efficaces pour apprendre :

> ***CveurJ*** *: c'est en marchant qu'on apprend à marcher, donc j'essayais de les intégrer très vite dans le boulot, qu'ils acceptent de se lancer même si le résultat du travail n'est pas forcément à la hauteur que moi j'aurais aimé que ce soit, c'est-à-dire que j'ai accepté que le travail ne soit « pas aussi bien fait » que ce que j'aurais fait moi-même.*

Il faut essayer, se lancer et observer — Il faut (tout) comprendre
S'imprégner dans le travail — Obtenir un maximum d'informations
→ Exécution des tâches — **→Explicitation systématique des raisonnements**

⟷

1/ CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

- b/ la hiérarchie des grandeurs que les uns et les autres donnent au travail collectif et individuel au sein de l'exploitation :

> ***Cveur J*** *: ça a été un peu compliqué d'arriver à trouver un certain équilibre, mais bon, ce que j'ai essayé de faire tant avec C. qui est arrivé fin 2008, que pour les couvés qui sont arrivés,* ***ce que j'ai toujours essayé de faire, c'est de leur donner le volant, c'est-à-dire que je leur expliquais le travail à faire mais c'était de leur laisser le maximum d'initiatives… enfin pas des initiatives sur des orientations ou des choix mais déjà sur le travail concret*** *: comment régler un outil, comment prendre le travail, sur l'aspect purement technique, déjà pour les mettre en condition et de leur laisser très rapidement la conduite du truc...*

On travaille chacun pour soi sur un lieu commun — On œuvre pour une entreprise commune
Prise de recul, **autonomie d'orientation** — Imprégnation et solidarité avec les couveurs
Un besoin pour apprendre — *Une éthique et une progression dans le travail*

⟷

2/ TRAVAIL COLLECTIF

L'ancien maraîcher explique un point de vue de couveur sur ce dilemme. Son point de vue se base sur un argumentaire pédagogique :

> ***CveurJ** : c'est peut-être un peu compliqué…parce que [les premiers couvés] auraient aimé avoir un peu plus d'indépendance pour mener leurs propres parcelles ; or nous, ce qu'on a mis en avant, c'est que **pour démarrer avec des jeunes qui ne connaissent pas grand chose au métier, c'était mieux de partager tout le travail et que chacun assure une part du travail mais qu'on ait une organisation collective.***
>
> (…) ***Nous, on a gardé le cap par rapport au fait de travailler tous ensemble parce qu'on pensait que c'était indispensable la première année, et on le voit bien… bon c'est une philosophie** ; y'a des gens qui ont une philosophie opposée par exemple qu'il vaut mieux lâcher quelqu'un qui va bien trouver ses marques. Mais par rapport à des jeunes qui ne sont pas du tout du milieu agricole et qui ont tout à découvrir, nous on trouvait, nous les gens impliqués dans la couveuse, et encore aujourd'hui, que c'est quand même mieux, **au moins la première année**, d'avoir ce travail en commun. **L'intérêt aussi c'est qu'on est obligé de se coordonner, de coordonner les travaux ensemble et donc d'apporter au fur et à mesure, chaque jour, des informations permettant la prise de conscience et permettant l'acquisition de connaissances**.*

Mais aussi sur l'idée qu'un lieu où travaille un collectif de personnes exige un minimum de travail collectif, comporte des objets de mise en commun sur des enjeux de décision et de planification. La planification des cultures sur l'année est, par exemple, structurante du métier et détermine une grande partie des orientations du travail pour le reste de la saison ; c'est pourquoi la position sociale du maraîcher expérimenté pèse dans les choix adoptés, il est plus à même que les autres de déterminer les **priorités** :

> ***Et ça c'était compliqué à mettre en place effectivement parce que chacun a des aspirations, à envie de faire sa propre expérience et quand tu es tout en collectif, pour les décisions, on est obligé de les prendre collectivement, l'assolement on l'a décidé tous ensemble**. Alors on a essayé de les intégrer le plus loin possible dans les décisions d'assolement et les orientations sachant **que nous, on a forcément impulsé ce qu'on avait l'habitude de faire**, obligé. Mais on les a laissé faire des expériences propres. Par exemple, Je. était très attiré par les herbes aromatiques, d'ailleurs il est reparti en formation là-dessus, il a voulu mettre en place des essais d'herbes aromatiques, de menthes, on l'a laissé faire. On lui a laissé la main sur certains trucs comme ça, il a fait des concombres africains, des trucs qu'on n'aurait pas mis dans les paniers, parce que dans notre raisonnement de gens qui sommes plus ancrés dans le métier, c'est de **se dire qu'on assure d'abord le fond, c'est-à-dire le contenu du panier, après ça, la fioriture, la cerise sur le gâteau, on le fait après si on peut**. Mais eux ça faisait partie de leur désir, envie, donc on a laissé faire certaines choses comme ça.*

3. *La gestion du risque* : les risques sont liés aux coûts de l'étayage. Passer du temps à accompagner le couvé représente un coût car un moindre temps pour réaliser les tâches nécessaires ou urgentes. Laisser faire présente un autre risque : celui de devoir réparer les erreurs de l'apprenant qui agit avec moins de compétences et d'expérience que le tuteur. Le risque demande au professionnel de pratiquer le compromis, il s'agit de trancher entre des priorités de niveaux équivalents, entre des coûts et des bénéfices, etc.

4. *L'incertitude sur les* ***besoins des couvés et des couveurs***: les tensions avant d'être des controverses reposent sur un manque d'information et donc sur des incompréhensions vis-à-vis des comportements de l'autre. La relation se construit par une meilleure connaissance réciproque des manières de fonctionner de l'autre. Elle est améliorée par la compréhension des besoins d'apprentissage et de reconnaissance que ressentent les apprenants, et réciproquement par la compréhension des préoccupations professionnelles qui pèsent sur les maraîchers tuteurs. La compréhension de ce qui contribue à produire chez l'autre des garanties d'efficacité et d'engagement (dans un sens qu'il s'agit aussi de saisir) facilite la réduction des incertitudes liées aux relations de travail. Les garanties attendues peuvent être de l'ordre de la performance, de la mobilisation (dévouement dans le travail, dans l'entraide, etc.), de la progressivité dans le travail (prise en charge de nouvelles tâches), ou encore de la confiance. Enfin, la prise en charge différenciée des couvés en fonction de leur position (nombre d'années dans la couveuse par exemple, ancien salarié ou tout juste sorti de la formation) augmente la complexité du suivi et de l'accompagnement.

> ***CveurJ*** *: oui parce qu'****on a évolué vers une autre type de fonctionnement en deuxième année****. Je pense que* ***ça tient aussi à la personnalité des gens****, on n'est pas tous fait pareil hein !.* (…) *Oui ça me paraît assez logique que ce soit comme ça. Mais ce qui est sûr c'est que d'accompagner des jeunes ou moins jeunes en couveuse, ça* ***demande pas mal de temps et on a sans doute demandé un peu trop à C.*** *qui est dans une phase d'installation.*

III.2.3. Mouvement entre configuration et interaction de tutelle

Dans l'extrait suivant, le discours du jeune couveur permet d'illustrer quelques-unes de ces dialectiques :

> ***CveurC*** *: Ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir le talent de faire [de la transmission],* ***tu peux avoir toute la bonne volonté du monde mais après ne pas arriver à le faire correctement****...et puis c'est difficile de… Il y a une* ***histoire de confiance****... Tu vois, moi, sûrement comme [les couveurs de l'autre site], je n'ai pas forcément envie de me planter.* ***Quand tu accueilles des gens et que tu décides de travailler en commun*** *comme c'est fait ici, ça veut dire que* ***tu t'engages aussi qu'il puisse y avoir des couilles, parce que les gens avec qui tu travailles tu leur*** ***laisses la place qu'ils doivent avoir, et du coup, ça peut entrainer des fois*** ***des échecs, et l'impact est aussi sur ton activité économique****. Et du coup je pense que F. est plutôt… Parce que chez eux* [sur l'autre site] *tu vois, tous...même G. qui y a passé pas mal d'années, pendant un bout de temps il n'a pas pu toucher les machines vraiment, s'exercer sur le semoir, ces trucs-là,* ***ils ont mis longtemps à lâcher ce truc-là et pourtant ce n'est pas le sens de la structure, normalement t'es sensé être là pour y aller assez rapidement****. Ça veut dire qu'il faut que la personne qui t'accueille ait* ***confiance****, qu'elle soit* ***présente aussi derrière toi et ne pas te laisser tout seul,*** *parce que tout le monde a décidé de travailler en commun, sinon il ne faut pas choisir de travailler en commun, que les choses soient séparées et t'as moins de craintes sur un potentiel ratage qu'il peut y avoir… C'est mon avis, ce n'est peut-être pas la réalité.*

Transmettre lorsque l'on est soi-même professionnel présente des difficultés, cela relève même du « talent » selon ce maraîcher. Autrement dit être tuteur exige des savoir-faire. Mais de quels savoir-faire veut-il parler ? Nous pourrions faire l'hypothèse que transmettre suggère d'être compétent pour étayer le travail. Certes, mais le discours de ce professionnel donne à

voir bien d'autres dimensions de cette « disposition à transmettre ». Savoir transmettre, c'est donner la place aux couvés « *qu'ils doivent avoir* », mettre en place les conditions de travail et de collaboration qui correspondent à ce que les couvés attendent du dispositif, notamment pour produire les effets de professionnalisation souhaités.

Mais il nous dit qu'être disposé à mettre en place ces conditions ne dépend pas seulement de ses propres compétences ni de sa seule volonté. Le milieu ne permet pas de se concentrer uniquement sur la mise en place de situations didactiques. Le milieu est celui d'une exploitation qui a vocation à produire et est donc soumise aux risques et aléas de production. Des risques économiques sont en jeu et demandent d'atteindre des objectifs précis, qui peuvent être contradictoire avec des objectifs purement didactiques.

La qualité de la transmission réalisée en milieu de travail, dépend de la mise en place de conditions d'acquisition d'une **confiance réciproque** entre le professionnel tuteur et l'apprenant. Cette confiance s'acquiert par l'obtention d'un ensemble de garanties définissant le niveau de compétence et de disposition de l'apprenant et du tuteur. Pour le couveur, le respect de certains délais avant la prise en main de certains objets du travail (matériel, activités spécifiques) fait partie de ces conditions d'acquisition de la confiance. Il admet par ailleurs que l'apprenant est en droit d'attendre un traitement spécifique compte tenu de sa position de couvé (« *normalement, t'es sensé être là pour y aller assez rapidement* »). Bien que les conditions de tutorat ne soient pas définies ni référencées pour le dispositif d'espace-test, le couveur sous-entend que le dispositif doit légitimement permettre à l'apprenant de tester son activité en tant que futur professionnel.

Mais les processus d'acquisition de cette confiance relationnelle restent à définir. Quelles sont les garanties attendues ? Comment les estime-t-on ? Que faut-il mettre en œuvre pour les honorer ? Socialement s'agirait-il d'une épreuve de légitimité pour l'apprenant qui doit prouver ses capacités dans l'action et faire valoir ses droits (Nachi, 2006) ? Ou bien relève-t-elle d'autres formes de régulation de l'interaction telles que la maîtrise de l'impression projetée sur l'autre, de la représentation de soi (Goffman, 1973) ?

Les difficultés de positionnement qui sont évoquées dans cet extrait sont mises en lien avec la nécessité d'atteindre un équilibre entre les attentes des couvés et couveurs, et entre les compétences didactiques du couveur et les compétences professionnelles de l'apprenant. Par la définition des attentes réciproques en termes de comportements, de compétences et d'organisation du travail et des activités à visée constructive, il est suggéré indirectement qu'il puisse se dresser entre les parties un **contrat de transmission professionnelle**. Celui-ci contient des dimensions implicites de confiance et de garantie spécifique.

> ***CveurC*** (aux deux couvés lors d'une réunion) *: je pense qu'on ne devient pas formateur du jour au lendemain en fait, on n'a pas forcément les bonnes habitudes, et les bons réflexes et les trucs comme ça ; et que moi dans ma conception des choses par rapport à* ***quelqu'un qui vient et qui a un projet d'installation et qui vient acquérir plus d'expérience, il a aussi une démarche de demande****, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours dans l'attente qu'on lui donne l'information mais il est aussi là pour la demander, c'est à dire* ***que***

> ***si moi je n'ai pas les bons réflexes, vous ne les avez pas non plus de l'autre côté dans le sens où si je ne vous donne pas l'information, il faut la demander.***

De façon à régler les tensions relatives à la recherche de cet équilibre, les personnes ont mis en place des espaces de communication en dehors du lieu de travail, dans le but de réduire le faisceau de contraintes inhérent aux situations critiques (Odin, 2011). Dans le cas de la couveuse, ce sont des réunions organisées à l'initiative des personnes du collectif, consacrées spécifiquement aux médiations à mettre en place pour faciliter l'apprentissage qui ont permis d'aborder les désaccords liés à l'organisation du travail. La question qui s'est posée au départ était de savoir comment couveur et couvés pouvaient s'organiser pour que la répartition des tâches soit à même de responsabiliser les couvés.

Il y a eu alors une tentative pour mettre en place une rotation des individus sur des tâches (l'arrosage notamment), puis de répartir le suivi des légumes par espèce. Mais ces modes de répartition demandent une grande organisation aux couvés et une capacité à ne pas intervenir aux maraîchers qui ont pour habitude de gérer un système de culture complet. C'est au final la séparation des planches (donc la délimitation d'unités de surface par individu) qui a fait l'objet d'un consensus et qui sera testée.

> ***CvéFr** : mon sentiment c'est qu'il ne vivait pas très bien le fait que J. fut sollicité pour nous/me donner des réponses. Et en même temps il s'est rendu compte qu'il n'y arrivait pas. Mais, aussi avec J. ça ne s'est pas super bien passé. Jean-Louis a donc arrêté de nous encadrer. Du coup, on a décidé de prendre de l'autonomie. Moi, j'ai 25 paniers, et R., 35. **On va tendre vers une séparation des planches. Comme ça, on pourra discuter de ce qu'on fait sur nos planches.***

Coordonner des manières différentes de travailler présente des difficultés.

La première grande difficulté réside dans l'inadéquation entre les représentations des uns et des autres sur ce qu'il convient de faire et des raisons qui les justifient. Alors que certains buts peuvent être identiques pour les couveurs et couvés, les opérations pour atteindre ces buts ne sont pas, elles, toujours identiques, ni pareillement menées ou organisées dans un même ordre.

> ***CvéFr** : **On a des manières de travailler qui se confrontent plutôt qu'elles ne se complètent, pour l'instant,** alors que ça pourrait se faire. Il faut aussi, je pense, qu'on se prouve des choses à nous-mêmes. Même si on a une même vision de la ferme, sur les finalités notamment, nous ne déployons pas les mêmes moyens pour y parvenir. Par exemple, moi **je suis pragmatique alors que lui est intuitif.** (…) C. sent ce qu'il faut faire : quand la terre est comme ça, c'est le temps de faire ça, irriguer, travailler la terre, etc. Et **il a souvent raison mais moi je ne comprends pas pourquoi**, et lui ne sait pas (encore) l'expliquer. (…) Il ne donnait pas forcément de réponses, il sent bien la terre, il fait les choses à point, à bon escient, mais il ne sait pas l'expliquer et ça le gène des fois. Alors moi j'ai demandé que ça change, parce **que je ne voulais pas être salarié, ça ne m'intéresse pas.** Moi j'étais là pour me former. Et je crois que pour C., ça faisait beaucoup le tutorat et l'installation. (…) De toutes façons, **moi j'ai remarqué qu'on peut travailler tous les trois différemment et arriver des fois à des résultats équivalents alors…ce qui compte c'est de maitriser à peu près l'affaire dans sa globalité.***

Savoir faire ce qu'il faut faire quand il faut le faire : voilà ce que visent les apprenants qui veulent devenir entrepreneur indépendants. Mais pour cela, il faut pouvoir mobiliser au bon moment les bonnes références. Or les références de ce qu'il est bon de faire à tel moment

constituent une base de connaissances et de réflexes qui s'acquièrent, notamment avec l'expérience de situations similaires, mais aussi l'expérience de l'ensemble des situations possibles et urgentes à ce moment-là, et dans un futur proche[68].

À travers cet extrait, on peut faire l'hypothèse qu'il y a parfois des choses qui ne peuvent pas se transmettre mais qui doivent se comprendre, que le couveur passe sous silence car il pense qu'il faut que le couvé s'y mette. La transmission professionnelle consisterait donc aussi à pousser l'autre pour qu'il fasse par lui-même. D'où la part implicite de la transmission professionnelle : la confiance réside dans le fait que l'autre est capable de faire des choses par lui-même et doit l'assumer. À un moment donné, le couvé doit faire seul, car il n'est pas encadré comme il le serait en milieu scolaire.

La seconde difficulté a trait à l'organisation du travail sur un espace mixte sur lequel deux systèmes d'activités maraîchères se superposent et se côtoient : celui des maraîchers professionnels, et celui des couvés en test. Dans la configuration de notre exemple, où l'organisation de l'espace a évolué vers une séparation des planches, la question de la gestion du matériel commun est un point d'achoppement qui devient une préoccupation pour le collectif :

> ***CveurC*** *: le seul truc sur lequel j'ai des doutes, c'est par rapport à* ***l'organisation de l'utilisation du matériel****. C'est-à-dire qu'à un moment donné, on va être forcément confronté à : c'est prévu aujourd'hui de passer le cultibutte, ou de passer un autre outil qui a besoin de ce tracteur-là, et puis moi j'ai aussi prévu de passer ce truc-là et il faut que je le fasse là, parce que je sais qu'il va pleuvoir demain et j'ai besoin de la faire. On fait comment ? Est-ce que dans la journée on a le temps de faire les deux et, du coup, on se répartit, ou est-ce que ça va forcément entrainer des « bon ok je te laisse le faire, je laisse passer la pluie et je décalerai mon truc parce que j'avais prévu de le faire maintenant mais j'aurai encore le temps de le faire après ? On va travailler la sagesse, ce sera très bien…*
>
> ***CvéFr*** *: effectivement tu poses une question de toutes façons qui surviendra avec la couveuse en autonomie, des choses comme ça. On s'apercevra peut-être que ça devient difficile et qu'il faudra un autre tracteur ou un truc comme ça, c'est possible.*

La réactivité nécessaire de l'agriculteur qui se trouve face aux aléas climatiques (il faut profiter d'une fenêtre de sec) semble plus difficile à mettre en œuvre lorsque s'ajoute la nécessité de partager le matériel. Certaines craintes liées à ces contraintes en découlent.

La première exprimée concerne le fait que des choix d'intervention sur les cultures sont effectués, à l'insu des autres, sur l'ensemble des planches.

> ***CveurC*** *: l'autre fois, vous étiez en train de désherber et passer la bineuse ou un truc comme ça et puis J. était là, et puis vous avez passé la herseterie sur les épinards. Moi je ne l'aurais pas fait, et ben sincèrement ça m'a gêné que tout soit passé en fait.*
>
> ***CvéFr*** *: c'est exact. Je comprends ta gêne.*

[68] Nous utilisons la notion d'expérience ici au plus proche de la théorie de l'expérience défendue par J. Dewey, c'est-à-dire l'expérience qu'il définit comme *éducative*, qui produit des effets sur la compréhension de situations futures, grâce à la continuité entre les conditions internes et externes de cette compréhension (Dewey, 1947 trad. 1968).

***CveurC** : donc après c'est votre choix, mais c'est sur les trucs comme ça où ça devient un peu tendu, c'est à dire que vous le faites, il a peut-être raison, peut être que ça va bien se passer après, qu'il faut rester optimiste, que ça va les épinards vont sortir, mais peut-être qu'il ne fallait pas le faire et moi je ne l'aurais pas fait parce qu'en tout cas je ne le sentais pas. En tout cas, c'est un peu gênant parce que…*

Dans cet exemple, la crainte porte sur la nature du choix de l'opération : herser les épinards sert à détruire les plantules d'adventices, sur l'ensemble de la planche. L'opération doit se faire à un stade précis du développement de la plante désirée, ici les épinards. En deçà de ce stade, la plantule d'épinard n'est pas assez vigoureuse pour résister au passage de l'outil ; au-delà, les adventices résistent au lieu de se déraciner. Nous comprenons donc, à travers ces verbatims, que le choix de herser, n'était pas partagé par le jeune maraîcher qui évaluait probablement le stade inadapté (trop précoce ?). Le risque valait d'être pris d'après le maraîcher à la retraite qui accompagnait les couvés à ce moment-là.

La seconde crainte exprimée par les couvés concerne le risque de passer à côté d'une occasion de faire l'expérience d'une activité instrumentée qui leur serait nouvelle. Le flux continu du travail, les initiatives quotidiennes et l'impossibilité d'informer l'ensemble de ces initiatives aux membres du collectif sont autant de facteurs entraînant des difficultés d'accompagnement, qui produisent *in fine*, des désaccords par rapport à la répartition des tâches. La prise en charge d'une activité nouvelle par le couveur représente, pour les couvés, la perte d'une situation potentielle d'apprentissage.

***CvéFr** : parfois quand tu es parti, ce n'est pas facile de t'arrêter d'accord, parce qu'**on n'a pas planté une seule pomme de terre** hein !.*

***CveurC** : oui mais **il fallait le faire**.*

***CvéFr** : non ce n'est pas ça, c'est une fois que…quand je t'ai vu partir, je me suis dit, bon c'est bon laisse tomber…*

***CveurC** : d'accord. Ben tu **vois tu ne m'as même pas dit** « vas-y, tu peux nous laisser quelques planches à la fin », tu me l'aurais dit, je te les aurais laissées je pense, et tu t'es dit « il est parti, alors je le laisse ».*

***CvéFr** : mais non, mais parce que **je n'ai pas envie d'être dans cette démarche**…*

***CveurC** : mais **ce n'est pas de la confrontation** de dire ça…*

***CvéFr** : il y a dans tout ce qu'on fait une part couveuse, dans tout ce qui est fait, et c'est là-dessus que je dis moi que **je ne suis pas là à chaque fois pour dire j'aimerais avoir ma part couveuse**, tu vois.*

***CveurC** : oui, oui, mais le cheminement je ne l'ai pas encore donc du coup…*

De nouveau est exprimé un mécontentement sur l'organisation des situations qui pourraient comporter, selon les couvés, le potentiel d'un apprentissage inédit. Cette problématique rejoint la question du contrat de transmission professionnelle dont nous avons parlé plus haut. La présence de la couveuse sur l'exploitation maraîchère impose de nouvelles conventions de travail qui perturbent le flux habituel de travail. Il s'agit désormais d'informer des tâches réalisées, de faire participer les couvés à certaines tâches emblématiques ou chargées d'enjeux de maîtrise, etc. Cela suppose de savoir estimer la valeur didactique de ces tâches, ce qui ne va pas de soi :

> ***CveurC :*** (…) *non mais après sincèrement planter les patates, il n'y a pas…tu ne tournes pas autour du pot, tu es sur le tracteur, le truc ça va bien derrière, t'enquilles, il n'y a pas 36 000 trucs à voir quoi. L'année prochaine vous allez vous mettre sur le tracteur, faire la même chose et vous dire que ce n'était vraiment pas grand-chose.*
>
> ***CvéFr** : mais non, bien sûr, mais c'est une somme de petites choses…*
>
> ***CveurC** : c'était la première fois pour moi aussi. Les autres années, c'était J. qui le faisait à chaque fois. Les trois dernières années, j'étais derrière à regarder si les pommes de terre se mettaient bien ou des trucs comme ça. Moi aussi j'avais envie de le faire, j'avais acheté des machines, je voulais savoir si elles allaient bien, j'ai changé des pignons, il y a eu des couilles, ça arrive. Je voulais qu'on enchaîne derrière parce qu'après ça traîne les semaines, tu vois comme elles passent trop vite, on prévoit un programme de fou, tu prévois de planter et on est déjà à la fin de la semaine, ah merde on n'a pas fait ça, oh il va pleuvoir, machin, puis…bon j'en fais toute une montagne, au final il faut apprendre à être sage et à dire qu'il y a largement le temps de tout faire…*

La caractérisation détaillée de cette configuration nous a permis de définir, à partir des régulations analysées, les conditions dans lesquelles apprenants et agriculteurs mettent en place des relations de travail et d'accompagnement singulières. Les entretiens individuels permettent donc à ce stade de dessiner les enjeux de transmission qui s'expriment dans cette configuration : des enjeux de posture, d'équilibre entre les modalités de participation au travail.

IV. Cas 3 : reprise d'une exploitation traditionnelle par un collectif agricole

IV.1. Résumé

Trois jeunes praticiens de l'agriculture ont décidé de s'associer en GAEC[69] en 2009 pour développer un projet agrobiologique incluant deux types d'élevages (chèvres et brebis laitières) destinés à la transformation fromagère, ainsi qu'une activité de maraîchage, le tout en direction de la vente directe (AMAP et marchés). Cette installation s'inscrit dans la transmission d'une ferme anciennement gérée et occupée par un éleveur bovin. L'association Terre de Liens a été sollicitée pour l'acquisition du foncier. Le collectif des trois jeunes s'insère plus largement dans un projet d'éco-lieu en cours de construction au sein du même hameau, et réunissant une quinzaine de personnes.

Outre le lancement des activités productives et la prospection des marchés, les premières années d'installation ont fait l'objet d'une mise en place matérielle progressive : construction de nouveaux bâtiments d'élevage (bergerie, salle de traite et fromagerie, serres de maraîchage), acquisition de matériel agricole, déclaration des diverses parcelles exploitées et des parcours de pâturage. L'ancien éleveur prend part aux activités de la ferme, en particulier sur l'ensemble des tâches qui concernent la gestion des champs cultivés (foin, maïs, et autres

[69] Le Groupement Agricole d'Exploitation en Commun (GAEC) est une société civile agricole de personnes permettant à des agriculteurs associés la réalisation d'un travail en commun dans lequel tous les associés doivent participer de façon égale aux travaux et à la gestion du groupement.

céréales destinées à l'alimentation des cheptels) et présente un appui important sur l'entretien et la réparation du matériel agricole.

IV.2. Description des trois pôles et importances relatives

L'ANNEXE 13 expose la grande majorité des données de discours pour ce cas. Elle est déjà une organisation thématique des verbatims commentés. Cependant, les rubriques proposées sont très générales, et les interprétations des discours correspondent à des synthèses ethnographiques assez descriptives. Nous avons choisi de présenter ces données quasi brutes pour donner à voir un exemplaire des données recueillies.

À partir du modèle de configuration, nous pouvons aisément reprendre ces données brutes en les organisant autour des trois pôles et selon les catégories processuelles reliant les variables du modèle[70]. Nous distinguons en particulier ici, cinq axes principaux explicatifs des phénomènes de transmission professionnelle observables sur la ferme considérée.

IV.2.1. Histoire de l'exploitation

L'histoire de l'exploitation d'élevage est révélatrice d'une posture engagée de la part de cet éleveur qui s'est volontairement mis en marge des tendances évolutives qu'a suivi la majorité des éleveurs bressois. Ses positions critiques vis-à-vis de l'agrandissement, de la course au rendement et à l'ensemble des dépendances imposées par les institutions d'encadrement de l'agriculture (banques, coopératives, etc.), l'ont amené à conserver un format de ferme compatible avec le projet des repreneurs. L'exploitation et l'outil de production ont pu être achetés par la foncière Terre de liens. En outre, le matériel agricole est utilisable par les jeunes repreneurs, même si ces derniers ont eu à investir dans la construction de nouveaux bâtiments et dans certaines machines spécialisées (en maraîchage particulièrement).

<table>
<tr><th>1) Les expériences antérieures</th><th>2) Le milieu de travail</th><th>3) Le dispositif</th><th>1) Les expériences antérieures</th></tr>
<tr><td colspan="2">Reprise familiale d'élevage bovin dans la zone Comté. Peu d'évolutions techniques depuis la génération du grand-père : le cédant est resté sur un modèle « traditionnel » (cheptel et surface de tailles réduites, un matériel ancien, techniques de désherbage et d'amendement toujours pratiquées).
Difficulté de valoriser le bio à son époque.</td><td></td><td rowspan="2">Le cédant dénonce la logique d'agrandissement et la disparition des fermes « à taille humaine ». Il a toujours redouté « l'intégration » dans le système coopératif qui rend, selon lui, les agriculteurs dépendants des produits phytosanitaires, des primes et des banques.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Le cédant s'est intentionnellement mis en marge des évolutions agricoles de son territoire. Cette prise de position s'est révélée être une opportunité pour la transmission de son exploitation : la taille et la configuration de sa ferme est transmissible à des HCF, le cédant cherche personnellement à transmettre plutôt qu'à vendre ses terres à l'agrandissement.</td></tr>
</table>

[70] Note sur la présentation des tableaux : ils présentent les trois pôles principaux des configurations. Pourtant quatre colonnes apparaissent. Afin de pouvoir présenter la nature des liens entre ces composantes nous avons donc été obligé de répéter le premier pôle dans une quatrième colonne. Ainsi nous pouvons indiquer dans une même cellule de tableau les liens expériences antérieures/milieu de travail, milieu de travail/dispositif et enfin dispositif/expériences antérieures.

Ce premier élément de configuration définit une des conditions sociales de la transmission professionnelle. Cette histoire particulière menée par l'exploitant constitue une condition nécessaire pour qu'il y ait transmission de l'exploitation auprès de ces candidats HCF. Elle n'est cependant pas une condition uniquement matérielle ou juridique. En effet, sans le système de valeurs que le cédant s'est construit au cours de sa vie, et sans sa détermination à vouloir faire perdurer l'unité de production de sa ferme, les jeunes n'auraient pu prétendre à l'installation sur ces terres. Le modèle agricole défendu par le cédant est compatible avec le projet des jeunes agriculteurs en reprise. Cette compatibilité rend donc possible la collaboration entre le cédant et les jeunes sur l'exploitation que ces derniers devront façonner selon leurs projets de production. À partir de ce constat, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une transmission professionnelle est possible dans le sens où le cédant détient un corpus de connaissances et a acquis un certain nombre de savoir-faire dont les jeunes pourront potentiellement bénéficier lors de leur installation.

IV.2.2. Histoire de la rencontre, conditions de transmission et évolution de l'exploitation

L'histoire de l'exploitation et, à travers elle, celle de l'éleveur, ont prédisposé la rencontre entre lui et le groupe de repreneurs. Les acteurs institutionnels (Safer, Terre de liens notamment) ont eu leurs rôles à jouer dans la mise en place du dispositif global de transmission, et plus largement dans la définition de cette *configuration de rencontre*. Le projet collectif, diversifié, inscrit dans une démarche agrobiologique et conçu selon un format de GAEC sans salarié, s'est construit en amont de l'installation par une série de réflexions que le groupe a mené. Ce projet a fait écho au projet d'éco-lieu dans lequel l'éleveur en retraite s'investissait et auquel il désirait participer en transmettant ses terres à de jeunes paysans susceptibles de fournir les activités agricoles prévues sur l'éco-lieu. La rencontre s'est concrétisée par une transmission de patrimoine, avec d'importantes transformations. D'une activité d'élevage bovin, la ferme accueille désormais deux élevages laitiers (ovin et caprin) et un atelier maraîcher. Chaque atelier est géré par un des trois membres du GAEC mais les mises en commun sont nombreuses : le statut même de GAEC est un format de partage égalitaire des bénéfices, la bergerie a été conçue pour héberger les deux troupeaux, les machines agricoles transmises servent à la culture des céréales, de l'herbe et en partie au maraîchage.

1) Les expériences antérieures	2) Le milieu de travail	3) Le dispositif	1) Les expériences antérieures
	Importantes transformations productives. Continuité dans la plupart des tâches agricoles relatives à la gestion des cultures. Passage à l'AB : prospection de nouveaux marché, resserrement des possibilités de fourniture (semences et fumure). Recherche de nouveaux marchés (suppose un savoir-faire de vente qui n'était pas utile pour l'ancien éleveur).		

<table>
<tr><td></td><td></td><td>Le collectif s'est constitué en amont de la transmission de l'exploitation. Les trois jeunes se sont rencontrés lors de leur formation en Alsace et ont décidé de former un GAEC. Le travail collectif, la recherche d'une organisation collective de la vie domestique et du travail (d'où la volonté de s'inscrire dans la dynamique de l'éco-lieu), et la recherche d'une diversification de la gamme de production, sont autant de valeurs qui les réunissent dans ce projet.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Continuité de métier : les jeunes et le cédant visent des façons assez proches de produire le maïs, les céréales et les prairies ; utilisation d'un matériel équivalent.
Discontinuité de métier : introduction d'espèces différentes dans le projet, ajout d'exigences de certification agrobiologique, mais même intérêt pour l'application et la compréhension des processus agroécologiques à l'œuvre dans le métier, notamment pour ce qu'ils permettent en termes d'autonomie de travail et de décision et de résilience.
Pour le jeune maraîcher, la transmission est limitée par le fait que le cédant et lui travaillent sur des domaines agricoles très différents. Le maraîcher agit relativement seul sur son domaine d'activité en puisant dans ses nombreuses expériences professionnelles accumulées (une dizaine d'années).</td></tr>
<tr><td colspan="2">L'installation de nouveaux jeunes étrangers à la région suscite de la méfiance de la part des agriculteurs. Les démarches de démonstration de leur professionnalité fait partie de l'épreuve de leur légitimité sur le territoire. Elles passent par une attention portée à la communication auprès des voisins, à l'échange de service et l'entraide, et au temps passé sur l'exploitation.</td><td>L'acquisition des terres pour la transmission de l'exploitation a été un processus long, témoignant de la volonté du cédant à préserver l'entité productive de son exploitation familiale.</td></tr>
</table>

La vie de célibataire retraité attaché à son lieu de vie, l'implication de l'ancien éleveur dans le développement de l'éco-lieu et sa disposition personnelle à transmettre son exploitation constituent des conditions favorables à l'adaptation des transformations qu'il faut effectuer sur la ferme et à l'accompagnement de la transposition des responsabilités. L'ancienne étable et les locaux de la ferme ont servi à disposer une bergerie et une laiterie/fromagerie temporaires le temps de la construction des nouveaux bâtiments d'élevage, constituant l'investissement principal pour les jeunes installés. La rencontre entre le cédant et les repreneurs a donc eu lieu dans un environnement social favorable (éco-lieu) même si l'installation de néo-ruraux étrangers à la région suscite des interrogations de la part du monde professionnel local.

IV.2.3. Stratégie de transmission et engagement des personnes dans la relation de tutelle

Un des aspects de la transmission professionnelle dans ce cas précis part de la préoccupation du cédant de voir les repreneurs s'insérer dans le tissu professionnel du territoire bressois. Il s'agit pour lui de les mettre en garde et de les inviter à faire reconnaître leur légitimité en tant que professionnels de l'agriculture. Cette préoccupation est liée à la crainte forte du cédant de voir des obstacles humains se créer dans l'exercice de leurs métiers. Il est intéressant de constater que cette préoccupation prend une place relativement importante dans la

transmission professionnelle alors que cet ancien éleveur se plaçait lui-même en marge des autres professionnels de la région. La considération des jeunes arrivants par les pairs est nécessaire pour qu'ils puissent exercer leurs activités sans difficultés.

<table>
<tr><th>1) Les expériences antérieures</th><th>2) Le milieu de travail</th><th>3) Le dispositif</th><th>1) Les expériences antérieures</th></tr>
<tr><td colspan="2">L'ancien éleveur constate un manque criant d'entraide entre les professionnels. Son investissement dans l'installation des jeunes est en cohérence avec cette critique du monde professionnel en évolution. De plus, la Bresse est relativement dépourvue d'exploitations agrobiologiques. Peu d'éleveurs se sont convertis, rendant plus difficile la collaboration interprofessionnelle.</td><td colspan="2">Volonté du cédant de participer aux tâches de l'exploitation et à prendre part au projet d'éco-lieu.
Fort rôle de conseiller sur la gestion des parcelles et du matériel agricole.
Le cédant est célibataire et peu enclin à développer de nouveaux projets de vie : il souhaite continuer à participer aux tâches.
La prise en charge d'une partie du travail agricole est la modalité principale de tutelle qu'assure l'ancien éleveur auprès des repreneurs.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Le cédant se soucie de l'intégration sociale et professionnelle des jeunes dans le territoire. Malgré la manifestation d'un décalage entre lui et ses voisins (d'un point de vue des objectifs de production, des logiques d'investissement et de l'appartenance syndicale), la bonne entente entre voisins agriculteurs est, pour lui, une préoccupation de premier plan, aussi bien pour lui que pour les jeunes. Le jugement des pairs est un point qu'il ne faut pas négliger, aussi bien moralement que d'un point de vue stratégique (la proximité professionnelle permet notamment d'assurer l'échange de matériels et de services). Il peut montrer un comportement d'apparente contradiction en allant critiquer le travail des jeunes auprès des autres agriculteurs. Ce comportement est peut-être un moyen de légitimer sa position de cédant (et non d'associé) auprès des agriculteurs, et de « garder la face ».
La connaissance que l'ancien éleveur a du territoire permet aux jeunes d'obtenir un appui logistique et pratique important.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Le jeune éleveur ovin organise son installation de manière assurée. Il s'appuie sur les nombreuses expériences professionnelles qu'il a accumulées dans des exploitations très différentes (manipulation de troupeaux très importants, transformation fromagère en condition de montagne, etc.). Dans cette expérience d'installation, il semble prendre en charge sa propre formation, en sollicitant l'appui de l'ancien éleveur qu'il considère nécessaire en cas de doute ou de problème.</td></tr>
<tr><td colspan="4">La jeune chevrière a revu ses ambitions de maîtrise des machines et des champs à la baisse, pour plusieurs raisons : la manipulation des engins lui demande des efforts trop importants sachant que d'autres membres du GAEC ou le cédant peuvent plus aisément le faire ; ses sollicitations auprès du cédant restent fréquentes bien que ce dernier ne semble pas accessible tel que la jeune femme en manifeste le besoin. Elle décide de se concentrer sur la transformation fromagère.</td></tr>
</table>

Les connaissances que le cédant a acquises en travaillant de nombreuses années sur les différents terrains de la ferme représentent un corpus potentiellement intéressant pour les repreneurs qui ne possèdent pas encore les moyens d'apprécier la diversité des propriétés des terres qu'ils cultivent. La transmission des informations relatives aux caractéristiques des terrains à cultiver n'est pourtant pas immédiate. La principale raison est que les légumes qui seront cultivés sur ces terrains sont des espèces nouvelles pour le cédant et que les liens entre les propriétés des sols et la conduite des cultures est une dimension que le cédant a moins l'habitude de prendre en compte que le maraîcher. Par ailleurs, le temps d'un tour de plaine complet n'a pas été pris au départ de l'installation. En revanche, la conceptualisation des

comportements tendanciels des terrains de la Bresse est assimilée par le groupe puisque, d'elle, dépendent de nombreuses interventions en tracteur dans les parcelles (les conditions de passage du tracteur sont connues et dépendent de plusieurs paramètres : humidité, température, durée du gel, etc.).

Le fait que l'ancien éleveur détienne une bonne connaissance du milieu n'est pas suffisant pour qu'il y ait transmission de cette connaissance. Les occasions de les transmettre doivent être provoquées par un jeu relationnel entre les personnes : d'un côté il faut savoir quoi questionner ; de l'autre il faut estimer ce qu'il est utile, essentiel, nécessaire de transmettre.

Le cédant s'implique activement dans les travaux de l'exploitation, en continuité avec ce qu'il faisait lorsqu'il n'était pas encore à la retraite. Il s'occupe d'une grande partie des travaux des champs et des tâches de maintenance. Sa participation concrète au projet de production représente la fonction de tutelle la plus visible dans cette configuration. Elle est précieuse pour les repreneurs qui sont pris dans une phase de transition dans laquelle de nombreuses choses se mettent en place et limitent le temps consacré aux activités de production.

IV.2.4. Redéfinition des enjeux et des objectifs de transmission

La participation du cédant dans ces deux domaines de tâches est aussi un objet d'ajustement et de débat au sein du groupe qui souhaite acquérir progressivement son autonomie. Le compromis se situe donc entre l'allègement de la charge de travail des jeunes qui ont besoin de temps pour s'installer et s'approprier leur nouvelle situation professionnelle, et le pouvoir du « laisser-faire » (d'autant plus s'il est médié par l'intervention didactique de l'ancien) dans l'apprentissage du métier qu'ils comptent exercer sur le long terme.

1) Les expériences antérieures	2) Le milieu de travail	3) Le dispositif	1) Les expériences antérieures
La collaboration avec le cédant se construit autour de l'entraide. Les jeunes ne réalisent pas toujours les tâches qu'ils avaient prévues de prendre à leur charge car ils prennent conscience des compétences préalables qu'elles demandent d'acquérir. C'est donc en partie par le différentiel de compétences que la répartition du travail se fait, et parfois à contrecœur. On a pu observer un recul des jeunes face à l'investissement nécessaire à l'apprentissage de la maîtrise des machines et de la gestion des champs. Cela s'explique en partie par le fait que le cédant se porte volontaire pour réaliser cette partie du travail. Lors des réunions collectives, les jeunes cherchent à prendre de l'autonomie par rapport au cédant, en prenant de plus en plus en main la gestion des cultures. La transmission professionnelle porte sur des objets transversaux au métier d'agriculteur, notamment sur la gestion des cultures et les activités de maintenance. Ces activités recouvrent plusieurs domaines de compétences : la maîtrise du calendrier cultural eu égard aux caractéristiques du milieu (climat, sol, etc.) ; la conduite des machines agricoles ; la maîtrise de l'entretien et de la réparation de ces machines. L'implication du cédant dans la gestion de ces tâches fait l'objet de négociations : la transmission passe par l'aide du cédant, mais le « faire à la place » présente des limites lorsque l'autonomie est un objectif que les apprenants souhaitent atteindre. Le cédant ne répond pas à toutes les qualités pédagogiques que les jeunes attendent de lui. Les attentes inassouvies ne font pourtant pas l'objet de reproches.			
Par ailleurs, certains jeunes ont bâtis des repères professionnels qui ne correspondent pas tout à fait aux façons de faire du cédant, ce qui justifie d'autant plus leur volonté de prendre de l'autonomie et l'affirmation de leurs choix d'orientation.			

L'intervention de l'ancien éleveur auprès des jeunes consiste aussi à infléchir certaines de leurs décisions qu'il considère trop rigides (ex : la labellisation bio exige l'utilisation exclusive de semences certifiées, alors qu'elles sont introuvables ou onéreuses).
Le jeune éleveur ovin a une définition assez claire de la « bonne » façon d'apprendre et de transmettre. Il estime que le transmetteur doit faire un effort de formulation des points d'attention à avoir et accepter d'être questionné, tandis que l'apprenant doit faire preuve de réflexivité face aux erreurs commises, et savoir solliciter l'aide du tuteur à bon escient (savoir questionner le transmetteur de façon régulière et construite).

Dans cette configuration, nous avons l'illustration d'une tension entre les activités de transmission et les activités de production. La difficulté réside non seulement dans leur conciliation organisationnelle, mais également dans leur définition même. Le « faire à la place » peut être une fonction de tutelle permettant aux apprenants de se consacrer à l'apprentissage d'autres activités, et à la mise en place de leur milieu de travail dans les premières phases d'installation. Ce peut être aussi, dans une certaine limite, un frein à la transmission, empêchant les apprenants de se confronter aux activités prises en charge par le cédant. Dans ce cas, il n'adopte pas un rôle de tuteur mais d'associé, et nous sommes dans une *configuration de travail* plutôt que dans une *configuration de tutorat*.

Les données montrent que les processus de redéfinition des objectifs de transmission, de production et surtout d'articulation entre les deux, puisent dans les trois pôles principaux que nous avons sélectionnés pour définir la notion de configuration de transmission professionnelle :

- la redéfinition permanente des finalités du dispositif de transmission ;
- l'importance des expériences antérieures dans les positions prises par rapport au dispositif ;
- et les conditions qu'impose le milieu de travail dans l'organisation des activités de production et de transmission.

IV.2.5. Les attentes sur les rôles et les responsabilités dans la mise en place sociale

L'appréciation des places des uns et des autres dans le travail se construit petit à petit par la biais de divers mécanismes. La formation d'un GAEC est un point de départ du dispositif qui contient en lui-même un certain nombre d'attentes portant sur le travail collectif, le travail individuel et la division du travail. D'un point de vue prescriptif, les bénéfices tirés de la production sont alloués aux investissements nécessaires au développement des trois ateliers de production, et rémunèrent les trois membres du GAEC à parts égales, ceux-ci étant investis à temps égal sur l'exploitation. Au-delà de cette prescription, les personnes n'ont pas les mêmes façons de mesurer l'investissement dans le travail. La confrontation de ces points de vue produit des tensions dans le collectif.

L'accumulation d'expériences professionnelles est inégale d'un associé à l'autre. Les temps d'apprentissage et l'appropriation des étapes de développement des ateliers ne sont donc pas à allure équivalente d'un apprenant à l'autre. Ce différentiel de compétences n'est pas directement responsable des désaccords. Le rapport au travail individuel et collectif est, quant à lui, remis en question à divers titres :

- l'organisation des temps de travail, relativement aux temps de vie privée, constitue un premier axe de désaccord. Le temps absolu passé dans le travail n'est pas le seul critère d'engagement. D'autre critères marquent le positionnement critique de certains : savoir renoncer à un dimanche et adapter le temps de travail aux conditions imposées par le milieu constitue une preuve de professionnalisme. À l'inverse, respecter la vie domestique et organiser le travail de façon à mener vie privée et vie professionnelle, sont des positions valables pour d'autres ;
- l'implication dans les temps de rencontre et de discussions collectives est un autre indicateur d'engagement. Il rejoint le premier point. En faisant la séparation nette entre vie de famille et espace de travail, les temps collectifs n'ont pas le même statut que pour ceux qui articulent sans distinction le projet de vie et le projet professionnel. La différence entre les deux postures peut produire des situations où les personnes ne s'accordent pas ou mal ;
- les réactions face aux résultats des actions réalisées représentent également un indicateur de professionnalisme susceptible de présenter des éléments de jugement. La rectification des erreurs et la réflexivité qui accompagne l'observation des résultats de l'action sont des ressources pour mesurer l'engagement de l'autre dans le travail. Pourtant, on ne peut faire preuve de réflexivité ou de réactivité si on n'a pas en main les ressources pour le faire. Pour la chevrière, cela n'est pas possible sans l'aide du collectif, sans qu'il y ait d'échanges d'information sur les situations critiques qu'il s'agit de bien diagnostiquer, comprendre et maîtriser ;
- les dissensus se situent donc aussi au niveau des modalités d'entraide et de communication entre les membres du GAEC (y compris le cédant). Les attentes portent sur les prises d'initiatives des uns et des autres d'ouvrir des espaces de communication pour aborder les problèmes liés au travail. La difficulté est que le contenu de ce qui doit être communiqué n'est pas ou mal défini entre les personnes. Alors que certains attendent un dialogue plus construit et régulier sur les contenus du travail (les raisonnements, les principes mis en acte dans les activités réalisées, les points d'attention à avoir à des moments différents de la production, etc.), d'autres souhaiteraient qu'il y ait davantage d'échanges sur les « formes » du travail, c'est-à-dire l'organisation des tâches et des relations de travail. Les attentes portent donc sur la manifestation d'efforts différents (explicitation et partage *vs* prise d'initiative et participation aux domaines collectifs de la production).

1) Les expériences antérieures	**2) Le milieu de travail**	**3) Le dispositif**	**1) Les expériences antérieures**
Les modes d'entraide et de répartition du travail au sein du GAEC sont un point chaud de discussion. La difficulté réside dans la mise en place d'un équilibre entre les tâches collectives et la gestion des ateliers individuels. À cela se rajoute les rythmes différenciés des personnes constituant le GAEC. Les expériences antérieures inégales rendent difficile l'harmonisation des vitesses d'apprentissage et d'appropriation. La volonté d'entraide est un *bien commun* partagé, mais les modalités de traduction de ce *bien* en actes fait l'objet de désaccord divers. Les indices d'engagement et de professionnalité ne sont pas partagés de façon très claire : la répartition des responsabilités est sujette à des tensions lorsque les termes des négociations n'ont pas les conditions d'échange et de discussion adéquates. De même, les investissements matériels de départ font			

l'objet d'une mise en accord afin de coordonner des objectifs un peu différents (assurer un niveau de confort correct pour le travail en bâtiment tout en limitant les coûts de construction), et des exigences différentes (les deux troupeaux ne font pas tout à fait le même usage de la bergerie). Par contre, il y a une volonté commune d'être autonome en fourrage.

	Aménagement de temps collectifs dans ou hors du travail : un critère d'engagement.	

Contrairement aux intentions de départ les trois membres du GAEC ne partagent pas les tâches comme prévu. La construction de la bergerie est surtout assurée par le jeune éleveur alors que la chevrière a pris une grande partie de l'activité de transformation à sa charge.	On trouve, dans les verbatims, beaucoup d'indicateurs de jugement des capacités des autres, en tant qu'apprenant, jeune installé, ou ancien éleveur et transmetteur sur la ferme : -Le cédant et le jeune éleveur collaborent beaucoup. -Le cédant juge l'organisation du collectif : selon lui, les jeunes ne se réunissent pas suffisamment et ont du mal à trouver un terrain d'entente. -Le cédant juge les compétences des jeunes : il estime le jeune éleveur compétent pour la vente, contrairement au maraîcher. Il regrette le manque d'investissement de ce dernier (et des autres) dans le maintien du matériel. -Le cédant porte un discours sur la place des femmes dans les exploitations agricoles et justifie du manque d'investissement de la jeune femme dans les travaux des champs par des caractéristiques de genre (place du travail domestique et manque de force physique). -Pour la jeune femme, le cédant est difficile d'accès, ce qu'elle explique par son manque d'expérience d'encadrement. Il faut manifester son désir de décider, faire preuve de motivation et garantir ses compétences pour obtenir chez lui un sentiment de confiance, et pour pouvoir le solliciter afin de comprendre ses raisonnements. Elle voit également un problème d'organisation du travail collectif avec son associé éleveur. Elle estime avoir besoin de temps d'explicitation et de partage que l'autre ne semble pas pouvoir fournir. -Les repreneurs sont d'accord pour dire que le cédant les laisse difficilement prendre des initiatives. Il faut qu'ils manifestent leur besoin d'autonomie pour cela. De plus, ils réalisent que le cédant ne semble pas compétent dans l'accompagnement des apprentissages : il n'explicite pas ou peu, il exécute sans réellement montrer, il ne semble pas savoir illustrer les gestes centraux, ni appuyer les raisonnements sous-jacents à ses actions. Par ailleurs, le maraîcher estime qu'il transmet peu les connaissances qu'il a de son territoire. Pour le jeune éleveur savoir l'observer, retenir les informations, questionner en l'observant, etc., font partie d'un savoir-faire de médiation dont l'apprenant doit faire preuve. Car il doit, selon lui, prendre en charge ses propres besoins de formation, et participer de cette manière à la construction d'une relation de confiance. -Le jeune éleveur déplore le manque de réflexion des autres associés sur leurs propres actions. Il souhaiterait améliorer les modes de communication et d'organisation collective. Il cherche à s'autonomiser progressivement du cédant. Il est insatisfait du travail fourni par son associée et estime qu'au départ, le dimensionnement de son atelier ne correspond pas à ses capacités de travail et de gestion.

Le jeune maraîcher, nourri de ses nombreuses expériences professionnelles (responsable de culture, ouvrier maraîcher, encadrant maraîcher), mène son atelier en relative autonomie. Il ne bénéficie pas tellement d'une relation de transmission avec le cédant, un professionnel d'un tout autre domaine. Cependant, la connaissance des terres et de leurs propriétés (surtout du point de vue de l'humidité, de sa capacité de drainage ou au contraire de son caractère plus ou moins hydromorphe) est une information qui peut être précieuse au maraîcher et transmise par l'ancien éleveur qui a pratiqué ces terres sur plusieurs dizaines d'années. Par ailleurs, l'utilisation d'un certain matériel, ses savoir-faire en matière de mécanique et de travail du sol sont tout à fait transposables au maraîchage. Les échanges ne sont pourtant pas réguliers ni provoqués. Il semblerait qu'un manque d'organisation des espaces de communication soit à l'origine de cette lacune.

Nous faisons le constat d'un dissensus sur le rapport au travail : les différents membres du GAEC (y compris le cédant) ne donnent pas la même place au travail dans la vie privée, ce qui crée apparemment un déséquilibre de présence sur l'exploitation et dans les moments collectifs hors travail.

Gérer l'organisation des activités des uns et des autres dans le projet est un vrai problème de coordination qui demande de construire des compromis entre :

- la place de chacun dans le travail collectif : celle du cédant dans son ancienne ferme, celle des jeunes dans les décisions d'intervention, celle d'une mère de famille dans l'articulation entre travail et vie privée, etc. ;
- les besoins des jeunes d'éprouver pour apprendre, et la création d'occasions de tester certaines activités et compétences ;
- la gestion du temps : entre le travail quotidien (troupeau, transformation, commercialisation et maraîchage), la gestion du matériel et des cultures (la phase d'installation gagne à être aidée d'un actif supplémentaire), et la construction des bâtiments d'élevage ;
- les coûts engendrés par la prestation de service.

Pour conclure sur l'analyse monographique de ce cas, nous pouvons dire que deux enjeux de coordination majeurs ressortent de cette configuration de transmission professionnelle. Nous les traduisons par les questions suivantes :

1) Comment les membres du GAEC, avec l'aide du cédant, peuvent-ils mettre en place des espaces de communication permettant de stabiliser les responsabilités et les rôles de chacun dans le travail, et d'instaurer une organisation des temps de coordination ?

2) Comment faire évoluer l'engagement du cédant dans les activités de tutelles, au-delà d'une simple participation aux tâches de travail ?

Cette première entrée dans les données permet de décrire des configurations et des conditions de transmission qui ne se ressemblent pas. Le modèle de configuration est intéressant en ce qu'il permet de pondérer les dimensions de la transmission professionnelle en fonction de ce qui pèse sur chaque cas de figure. Ceci explique pourquoi les présentations des cas ne suivent pas une forme identique. Le poids des trajectoires dans l'analyse est par exemple très inégal. Alors que le cas de référence (Cas 1) est saturé par les histoires des personnes, le Cas 2 les évoque superficiellement et le Cas 3 révèle des problèmes d'harmonisation entre elles. Dans tous les cas, les trajectoires renvoient à un ensemble de capacités, de dispositions et de compétences pour faire, discuter, ou encore négocier au travail.

Les données monographiques que nous avons organisées à partir des entrées du modèle, nous renseignent sur les facteurs de régulation qui entrent en jeu dans la construction des relations de transmission en milieu de travail. Les problèmes de coordination des points de vue, des rôles et des places dans le travail sont assez bien représentés par cette grille analytique. Nous donnerons rapidement un aperçu de cette façon de regarder la transmission professionnelle à travers trois autres entrées : celle du salariat, de la transmission familiale d'exploitation, et celle de l'association entre des agriculteurs proches de la retraite et d'un repreneur.

V. Des positions sociales aux systèmes d'attentes : quelles transmissions pour un salarié, un enfant d'agriculteur ou un repreneur déjà expérimenté ?

Cette section vise à apporter un regard complémentaire sur les configurations de transmission professionnelle. Ainsi que le suggère le modèle présenté précédemment, les configurations ne se définissent pas selon une seule entrée mais selon un ensemble de dimensions qui forment entre elles une cohérence singulière. La catégorisation nécessite cependant de privilégier certaines caractéristiques devant d'autres lorsqu'à première vue, elles paraissent agissantes dans la relation de travail qui s'établit entre un agriculteur et une autre personne travaillant avec lui et ayant une connaissance moindre du métier. Etre salarié, fils ou fille d'exploitant, ou déjà professionnel, sont trois caractéristiques qui semblent peser sur la nature des relations de transmission au travail. Nous verrons pourtant que ces grandes catégories de transmission sont mises en branle par les autres paramètres des configurations qui introduisent de fortes variabilités dans les potentialités de transmission et d'apprentissage.

V.1. Transmettre un métier à l'épreuve de la prise de responsabilité en tant que salarié

La formation des futurs agriculteurs en milieu de travail est ce dont nous nous intéressons au premier chef dans cette thèse, c'est-à-dire à la transmission professionnelle dont ils peuvent bénéficier lors de phases de travail vécues avant ou pendant leurs installations professionnelles. Le salariat agricole n'est donc pas directement l'objet de cette thèse. Pourtant, force est de constater qu'une grande partie des installés sont passés par le salariat. Ce passage se fait parfois en prévision d'une installation et vise à acquérir des compétences en côtoyant le travail. Cette phase de transition est de durée variable. Certains candidats à l'installation qui passent par cette phase expérimentent le salariat dans une seule ferme alors que d'autres ont travaillé plusieurs années dans différentes fermes et sur différentes productions, avant de se lancer dans l'aventure de l'installation. À l'inverse, certains choisissent de se lancer dès la sortie du stage en créant leur entreprise petit à petit (excepté bien sûr s'il s'agit d'une reprise familiale).

Cette section vise à montrer la diversité des configurations de transmission professionnelle que l'on peut trouver dans la relation exploitant/salarié en milieu agricole. Nous avons puisé, pour cela, dans différentes enquêtes réalisées sur les terrains de thèse. Plus exactement, nous utilisons des entretiens réalisés dans cinq exploitations de maraîchage biologique. À l'aide du modèle de configuration, nous avons identifié et décrit trois caractéristiques des mécanismes sociaux de transmission professionnelle en jeu dans les relations salariales :

1/ La nature du travail des salariés dépend des conditions d'exercice et du milieu de travail.

La mécanisation caractérise certaines exploitations maraîchères alors que d'autres sont organisées plutôt sur un fort apport de main d'œuvre, même si les exploitations mécanisées embauchent aussi des salariés. La mécanisation est un choix de l'exploitant, mais elle répond

aussi aux potentialités de terrain. Un parcellaire composé de petites unités parsemées est moins propice au passage de gros engins. [E : enquêtrice ; JL : maraîcher] :

> ***E** : y'a pas mal de gens embauchés ici non ?*
>
> ***JL** : ouais, ah ben au niveau des salariés, par rapport à la surface de l'exploitation, y'en a beaucoup oui. Mais c'est un choix que j'ai fait au départ, des investissements matériels, je n'en ai presque plus faits, on est même revenu en arrière un peu tu vois, des plantations tout ça avant je faisais avec la planteuse, maintenant on fait quasiment tout à la main, et finalement on s'y retrouve, parce que ben déjà comme on fait **des toutes petites parcelles**, quand tu veux repiquer de la salade ou des trucs comme ça, le tracteur est attelé, c'est-à-dire qu'il faut dételer le tracteur, atteler la planteuse, la régler, il faut être à trois en même temps, parce qu'il faut qu'il y ait deux personnes sur la planteuse et un sur le tracteur quand tu le fais mécaniquement, donc tu vois, l'un dans l'autre, manuellement **c'est beaucoup plus souple**…tu as une heure devant toi, ben on prend le petit rouleau…*

La main d'œuvre est parfois mieux adaptée que les machines pour assurer certains travaux du sol ou récoltes. Le salariat répond à un besoin de main d'œuvre qui, en maraîchage, est particulièrement important en saison estivale (juin à septembre), notamment pour les plantations et les récoltes. Mais, bien que primordiale, la réalisation de ces tâches n'est pas la seule finalité du salariat.

Le travail humain fournit des services afférents à leurs tâches : le diagnostic des cultures, le bouche à oreille (promotion de la ferme à l'extérieur)	***E** : et vous vous y retrouvez quand même ?* ***JL** : oui parce que…en fait, c'est quelque chose de global, parce que tu vois, t'achètes un tracteur, ce n'est pas lui qui va te faire de la pub autour de chez lui pour le marché, ou en passant dans les cultures va voir s'il y a une tâche de mildiou ou si y'a quelque chose comme ça. Le fait d'avoir des gens qui travaillent, c'est autant de retour sur les cultures, sur des idées.*
Il permet de libérer du temps à l'exploitant sur certains domaines qu'il ne désire pas faire et qui ne se mécanisent pas : la vente, la gestion du personnel ou des consommateurs, par exemple.	***JL** : au bout du compte, tu vois que ça tient la route, parce que t'as beaucoup moins de parcelles enherbées, les cultures sont plus belles, donc plus de résultats…bon du matériel, ça peut aider aussi à avoir des cultures plus belles, mais ce n'est pas du tout la même chose…parce que tu vois, tous ces gens là…tu vois Fr par exemple, c'est quelqu'un qui s'occupe de la vente, ben moi maintenant je ne m'en occupe quasiment plus tu vois.* (…) *Je travaille plutôt derrière, je viens donner un coup de main à la vente si besoin…mais maintenant quand quelqu'un a quelque chose à demander, on peut le faire auprès de Fr ou A* [deux salariés] *et pas seulement à moi.* (…) *il y a un truc que j'attendais un peu en prenant un peu plus de monde, c'est que ça me laisse plus de temps justement pour pouvoir voir tout ça. Et en fait, le temps ne se libère pas aussi bien que ça, parce qu'il est repris par autre chose, notamment l'administratif…*
Répond à une préoccupation d'ordre éthique : l'embauche	***E** : ce choix de la main d'œuvre plutôt que les machines, c'est aussi pour une question éthique ?* ***JL** : aussi oui. Mais ça c'est ce que je me dis après, enfin…si tu veux, je ne me pose pas trop de questions profondes quoi, je veux dire que je fais les choses et puis…mais c'est vrai que intuitivement c'était un peu ma façon de penser quoi…de prendre des gens.* [M : maraîcher] ***M** : on a de plus en plus de mal à trouver du personnel, donc je ne voulais pas dépendre de ça. Et aujourd'hui, si j'ai du personnel, je n'utilise pas les machines, si je n'en ai pas, je sais que je peux m'en sortir.* ***E** : pourquoi un manque de personnel ?*

	***M** : parce qu'ils ne veulent plus faire ça. Si tu vas trouver un conducteur de tracteur, mais un mec pour aller arracher les poireaux tu n'en trouves pas. Là tu vois j'ai une arracheuse à poireaux automatique, ben là j'ai du monde, ben ils arrachent à la main. Sinon moi j'atèle, ce qu'ils vont faire en une journée, je vais le faire en ½ heure à la machine.* ***E** : tu ne te dis pas alors que tu préfères utiliser que la machine ?* ***M** : non parce que là j'ai du monde qui veut bosser, donc le but, ce n'est pas non plus de supprimer des emplois. Quand il y a des gens qui veulent bosser…par contre la machine, même s'il y a du monde, s'il se met à geler et qu'il fait super froid, on va prendre la machine, et après on ira travailler au chaud, ou au moins à l'abri du vent. La machine est aussi là quand on a des coups de bourre.*
Souplesse du travail humain	Cf. première verbatim du § IV.1. **JL :** « *manuellement **c'est beaucoup plus souple*** **».**

La mécanisation présente un impact sur les modalités de travail des salariés, et donc de leur rapport potentiel aux activités d'apprentissage au travail. Le travail du sol, lorsqu'il est principalement assuré par les machines, n'est pas ou peu confié aux salariés, aux apprentis ou aux stagiaires s'ils n'ont pas d'expériences avérées. Le risque productif est trop élevé.

En parlant des stagiaires et salariés :

> ***M** : ils passent par une phase de désherbage, à la main, trois jours dans un champ, histoire qu'ils se rendent bien compte.*
>
> ***E** : toi, ça t'arrives de faire à la main ?*
>
> ***M** : ben on est obligé sur le rang. Après ils passent par la taille : tomates, aubergines, poivrons…et puis…préparation de sol, ils en font un petit peu, mais c'est rare. **Ça c'est moi qui le fait en général, parce que quand tu veux passer ta machine à vapeur, il faut que ce soit vraiment nickel**.*
>
> ***E** : ça t'arrive d'avoir des demandes de la part des stagiaires sur la manière de faire, je veux dire sur des attentes d'autonomie, ou d'apprentissage…?*
>
> ***M** : ouais, je leur fais faire. Après, ce qu'ils font c'est du fraisage. Puisque ça, même si tu ne vas pas droit, tu peux le rattraper (préparation à plat et non en planche), la mise en planches, tu ne peux pas rater.*

Les potentialités d'autonomisation des apprenants ou salariés sont donc limitées lorsque le machinisme prend à sa charge un grand nombre de tâches qui demanderaient au travail humain des conceptualisations complexes. Par ailleurs, le risque productif rend plus délicat de confier l'utilisation des machines aux apprenants (stagiaires, apprentis) ou aux salariés (peu expérimentés), alors que la conduite des machines est une compétence qu'il est stratégique d'acquérir en exploitation avant installation.

La taille de l'exploitation est un autre paramètre du milieu de travail qui joue un rôle dans la détermination des conditions de transmission professionnelle pour les salariés. Le nombre de salariés dans une exploitation est fonction de sa taille globale, bien que la correspondance ne soit pas directe (car d'autres paramètres comme la mécanisation entrent en ligne de compte). Lorsque l'exploitation est dotée de nombreux salariés, il est plus probable de trouver parmi eux une diversité de statuts et de positions sociales au sein de l'entreprise. La configuration de salarié (cette fois au sens purement éliasien du terme) est plus ou moins sujette à une

hiérarchisation des relations. La présence concomitante de salariés permanents et temporaires (ouvriers saisonniers) produit en général des rapports hiérarchiques qui se traduisent par des différentiels de responsabilité et de prise de liberté sur les tâches à réaliser.

[L est un salarié permanent, A est un repreneur en association avec les exploitants maraîcher (JP et Ch K), A' est un salarié saisonnier expérimenté]

> ***A'*** *: ben L, ça fait 4 ans qu'il bosse pour les K. Et il avait acquis une certaine autonomie aussi, notamment sur la conduite des travaux des champs en tracteur avec les différentes machines. C'est lui qui faisait le boulot de travail du sol. Or, quand A est arrivé, ben c'est lui qui l'a fait. L est revenu à un rôle d'ouvrier qui fait principalement des tâches de récolte et binage manuel.* ***Il garde quand même une place différente des autres ouvriers, compte tenu de son ancienneté et de son salaire plus élevé. C'est le seul salarié qui réalise des traitements par exemple, même si JP en fait plus qu'avant. C'est aussi vers L qu'on se tourne quand on a une question sur les récoltes et que JP ou Ch ne sont pas là, pas vers A.*** *Il fait des remarques là-dessus des fois, il se demande pourquoi A fait comme ça, que lui il n'aurait pas fait comme ça, etc. Sauf qu'A déjà, en tant qu'associé, il a besoin de s'approprier la ferme, et comment il peut le faire s'il ne fait pas ce genre de chose ? C'est une manière de s'approprier le travail. Et puis A lui ne le fait pas dans les mêmes conditions que L. À L, on lui dit de passer telle machine à tel endroit. A, il discute avec JP du plan de culture et de l'assolement. On lui dit : on a l'habitude de faire pousser tels légumes, il faut qu'on ait tels légumes à ce moment de la saison. Ils gèrent ensemble l'assolement, les rotations, etc.* ***Ce n'est pas le même niveau de consigne.*** *Pour le coup il a une vision globale des cultures et le droit de la discuter.*

Cet extrait nous fait percevoir les jeux de pouvoir (au sens de responsabilité ici) qui peuvent être à l'œuvre dans une exploitation. Les compétences de gestion des récoltes et de conduites des travaux du sol sont relativement complexes car elles supposent de prendre en compte un grand nombre de paramètres, mais aussi d'assumer des décisions au nom de l'exploitation. Cette autonomie de gestion est, par hypothèse, favorable au développement d'un sentiment de confiance en soi dans le travail et constitue le reflet d'un développement de compétences préalable. Les exploitants ont transmis des responsabilités au salarié permanent qui s'est construit en retour des attentes de travail. L'arrivée d'un nouveau travailleur de statut différent produit une rupture dans la continuité des attentes du salarié. Le statut du travailleur (son degré de responsabilité dans l'entreprise) produit un effet différent sur la construction de la décision : notamment sur ce qu'elle engage de prise de risque, et à partir de quel niveau d'informations elle a été prise. La transmission de la consigne n'a pas la même valeur car le contenu de la consigne contient plus ou moins de liberté d'interprétation.

Enfin, la présence de différents salariés et apprenants dans une même exploitation facilite la diversification des modalités de transmission du travail. On l'a vu avec l'extrait précédent, et c'est aussi ce que déplore parfois ce maraîcher qui se voit relégué à des tâches plus administratives :

[JL : maraîcher ; Fr et A : salariés permanent, A est aussi un ancien stagiaire].

> ***JL*** *: maintenant quand quelqu'un a quelque chose à demander, on peut le faire auprès de Fr ou A [deux salariés] et pas seulement à moi…*
>
> ***---***
>
> ***JL*** *: il y a Ar qui est un peu entre guillemets chef de culture, parce qu'il a fait une formation là-dessus, il connaît bien et puis ça l'intéresse quoi.*

E : *et comment s'est passée la transmission avec lui ? Au début avec le stage et tout ?*

JL *: il est venu pendant deux ans, on a eu le temps. Au fur et à mesure il a fait de plus en plus de choses, les semis…sa première responsabilité ça a été de faire le plan, les mottes et tout. Et maintenant, c'est lui qui retransmet quand il y a des stagiaires qui viennent, pour le plan…*

E : *maintenant alors tu chapotes de loin ?*

JL *: non pas de loin…* ***enfin si, au niveau du terrain, de plus en plus loin****. Mais c'est ça qui m'énerve. Parce que je me sens un peu dépossédé de ce que j'ai voulu vivre. Et en fait, le gros problème dans la main d'œuvre, c'est ça. C'est que ça t'amène une quantité d'emmerdes au niveau administratif et tout. Mais alors des emmerdements comme pas possible.*

E : *et ça t'éloigne de la terre.*

2/ les caractéristiques internes des personnes jouent un rôle dans la construction de la relation salariale car elles sont soumises aux jugements des patrons

L'ancienneté, les appréciations que les exploitants ont des compétences de leurs salariés, les critères qui leur garantissent ces compétences, ou encore la façon dont le salarié se projette dans le métier, sont tous des facteurs que les exploitants évoquent lorsqu'ils décrivent le travail des salariés et leurs propensions à évoluer dans les tâches qui leur incombent. Au sein d'une même exploitation, il n'y a donc pas un type de relation entre salarié et employeur :

JL *: c'est très empirique quoi. Oui, oui…ça dépend beaucoup de la demande de chacun, de son projet ou surtout son envie d'apprendre oui »*

E : *comment ça se manifeste ?*

JL *: par la curiosité, les demandes d'informations.*

A' *: c'est sûr que si l'engagement du salarié se matérialise dans des comportements autres que la résolution des tâches, mais par des questions, des participations aux réflexions, ça participe de cette évolution [entendu, dans la conversation, l'évolution des contenus et formes des consignes]. Mais bon, il faut trouver les bons moments où le supérieur hiérarchique est disponible pour la conversation et que ça n'entrave pas trop la bonne (rapide) exécution des tâches…*

A *: ouais, et aussi c'était un deal, donnant-donnant. Il ne s'agissait pas de faire 15 heures par jour, ce n'était pas ça, mais sentant la motivation, l'envie de, ils m'ont responsabilisé, accompagné, …*

E : *pendant les stages ?*

A *: voilà, et pendant le salariat.*

Ces maraîchers (JL et A, A étant ancien salarié) et ce salarié (A') parlent tous deux de la même dimension : le comportement du salarié face aux tâches de travail et sa recherche de compréhension des fondements des tâches qui lui sont prescrites. Le travail prescrit est toujours, pour un salarié agricole, de fournir de la force de travail afin de répondre aux exigences des tâches de maraîchage qui ne peuvent pas être effectuées par les machines présentes sur la ferme (récoltes, éclaircissage, plantations, etc.). Mais le quotidien du salarié peut s'élaborer sur d'autres types d'activités cognitives que la conceptualisation de gestes efficaces qui répondent aux exigences du travail. Une place peut être faite, dans certaines

circonstances, à l'apprentissage intentionnel et à la diversification des activités de travail. Cette différenciation s'opère en interaction avec le « patron » et selon un jeu de démonstration des intentions et par la preuve d'engagements équilibrés. Plusieurs critères justifient la reconnaissance professionnelle des salariés et l'implication des personnes (exploitants et salariés) dans une relation de travail autorisant le développement de processus de transmission et la mise en place de moments de transmission :

- La « motivation » est un aspect de la personne très souvent évoqué. Elle est considérée par les exploitants comme une caractéristique personnelle qui reflète une capacité intrinsèque à progresser, à acquérir de nouvelles compétences et à adapter sa force de travail aux exigences du travail.

> ***E :*** *et quand tu disais que tu avais une activité d'accompagnement de porteurs de projet qui s'installent, ça consiste en quoi ? C'est officieux ?*
>
> ***M** : oui…enfin ça dépend. Hélène a fait un stage de 6 mois, porté par l'Etat…par contre ceux qui ne bénéficient pas de ça moi je les salarie et en même temps je les forme.*
>
> ***E :*** *tu y trouves ton compte ?*
>
> ***M** : ben l'intérêt pour moi c'est d'avoir du personnel motivé.*
>
> ***E :*** *tu les prends, ils sont débutants ?*
>
> ***M** : ouais. Donc il y a toujours une phase d'apprentissage, mais encore une fois tu as des gens motivés, donc qui comprennent aussi les soucis de notre métier, tu vois, s'il y a un dimanche où on a besoin d'aller arracher, ben le gars va être présent.*

Dans cet extrait, il est intéressant de voir que la motivation n'est pas tant une aptitude intrinsèque qu'un comportement lié à la situation de travail des personnes, et au flux de leur vie[71]. La transmission professionnelle s'inscrit, pour ce maraîcher, dans une logique de développement professionnel, et le choix même des salariés est construit sur un critère de potentiel développement : l'engagement des salariés dans leurs propres projets d'installation maraîchère.

- La preuve de compétences liées à des situations de gestion d'équipe et gestion d'entreprise ;

> ***E :*** *mais du coup, toi tu vois de grosses différences au niveau des trajectoires, sur la manière d'appréhender le stage, le salariat, le métier et tout ?*
>
> ***M** : ah ouais, quand tu as des **reconversions professionnelles**, tu as des gens beaucoup plus…qui ont une **approche financière** complètement différentes qu'un jeune qui va démarrer.*
>
> ***E :*** *c'est-à-dire ?*
>
> ***M** : ben ils résonnent déjà beaucoup plus les achats, les intrants, la notion de marge en fait. Alors qu'un jeune, il va produire et après il voit ce qui reste quoi. C'est…tu as déjà un vécu quoi, quand tu formes quelqu'un qui a 40 ans, l'expérience fait que…après **la prise de risque**…un jeune va avoir moins peur à la*

[71] Voir la thèse de Jean-François Métral pour un approfondissement de la notion de mobilisation. Son approche révèle les liens étroits qui figurent entre l'expression de la satisfaction ou de l'engagement des personnes pour une activité et les conditions de la situation qui suscitent cette mobilisation, notamment celle qui font le pont avec des expériences et projets significatifs pour la personne (Métral, 2013).

limite de prendre des risques, parce qu'il a encore rien, pas de patrimoine, et une personne de 40 ans avec une maison, une famille, des enfants va appréhender les choses complètement différemment.

- La preuve de compétences liées à l'exécution des consignes.

***A** : il faut garder en tête aussi ce que fait chacun, parce que par exemple, si quelqu'un met deux fois plus de temps que nécessaire pour faire quelque chose, il faut que ça t'interroge, que t'ailles voir ce qui se passe…Il faut imaginer ce qui se passe de partout, dans tous les champs en même temps.*

Par ailleurs, la façon de répondre aux consignes (interprétation et traduction de cette interprétation en opérations), n'est pas sans lien avec les ressources disponibles pour comprendre les raisonnements sous-jacents à la formulation de la consigne :

***A :** ton implication dans le boulot, et c'est vrai aussi pour les salariés, ça dépend pas mal de ta motivation, mais aussi de ta compréhension de la consigne. C'est mieux de savoir pourquoi tu fais les choses, ça motive plus en plus. Et puis en fonction de l'idée que tu te fais des résultats attendus. Ça donne l'énergie que tu vas donner dans ce que tu fais.*

- La capacité à être force de proposition dans le travail collectif :

***JL** : de plus en plus on essaye de travailler un peu à l'avance, mais bon…le fait qu'on soit nombreux, y'a plein d'idées qui viennent aussi. Surtout Fr. qui a eu l'habitude de la recherche, il est très organisé, donc il propose plein de choses aussi, sur l'organisation du travail et tout. Donc ce n'est pas que dans un seul sens hein ! D'ailleurs, même pour la vente sur le marché…bon comme Fr, ça lui plaisait bien, c'est lui qui fait la vente, il gère ça super bien, donc c'est super.*

- Les aptitudes physiques

***M** : ah oui. Y'en a aussi (il revient directement aux personnes), qui au bout d'un mois, je leur dis de changer de voie, ce n'est pas fait pour eux.*

***E :** qu'est-ce qui te faire dire ça ?*

***M** : c'est la **résistance physique** le plus souvent. Tu vois tout de suite si la personne va tenir ou pas. Certains qui, dès la première semaine, vont te dire « ah non, au fait j'ai oublié, tel jour je peux pas, j'ai ça ou ça…dimanche j'ai ça à faire, j'ai un rendez-vous… ». Il faut faire un choix, t'es là ou tu n'es pas là. Et en général t'appelles le matin « ah j'avais oublié j'avais un truc », et en fait il ne s'est pas réveillé quoi. Là rapidement tu le dis. Soit tu vas sur une exploitation beaucoup plus petite, et tu vas faire du jardinage, soit tu t'accroches et c'est parti.*

Globalement, l'autonomie des salariés est souvent le résultat d'une relation de confiance construite avec le patron par l'accumulation d'un ensemble de preuves de la capacité à être autonomisé.

***A'** : Il y a aussi de la mise à l'épreuve dans la relation de salariat. Moi **j'ai toujours senti une mise à l'épreuve**. Et il y a aussi une attente ou plutôt **un « test » de l'autonomie** du salarié. Le patron est toujours plus content quand le salarié est autonome et qu'il peut prendre des initiatives efficaces, qui marchent. Car ça veut dire moins de boulot de gestion du travail des autres et un gain de temps. Il a aussi besoin de créer la confiance et de l'éprouver, que ce soit pour **les horaires, l'honnêteté, la bonne foi, les capacités physiques, c'est-à-dire la vitesse d'exécution des tâches, ou l'endurance, et puis la gestion des risques liés aux machines**…*

C'est aussi un moyen de valorisation pour le salarié, même si certains ne sont pas à la recherche d'une plus grande autonomie (au sens d'auto-organisation) dans leur travail quotidien. Cette mise à l'épreuve aboutit à différentes modalités de travail qui ouvrent plus ou moins sur des espaces d'apprentissage et de transmission.

3/ Le statut du salarié participe de l'élaboration informelle d'un dispositif de transmission professionnelle

Le statut du salarié est défini par la nature du contrat qui le lie à l'entreprise agricole.

> ***E :*** *et avoir autant de salariés… pourquoi ?*
>
> ***A*** *: c'est un choix. Sinon, on dimensionne son exploitation pour la gérer seul, on peut aussi choisir d'avoir des associés plutôt que des salariés, ou prendre* ***deux salariés de plus à l'année*** **(et pas des saisonniers)** ***parce que ça change le rapport au travail****. Ça les fidélise, les responsabilise, c'est important. Ça peut faire peur de prendre des permanents (malgré la période d'essai) parce que c'est un engagement fort avec cette personne. Et puis un saisonnier, s'il travaille moins de 6 mois, on a les aides. Et d'un autre côté, ça ne permet pas de sécuriser la saison, ils partent quand ils veulent. Et puis un saisonnier, il faut un mois avant qu'il soit opérationnel. Alors que* ***quand tu es en CDI, tu t'investis différemment****. En maraîchage, c'est sûr de toute façon tu as besoin de mains.*

Les conditions de travail du salarié dépendent des caractéristiques de son contrat de travail. En formant un ouvrier permanent, l'exploitant prévoit à terme une plus grande autonomie de gestion des tâches de sa part car celui-ci pourra prendre le temps d'apprendre et de visualiser au fil des saisons l'emboîtement des différentes tâches prévues sur l'exploitation. Bien que la transmission nécessaire à cette prise d'autonomie soit coûteuse en temps, elle permet un retour structurant sur la gestion des tâches par la suite. L'investissement de l'agriculteur dans les moments nécessaires à la formation des salariés est moins incité lorsque le statut du salarié rend ce retour incertain.

> ***A'*** *: ça varie d'une position de salarié à l'autre :* ***quand tu es ouvrier saisonnier, ton boulot c'est d'exécuter un maximum de tâches en un minimum de temps****. Tu ne peux pas trop empiéter là-dessus pour discuter de tous ces à-côtés et on te confie rarement de tâches les concernant. En dehors des heures de travail, tu es très fatigué, le patron aussi, et ce n'est pas toujours facile d'aborder ces à-côtés même si tu as envie d'apprendre. Mais il y a quand même des moments, quand tu travailles avec le patron, à côté de lui, où tu peux discuter.* ***Si tu es salarié permanent c'est différent****, car la relation se construit sur du plus long terme et tu as vraiment pour mission d'avoir une certaine autonomie et le temps de te construire une vision globale.*
>
> ***E :*** *si, par exemple, le salarié est dans une position de gestion des autres salariés, chef d'équipe par exemple, on attendra de lui d'autres types de compétences, et par là, les consignes qui lui seront destinées pourront être d'une autre nature.*
>
> ***A' :*** *avec plus de sous-entendus, ou supposant la maîtrise d'un ensemble d'opérations qui ne seront pas décrites, qu'il traduira, interprétera en se reformulant lui-même les consignes à communiquer auprès des autres salariés. Et puis, en tant que chef d'équipe, ton boulot c'est aussi de prendre du temps pour penser, observer, pour toute ton équipe. Tu n'as pas peur que le patron te demande ce que tu fais si tu te promènes dans les champs sans outils à la main. C'est difficile de prendre le temps pour ça quand tu es pris dans le tourbillon des tâches à effectuer.*

Le statut du salarié prédispose à certaines prises de liberté dans la relation hiérarchique. Il est plus facile et légitime, quand on est permanent, de faire des propositions, et de solliciter l'exploitant pour qu'il agisse de sorte à mettre en place des moments de transmission. En effet, la projection que permet le statut de permanent modifie les attentes professionnelles. Si un permanent, par son contrat et ses conditions de travail, peut acquérir des compétences utiles au fonctionnement de l'entreprise, l'exploitant doit prendre part à une forme de transmission du travail.

Le statut du salarié est aussi défini, de façon plus informelle, par d'autres critères que la forme contractuelle de son embauche. Son ancienneté dans l'entreprise et son parcours professionnel antérieur participent à la mise en place sociale des salariés au sein de l'exploitation. Dans l'exemple suivant, le salarié A' présente une situation d'interaction entre l'exploitant et le salarié. Cette situation, d'apparence ordinaire, soulève des dynamiques sociales en tension dans une entreprise où la définition des places professionnelles présente, pour les participants, des enjeux importants :

Verbatims	Analyse
A' : *je me rappelle d'une fois ou JP m'a dit : « tu peux aussi gérer l'ouverture des serres en fonction de s'il fait chaud ou la fermeture s'il fait plus froid, s'il pleut ou vente ». Moi je lui ai répondu en lui demandant : «* ***mais comment je fais pour faire ça, compte tenu des autres tâches*** *(de récolte et tout) que je devrai effectuer dans les champs à l'heure où on ouvre le matin ». Parce que je savais que je serai en train de faire d'autres trucs loin de la serre.*	Le « patron » propose que le salarié prenne un type d'initiative. Le salarié perçoit certaines conséquences à cette proposition, ce qui l'amène à faire préciser les intentions du patron. Il formule lui-même les hypothèse concernant ses intentions : valoriser le salarié sans prendre trop de risques sur son champ d'action.
E : *tu t'es protégé d'une responsabilité en quelques sortes ?*	
A' : *c'est-à-dire que je voulais me prémunir d'un « qu'est-ce que tu fous à te balader dans les serres alors qu'on attend les salades pour le marché ? ». Je m'imaginais qu'****il disait ça pour me valoriser et me faire plaisir*** ***mais qu'il n'avait pas vraiment envie que je me consacre trop à fond à cette tâche. Et donc il ne me donnait pas les moyens pour que je sache comment mener ces différentes tâches sans que ça pose de problème dans le boulot****.*	L'enquêtrice interroge les raisons de cette interprétation : pourquoi prêter ces intentions ambivalentes au patron ?
E : *quelque part s'il t'a dit ça, c'est qu'il savait que tu pouvais gérer, c'est une marque de confiance, qu'il s'est construit une représentation de tes capacités, notamment celle d'être capable d'estimer ce qu'est « trop chaud » ou « trop froid », « trop humide » ou « trop venteux » ?*	En posant la question à l'exploitant, le salarié lui fait préciser son champ d'action.
A' : *oui…*	Il fait également part d'une autre préoccupation : éviter la création de nouvelles tensions entre les salariés. Car la considération du patron vis-à-vis de ses salariés fait l'objet d'épreuves de légitimité au sein de la configuration de salariés.
E : *tu aurais donc pu à l'inverse te dire que ça te faisait plaisir qu'on te donne une tâche de responsabilité, et que ce qui comptait plus à ce moment-là était la confiance qu'il te donnait. Tu as privilégié en quelque sorte ta préoccupation sur la faisabilité de cette nouvelle tâche parce que tu connaissais le travail inscrit dans les conditions de ton statut de salarié.*	
A' : *oui. Il m'a répondu d'ailleurs : « t'inquiète pas, nous aussi on gèrera ça, mais si tu y penses, c'est bien, toi aussi tu peux le faire si tu y penses ». Je n'ai pas pris ce présupposé en compte,* ***c'était plus clair pour moi de faire préciser***	

ça, ça allait mieux en le disant. Et puis, aussi, ce qui comptait c'était ***la peur qu'A'' regarde ça d'un mauvais œil****. A'' est là depuis deux saisons. Il considère fortement* ***la valeur de l'ancienneté****. Il remarque le fait que je reçois une certaine considération de la part du patron, et s'il me donne une confiance qu'il verrait supérieure à celle qu'on lui donne à lui, il en serait amer. Et moi, ayant, à cause de ça, déjà des rapports compliqués au travail avec lui, je n'avais pas envie de le voir me regarder de travers parce que je prenais l'initiative de le quitter dans une tâche que nous réalisions ensemble pour aller voir les serres. Y'avait le fait que je voulais me protéger vis-à-vis d'un risque d'ébranler ma fierté mais aussi celui de dégrader des rapports de boulots avec les autres.*	

Les logiques de transmission qui s'établissent dans les relations entre exploitants et salariés sont sujettes à différentes régulations. L'estimation des compétences et des dispositions personnelles à progresser dans le rôle de salarié s'articulent avec un système d'attentes réciproques par rapport à l'autonomisation des salariés dans l'exercice de leur poste de travail. Pour cela, une mise à l'épreuve s'effectue dans un double sens. Le salarié peut mettre en place à sa façon des garanties de compétences et d'engagements dans le travail en espérant obtenir des preuves de confiance auprès de l'exploitant et une modification des conditions d'exercice de son poste. L'exploitant peut également construire une stratégie de transmission dans le but de former des salariés plus autonomes dans la gestion quotidienne des tâches, voire dans leur planification et leur remise en question. Cette stratégie est déployée par les exploitants en fonction des sensibilités qu'ils ont devant ce qui fait preuve de « motivation », d'efficacité et de volonté d'apprentissage.

V.2. Transmettre le patrimoine de l'exploitation : une transmission qui ne va pas de soi

La transmission familiale des exploitations a fait l'objet de recherches sociologiques antérieures, nous en avons présentées quelques-unes dans la première partie de la thèse (I.3.1 du Chapitre I). Les processus sociaux de désignation du successeur et d'imprégnation au sein de l'exploitation sont au cœur de ces travaux. Bien que nous n'infirmons pas ces façons de catégoriser le caractère familial du métier agricole, nous avons observé qu'en matière de transmission du travail, la place professionnelle que prennent les enfants d'agriculteurs (biologiques dans notre cas) ne s'est pas faite nécessairement par identification au père ou par des jeux d'enroulement et de reconnaissance construits sur toute une vie à la ferme.

La construction des projets d'installation s'est faite aussi par une forte socialisation externe à la ferme familiale, en contact avec des acteurs de la bio rencontrés notamment au fil du parcours de formation. Les configurations de transmission professionnelle, dans le cadre familiale et en agriculture biologique rapatrient de nombreuses autres expériences que celles qui ont été vécues pendant l'enfance et dans les rapports familiaux. Ceci est peut-être d'autant plus vrai aujourd'hui où le niveau scolaire des enfants est plus élevé et corrélativement les opportunités de rencontrer divers espaces de socialisation sont plus nombreuses. Ce ne sont que des hypothèses, que les cas de transmission familiale rencontrés confirment, mais qui ne bénéficient pas d'une étude à large échantillon. En effet, nous n'avons pas réalisé

d'approfondissement particulier sur la question de la transmission familiale mais parmi les enquêtes menées, plusieurs ont concerné des configurations où l'installation s'effectuait sur la ferme familiale (3 enquêtes, cf. ANNEXE 9). Les trois cas que nous avons rencontrés sont des exploitations biologiques dont les parents ont chaque fois initié la conversion (en 1982, 2001 et 2007). Le tableau suivant présente brièvement les trois exploitations :

Tableau 8 : Présentation synthétique des enquêtes effectuées auprès de repreneurs familiaux.

	Historique de l'exploitation	**Parcours de formation des repreneurs**	**Installation**	
J et père	Conversion en 1982, éleveur biodynamiste pionnier dans la région. Grande diversification (3 élevages, pain, huilerie, céréales).	Formation d'ingénieur agronome, stages en recherche (sur l'AB) et dans un domaine viticole. Il prend l'initiative de suivre les salons et rencontres sur la bio. Il s'intéresse de plus en plus à la défense de l'AB malgré la réticence qu'il a ressenti des autres lors de ses formations.	Volonté propre de s'installer sur la ferme familiale à la fin des études. Création d'ateliers nouveaux sur la ferme et rachat des parts avec emprunts.	Créations d'ateliers nouveaux, mais aussi automatisation et développement d'ateliers existants. Recherche de nouveaux débouchés.
JB et père	Conversion en 2001 (crainte des produits chimiques, maladie dans la famille). Eleveur bovin et grandes cultures.	Formation agricole courte, par alternance, stages en conventionnel. Il s'intéresse à la boulangerie artisanale et aux variétés anciennes. Il est dans une démarche d'expérimentation agroécologique (agroforesterie, semis direct, haies, etc.)		Création de nouvelles activités par anticipation (volonté de s'installer avant la retraite du père). Recherche de débouchés en circuits courts.
I et père (D)	Conversion en 2007 (rejet du système de traitement imposé par les filières encadrées par les coopératives). Agriculture domestique diversifiée, grandes cultures.	Une formation plurielle (psycho, DUT aménagement du territoire…). Mais revient à l'agricole en parallèle de la conversion de la ferme familiale, qui a contribué à faire évoluer son projet professionnel : « *quand il était en conventionnel, ça ne m'intéressait pas* », « *je ne voyais pas trop la place que je pouvais avoir* ».		Installation progressive Statut d'aide familiale (2 ans) + formation d'un GAEC sur des bases financières saines + vente à la ferme (« *il suffisait de diversifier la gamme* ») : facilite l'installation.

Dans les trois cas, la transmission professionnelle entre le père et le repreneur[72] semble problématique ; elle n'est du moins pas rendue évidente par le fait de la filiation. Nous présentons dans un premier temps le résultat de l'analyse des données discursives sous forme de trois tableaux dans lesquels apparaît à droite l'interprétation des verbatims par le chercheur. Il s'agit d'une traduction synthétique des représentations que les personnes (ici essentiellement les fils et fille d'agriculteur) ont de leurs situations de repreneurs familiaux. À travers elles et en les organisant selon le regard configurationnel, nous faisons ressortir quelques processus (potentiels ou au contraire empêchés) de transmission professionnelle qui ont lieu dans le cadre familial, tout en soulignant les limites de l'interprétation « familiale ».

[72] Dans un seul cas sur trois, est évoqué le rôle de la mère dans l'entreprise. Pour J., sa mère a joué un rôle important dans l'évolution de l'exploitation notamment sur la recherche de débouchés. Elle lui a également fait participer à des activités de bricolage dans son enfance ; mais il ne la sollicite pas tellement pour la mise en place des ateliers agricoles qui concernent son installation (poules, huilerie, transformation du blé en farine). I. parle de sa mère pour renforcer le fait que ses parents n'ont jamais manifesté d'attentes de reprise vis-à-vis de leurs enfants.

En ANNEXE 13, le tableau présente les verbatims organisés et commentés correspondant aux trois enquêtes effectuées sur ces trois cas de transmission familiale.

La figure suivante (**Figure 21**) récapitule les principales caractéristiques des configurations de transmission professionnelle pour ces trois cas d'installation dans le cadre familial.

	J	JB	I
Histoire de l'exploitation	Volonté de pérenniser la ferme	Conversion à l'agriculture biologique	Conversion récente à l'agriculture biologique
	Rapport familial à la terre		*Savoirs non stabilisés*
Histoire de l'installation et projet du jeune	Réflexion à travers sa formation, Recherche la diversification des productions, l'autonomisation et l'expérimentation, Pas d'incitation de la part des parents mais anticipation matérielle par le père et pour le développement de certains ateliers.	Il vise la diversification des productions, la vente directe, l'autonomie dans son travail et la prise en charge sur les parcelles familiales d'expérimentations. Il s'intéresse notamment à des innovations agroécologiques telles que l'utilisation de semences anciennes, l'agroforesterie et le semis direct.	Intérêt pour la diversification de la gamme, la vente directe, l'agriculture biologique et la transformation boulangère. Attrait pour la vie « paysanne » Pas d'incitation de la part des parents pour une reprise de l'exploitation.
	Désaccord sur les savoirs de références		
Culture de l'exploitation Enjeux d'évolution	Son idée est d'élargir les débouchés pour les produits transformés, et en vente directe.	Conflits sur les orientations techniques et commerciales de la ferme entre le fils et le père.	Vente à la ferme, Existence d'un réseau de consommateurs.
	Négociation des rapports au travail : sur les dimensions transmissives et collaboratives		*Le statut d'aide familiale puis le GAEC facilitent l'installation progressive*
Occupation d'une nouvelle place dans la ferme	Liberté d'expérimentation, indépendance, nouveaux savoirs autour des nouveaux ateliers.	Il recherche la liberté d'entreprendre et n'a pas d'attentes particulières en matière de transmission de connaissances. Il veut avant tout faire valoir ses propositions de changements sur l'exploitation.	Redéfinition des rôles, Moins d'implication d'I. dans les activités liées à la gestion des cultures, Nouvel atelier qui suppose de nouveaux savoirs spécifiques à la panification Indépendance importante des ateliers, les liens se font sur les décisions globales, le choix des variétés ou sur les tâches transversales (administratif, mécanisation).
Caractérisation de la relation père / enfant dans le travail	Activités séparées Attentes de transmission inassouvies Relation d'associés plutôt qu'une relation apprenant/ « sachant » Peu d'imprégnation professionnelle pendant l'enfance Moments de transmission dans les situations d'urgence Pas d'intention formative de la part du père.	Relations distantes Séparation des tâches Conflits sur la place donnée à l'expérimentation et à l'innovation sur la ferme.	Attentes inassouvies d'échanger de façon plus structurée et organisée. Elle recherche davantage d'échanges techniques et de collaboration. Mais est incompatible avec le comportement « solitaire » du père. Tensions sur la définition des espaces de communication, et entre les niveaux affectifs et professionnels. Transmission pour les tâches transversales ; Echanges dans le cadre décisionnel ; Relation d'associés.

Figure 21 : Synthèse des cas de configuration de transmission familiale

À partir de cette synthèse, nous pouvons dresser plusieurs éléments de caractérisation des configurations professionnelle dans le cadre familial :

- Les savoirs de référence dépendent non seulement du milieu de travail et des expériences antérieures des professionnels qui les portent, mais également des projets d'évolution de la ferme que les repreneurs se représentent en leur place de nouvel exploitant. Ceci est vrai quelque soit le cadre de reprise mais apparaît particulièrement saillant dans les cas de transmission familiale étudiés. La présence du père dans une phase d'association et le parcours diversifié des repreneurs contribuent certainement à l'élaboration de projet professionnel propre, pouvant être en décalage avec le modèle de production en place ;
- Le deuxième point découle du premier. L'installation au sein de la ferme familiale n'est pas toujours pensée à travers la cession de l'exploitation ou le remplacement du père, mais également comme une opportunité professionnelle favorable au développement d'ateliers de production supplémentaires, et propices au développement autonome d'activités nouvelles ;
- Le revers de cette indépendance est l'éventuel manque d'espaces de coordination entre les membres d'une même famille travaillant sur la même exploitation. Ces espaces peuvent manquer du point de vue de la logique globale de l'exploitation (les ateliers sont séparés au point de ne pas trouver d'espace de travail collectif), mais aussi du point de vue des relations humaines qui charrient à la fois des dimensions professionnelles (d'organisation du travail et de la décision) et des dimensions affectives (relation au père, rapport à la vie privé) ;
- La dimension familiale se traduit par un sentiment fort d'appartenance à l'entreprise même si une phase de test peut aussi être envisagée (I.) ;
- Les conditions matérielles d'installation, facilitées par le cadre familial, sont favorables à l'expérimentation, à la prise de risque et à l'investissement, donc aussi à l'apprentissage par l'erreur et par la prise d'initiative. Les conditions de rencontre et d'appréhension mutuelle des compétences sont par contre moins systématiquement discutées et négociées du fait de l'« évidence familiale ». Le dispositif de transmission professionnel semble « transparent ».

V.3. La dimension expérimentale dans la transmission professionnelle

Nous proposons d'analyser de près un autre exemple de reprise dans lequel les transformations du travail sont engendrées par la venue d'un repreneur et suscitent des perturbations dans le travail habituel des agriculteurs en place.

[JP = maraîcher bio en association avec un futur repreneur (A), et avec sa femme (Ch). E = l'enquêtrice].

***JP** : c'est bien qu'il soit là, A. Ça fait bouger les choses un peu. Bon, Ch, **elle a un peu peur** parce que ça nous fait **faire des choses qu'on ne connaît pas, qu'on ne sait pas si ça va marcher**, comme le semis direct, on n'a jamais fait trop ça, et **ça veut dire maîtriser le binage** et tout ça.*

***E** : ça change des choses pour eux de travailler avec toi du coup.*

***A** : ben tu sais **ça change la routine forcément**, ce n'est pas anodin pour eux.*

Le maraîcher (JP) manifeste un intérêt pour la nouveauté même s'il exprime aussi de l'appréhension, à travers la posture qu'il décrit de sa femme et en argumentant par les incertitudes que comportent les nouvelles techniques au niveau des résultats productifs. Le caractère nouveau de la technique de binage ne découle pas d'une « ignorance » mais du fait d'avoir construit, au cours du développement de leur exploitation, un compromis et des choix techniques qui leur ont semblé opportuns.

***E** : et donc…du coup, eux, quand tu leur dis que tu voudrais essayer de faire un peu autrement, ils sont intéressés…c'est quoi leur réaction face à ça ?*

***A** : ben moi j'y vais avec doigté, j'amène des choses. On le met en parallèle dans le planning de culture, on intègre des **semis directs** ou des choses comme ça. **JP est plutôt assez partant, parce que c'est lui qui faisait beaucoup les cultures dans les champs**, donc ça l'intéresse. Et Ch ne demande qu'à voir, mais elle sert les fesses pour le moment. Elle attend de voir.*

Transformer ses habitudes est source d'appréhension mais attise également l'intérêt. Le fait d'avoir les conditions de changement réunies (l'association avec un repreneur, l'arrivée de nouvelles compétences et le partage de la prise de risque) mobilise le cédant dans l'expérimentation de nouvelles façons de faire. Dans l'extrait suivant, le repreneur explique sa position par rapport à un choix de pratique qu'ont fait les maraîchers pour la gestion des adventices. Il souhaite et propose de remplacer (progressivement) cette pratique par d'autres pratiques de gestion en utilisant des techniques de désherbage mécanique. Les premières raisons qu'il donne sont d'ordre esthétique et environnemental.

***E** : quand tu bossais pour JM* [un autre maraîcher de la région]*, tu proposais des nouveaux trucs ?*

***A** : ouais. Comme ils n'avaient pas réussi à trouver des solutions techniques ou des itinéraires techniques valables, ils sont passés au « **tout plastique** », dans les champs, les serres…et ben moi ça, ça ne me va pas du tout…*

***E** : c'est quoi l'inconvénient du « tout plastique » ?*

***A** : ben, c'est déjà pas beau dans les champs, c'est pénible à poser, c'est pénible à enlever, ça coûte cher, même quand on parle de biodégradable, c'est juste qu'on ne voit plus dans le sol, visuellement, mais sinon après, y'a 80% de produits de synthèse dedans.*

Le plastique est un moyen de gérer les adventices. Son utilisation à plusieurs conséquences. La première est que les sols se chargent de graines d'adventices sous le plastique sans que le stock ne soit jamais diminué. Sortir de la technique du paillage plastique implique d'autant plus de difficultés que la pression des adventices aura été augmentée par des années de stockage.

***E** : et quand tu dis semis direct, ça veut dire semer directement en terre plutôt que faire les plants ?*

***A** : voilà, le fait de faire de la motte, ça permet d'avoir un décalage avec la mauvaise herbe et le légume va se développer et prendre la place de la mauvaise herbe avant elle. Mais si c'était vrai, je n'aurais pas vu là des champs comme ça l'année dernière au mois d'août, là.*

***E** : enherbés ?*

***A** : ouais. Donc ça, ça me fait un peu peur pour ce que je mets en place, parce qu'il doit y avoir…ben ils ont 15 ans d'activité ici, mais avant y'avait déjà du maraîchage, donc quand tu sais que des semences peuvent tenir plus de 100 ans ou plus…*

Le désherbage mécanique (le binage) demande une technicité importante. De ce fait, elle peut être risquée (il faut déterminer « le bon moment ») et coûteuse en temps. Le paillage plastique a aussi été, pour les maraîchers, une réponse à ces difficultés à un moment où les incertitudes et les coûts (risques d'enherbement et temps de travail) pesaient fortement.

***E** : je me demandais du coup pourquoi ils ont fait ce choix* [l'utilisation du paillage plastique].

***A** : ben **l'incapacité de tenir une production du début à la fin avec une récolte satisfaisante sans être dans une réserve de mauvaises herbes** quoi.*

***E** : pourquoi ? Question de matos ?*

***A** : ils sont équipés, ils ont tout. Mais **ça devient pointu** après, je veux dire bon c'est biner, mais il faut y aller au **bon moment**. Faire un passage pour faire un passage…bon, il faut que ça serve à quelque chose.* (…) *Par exemple, je ne me vois pas passer de « tout plastique » à rien en un an hein !, il faut y aller doucement. Il y a des choix techniques que de toute façon je ne vais pas remettre en cause…voilà et puis y'a toutes les rotations les assolements qui ont été faits, mais qu'il faut revoir, pour déstocker les mauvaises herbes…parce que le fait de mettre du plastique, ben ça fait que tu ne vois pas les mauvaises herbes, mais en dessous les vivaces, le chiendent, les liserons.*

***E** : et tu disais que c'était pointu…et eux, au début ils étaient intensifs et sans plastique, pourquoi ?*

***A** : **ils avaient plus d'énergie**, c'était moins grand aussi…et puis ici, voilà ils se sont essoufflés. JM est arrivé avec cette technique-là avec paillage plastique, et ils ont suivi, ils ont envoyé. Ils ont acheté ensemble du matériel spécifique…*

Selon le repreneur, les changements à opérer intéressent le cédant qu'il juge vouloir s'engager dans l'expérimentation et être disposé à apprendre en conséquence.

(…) *JP est intéressé par la mécanique, il est interpellé par d'autres manières de bosser, il a envie de se former. S'ils ont opté pour les plants et le plastique, c'est aussi qu'ils se sont rendus compte que c'était compliqué avec l'augmentation de volume et de surface de faire tout eux-mêmes. Ils se sont laissés déborder par les mauvaises herbes. Et puis JM, il faisait avec le plastique, c'était une solution confortable aussi, donc voilà. Ils sont vachement à l'écoute, JP a bien envie d'essayer de s'affranchir du plastique, par de nouvelles méthodes.*

La deuxième conséquence de l'utilisation du paillage plastique est que l'utilisation de plants est privilégiée devant le semis direct car on ne peut pas faire de semis direct avec un paillage plastique. Or la plantation est onéreuse, surtout lorsque l'on achète les plants à d'autres maraîchers. Par ailleurs, l'achat de plants rend les maraîchers tributaires des commandes et des livraisons, ce qui présente un inconvénient pour la planification des serres, des paniers et des marchés.

***A** : notre idée, c'est d'aller vers **l'autonomie**, mais en augmentant un peu les volumes. Y'a le potentiel pour. Mais c'est sûr, ça va demander de la rigueur, surtout si on veut produire sur place les plants* (en délégant à un salarié). *Ici, ils font les légumes « fruits »…et ils utilisent le plastique.*

***E** : ça fait quoi le plastique ?*

***A** : ben qu'ils font **plus de plants et moins de semis direct**.* (…) *Aujourd'hui ils achètent pas mal de plants aux producteurs, c'est un métier en soi de faire les plants c'est vrai, pourtant ils ont le matos (la motteuse, la serre chauffée, etc.). Pour moi, vu les volumes qu'ils font, et la diversité d'espèces, c'est intéressant de le faire soi-même. Embaucher quelqu'un à l'année pour faire les plants, c'est 20 000€, ça revient moins cher que d'acheter tous tes plants. Et puis ça vaut le coup aussi parce qu'ici on fait de la « petite épicerie ». Parce qu'ils font les marchés et tout.*

***E** : et alors, ça implique quoi de faire de la « petite épicerie » ?*

***A** : et bien, c'est compliqué de demander à un producteur de plants de faire un peu de ci et un peu de ça, au niveau de la gestion des commandes, et puis souvent ils imposent un minimum de caisses. Et puis les livraisons ça coûte. Et enfin quand même c'est bien de maîtriser son outil de production, de pas dépendre d'un autre.*

Les modifications que proposent d'initier le repreneur sont à tester par l'ensemble de l'équipe. Il reste un certain nombre d'incertitudes sur la capacité collective à passer à des pratiques de semis direct et de désherbage mécanique. Pour le jeune, les incertitudes sont liées à la qualité des sols et à l'état des stocks d'adventices. Pour les cédants, l'appréhension porte également sur le différentiel de résultats entre « l'avant et l'après plastique ». Toujours est-il que les changements liés à l'association avec un jeune maraîcher ayant déjà une expérience dans le domaine sont réfléchis dans une progression. C'est ce que nous livre le repreneur :

***E** : alors vous allez faire tous vos plants maintenant ?*

***A** : **il faut y aller doucement** hein !.*

***E** : pourquoi ?*

A** : si déjà on met en œuvre ce que je propose, cette année ce sera bien. **Il faut tester un peu les nouveaux trucs, avant de changer de nouvelles choses (…) *Travailler à trois déjà. Et puis on a décidé qu'au-dessus de 150€ d'achat on se concertait, on décidait ensemble. Travailler avec moins de plastique et plus de semis directs. On va essayer de ne plus récolter en caisse mais avec des palox et une remorque, pour les légumes d'hiver. Il faut un transporteur de palox, une fourche adaptée sur le tracteur pour ça. On se fatiguera beaucoup moins, on passera de déplacement de 20 par 20 kg à 400 par 400. Ça permet de gagner du temps et d'alléger la pénibilité du travail. Le nombre de kg qu'ils font c'est fou. Et puis, on ferait les plants. Toujours pour éviter la pénibilité, on achèterait des diables, des brouettes maraîchères, une remorque. On développerait l'utilisation de la mécanisation, avec du binage et du buttage.*

Il y a dans la liste des changements, des dimensions concrètes telles que l'utilisation de nouveaux matériels, mais également des dimensions relationnelles qu'il est difficile d'anticiper (« travailler à trois », c'est-à-dire s'organiser et s'entendre à trois dans le travail).

L'engagement du cédant dans ces transformations est une forme de transmission professionnelle qui part de l'initiative du repreneur alors que celui-ci est censé être en position d'apprenant par rapport à l'autre. L'engagement se traduit par des activités de planification et par des orientations nouvelles dans l'organisation du travail et l'investissement matériel.

[A' = salarié dans l'exploitation maraîchère].

> ***A' : ils ont anticipé**. Il était partant pour s'émanciper du plastique, alors **ils ont investi dans de nouvelles machines**, des bineuses, et ils ont emprunté des herses et une herse rotative. A. s'est pas mal investi là-dedans. Il a offert des machines à JP et a intensifié la collaboration avec le voisin chez qui il a travaillé avant,* (…) *Et puis aussi, **y'avait une masse salariale un peu plus élevée que les années précédentes, c'était aussi parce qu'ils savaient qu'ils auraient besoin de main d'œuvre pour désherber sur le rang**, chose qu'on ne peut pas faire avec les machines.*

En revanche, la transformation des pratiques d'un agriculteur provoquée au contact d'un jeune associé, s'inscrit dans un processus de validation. Au-delà de l'anticipation, la vérification des bienfaits des transformations adoptées dans le travail et l'exploitation, est nécessaire pour stabiliser les changements visés.

> ***A' : Et il n'est pas mécontent du résultat global*** [sur le binage et le retrait du plastique]. *C'est plutôt sur le semis direct, Ch. était particulièrement rétive par rapport à ça. Mais A. a fait un peu de forcing là-dessus, déjà parce qu'il pratiquait ça dans son ancienne expérience de maraîchage en Alsace et puis parce qu'il voit un avantage important c'est la diminution des charges, car les semences coûtent moins chères que les plants. Mais ça veut dire plus temps de travail aussi.*
>
> ---
>
> ***A' : JP fait son bilan de la saison en ce moment et il a fait des conclusions quoi. Au départ, A. a voulu faire beaucoup de semis direct (fenouil, haricots, chou en pépinière, racines nues) et abandonner le plastique. Ça voulait dire utiliser comme il faut les machines pour assurer le binage, assurer le désherbage et puis faire des faux semis pour diminuer la pression des mauvaises herbes…essentiel sans paillage plastique.*** (…) ***JP était prêt à faire des expérimentations avec A. Les expérimentations d'ailleurs, se sont réduites à : on teste, on voit si ça marche, on n'a pas le temps de vérifier toutes les causes d'échecs et les paramètres, y'a trop d'autres trucs à faire ; on est obligé de tirer des conclusions hâtives**. Mais il ne l'était pas complètement. C'est-à-dire qu'**il le laissait faire mais il prenait ses précautions derrière**. Par exemple, A. a fait un semis direct de fenouil et à côté de ça, JP a planté des plants de fenouil. Sûrement parce qu'il n'assumait pas complètement le risque de la nouveauté. Et puis parce que dans les premiers stades, les fenouils semés n'avaient pas trop l'air de marcher. Y'a eu la crainte de se retrouver avec trop peu de fenouils. Du coup, ils se sont remis à planter des plants achetés en cours de saison. La ferme s'est retrouvée avec trop de fenouils à un moment de la saison, ils ne savaient pas quoi faire de tous les fenouils.*

Finalement, le changement de pratiques ne s'est pas tant stabilisé, notamment en ce qui concerne le semis direct. Les résultats n'ont pas été suffisamment satisfaisants aux yeux des maraîchers pour que le jeune prenne la main sur les semis. Le processus de validation des expérimentations par les cédants s'accompagne de prises de précautions en vue de prévenir les éventuelles erreurs. D'après ce que nous dit le salarié, nous pourrions faire l'hypothèse que **ces précautions traduisent une conduite de gestion de l'incertitude face à des changements de pratiques dont ils ne maîtrisent pas bien les conséquences**. Ils anticipent du même coup les irrégularités que les innovations peuvent occasionner sur le volume de production.

Le « bilan » des expérimentations conduites à l'occasion de leur nouvelle association, constitue un indicateur de transformation. Dans le cas de cette ferme, il est mitigé : bien que le binage ait été introduit davantage dans le travail agricole, l'organisation hiérarchique n'a pas pris de formes radicalement nouvelles :

> *A' : JP et Ch ont passé le moment idyllique du début où ils se disaient « on a un nouvel associé et on essaie pleins de nouveaux trucs ». Ce n'est pas encore effectivement le cas et ils se sont rappelés que c'est toujours eux qui assumaient toutes les responsabilités pour l'organisation des journées de travail et des tâches. Ça devenait un peu le bordel aussi, notamment avec les consignes contradictoires entre eux et A…*(…) *Depuis, A. ne prend plus les initiatives qu'il prenait. Le matin, quand on se retrouve avant de commencer à bosser, il attend avec nous les consignes du patron, même si elles ne seront pas de même nature pour lui que pour nous.*

L'expérimentation trouve une place non négligeable dans les phases de transition où vieil et jeune agriculteur s'associe dans le cadre d'une reprise, surtout si le jeune repreneur n'est pas novice et démontre une certaine expertise acquise du métier. Ce dernier est à même de proposer un changement de pratique mais n'est toutefois pas à l'abri d'une mise à l'épreuve dont l'évaluation sera en partie déterminée par les résultats des expérimentations communes.

Conclusion du Chapitre VI

Ce long chapitre a cherché à démontrer que la notion de configuration de transmission professionnelle est éclairante pour dessiner à grands traits les environnements de transmission du travail agricole dans l'exploitation. Le premier enseignement que nous en tirons est que le modèle de configuration est suffisamment complexe pour aborder la singularité des cas de transmission. Le deuxième enseignement est que le modèle permet d'analyser ce qui ressort de plus agissant dans les relations de transmission au travail. Certaines variables sont pondérées par l'influence d'autres éléments plus agissants ou neutralisants ; ou alors certaines variables s'associent pour produire des effets nouveaux. En prenant en compte la pondération ou l'association des variables, nous pouvons voir quels enjeux, tensions et processus de socialisation prévalent dans les cas étudiés. Cette première approche présente l'intérêt d'organiser l'analyse de façon à comprendre ce que sont les freins ou les ressources à la transmission et à l'apprentissage du métier, en situation d'exercice et en présence d'un transmetteur (supposé, ou conventionné).

Nous pouvons, à l'issue de ce chapitre et à travers les cas étudiés, décrire différentes configurations d'ensemble de transmission professionnelle. Mais la question est de savoir par quel bout nous souhaitons regarder les conditions de transmission professionnelle. En prenant le dispositif comme variable principale, nous aurions des configurations de reprise, de test, de salariat ou encore de stage. Cependant, une autre typologie est possible si nous choisissons de privilégier l'entrée par les conditions internes. Nous aurions alors des configurations d'apprenants expérimentés, d'apprenant en recherche d'autonomie, des configurations de mise à l'épreuve plus ou moins poussées des compétences… En prenant le milieu de travail comme l'élément de cadrage de la transmission, nous aurions plutôt des configurations où le travail collectif est un levier de transmission (car le salariat est important et la coordination est une compétence collective indispensable), d'autres configurations où les risques de

production sont tels que l'apprentissage est déterminé par les conditions d'utilisation d'outils dangereux, etc. Le choix sera fait selon la question posée à propos de la transmission professionnelle.

Comme nous l'avons posé dans le Chapitre II, la transmission professionnelle est à la fois un phénomène observable (il y a ou non des choses transmises) et caractérisable (il y a des conditions sociales internes et externes qui permettent la transmission ou au contraire l'empêche), mais c'est aussi un ensemble d'objets culturels et cognitifs qui passent par le travail et les relations au travail. Ces objets sont des façons de faire, des pratiques, des raisonnements, des savoirs de références, des priorités, des principes d'action, etc. Or, les discours sur les relations de travail décrits par les apprenants d'un côté et les agriculteurs/tuteurs de l'autre, ne permettent pas de cerner les objets de transmission et d'apprentissage sur le vif. Les configurations appellent des engagements, requièrent des positions, montrent des enjeux, des besoins de coordination, etc., mais ne permettent pas de voir les liens qui s'établissent entre le contenu du travail et les conditions sociales du travail. Les interactions permettent de faire cette articulation et éventuellement de repérer des traces d'apprentissage.

Cette limite nous invite à regarder les interactions entre les activités des apprenants et des agriculteurs, en milieu de travail et autour d'objets du travail. Ces interactions peuvent directement faire l'objet d'un dialogue, ou se produire de façon différée autour d'un problème ou d'un enjeu de coordination. Le prochain chapitre vise à combler cette lacune et propose d'investiguer les façons dont les éléments configurationnels s'invitent dans les interactions et ce que ces interactions révèlent en retour, du point de vue des modes de régulation et des potentielles évolutions de ces configurations.

CHAPITRE VII - INTERACTIONS ENTRE APPRENANTS ET AGRICULTEURS EXPÉRIMENTÉS EN MILIEU DE TRAVAIL : QUELLES TRANSMISSIONS PROFESSIONNELLES ?

L'approche par les interactions, qu'elles soient directes ou indirectes[73], est organisée dans ce chapitre selon quelques thématiques apparues particulièrement saillantes dans la description des phénomènes de transmission professionnelle. Par « phénomène » de transmission professionnelle, nous entendons à la fois les modalités et processus de transmission du travail et au travail, et tout ce qui, dans la réalité du travail, peut faire l'objet de transmission. Chaque section de ce chapitre correspond à un aspect du travail qui nous a paru révélateur de ces phénomènes ou, au contraire, qui illustrent des conditions d'interaction faisant obstacle à la transmission.

La première section rend compte, à travers un cas (Cas 2), de la diversité des classes de situations où ont lieu des interactions de tutelle. La comparaison de trois classes différentes permet de voir comment, au sein d'une même configuration, des individus peuvent aborder les problèmes de transmission de différentes façons en fonction du cadre dans lequel l'interaction se déroule. On pose la question de savoir si tel cadre[74] a été conçu ou non dans le but de parler de la relation de transmission, s'il a été conçu ou non en direction de l'apprentissage des débutants ou apprenants ou s'il fait partie des interactions « classiques » de travail dans lesquelles la transmission n'a pas de place *a priori*.

La deuxième section vise à aborder l'impact des risques productifs sur la transmission professionnelle. Il s'agit en l'occurrence de comprendre ce que le risque d'erreur entraine comme potentialité mais aussi comme frein à la transmission, et à l'accompagnement des apprentissages du et au travail. Nous verrons en outre que l'incertitude et les risques adjacents définissent des arènes de coordination particulièrement heuristiques pour identifier des objets problématiques de transmission associés à des controverses sur le « style » professionnel.

La troisième section traite d'une des modalités les plus courantes d'échanges entre professionnels sur les lieux du travail : le dialogue technique. Nous verrons, à travers différents exemples d'interaction, que le dialogue technique est un vecteur de transmission à plusieurs titres : non seulement par l'information qu'il véhicule mais aussi par l'ouverture de nouveaux possibles qu'il permet en provoquant notamment la transformation des façons d'apprécier les situations. Le dialogue technique peut en effet être un espace de communication où d'autres objets de transmission que la technique sont en jeux, telles que le sont les places professionnelles.

---

[73] C'est-à-dire verbales (directes) ou construites par l'intermédiation des traces des activités de l'autre (indirectes). Les interactions indirectes sont matérialisées par une situation de travail, un savoir technique ou un objet de transmission qui suscitent chez le transmetteur et l'apprenant une appréciation différente ; elles présentent donc aussi un enjeu de coordination.

[74] défini selon le moment, le lieu, la durée, ou encore les attendus en terme de contenu discuté.

La quatrième section met en évidence l'importance des instruments dans l'orientation et le déroulement des interactions. Les artefacts et outils mobilisés ou agissants dans les situations de travail qui suscitent des interactions, font en effet l'objet d'interprétation sur les usages et sur leur place dans le travail. Les significations associées répondent plus largement à des cultures et des visions du monde propres à chaque individu.

La dernière section examine une des spécificités fondamentales du métier d'agriculteur : le travail avec le vivant. Nous étudions comment cette dimension complexe du métier oriente les besoins et les contenus de transmission pour un apprenant devant faire face à cette complexité dans le travail qu'il découvre chemin faisant.

I. Diversité des classes de situations au sein d'une même configuration de transmission professionnelle

Cette section reprend le contenu d'un article publié dans la revue *Travail et Apprentissage* (Chrétien, 2014a). L'article a été élaboré à partir des données recueillies sur le Cas 2 présenté dans le chapitre précédent (espace-test) et à partir des recherches menées dans le cadre du présent travail de thèse.

I.1. Liminaire : rappel du cadre d'analyse et définitions

Afin de repérer les particularités des relations tutorales dans les espaces-test, la recherche analyse quelques interactions verbales entre tuteurs et apprenants. L'interaction langagière est considérée comme une activité située et collective ; c'est-à-dire comme un ensemble d'actions verbales et agies, qui visent des buts spécifiques et se construisent par l'élaboration collective et progressive des objets de la conversation : « *dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction* » (Mayen, 2007b, p. 53). Pour saisir ce qui est agissant pour les personnes, il s'agit d'identifier les objets des interactions, des co-actions, et les manières dont elles conceptualisent les problèmes qu'elles rencontrent et qu'elles doivent résoudre. L'analyse en didactique professionnelle des activités de travail, dans lesquelles il y aurait des interactions entre tuteurs et apprenants, vise à repérer ce qui organise conceptuellement ces activités, en lien avec la spécificité des situations dans lesquelles elles se réalisent (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Aussi est-il possible de rendre compte, à partir d'une analyse des interactions, des processus d'élaboration des actions chez les tuteurs et les apprenants et éventuellement de les comparer. Nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques de la configuration de tutorat s'expriment de manière différenciée selon les situations tutorales effectives. Ces deux échelles d'analyse sont donc complémentaires pour comprendre l'orientation des échanges.

Les interactions portent sur deux types d'objets : l'apprentissage et la réalisation des tâches. Les positions sociales et professionnelles des uns et des autres jouent un rôle central dans la

construction de la co-activité du binôme. Elles participent de la définition des contraintes et des devoirs formulés par les personnes. Bien que ces positions ne fassent pas tout, et changent au fil des interactions successives (Goffman, 1981), elles cadrent la participation des personnes au déroulé de la rencontre.

Dans chaque configuration, « se mettre d'accord » est un des aspects organisateurs des interactions : il faut se mettre d'accord sur le travail à faire et sur la manière de le faire ; mais également sur les conditions optimales et légitimes pour apprendre à faire soi-même. Ce constat nous amène à solliciter le cadre conceptuel de la sociologie pragmatique, en mobilisant les travaux de plusieurs auteurs qui s'en réclament. En plus des concepts de « position » et de « changement de position » (Goffman, 1981), nous utilisons certains aspects de la théorie de la coordination (Thévenot, 1990, 2006) et des régimes d'engagement (Thévenot, 2000, 2004) afin d'éclairer un pan de l'analyse au sujet des dynamiques de l'accord à l'œuvre dans les interactions entre couveurs et couvés. Nous justifions ce choix car nous pensons qu'au-delà des spécificités de la configuration étudiée, les contenus et les modalités des échanges entre les personnes renvoient à différents types de justification, d'appréciation de la réalité et d'engagement dans les situations.

L'accord organise l'activité de tutorat depuis la prescription initiale jusqu'à la transformation des conditions relationnelles. L'activité de dialogue centrée sur le travail et son organisation - l'organisation du travail pouvant être établie en fonction d'objectifs d'apprentissage - est régulée par les formes d'engagements des personnes dans le travail. Or, les engagements sont en lien avec les positions. La nature de l'engagement des personnes, dans le travail, dans les conversations ou dans les processus visant à comprendre le travail, dépend de ce qu'il est permis d'espérer en retour, à cause de sa position dans le travail et selon « *le lieu social au sein duquel l'activité se déroule, à savoir un statut officiel de participant ratifié de la rencontre* » (Goffman, 1981, p. 141). Le retour en question peut être de l'ordre de l'acquisition de nouvelles compétences, de la valorisation sociale de ses compétences, ou de la participation au travail. La position sociale des personnes dans la configuration de tutorat détermine ainsi un certain nombre d'attentes en matière d'implication.

L'observation en situation réelle offre l'occasion de regarder ce qui pose problème ou au contraire ce qui fonctionne bien dans les relations de tutorat. En particulier, les tensions représentent des objets d'enquête intéressants en ce qu'elles cristallisent des points de rupture dans les dynamiques de l'accord. Il est dès lors pertinent de se pencher sur les objets de controverses et les décalages de point de vue pour repérer ce qui est mobilisé par les tuteurs et les apprenants lorsqu'ils doivent « se débrouiller » en situation d'incompréhension ou de tension.

Enfin, à partir de l'hypothèse que les perturbations rencontrées dans les relations et dans l'organisation du travail sont potentiellement des conditions d'apprentissage, nous mobilisons les travaux de Patrick Mayen, notamment les caractéristiques qu'il donne aux « situations

potentielles de développement » (Mayen, 1999a) pour identifier quelques facteurs d'apprentissage dans les espaces-test.

I.1.Présentation de trois classes de situations d'interaction de tutelle

I.1.1. L'échange sur le travail à faire, sur le lieu de travail[75]

Dans la serre, un des couvés rejoint le jeune maraîcher, observe les cultures et s'adresse à lui :

> ***CvéFr (1)** : il faut déshabiller cette planche-là ?*
>
> ***CveurC (1)** (rire) : oui, oui, presque toute la planche en fait, il y a deux petites salades là-bas au bout, trop petites, et à côté les batavias sont toutes pourries, il y a à récupérer le cœur mais là il y avait trop de trucs dégueulasses dedans.*
>
> ***CvéFr (2)** : et les bords on peut les passer au motoculteur ?*
>
> ***CveurC (2)** : oui, mais avant j'aurais aimé mettre du compost quand même.*
>
> ***CvéFr (3)** : qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ?*
>
> ***CveurC (3)** : je pense que peu importe, c'est-à-dire que soit il y aura du basilic, soit des piments, ou je ne sais pas, soit de l'engrais vert après. Mais je pense que ce n'est pas trop mal de rapporter du compost, il n'y a aucune plante qui ne va pas apprécier le compost, donc…*

L'objet de l'échange porte sur un type de travail à faire. Il est l'occasion d'aborder également les tâches qui seront à venir (ce qui sera planté sur les bords).

Au moins deux raisons expliquent la brièveté de l'échange. La première relève de ce que Paul Olry nomme « tempo de l'activité » (Olry, 2002). Le changement de tempo qu'impose l'explicitation modifie le cours du travail et réduit son efficacité. De plus, le maraîcher, en travaillant avec le vivant, doit composer avec ses incertitudes. L'action s'organise souvent au pied levé, exigeant de l'adaptabilité et de la réactivité. Le rythme de la transmission doit s'ajuster à celui de la production. La seconde raison a trait à l'ensemble des implicites adjoints aux propos développés. Seule une petite partie du contenu de la tâche est évoquée dans la conversation. Il s'agit de la face émergée de l'iceberg : elle constitue l'ensemble des raisonnements, références, paradigmes, valeurs, et connaissances qui sous-tendent l'orientation de l'échange. Essayons d'en démêler la pelote :

La première tâche est proposée par le couvé (CvéFr (1)). Le couveur valide cette proposition et l'amende d'une explication : les légumes qui restent ne sont plus exploitables, la planche peut donc être réinvestie pour une nouvelle culture. Cela montre qu'il est capable de proposer les opérations à exécuter dans un temps court[76] et qu'il détient des raisonnements généraux lui permettant de formuler ces propositions : il est possible et nécessaire de « déshabiller » la

---

[75] Rappel des annotations au § II.2.2 du Chapitre VI.

[76] D'autres verbatim viennent confirmer la propriété d'urgence de la tâche. La veille, les deux mêmes interactants échangeaient sur la gestion d'une autre serre. Le maraîcher attirait l'attention sur ce point : « *ce qui serait bien, c'est qu'on arrive vraiment à vider la planche de radis* [sous-entendus creux et impropres à la vente] *pour semer les haricots sans trop tarder* ».

planche car il faut de la place pour semer d'autres légumes. En effet, la surface en serre est précieuse car elle est limitée, sa gestion optimale est donc un objectif à atteindre. Le maraîcher prend le temps d'expliquer pourquoi toute la planche doit être travaillée : les cultures restantes n'ont plus de valeur au regard de leurs propriétés d'usage (aspects, texture).

La deuxième tâche (« *passer les bords au motoculteur* » et y planter quelque chose) est aussi proposée par le couvé. En l'introduisant, il fait glisser l'objet initial de l'échange (le travail sur la planche) vers la planification d'autres tâches à réaliser dans la serre. En évoquant la gestion des bords de serre, il réalise un diagnostic qui traduit un raisonnement sous-jacent : les herbes sont hautes, elles risquent de monter en graines, d'égrainer et d'envahir le sol d'un stock de graines indésirables, il faut donc les retirer rapidement. Lorsqu'il pose la question « *qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ?* », il part du principe que quelque chose doit y être planté. Le maraîcher valide de nouveau la proposition mais ajoute à la consigne une nouvelle opération (« *mettre du compost* ») et insiste sur son importance. Encore faut-il imaginer l'ordre des opérations : il s'agit probablement de couper, de composter puis d'enfouir avec le motoculteur, avant de semer.

Ces précisions n'ont pas besoin d'être explicitées, ni par le couvé ni par le couveur. En revanche, le couvé interroge le type de plante adapté à cet emplacement. La réponse est de deux ordres. La réponse « *peu importe* » indique la marge de manœuvre, à ce stade plusieurs choix sont possibles. La réponse « *il n'y a aucune plante qui n'aime pas le compost* » correspond à un théorème-en-acte (Vergnaud, 2001), une proposition tenue pour vraie et agissante dans cette situation. Elle prolonge la consigne précédemment énoncée (« *mettre du compost* ») en reprenant la question du couvé (quelle plante est à planter ?) : mettre du compost sur les bords est une bonne chose à faire, et le choix de l'espèce à y mettre n'a pas d'importance à ce stade car de nombreuses espèces sont recommandables sur ce milieu de culture. Trois espèces sont néanmoins mentionnées (« basilic, piment, engrais vert »). Le choix n'est donc peut-être pas si ouvert. Or, la succession des espèces dans la rotation est un invariant technique des pratiques maraîchères biologiques, visant à maintenir la fertilité du sol et à fournir une diversité de légumes aux consommateurs au cours de l'année. Par hypothèse, le piment et le basilic font partie d'une logique globale d'assolement.

Bien que courtes, les deux explicitations apportées par le couveur ne sont pas anodines. Il n'est pas évident de partager les raisonnements qui sous-tendent les décisions d'exécution. La première introduit les indicateurs observables sur les plantes permettant d'estimer si elles sont propres à la consommation compte tenu des exigences des consommateurs. La deuxième est d'ordre préventive : mettre du compost est inoffensif et ne peut que faire du bien, il faut donc le faire. Le maraîcher transmet une posture : mettre le principe de précaution devant le risque de perdre du temps.

Dans cette situation, l'activité de dialogue présente les caractéristiques suivantes :

- Elle est organisée autour de la planification des opérations à effectuer dans la serre et s'inscrit dans l'organisation collective du travail ;

- Elle mobilise des fragments de raisonnements implicites, non verbalisés, supposant des acquis et des raisonnements partagés qui n'ont pas besoin d'être explicités. L'échange se place dans une continuité de situations de dialogue auxquelles nous n'avons pas accès dans sa totalité. Par contre, des raisonnements sont donnés à voir et s'ancrent dans une logique de transmission ;
- Elle est construite sur l'enjeu de maîtriser une situation professionnelle spécifique : **gérer la rotation des cultures dans une serre**, puis sur celui de dialoguer dans une logique de transmission, à partir de raisonnements complémentaires, pour se mettre d'accord sur la gestion de la rotation des cultures. L'idée est alors de créer un accord sur la façon de gérer la rotation dans une serre, en rapport à une situation de référence, professionnellement acceptable et qu'il faut expliciter. L'accord se construit non seulement sur la répartition du travail mais aussi dans un but de ratifier ce qu'il faut faire dans les règles de gestion de la rotation dans les serres. **Le dialogue change d'enjeu**, il s'agit désormais de trouver un accord sur des représentations, sur des références de métier. On sort du seul versant actionnel pour toucher au professionnel.

  De plus, **un glissement d'objet** s'opère au cours de l'interaction : de la confirmation d'une tâche à la gestion d'une serre. La coordination s'appuie sur l'organisation des actions des uns et des autres selon un régime *en plan* (Thévenot, 2000, 2006) : à partir d'éléments de l'environnement, des buts, des moyens et des ressources disponibles, les personnes s'entendent sur les étapes de contrôle et d'exécution à suivre pour accomplir les actions immédiates et à venir. Cette situation professionnelle invoquée demande aux opérateurs :

  - D'être muni d'un ensemble de connaissances sur le développement des adventices et sur les moyens de le contrôler ;
  - De maîtriser les principes structurant la gestion de la serre :
    - La conduite optimale des planches sous abri : assurer rapidement les transitions, éviter des décalages de récolte trop importants sur une même planche pour la renouveler en une seule fois ;
    - Anticiper l'enherbement ;
    - Profiter des surfaces non occupées par les légumes « principaux » pour planter des plantes « secondaires » ou aromatiques ;
    - Appliquer du compost autant que faire se peut.

I.1.2. Se réunir hors du lieu de travail pour parler du travail collectif

Ici, les échanges verbaux ont lieu hors du travail et sont volontairement créés pour discuter du travail et des relations au travail. *La réunion se déroule chez un des couvés. Sont présents le jeune maraîcher, les deux couvés et l'enquêtrice (n'intervient pas).*

CvéR (1) *: je reviens sur quelque chose qui à mon avis, même sur cette* ***démarche d'autonomie*** *sur certaines planches est importante, et c'était le souhait de tout le monde, c'est celle du* ***dialogue****. C'est-à-dire que moi* ***j'ai besoin d'entendre des choses****. Parce que quand tu vas aller faire et préparer tes deux tiers de planche, moi je continue à dire que* ***ça m'intéresse de savoir pourquoi tu y vas à ce moment-là****, quel outil tu vas mettre, pourquoi tu le fais là avant la pluie ou avant ceci. Ce n'est pas : « moi je fais comme ça et puis c'est comme ça, et puis vous voyez, on se démerde et on ne discute pas de ce qu'on… ». Je serais allé trois jours avant sur les planches sans te prévenir…je trouve ça pas très normal, ni constructif…*

CveurC (2) *: il va falloir y aller doucement parce que si on doit avoir un cheminement comme si on travaillait tous ensemble et qu'en fait on sépare quand même un peu les choses, et qu'il faut à chaque fois se re-prévenir : « j'ai prévu d'aller faire ça », dans mon fonctionnement à moi ça ne va pas toujours coïncider en fait. Je vais faire des efforts mais si je suis de permanence le weekend et qu'ils annoncent de la pluie, je ne t'aurai pas prévenu parce que j'aurai senti qu'il fallait le faire maintenant, tu ne m'en voudras pas après…*

CvéFr (1) *: ben j'aurais envie de te dire, prépares les tiennes.*

CveurC (3) *: je préparerai uniquement les miennes si on le décide ainsi, je ne m'occuperai pas de vos planches.*

CvéR (2) : la question c'est comment on partage *la planification et les formes d'anticipation. Je suis sûr que tu planifies, et c'est riche pour les autres d'avoir cette réflexion, de la connaître…j'ai besoin qu'on m'explique…ce sera peut-être la terre qui m'expliquera…*

CveurC (4) *: ben en grande partie oui, c'est ça la réponse. Tu peux avoir des explications par les humains mais même des gens qui ont fait plein d'années d'expérience des fois, ils pensent certaines choses et au final* ***tu le ferais d'une autre façon, et ben ce ne sera pas catastrophique non plus, ça peut marcher*** *et…donc c'est aussi la terre qui te parle.* ***Si à chaque fois il te faut toujours des réponses dans tout ce que tu fais…moi en tout cas ça me bloque ces trucs-là****, mais c'est mon cheminement à moi. Mais je trouve que voilà, il faut aussi se laisser avancer à un moment donné, et* ***laisser de côté ses craintes****. Et c'est bien ce que tu vas semer, la façon dont ça pousse, qui vont te montrer. Avec le recul, tu réaliseras que ce n'était peut-être pas la bonne solution ou le bon moment,* ***ou alors ça ne t'apprendras rien*** *parce que si tu refais la même chose l'année d'après, ce qui a marché ne marchera plus, pour une autre raison…*

CvéR (3) *: oui, je suis d'accord avec toi…*

CveurC(5) *: il y a des choses qui ne s'apprennent pas à l'école, il y a des choses que la nature nous transmet, et il faut se donner les moyens de les percevoir. C'est compliqué parce qu'****il y a des gens qui comme vous ont besoin de plein de renseignements, de données et tout pour ensuite faire tourner la machine et se lancer, et des fois j'ai l'impression que tout ce truc-là ça bloque un peu sur certaines choses qui sont importantes aussi****. Mais peut être que vous avez besoin de passer par là pour percevoir toutes ces choses-là. Je m'embrouille un peu mais…*

CvéR (4) *: c'est quelque chose qu'on a peut-être pas fait là, à la limite ça pourrait être l'occasion, c'est plus à ce moment-là,* ***non pas l'explication avant, mais le constat*** **a posteriori**.

CveurC(6) *: oui il y a les deux de toutes façons.*

Après le passage en revue de quelques points techniques à résoudre, le sujet de la réunion s'arrête sur le projet de modifier le fonctionnement actuel de la couveuse. La question est au départ traitée sur un registre pragmatique : ils échangent sur les problèmes liés à la réorganisation des parcelles. Comment vont-elles être délimitées, comment fait-on pour le partage du matériel sachant que les besoins d'utilisation vont s'exprimer simultanément ? Puis, le sujet se déplace vers la question relationnelle provoquée par une « situation de crise »

(*dixit* CvéFr). La position habituelle des personnes est en mesure de bouger car l'environnement de l'interaction porte en lui la possibilité de changer de posture : il est légitime de parler de ce qui ne va pas dans la relation de tutorat, car l'espace de discussion a été pensé à cet effet.

La première solution trouvée en réponse à la tension ressentie par les participants est d'ordre technique : le sentiment de ne pas posséder une vision globale du métier amène les couvés à proposer une séparation des planches. Au cours de la réunion, les préoccupations exprimées changent de cap : le problème éprouvé par les couvés n'est pas simplement une histoire d'organisation du travail et des parcelles, mais un manque de prise en charge par le tuteur de la circulation des informations à détenir pour comprendre, apprendre et agir correctement. Le régime d'engagement mis en jeu ici est celui de la justification ; l'épreuve est de définir ce qui fait *bien commun*, pour la couveuse et pour l'organisation heureuse du travail et du tutorat.

Cet extrait permet de visualiser un point d'achoppement dans la relation tutorale : le temps et les formes de l'explicitation. Autour de cet objet de controverse, diverses appréciations de ce qu'il convient d'être et de faire sont mises face-à-face :

- besoin d'anticipation *vs* impossibilité de tout anticiper,
- besoin de partage des raisonnements *vs* besoin de place pour la réactivité et l'adaptabilité,
- l'apprentissage par la maîtrise d'un maximum de paramètres qui entrent dans les prises de décision *vs* l'apprentissage par le lâcher prise et l'essai-erreur :

  > Pour le couveur, la réflexion et la réflexivité sur les actes et les raisonnements sous-jacents ne permettent pas de tout comprendre, tous les paramètres ne peuvent pas être intégrés au diagnostic des résultats. C'est pourquoi il préconise d'être patient, d'accepter de ne pas tout comprendre (« *ou alors ça ne t'apprendra rien parce que si tu refais la même chose l'année d'après, ce qui a marché ne marchera plus, pour une autre raison* ») ;

- le tuteur-couveur doit porter un rôle d'associé *vs* un rôle de didacticien…

Alors que les *biens* invoqués et les modes d'appréciation paraissent incompatibles, cet exercice volontaire de réflexivité amène le couveur et les couvés à un compromis hypothétique : « *ça pourrait être l'occasion…non pas l'explication avant, mais le constat* a posteriori ». Il s'agit d'une trace d'un apprentissage collectif en train de se réaliser.

L'activité dialogique est organisée cette fois autour de la coordination des points de vue sur le tutorat et les méthodes légitimes et efficaces d'apprentissage qu'il faut défendre. Alors que la principale controverse exprimée par les concepteurs du dispositif se formule par la question « qu'est-ce qu'on teste ? », celle qui est introduite dans la relation de tutorat ici observée interroge plutôt la manière dont l'articulation des temps de travail avec les temps de tutorat permet ou ne permet pas la mise à disposition de ressources pour le développement professionnel des couvés.

I.1.3. Le tour de plaine : devenir un pair

Il s'agit d'une séance de 2 à 4 heures dans laquelle les couvés s'entretiennent avec un maraîcher plus expérimenté pour échanger sur les pratiques des couvés et sur leurs questionnements relatifs à la conduite des cultures qu'ils observent.

> ***CvéFr (1)*** *: on va voir les carottes ? Pour te demander comment on pourrait récupérer ça.*
>
> ***CveurJ (1)*** *: c'est au stade où les chénopodes sont là. Dans quinze jours, c'est un tapis couvert, les carottes en dessous, tu ne les vois plus. Ça ne poussera jamais.*
>
> ***E(1) :*** *et tu ne peux pas brûler en laissant derrière pousser les carottes, elles sont trop grandes déjà ?*
>
> ***CveurJ (2)*** *: ouais mais, par sécurité, tu en ressèmes.*
>
> ***CvéR (1)*** *: celles qui ont poussé vont brûler.*
>
> ***CveurJ (3) :*** *Alors oui, celles qui sont sorties vont brûler. Mais les chénopodes, il serait temps de les brûler, sinon si tu attends trop…Je brûlerais. Bon l'inconvénient c'est que le sol est un peu mouillé.*
>
> ***E(2) :*** *Pourquoi ?*
>
> ***CveurJ (4)*** *: le passage du tracteur tassera la terre. Et ensuite pour biner là-dedans…*
>
> ***E(3) :*** *pourquoi ? Ça pousse plus sur le rang ?*
>
> ***CveurJ (5)*** *: parce que derrière le semoir, à l'endroit où on sème, sur le rang, ça tasse la terre, les graines sont bien appuyées dans le sol, bien en contact, elles vont sortir plus vite, et les autres vont sortir à côté…plus tard…Bon, autant dans les betteraves, ça vaut peut-être le coup parce que la betterave, ça pousse assez vite, ça va sortir vite, mais là les carottes, là je les brûlerais, il ne faudrait pas attendre. Plus tôt c'est, mieux c'est. Ils vont voir une autre planche de carottes.*
>
> ***CveurJ (6)*** *: de toutes façons, ce n'est pas sûr que ça ait tant de retard que ça. Parce que là tu désherbes, tu ressèmes aussitôt, tu peux mettre le semoir. Tu vas avoir une germination beaucoup plus rapide parce qu'il va se mettre à faire chaud la semaine prochaine. Ça va changer. Evidemment. Ça va remonter fort.*
>
> ***CvéR (2)*** *: ce weekend ça commence je crois, 20° samedi.*
>
> ***CveurJ (7)*** *: Mais là c'est beaucoup mieux entretenu. Vous passez le désherbeur thermique, et semez dans la foulée, elles ne seront pas si en retard que ça vos carottes. De toutes façons, ce sera toujours moins en retard que ce qu'il y a là hein !. Parce que ce qu'il y a là, c'est in-nettoyable ça, tu ne peux pas nettoyer ça. Parce que t'as vu comme les carottes sont toute petites par rapport aux chénopodes, tu as déjà des chénopodes qui ont deux feuilles branches…*
>
> *Ce qui n'exclura pas de repasser un coup de désherbeur thermique 3 – 4 jours après le semis, que tu fasses un autre coup avant que les carottes sortent.*
>
> ***CvéR (3)*** *: en général elles mettent à peu près combien de temps ?*
>
> ***CveurJ (8)*** *: au moins 10 jours quand même ou 15, ça va dépendre des températures. Mais là vous allez avoir un sol humide, si tu ne retravailles pas le sol du tout, il ne va pas sécher, tu vas placer la graine dans de bonnes conditions…il faudra rebrûler une deuxième fois parce qu'il y a des chénopodes qui vont ressortir. Il va en ressortir d'autres.*
>
> ***CvéR (4)*** *: tu ne repasses pas un coup de cultirateau ?*
>
> ***CveurJ (9)*** *: ah non, non, non, non, surtout pas le cultirateau*
>
> ***CvéR (5)*** *: comme tu disais que les planches n'étaient pas assez propres…*

CveurJ (10) *: il ne faut plus rien faire là.*

E(4) : *pourquoi surtout pas ?*

CveurJ (11) *: parce que tu vas remettre à la surface des nouvelles graines, tu vas re-provoquer une nouvelle germination et te retrouver avec le même problème. Il ne faut surtout pas retravailler là.*

CvéFr (2) *: alors ?*

CveurJ (12) *: donc tu ressèmes un coup, elles iront plus vite que celles d'avant, les températures vont monter, ne remue surtout pas le sol.*

CvéFr (3) *: ok*

CveurJ (13) *: tu fais ça, désherbeur thermique, tu ressèmes, tu repasses un coup de désherbage thermique dès que les chénopodes sortent. Sans te poser de question tu repasses, et avec un peu de chance, tu auras des carottes.*

CvéFr (4) *: oui, ok.*

CveurJ (14) *: il faut être réactif hein !, dès que le temps va le permettre.*

CvéR (6) *: dès qu'il ne pleut plus, voilà même si ça colle un peu. Le désherbeur, c'est le truc à roulette ?*

CveurJ (15) *: non, à sac à dos, ce qu'a ramené X [Cveur$_1$]. Il faut l'outil. Si tu as une demi-journée d'éclaircie, bon après il ne faut pas qu'il y ait trop de vent non plus…*

E(5) : *c'est toujours un souci les carottes…*

CvéFr (5) *: c'est délicat.*

CveurJ (16) *: c'est vraiment soigner la fréquence, arriver à s'organiser pour avoir des planches prêtes vachement longtemps en avance. Là les carottes d'hiver vous les semez quoi, fin mai ?*

CvéFr (6) *: oui, on a le temps…*

CveurJ (17) *: non tu n'as pas le temps…*

CvéFr (7) *: je veux dire pour les semer, pas pour les préparer. Les planches on les a passées au cultirateau donc là, il faut passer la bineuse herseterie, passer régulièrement pour faire les faux semis quoi. Mais* a priori *les deux planches sont prêtes pour être travaillées.*

CveurJ (18) *: oui mais il faut les travailler.*

Cette situation met en jeu des objectifs didactiques : l'interaction avec Cveur$_2$ n'a d'autre fin que de répondre aux attentes des couvés et d'apporter des pistes d'action face aux difficultés qu'ils rencontrent. La discussion est tournée vers la réussite des pratiques des couvés. Elle vise la compréhension des causes des problèmes rencontrés et leur autonomie. Cette situation de transmission ne met plus en jeu la même nature d'engagement dans le travail que les deux situations précédentes. Le couveur ne partage pas les risques du travail ni l'orientation des décisions. Leur engagement est de nouveau sur un régime de planification de l'action, mais il y a cette fois une dimension formative, permise par l'asymétrie d'expertise entre couveur et couvés. Celle-ci est sous-entendue par la situation : le tour de plaine autorise les échanges car il est organisé dans le but de produire les conditions favorables à la compréhension de la situation professionnelle à maîtriser. De plus, le tuteur n'est plus dans la position du maraîcher en activité. À la retraite et dégagé de tout impératif de production, il intervient en conseiller : il informe sur ce qu'il voit, ce qu'il diagnostique et ce qu'il ferait dans ces

conditions. La position sociale du tuteur combinée à la forme spécifique du « tour de plaine » constitue une nouvelle topographie de la relation tutorale qu'il est pertinent de caractériser.

La **conduite et la récupération de la planche de carottes** constituent l'objet du conseil. Plus exactement, il s'agit de diagnostiquer l'état de la planche, et d'établir un programme d'actions en retour. Le dialogue fait émerger **les deux facettes de cette tâche**. En identifiant le principal problème auquel il faut faire face – la montée incontrôlable des adventices – elle est abordée dans sa dimension de **récupération** (ce qu'il faut effectuer pour rattraper une erreur et atténuer les effets négatifs de cette erreur). Lorsqu'il s'agit d'expliquer et de comprendre les causes du problème, la situation est considérée dans sa dimension **préventive** (ce qu'il faut faire et anticiper en amont pour assurer une bonne gestion des carottes). Du coup, le dialogue porte non seulement sur l'itinéraire technique de la carotte (ou du moins l'étape de la levée), mais également sur un ensemble d'actions de prévention, d'atténuation et de récupération effectuées dans le cadre de la **gestion de l'erreur** (Amalberti, 2004) couramment faite sur cette activité. Finalement, nous identifions à travers cette interaction quatre activités :

1) ***l'activité dialogique ou d'étayage*** lors du tour de plaine au cours duquel on commente les observations faites des parcelles ;
2) ***l'activité de diagnostic*** dans la situation problématique d'enherbement de la planche de carottes. Elle est étroitement liée à la première activité dans le sens où elle s'inscrit dans un motif d'étayage ;
3) ***l'activité de conduite*** de la culture de carotte en situation « normale » ;
4) ***l'activité de récupération*** de l'erreur de conduite de la culture de carotte.

Dans l'échange entre le couveur, l'enquêtrice et les couvés, ces activités se chevauchent. On trouve à travers les interventions du couveur des éléments relatifs à des modèles opératifs (comment fait-on pour conduire un diagnostic, une planche de carotte ou une récupération de planche ratée) et d'autres relatifs à des modèles épistémiques (comment la plante, le sol, les machines et leurs articulations fonctionnent)[77].

Les principaux éléments qui organisent l'activité de conduite de la carotte sont développés par le couveur en réaction aux sollicitations de l'enquêtrice. En provoquant **l'explicitation de points implicites** (CveurJ (1)/E (1) ; CveurJ (3)/E (2)&E (3) ; puis CveurJ (10)/E (4)), ses interventions, extérieures à la relation tutorale, libèrent la parole des interlocuteurs, permettent le repérage du réseau conceptuel en arrière-plan de l'action et l'approfondissement de la compréhension de l'activité et de ses obstacles.

Ainsi, la situation professionnelle dans laquelle il faut conduire la planche de carottes - à laquelle ont et auront affaire les couvés- se caractérise par une difficulté : maîtriser les différentes **vitesses de germination** des plantes, autant celles qui sont semées que celles qui

[77] Pour les notions de « modèle cognitif » ou « épistémique » et « opératif », voir (Pastré, 2011).

sont non-désirées. La vitesse de germination est ici organisatrice de l'activité de *conduite de la carotte*. C'est un concept-en-acte que la discussion entre les couvés et l'ancien maraîcher a permis de mettre en évidence. Celle des carottes est comparée à celle des adventices, en particulier des chénopodes : elle est plus lente que pour le reste des espèces ; cela laisse les plantes indésirables prendre le dessus sur la plante cultivée et occuper l'espace aussi bien sur les rangs qu'entre les rangs. Or, le but est bien d'avoir des carottes (sous-entendu au calibre acceptable) et donc de maîtriser la concurrence trophique. ***L'indicateur*** principal prélevé dans l'environnement est *le stade d'avancement des chénopodes* (CveurJ (1), CveurJ (7) : « *ont déjà deux feuilles branches* »). À l'issue de ce diagnostic, deux scénarios sont possibles : 1/ la poursuite de la conduite de la planche - si le résultat du diagnostic est en faveur de la plante cultivée – ou, 2/ l'interruption contrôlée du scénario précédent et la mise en œuvre de l'activité de récupération.

Dans l'activité de récupération, le *déstockage des graines d'adventices* situées plus en profondeur dans le sol est un autre concept organisateur. C'est justement parce que la vitesse de germination des adventices est plus grande que celle des carottes, qu'il ne faut pas favoriser la présence de graines en surface. Ainsi, le type de travail du sol (absent, en surface ou en profondeur) est mis en lien avec les risques d'envahissement.

La situation est problématique parce que le sens commun n'est pas suffisant pour la maîtriser. L'échange verbal CvéR (4&5)/CveurJ (9&10) le montre. Le raisonnement du couvé est que face à une planche envahie de mauvaises herbes il convient de passer le cultirateau, un outil travaillant la terre sur une profondeur de 15 cm. En réaction à cette suggestion, le couveur répond fermement en invalidant la logique du raisonnement. Cette invalidation est un **acte de langage** à la fois assertif (il infirme une croyance pour en exprimer une autre) et directif (il donne un conseil ferme dont l'intention est de faire accomplir au locuteur les actions futures correspondant à ce conseil) (Vanderveken, 1992). Elle est le produit d'une asymétrie d'expertise et d'expérience. Le couveur détient un modèle cognitif plus élaboré : la connaissance du risque de déstockage des graines l'amène à bannir tout travail du sol car il est susceptible d'anéantir l'action de récupération de la planche de carottes. Le modèle opératif que le couveur mobilise et propose aux couvés se compose de principes agronomiques : il faut effectuer un minimum de travail du sol pour gérer au mieux les mauvaises herbes et pour garder une structuration optimale du sol (CveurJ (11)). Le modèle cognitif associé renvoie à des connaissances acquises sur le fonctionnement du système adventice/travail du sol/plante cultivée. Le couveur construit cette connaissance par l'épreuve de cette même situation critique. De la part des couvés, les questions (CvéFr (2)), les demandes de conseil sur ce qu'il faut faire et comment le faire (CvéFr (1)), et les attentes de ratification (CvéFr (3&4)) sont autant d'indices qui montrent que la position de l'expérimenté est considérée comme une ressource pour aider à la construction de l'action future.

Il est nécessaire, pour gérer ce **moment critique**, de déployer des actions spécifiques. Cette situation fait donc appel à des **compétences critiques**, c'est-à-dire à la capacité de sélectionner les informations qui permettront de décider des opérations assurant une sécurité

et une efficacité convenables. À plusieurs reprises, l'ancien maraîcher fait référence aux aspects principaux de la tâche qu'il faut maîtriser et aux comportements requis pour y parvenir. Il y a d'abord, on vient de le voir, ***l'adaptation de l'usage des outils*** aux composantes du système plante/adventices/climat/travail du sol. La « propreté » de la planche est à estimer dans sa durabilité, donc en relation aux risques de repousse des adventices et au tassement de la terre. La ***réactivité*** est la seconde compétence critique qui ressort de l'extrait (CveurJ (14)). Elle correspond à la capacité conjointe :

- de **gérer les risques** (CveurJ (2). L'élaboration d'un modèle cognitif élargi centré sur les conditions de développement des carottes et des adventices, permet de mieux gérer les risques car elle rend possible, par l'établissement d'un diagnostic précis et d'un scénario convenable, l'évitement, la récupération efficace ou l'atténuation de l'erreur.
- d'**identifier le moment propice**. Dès qu'une fenêtre climatique favorable se présente (température élevée, humidité et vent limités), il faut intervenir (CveurJ (15)), à savoir suivre la **série d'opérations** suivante : brûler au désherbeur thermique portatif, semer dans la foulée puis repasser le brûleur 2-3 jours après.

Le couvé devra pour cela mesurer l'ensemble des indicateurs et **considérer le caractère urgent** de la situation (CveurJ (5) : « *ne pas attendre…le plus tôt mieux c'est* », CveurJ (6) : « *aussitôt* », et CveurJ (17) : « *tu n'as pas le temps* »)).

La capacité à être réactif ne peut être comprise qu'au sein du travail, il ne s'agit pas d'une fonction psychique transversale ou autre méta-compétence. La réactivité dont il est question ici n'est possible que si la personne maîtrise les risques spécifiques à la situation et identifie le moment où les conditions minimales sont réunies pour que l'action enclenchée produise des effets satisfaisants. L'expertise permettant d'atteindre ce but est à construire à partir de ce que l'on connaît des risques et du fonctionnement des objets avec lesquels il faut agir. Les risques dépendent en grande partie de l'importance donnée au légume considéré, de sa place dans la planification du travail et des récoltes. La réactivité sur un problème particulier n'est donc pas toujours possible, notamment si ce problème est estimé secondaire par rapport à d'autres aspects plus urgents du travail.

Finalement, l'état de la culture justifie, selon le couveur, la stratégie du recommencement. Il le justifie par le fait qu'à ce stade, la planche est « *in-nettoyable* » (CveurJ (6)). L'état des conditions permet d'affirmer que les effets négatifs de l'erreur (nécessité de ressemer et retard provoqué dans le développement de la plante) sont atténués par l'évolution des conditions climatiques (qui permettront de minimiser le retard des récoltes). La date du diagnostic et les prévisions météorologiques (humidité et température) sont effectivement d'autres indicateurs prélevés dans la situation pour établir des affirmations telles que : il n'est pas trop tard pour récupérer l'erreur (CveurJ (6 et 7)), ou encore : les nouveaux semis auront le temps de pousser compte tenu des conditions climatiques à venir (CveurJ (8)).

Nous avons vu de manière dispersée des modalités de communication qui participent d'une transmission professionnelle en acte. Plusieurs **fonctions de communication** sont identifiables dans l'échange :

- des fonctions de **sollicitation** exprimée chez les couvés et l'enquêtrice, notamment afin d'obtenir des éclaircissements sur des points aveugles ou des incertitudes : « *te demander* », « *pourquoi* », « *alors ?* », etc.
- des fonctions de **médiation**, la médiation étant entendue comme un ensemble d'actions déployées dans le but de transmettre et structurer des informations, aider à acquérir des connaissances sur la situation professionnelle à maîtriser. Parmi elles, nous observons que le couveur :
    - pose un diagnostic, informe sur l'état des choses : « *ça ne poussera jamais* », « *c'est in-nettoyable* » ;
    - montre les objets de l'environnement qui permettent de construire les indicateurs (chénopodes) et signale les caractéristiques de la situation à prendre en compte ;
    - organise les informations de manière chronologique (script) : « *désherbeur thermique, tu ressèmes, tu repasses un coup…* » ou logique : le travail du sol a tendance à remettre les graines à la surface, ce qui provoque la germination et rétablit le problème des adventices, il faut donc éviter le travail du sol. Aussi, résume-t-il et insiste-t-il sur certains points (procédures, risques et urgence) mettant en avant ce qui est à retenir, ce sur quoi il faut maintenir l'attention ;
    - met en garde sur les difficultés liées aux propriétés germinatives de la carotte et des adventices et aux conditions climatiques : « *il ne faut pas attendre* », « *l'inconvénient c'est que le sol est mouillé* », « *pour biner là-dedans…* », « *ça vaut peut-être le coup pour la betterave, mais pour les carottes…* », « *il ne faut pas trop de vent non plus* » ;
    - suggère des procédures pour rétablir la situation vers un équilibre acceptable : « *les carottes, je les brûlerais* », « *il faut rebrûler une deuxième fois* », etc. ;
    - enrôle les interlocuteurs dans le diagnostic et les perspectives : « *t'as vu comment…* », « *il faut être réactif* » ; et les encourage : « *avec un peu de chance* », « *elles ne sont pas si en retard vos carottes* » ;
- des fonctions de **validation/invalidation/ratification** : en réaction à des interventions des couvés ou de l'enquêtrice qui propose des interprétations ou des explications, le couveur rectifie les raisonnements en introduisant d'autres éléments ou simplement en le posant comme une injonction (« *non, non, non, surtout pas…il ne faut rien faire là* », « *sans te poser de questions, tu repasses* »). La reformulation rentre dans cette catégorie (CvéR (6) : « *dès qu'il ne pleut plus, voilà même si ça colle un peu* ») et invite le destinataire à procéder à une validation ou invalidation.

Conclusion

La compréhension de la relation tutorale qui s'instaure dans les espaces-test agricoles requiert d'analyser l'imbrication de trois niveaux d'expression du tutorat : ce qui est visé et défini (ou insuffisamment défini) par les acteurs du dispositif ; ce que suggèrent les positions sociales et les engagements des couveurs et couvés dans la configuration particulière de tutorat ; et enfin ce que permettent les conditions relationnelles des différentes classes de situation que l'on est amené à rencontrer dans une configuration. Les actions communicatives et les modalités de l'échange en dépendent. Nous avons montré ici que **la relation de tutorat se construit en élaborant collectivement les conditions d'interaction,** et prend forme dans l'articulation des moments de travail avec des moments hors du travail *stricto sensu*. Nous pouvons tirer plusieurs conclusions de l'analyse de ces différents moments.

La première est que les conditions d'interaction offrent plus ou moins d'occasions d'approfondir des implicites conceptuels. Parmi ces conditions, il y a surtout l'impératif de production. Dans la première et la dernière classe de situations que nous avons étudiées, l'interaction est tournée vers la réussite de l'action, mais elles diffèrent par le temps accordé aux processus d'élaboration et de compréhension de l'action à mener. Dans la situation du tour de plaine, la rencontre comprend en arrière-plan une intention de formation, les occasions d'explicitation des raisonnements qui sous-tendent l'orientation de l'action sont plus nombreuses. On a vu également qu'avec un minimum de relances, le maraîcher pouvait structurer les points d'attention principaux à prendre en compte pour réussir l'action. Cette situation comporte donc un potentiel de médiation bien plus grand qu'il n'apparaît au premier abord. De la même façon, la première situation marque la présence d'implicites de part et d'autre : sur ce que sait ou ne sait pas l'apprenant, sur ce que prend en compte réellement le tuteur pour décider de ce qu'il faut faire, sur ce qu'il est coutumier et acceptable de faire. Par ailleurs, l'interaction est directement en rapport avec le développement de la prochaine tâche à effectuer dans l'endroit même où l'interaction a lieu, ce qui amène les interactants à élargir la première opération évoquée à un ensemble d'autres tâches relatives à la gestion d'un espace plus grand.

La deuxième conclusion est que la prise en compte, par les interactants en situation de dialogue, d'un espace élargi et d'un temps plus long, comporte également un potentiel pour le développement des compétences des apprenants. Cet élargissement est un moyen de constituer progressivement une meilleure contextualisation des tâches et ainsi une organisation plus élaborée des actions. Alors que cet aspect fonde les revendications d'une grande partie des couvés, il demande en revanche à ceux-ci d'éprouver progressivement les résultats des actions effectuées en autonomie, avant de pouvoir les articuler et les intégrer à des organisations plus englobante. Car, si la mise en relation des buts avec les moyens disponibles et les conditions favorables à la réalisation de l'action est essentielle pour l'apprentissage du travail, encore faut-il déterminer quels sont les buts les plus pertinents, quels moyens sont indispensables et lesquels sont superflus, et enfin quelles conditions sont absolument nécessaires.

La troisième conclusion touche à l'équilibre fragile du test accompagné, pris entre l'épreuve du *faire* et l'explicitation du *comment faire*. C'est cette fragilité qui impose aux personnes (tuteurs, apprenants et concepteurs) de participer à des processus d'ajustement et de mise en accord, les poussant à développer des compétences relationnelles telles que l'empathie, la modulation communicationnelle, la réflexivité et la recherche de compromis. Le tuteur doit être finalement capable non seulement d'expliquer ce qu'il n'a jamais l'habitude de formuler, mais aussi de faire correspondre l'expression de ses raisonnements aux besoins perçus des couvés, alors que ceux-ci présentent leurs propres objectifs et systèmes de représentations. À travers la mise en évidence des difficultés de coordination et de communication, ainsi que des potentiels d'apprentissage contenus dans différentes situations d'interaction, cette première section du Chapitre VII contribue à fournir quelques repères pour penser l'accompagnement du tutorat.

À l'issue de cette première analyse d'interaction, nous pouvons ouvrir la réflexion en comparant les différentes classes de situations de tutelle rencontrées dans les trois cas étudiés et présentés dans le chapitre précédent.

Tableau 9 : Diversité des classes de situation de tutelle pour les trois cas étudiés.

Classe / Cas	Échange sur le travail, et au travail	Réunion sur le relationnel au travail	Tour de plaine	Réunion d'organisation du travail	Interaction hors travail	Autres
Cas 1	X	Non institué mais intégré aux flux des échanges sur le lieu de travail		X	Notamment autour de la vie à la ferme, et de l'anthroposophie (lectures hebdomadaires)	
Cas 2	X	X	X	X	Très dépendant des personnes et de leur lieu d'habitat	Interactions fortes entre couvés. Rencontre régulières avec l'animateur de la couveuse (administratif, relationnel, évolution du dispositif, etc.)
Cas 3	X	Peu ou pas avec le cédant.		X	X	Diversité des situations d'interaction de par le nombre de personnes dans le GAEC, et sur l'éco-lieu

II. Conséquences des risques et des erreurs au travail sur la transmission professionnelle ?

Observer des situations un peu extrêmes, qui comportent des risques importants (des risques d'erreur qui soulèvent un danger pour la production ou la sécurité des personnes), est un bon moyen de saisir certains phénomènes de transmission professionnelle. En effet, le risque existe lorsqu'il y a de la complexité d'exécution, là où s'imposent souvent des obligations de transmission.

Dans cette section, la thématique des risques d'erreur et des incertitudes liés au travail est développée à partir de données tirées du Cas 1. Elle porte sur deux types de risques : des risques relatifs à la qualité sanitaire de la production (l'hygiène) et relatifs à la qualité de l'organisation du temps de travail (maintien d'un état ordonné des choses dans l'exploitation), prévenus par un ensemble de pratiques quotidiennes et des risques relatifs à la difficulté ponctuelle d'une tâche (la manipulation d'un tracteur chargé sur des pentes abruptes). Ces deux types de risques suscitent des échanges entre le cédant et le repreneur. Ces échanges engagent du jugement mais traduisent aussi le fait que les personnes cherchent à comprendre et à faire valoir leurs modes d'appréciation des risques et des priorités. Les risques et les erreurs associées sont des occasions d'apprendre et de transmettre, de tester et d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

II.1. Ordre et désordre dans le travail, ou ce qui fait professionnalité dans une ferme d'élevage

Les normes d'hygiène, dans une ferme d'élevage laitier, font partie d'un environnement prescriptif qui entre en considération dans la réalisation de nombreuses tâches : celles qui sont relatives à la traite, au nettoyage des lieux, des mamelles et des objets, à la circulation des produits laitiers et des personnes. Les règles d'action renvoient notamment à un ensemble de précautions gestuelles et organisationnelles.

II.1.1. Le sens de l'hygiène et l'appréhension des normes : l'ordre des affaires du travail

L'extrait d'entretien suivant, réalisé avec le **cédant** (Ch, Cas 1), porte sur le contrôle de l'hygiène et de la qualité du lait ainsi que sur leurs conséquences pour le métier d'éleveur.

> ***E :*** *vous êtes contrôlés souvent ?*
>
> ***Ch :*** *oui,* ***tous les trimestres*** *normalement. Enfin, quand on paye on a un contrôle. On a besoin d'***autocontrôles***.*
>
> ***E :*** *et sans ça, vous n'avez pas le droit de vendre ?*
>
> ***Ch :*** *ben,* ***si on a 3 contrôles continus qui ne vont pas****,* ***on n'a plus le droit de vendre.*** *Donc là, lui il veut faire rentrer la DSV, moi je lui dis que comme ça…que* ***s'il veut changer de métier, il faut qu'il continue dans cette voie****.*

La vente des produits alimentaires transformés, surtout lorsqu'ils sont d'origine animale, demande aux producteurs (et à celui qui vend les produits) de disposer d'une preuve officielle de l'innocuité des produits. Si l'auto-contrôle est la première étape de contrôle, la direction des services vétérinaires est l'instance qui délivre la certification. Elle représente la garantie légale de la qualité sanitaire des produits alimentaires. Lorsque Ch embraye en parlant de la volonté de JPh de « *faire venir la DSV* », il introduit le projet de modernisation de la laiterie et celui d'ouvrir la commercialisation des produits de la ferme à d'autres débouchés. Nous comprendrons plus loin son scepticisme : « *s'il veut changer de métier, il faut qu'il continue*

dans cette voie». L'expérience de Ch en matière de contrôle donne un premier aperçu de ses connaissances sur les conditions règlementaires :

> ***E :*** *La DSV n'est jamais venue ?*
>
> ***Ch :*** *si mais ça fait un bail.* ***J'ai eu une belle lettre****, tu sais je crois que celui qui a tué quelqu'un, un petit enfant, qui a violé sa mère…a à peu près la même lettre…ah ouais. Et après, ils m'ont enlevé de…je sais plus quoi, mais je m'en fous. Normalement…si tu veux, cette lettre, i****ls m'ont dit qu'ils ne prenaient plus aucune responsabilité par rapport à ce que je vendais, donc ça veut dire que je n'ai plus le droit de vendre*** *quoi. Bon, moi je continue à vendre, mais ils m'ont laissé tranquille parce qu'ils n'avaient plus mon dossier.*
>
> ***E :*** *parce que tu ne vendais que localement ?*
>
> ***Ch :*** *oui et puis parce que* ***je ne faisais pas trop de vague****.*
>
> ***E :*** *tu ne faisais pas parler de toi quoi. Pas trop de pub.*
>
> ***Ch :*** *oui, ça m'allait bien.*
>
> ***E :*** *et l'auto-contrôle, ça consiste en quoi ?*
>
> ***Ch :*** *ben c'est à dire que* ***quand tu demandes l'agrément sanitaire, il le faut pour vendre théoriquement, ou une dérogation dans certains cas, il faut que tu envoies les contrôles (de tous les produits laitiers), et normalement deux*** ***contrôles de l'environnement, alors ils te passent sur la table un chiffon et regardent tous les micro-organismes qu'il y a dessus****. Ils font ça avec le lavabo, avec l'eau (bon ici on est en adduction d'eau, donc ils le font rarement), ils te prennent la table d'égouttage, un fromage, ils regardent la qualité…ils analysent tous les produits, et les résultats de ces auto-contrôle sont envoyés au bureau de la demande d'agrément.*
>
> ***E :*** *pourquoi « auto ».*
>
> ***Ch :*** *c'est toi qui le demandes et c'est toi qui payes.*
>
> ***E :*** *ce n'est pas pareil que la DSV ?*
>
> ***Ch :*** *c'est-à-dire que c'est elle qui délivre la patente sanitaire. Donc ces contrôles, ce n'est pas elle qui les donne, mais s'il y a des problèmes, elle vient voir. En fait, de toutes façons elle vient voir si tu fais une demande d'agrément, au moins une fois, et* ***elle voit tout de suite comment c'est tenu****, ça se voit tout de suite. Quand tu as un bordel, quand c'est sale par terre, pas rangé, quand il y a un mélange de serviettes et de torchons, là c'est sûr que direct…*
>
> ***E :*** *elle peut venir quand elle veut ?*
>
> ***Ch :*** *dès qu'elle sait que tu existes…*

Pour cet éleveur, il est très contraignant de répondre aux exigences règlementaires en matière d'hygiène de transformation du lait. Outre l'analyse biologique des produits, le contrôle officiel examine les moyens et les conditions de transformation. D'un côté, il se laisse dire : «*je m'en fous*» et de l'autre, il prend la mise en garde écrite de la DSV comme une accusation grave, équivalente à celle d'un viol ou d'un meurtre. C'est une façon de manifester son refus de se considérer comme un criminel, et donc de prendre au sérieux la référence institutionnelle. En continuant de vendre dans des réseaux de proximité, il mène une sorte de résistance à cette prescription trop exigeante.

Il s'agit d'un choix d'ordre politique dont la tonalité se retrouve dans ses paroles à plusieurs occasions. Il exprime plus généralement le refus de se soumettre à des contraintes qu'il juge

injustes et contraires au principe d'autonomie selon lequel un paysan aurait le droit inaliénable de maîtriser les choix et les moyens de sa production. Ainsi, on apprend que :

- Il a lutté contre la vaccination obligatoire :

> ***Ch :*** *les vaccins non, j'en donne plus, les obligatoires parfois mais j'ai refusé la dernière fois.* […] *C'était la fièvre catarrhale, c'était obligatoire y'a deux ans, mais moi je ne l'ai plus fait.* ***On est tous passé au tribunal et on a tous été à peu près acquittés*** [mais] *c'est trop tard, parce que le gros des condamnations a été fait après que le vaccin ait cessé d'être obligatoire. Sinon, ils pourraient me recondamner. Et avec la récidive, y'en a qui ont du sursis.* […] *Mais là aussi, la fièvre catarrhale, j'ai eu des avortements parce que pratiquement toutes les génisses étaient* […] *La première année j'ai été pris de cours,* ***il n'y avait encore rien de mis en place, et finalement toute la campagne anti-****vaccin, je n'étais pas chaud, mais comme j'avais déjà la fièvre, bon, on s'est dit…je n'avais pas vraiment le choix, enfin si on a toujours le choix mais bon…La première année je l'ai fait et pas la deuxième année quoi* […]. *Normalement [après avoir contracté la maladie], elles sont immunisées, mais je ne sais pas au bout de combien de temps.*

- Il est globalement irrité par le surplus d'activités administratives, au-delà de l'engagement professionnel :

> ***Ch :*** *j'ai été un bon bout de temps à* ***Déméter****, et à un moment donné, ils ont eu une attitude bizarre, même très bizarre…je ne sais même plus exactement mais un jour j'ai reçu une courrier qui m'a tellement énervé, je me suis dit où on est, qu'est-ce qu'on fait ?* […] *il* ***fallait donner ses papiers*** *sinon ci sinon ça…****j'ai dit Déméter j'arrête.*** ***Moi je fais du bio pour les clients****, pour la force de vie qu'il y a dans les produits que je vends, je n'ai pas besoin de…alors quand ils viennent avec la paperasse administrative, ça suffit.* [Au niveau syndical] ***c'est surtout le côté administratif que je n'ai plus supporté****. Tu en as de partout : tu as la DSV, la GDS, la chambre d'agriculture, tu es au crédit agricole, à la conf'… Et puis après tu as tout le reste, tu as le conseil presbytéral, le conseil municipal, les commissions, après y'en a marre, c'est bien de participer mais bon…surtout Déméter…c'est con mais je n'avais plus ma place là-bas. Je ne dis pas que je reviendrais pas dessus hein !. Mais…****puis les préparations****, quand tu es tout seul tu ne peux pas faire ça sérieusement* […] *: moi je n'arrivais plus à mettre les préparations comme il fallait, donc pour moi Déméter, ça reste…ça représente quelque chose parce qu'il y a un contrat mais…* […]*, je ne les fais pas assez régulièrement* [les préparations biodynamiques], *pour moi ce n'est pas simple.*

Il y a chez Ch, une connaissance de l'environnement institutionnel de l'élevage, qu'il détourne, interprète et juge selon des critères d'ordre professionnel. Ses interrogations rejoignent l'idée qu'un petit paysan ne peut pas facilement faire face aux exigences sanitaires car les investissements qu'elles imposent mettent rapidement l'exploitation en péril.

L'hygiène n'est cependant pas une dimension oubliée de Ch d'autant que l'éleveur biologique ne peut pas faire usage d'antibiotiques en cas de problème. Dans cet extrait, il donne son avis sur l'hygiène de sa ferme et sur la norme officielle en matière d'hygiène.

> ***E :*** *Je me demandais, ça t'arrive d'avoir des maladies ?*
>
> ***Ch :*** *oui quand même. Il y a une maladie toujours latente, c'est les infections des mamelles, la mammite, c'est un peu pénible. Disons qu'****on ne rentre pas dans les critères hygiéniques****, enfin c'est au niveau des cellules et des microorganismes qui sont dans le lait. Ce qui est paradoxale, c'est qu'on a besoin de microorganismes pour transformer le lait, ce qui est naturel, et* ***si tu veux les normes sanitaires les interdisent****, enfin les limitent. Donc il y a des problèmes.*
>
> ***E :*** *il ne faut pas que tu dépasses un certain seuil ?*
>
> ***Ch :*** *oui et théoriquement…là on est à 80 microorganismes/ml je crois…*

E : *et quand il y a une mammite ?*

Ch : *là tu as d'autres choses dedans, donc ça c'est pas…si tu veux le fait de…dans une mamelle il y a toujours des choses donc il faut faire attention, il ne faut pas que les microorganismes rentrent et comme nous on sort d'une série de vaches allaitantes, tu as toujours des choses qui sont beaucoup moins rationnelles que si tu les trais, parce que la traite ce n'est pas naturel mais bon c'est comme ça.* ***Donc maintenant, on est obligé de rentrer dans les clous et ça, c'est parfois difficile****.*

E : *qu'est-ce que tu fais pour les soigner ?*

Ch : *ben là je ne les soigne pas, il faut essentiellement une* ***hygiène de traite****. Donc voilà, il faut travailler ça, et puis bien sûr* ***bien finir les vaches****, bien les égoutter, tripoter les mamelles pour qu'elles donnent tout le lait systématiquement.*

E : *quand il reste du lait…*

Ch : *après ça, les mammites, ça fait une inflammation. Ça c'est beaucoup plus* ***dangereux****, le problème, c'est qu'après pour le guérir tu es embêté. Quand tu mets les antibiotiques, dans les tétines ça va tout seul.*

Le fait que les normes limitent trop la proportion légale de microorganismes est « *un problème* » pour l'éleveur. Ce dernier fait remarquer qu'à un certain niveau, les éleveurs sont face à une contradiction entre deux qualités : la qualité sanitaire (seuil limité pour certains microorganismes qui seraient bénéfiques par ailleurs à la transformation des produits) et la qualité nutritionnelle et organoleptique des produits. Par ailleurs, la présence de microorganismes dans l'air est, pour un biodynamiste, une manière de garantir la vie dans les fromages. Selon l'appréciation de l'éleveur, une position d'entre-deux est donc à tenir, mais n'est cependant pas atteinte dans leur ferme. Il explique cela par la conjonction de plusieurs facteurs environnementaux, économiques et personnels :

- la nature particulière du lait produit par ces vaches et dans ces montagnes ;
- le « style » moins « carré » de l'éleveur ;
- une tolérance importante de la part des consommateurs en vente directe (à domicile ou à la ferme) relativement à la variabilité des produits ;
- l'influence du système « éleveur / forces cosmiques / objets », à l'origine de causes supplémentaires de fluctuation des processus de transformation des produits.

E : *si tu n'as pas un produit final identique à chaque fois, ton client…*

Ch : *ben moi, j'ai des consommateurs très souples, mais si tu livres à des restos, des casinos, des trucs comme ça, ils ne supportent pas ça.*

E : *et avec les AMAP ou les marchés, c'est souple aussi ?*

Ch : *ben si tu veux, on cherche…j'ai des collègues qui sont carrés, ils font toujours le même fromage.* ***Moi je suis moins carré, je ne fais jamais le même fromage****. Pourtant les caillés lactiques, ce n'est pas compliqué, il n'y a rien de spécial. Ils n'ont jamais la même texture exactement alors que c'est la même chose.*

E : *comment expliques-tu ça ?*

Ch : *ben,* ***c'est le lait déjà*** *et je pense qu'aussi on est…quand on est en biodynamie, que tu as une ouverture d'esprit, tu vibres avec* ***les astres****. Alors, ils influencent forcément et* ***ça joue à mon avis*** [sur la fabrication]. *Les jours noirs quand tu te poses des questions, et qu'après tu as le courage de regarder* [les causes à l'origine du résultat obtenu du travail]*, tu te dis que c'est ça.*

On constate aussi qu'il identifie, parmi les microorganismes, ceux qui sont dangereux, qui provoquent des mammites (infections graves des mamelles). La dangerosité de la maladie est d'autant plus forte qu'au-delà d'un certain stade, il devient difficile de la contrecarrer sans antibiotique. Il explique cette fois que, globalement, l'élevage laitier biodynamique (et biologique) ne peut compter que sur les pratiques d'hygiène d'amont, lors de la traite notamment. Il s'agit de « *bien finir les vaches* », c'est-à-dire les traire jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de lait qui sorte des pies. Il convient également d'éviter que « *des choses rentrent dedans* », surtout lorsque la machine de traite est mise en contact des mamelles par aspiration de l'air. Pratiquer un élevage mixte (veaux sous la mère et vaches laitières) exige de porter une attention particulière à ces risques puisque dans ces conditions davantage de microorganismes sont véhiculés au sein du troupeau. La gestion des conditions d'hygiène est donc une dimension importante de l'activité de traite, mais aussi pour toutes formes de manipulation des produits laitiers. Ainsi, bien gérer l'hygiène est lié à la qualité du diagnostic (observation de l'état des mamelles, historique des infections, test chimique), ainsi qu'à la maîtrise des risques et des moyens limitant ces derniers.

Cet ensemble d'extraits montrent néanmoins des contradictions. D'un côté, ce professionnel prend des distances vis-à-vis des résultats sur les contrôles sanitaires officiels et de l'autre, il présente l'hygiène comme une nécessité pratique vis-à-vis de la santé animale. Il s'appuie finalement sur un indicateur numéraire pour conclure qu'ils « *ne sont pas dans les clous* », ce qui donne à croire qu'il n'est pas tout à fait étranger aux critères officiels de qualité. D'autres motivations que le respect de la loi expliquent ce positionnement.

> ***E :*** *c'est vraiment important l'hygiène apparemment, le fromage prendra moins bien ?*
>
> ***Ch :*** *si mais le problème, c'est qu'à l'air, il y a des microorganismes qui viennent parce que la matière organique, il n'y a rien de mieux que le lait comme nourriture donc tous les microorganismes qui se promènent viennent là-dessus, et après tu ensemences avec de la merdouille dedans.* ***Et là on ne peut vraiment pas se le permettre, on a déjà un lait qui ne passe pas trop****...*

Le lait est chargé de bactéries indésirables en raison d'une ou de plusieurs vaches atteintes de mammites. C'est pourquoi le lait « *ne passe pas trop* ». L'addition de ces bactéries à celles qui sont présentes dans les salles de transformation risque d'augmenter les taux de contamination. L'éleveur souhaite apparemment éviter qu'un certain seuil soit atteint.

L'association avec JPh s'accompagne d'un changement de format d'exploitation. En effet, avec la reprise, JPh et Ch conçoivent une exploitation pour deux actifs. Un GAEC avec Ch sera formé en attendant l'arrivée d'un autre repreneur qui n'est pas encore identifié. Cette transition s'accompagne de la construction d'un bâtiment aux normes dédié à la transformation alimentaire : une laiterie, une fromagerie, et un lactoduc. Ces investissements permettront de produire davantage, dans des conditions d'hygiène plus rigoureuses. Le binôme justifie ce choix par la volonté de prospecter d'autres débouchés car cela les expose à une plus grande probabilité de contrôle et les oblige à garantir un certain résultat bactériologique.

Lorsque ce sujet est abordé avec **le jeune repreneur** (JPh, Cas 1)**,** la question des seuils et des normes semble être, pour lui aussi, un paramètre problématique lors de la traite et de la gestion du troupeau. La difficulté à assurer les conditions sanitaires légales constitue, selon lui, le nœud du métier. Il estime devoir suivre une formation pour répondre à ces aspects spécifiques :

> ***E :*** *et c'est quoi qui t'a semblé critique ? Je veux dire, le plus délicat dans la transformation et puis l'élevage ?*
>
> ***JPh :*** [rire sans hésitation]. *Ce sont* ***les règles d'hygiène****. Ouais, c'est galère, j'ai déjà fait une formation mais ce n'est pas sûr que ça ait servi vraiment à quelque chose. Parce qu'en fait, là, je me pose la question d'aller à une AG du Ceta Munster, une asso de producteur, et ben…y'a une intervention de la DDSV pour dire ce qu'est la règle, la loi,* ***« si vous faites pas ça, vous aurez ça »,*** *sauf que c'est un jour, ça m'arrange pas car je dois livrer des produits chez mes parents parce qu'on fait des distributions.*

Il attend d'une telle formation que lui soient livrés le contenu de la prescription ainsi que les procédures optimales pour s'y conformer : aussi bien les exigences (seuils biologiques) que le recueil de « bonnes pratiques ». Cependant, JPh explique qu'en pratique, deux raisons rendent difficile leur mise en œuvre :

- les moyens d'auto-contrôle (le « *testeur* » ici) ne fonctionnent pas de manière suffisamment précise ;
- l'évolution des exigences règlementaires ne prennent pas en considération, selon lui, l'incompatibilité entre ces exigences et les pratiques traditionnelles d'élevage.

Cet argumentaire l'amène à réitérer son besoin de formation formulé non pas seulement sur les « bonnes pratiques » à tenir, mais également sur la maîtrise des leviers qui permettraient d'atteindre des résultats plus proches de la norme légale.

> ***E :*** *et pourquoi penses-tu que le dernier contrôle était mauvais ?*
>
> ***JPh :*** *parce que j'y ai mis du lait d'une vache qui…je pense que c'est Capucine qui avait du mauvais lait.*
>
> ***E :*** *tu as mal évalué ?*
>
> ***JPh :*** *Ch m'avait dit de la prendre parce qu'on l'avait faite faire analyser, mais moi je pense qu'elle n'est pas si bonne que ça. En fait elle a fait une mammite, on utilisait 2 quartiers sur 4.*
>
> ***E :*** *la mammite ça fait quoi ?*
>
> ***JPh :*** *c'est chargé en bactéries pendant un moment mais normalement au bout d'un moment ça se résorbe, on a un petit testeur pour faire l'analyse, et 2 quartiers étaient bons. C'est un réactif avec le lait.*
>
> ***E :*** *et ça fait quoi sinon ?*
>
> ***JPh :*** *ça ne fait pas grand-chose. Mais c'est surtout que* ***les normes ont changé****. Je me souviens quand je suis allé chez un autre paysan : « regardes le résultat de la laiterie, on est à moins 200 000 bactéries », c'est le seuil. Là on parle d'un seuil de 90 000, et maintenant le seuil avec lequel on est contrôlé c'est 35 000. Les seuils descendent tout seul et ben les vaches,* ***on travaille toujours avec les mêmes alors…je ne sais pas ce qu'il faut faire****. Je suis un peu déçu,* ***j'aurais aimé faire une formation sur la qualité du lait*** *mais elle a été annulée. J'aurais de toute façon pas pu laisser la ferme.*

Il semble tout particulièrement préoccupé par l'impact de la mammite sur la qualité du lait :

> ***E :*** *tu es en train de tester le lait ?*

JPh : *oui, il fait des grumeaux, ce n'est pas bon, ça réagit avec mon produit violet.*

E : *pas trop non, elle est peut-être guérie ?*

JPh : *Mouaif…*

E : *son trayon malade là, il est tout atrophié ?*

JPh : *c'est parce que j'ai commencé par ne pas la traire. C'est encore une jeune vache.* […] *je ne voudrais pas traire les huit vaches pour l'instant parce qu'il y en a une qui a une mammite, et l'autre apparemment galère à se faire traire, mais je pense qu'on peut faire 6 vaches en traite normale.*

Dans d'autres échanges sur ses pratiques, le jeune évoque l'attention qu'il porte sur la propreté. Par exemple, assurer l'hygiène dans l'étable, comme dans la laiterie, est une nécessité :

JPh : *surtout en été, on lâche les vaches plus tôt, donc tu n'as plus besoin de les affourager et tu as moins besoin de racler parce qu'il y a moins de merde à l'intérieur, ce sont des choses qui vont diminuer. Mais bon* ***il faut quand même racler tous les jours parce qu'il faut quand même que l'étable soit propre****.*

Le pédiluve se trouve à l'entrée du couloir qui sépare la salle de traite de la laiterie. Il sert de bassin de nettoyage pour les bottes. Il se trouve au pied de la porte reliant la salle de traite au couloir, en face duquel se trouvent la laiterie et la fromagerie.

JPh : *ici on a un pédiluve alors si y'a un trou dans les bottes, tu ne peux plus les utiliser* […].

E : *ah oui c'est un peu dégueu d'ailleurs…*

JPh : *QUOI ? Le pédiluve il est dégueulasse ?*

E [consciente d'avoir posé une question qui sous-entend un jugement sur l'état sanitaire du matériel] **:** *ben non mais c'est dégueu d'avoir les chaussettes dans l'eau du pédiluve.*

JPh : *ah oui. Mais le pédiluve, je le change deux fois par jours hein !…*

E : *heureusement…*[l'enquêtrice s'embourbe, change de sujet].

II.1.2. La place de l'hygiène et du rangement dans le travail

Les points de vue de l'un et de l'autre sur la question des pratiques de gestion de l'hygiène, révèlent un nœud dans les modes d'appréciation de l'urgent, du nécessaire, du professionnel, du prioritaire, du justifié, etc.

Sur l'hygiène, on a vu que JPh n'avait pas très confiance en ses pratiques. Il ne se considère néanmoins pas inférieur à Ch sur ce point.

E : *il est rigoureux avec l'hygiène Ch ?*

JPh : *heu…je dirais* ***prévoyant****…*

E : *c'est quoi la différence ?*

JPh : je ne le vois pas systématiquement avec la blouse quoi. Moi non plus hein*…*[rire].

E : *sauf quand je te filme.*

JPh : [rire…].

A contrario, Ch manifeste une préoccupation importante vis-à-vis du rapport que JPh entretien avec le travail, en particulier du côté du rangement, de l'hygiène et de la rigueur.

***Ch,** Alors que nous parlions de transformation **:** il m'a laissé un merdier…*

Plus tard…

Ch [Marmonnant, alors que nous faisons du flan] *: qu'est-ce que c'est, pourquoi il y a du lait là, c'est pas moi qui ait sorti ce lait-là, je ne comprends plus rien. Je ne sais pas pourquoi c'est…*

Encore plus tard…

***Ch :** à eux deux* [JPh et sa compagne, El]*, à mon avis, ils ne s'en sortiront pas. À moins qu'elle prenne la transformation laitière, mais il faut forcément une tierce personne, donc un GAEC avec d'autres. Parce qu'il faut la formation professionnelle, parce qu'El. ne l'a pas. Elle peut être complémentaire, en troisième main.*

***E :** mais JPh ne voudra pas laisser la transformation fromagère puisque c'est ça qu'il aime.*

***Ch :** oui mais bon, **il ne faudra pas non plus qu'il laisse tomber le reste hein. Il faut qu'il fasse attention, parce que comment il y va**. Ça fait trois semaines que je viens plus là-dedans, tu as vu dans quel état c'est ?*

***E :** c'est sale ?*

***Ch :** oh ben, tu **sais quand on arrive à égoutter des fromage aux chiottes, y'a quelque chose qui ne va pas trop dans la tête je crois**.*

***E :** aux chiottes ?*

***Ch :** oui, **moi je n'y arrive pas**.*

***E :** il n'y a pas de place.*

***Ch :** oui mais bon ça traine depuis un mois, là. Normalement c'est ici la salle de fromagerie, **en 8 jours ça aurait dû être fait**, la préparation de la salle. Alors là, grand souci par rapport à ça.*

***E :** ça va se régler…*

***Ch :** oui attends, mais **c'est la façon dont il aborde les choses qui me fait peur. Pas pour moi, pour lui**.*

***E :** il m'a en effet confié que pour lui, le savoir difficile à acquérir, c'était les règles d'hygiène.*

***Ch : oui ben ça je comprends**. **Déjà, moi je ne suis pas très méticuleux mais alors là il m'a un peu inquiété**. Quand je vois…écoute ce matin, ça fait deux fois que je lui dis que j'ai dû lui laver sa gamelle parce qu'elle n'était pas propre. Ça ne le gêne pas, **d'habitude il en tient compte** mais là…alors **s'il veut tout faire, mais tout mal, ça va vraiment pas du tout, parce qu'il faut qu'il soit efficace, beaucoup plus**.*

***E :** c'est vraiment important l'hygiène apparemment, le fromage prendra moins bien ?*

***Ch :** si mais le problème, c'est qu'à l'air, il y a des microorganismes qui viennent parce que la matière organique, il n'y a rien de mieux que le lait comme nourriture donc tous les microorganismes qui se promènent – il y en a toujours – viennent là-dessus, et après tu ensemences avec de la merdouille dedans. **Et là on ne peut vraiment pas se le permettre, on a déjà un lait qui ne passe pas trop**…*

Dans cet extrait, Ch exprime sa crainte par rapport :

- au manque d'attention de la part de JPh : « *d'habitude il en tient compte mais là…* », « *ça fait deux fois que je lui dis* » ;
- au respect de l'hygiène : « *quand on arrive à égoutter le fromage aux chiottes* », « *sa gamelle n'était pas propre* » ;
- au rangement du matériel : « *il m'a laissé un merdier !* », « *tu as vu dans quel état c'est ?* », « *pourquoi il y a du lait là ?* ». On retrouve ce décalage entre Ch et JPh au niveau de leurs attitudes face au rangement. Le rangement est le signe d'un travail de

qualité pour le premier, il est une tâche secondaire pour le second se trouvant dans d'autres logiques : « *Il me laisse libre mais en même temps il a une idée de ce qui serait des priorités, et moi je n'ai pas forcément la même idée que lui* […] *j'ai l'impression de passer ma vie ici, j'ai envie des fois de voir autre chose* » ;

- à l'organisation de son travail : « *en 8 jours ça aurait dû être fait* » ;
- et à son rapport au travail « bien » fait : « *s'il veut tout faire, mais tout mal, ça va vraiment pas du tout, parce qu'il faut qu'il soit efficace, beaucoup plus* ».

Mais derrière ces reproches et la tonalité de son discours (qui renvoie à un sentiment d'agacement et de désillusion), la crainte de Ch porte sur autre chose. Projeté dans le futur proche de l'exploitation, il fait face à plusieurs incertitudes :

- sur la capacité du repreneur à assurer plusieurs tâches s'inscrivant sur des pas de temps différents ;
- sur le fait qu'il puisse visualiser efficacement et de manière pertinente l'ordre des priorités vis-à-vis des tâches à réaliser ;
- sur le fait qu'il prenne au sérieux et donne de l'importance aux avis qu'il lui donne ;
- sur la possibilité de se mettre d'accord avec lui sur ce qui constitue des pratiques professionnelles convenables et pertinentes.

Finalement, les évènements dans lesquels sont discutés la rigueur, le rangement et les pratiques favorables ou défavorables aux conditions d'hygiène, révèlent encore autre chose, de l'ordre des différences de « **styles** » professionnels (Clot & Faïta, 2000). Dans une même exploitation et dans le cadre d'une transmission progressive de ferme, ces différences provoquent de nouvelles préoccupations. Les quelques verbatims suivantes visent à les illustrer.

> ***Ch :*** *Pour moi JPh est* ***un garçon plein de motivation****, d'inconscience, mais j'ai peur qu'il ne cerne pas bien le domaine, je ne le vois pas en père de famille, je veux dire en* ***superviseur comme la tête pour le corps****, en tout cas au bout des 4 mois passés ici. Et puis,* ***il n'anticipe pas assez vite****.* ***Depuis que je n'interviens pas, ça bouge mieux quand même, plus vite****. Vu son parcours d'étude, j'imaginais un truc plus mûr, plus précis, sentant mieux les choses.*
>
> ***E :*** *sentir quoi ?*
>
> ***Ch : au niveau de la gestion*** *de tout. Là il a repris le nourrissage des vaches et des veaux, et des vaches en chaleur, mais il ne l'aurait pas fait spontanément.*
>
> *...****Il déplace les choses, ça crée des pertes de temps, il est bordélique****. J'ai besoin de me retrouver dans ma fromagerie, vaquer à une minute de rangement.* ***On n'a pas la même manière de faire****, lui il peut laisser des trucs sales non utilisés. Par exemple, l'étable ou le couloir central de la fromagerie sont crades ! Tous les soirs je nettoyais, le soir ça doit être clean.*

« *Être bordélique* » renvoie, pour Ch, à l'adoption d'une attitude générale qu'il critique et qu'il semble mettre en opposition à l'harmonie et à l'équilibre entre les êtres et les choses. Il montre, en outre, son attachement à certaines pratiques allant dans ce sens : « *nettoyer les soirs* », ne pas laisser les choses trainer ; plus généralement, laisser intouché **un certain ordre des choses** lorsqu'il n'est pas nécessaire de le modifier.

Nous donnons un autre exemple, à propos de la gestion d'**une porte de hangar** :

> ***Ch :*** *j'ai besoin de quelqu'un pour la porte, c'est de nouveau cassé.*
>
> ***JPh :*** *la porte ?*
>
> ***Ch :*** *ben oui,* ***si tu la fermes tous les jours, c'est sûr que ça durera deux jours quoi. Elle est à la retraite donc bon****...*
>
> ***JPh :*** *ben oui mais…il faut me dire de la laisser ouverte ; moi je sais pas.*
>
> ***Ch :*** *ben, si c'était ouvert, ce n'est pas pour rien.* [Ch sort].
>
> ***JPh*** (vers E) ***:*** *moi j'en connais un qui râle quand ça traine partout à part ça. Oh là là* […]

Au-delà de ces deux exemple, Ch s'inquiète du fait que l'apprenant n'ait pas encore l'assurance d'un agriculteur expérimenté, de quelqu'un qui maîtrise la gestion globale des activités. Cette maîtrise se traduit notamment par la capacité d'articuler dans le temps et l'espace l'ensemble des activités, de savoir les hiérarchiser selon leur degré d'urgence et d'importance. Elle se manifeste par un « état d'esprit » qui traduirait le souci de mettre en lien les diverses activités de la ferme de manière intelligente, notamment par des actions d'anticipation telles que l'entretien des lieux en vue d'améliorer la réalisation d'activités futures, mais aussi par l'adoption d'une vision de la ferme qui inclurait le cadre de vie de la famille.

Par ailleurs, la reconnaissance d'un état d'urgence est une compétence que l'éleveur juge fondamentale. C'est en constatant qu'il ne partage pas la même façon que le jeune d'apprécier une réalité d'urgence qu'il l'exprime. Pour lui, cette façon de voir les choses reflète l'état d'esprit qu'il convient d'avoir.

> ***E :*** *tu avais déjà essayé de transmettre l'exploitation à quelqu'un d'autre ?*
>
> ***Ch :*** *des gens sont passés mais avec beaucoup je n'aurais pas eu d'affinité, ça dépend de comment ils voient les choses.* (…) *JPh a trois choses importantes : il aime la montagne, les vaches et la transformation laitière, et les petites structures, c'est déjà énorme…si tu n'aimes pas ça, tu fais autre chose.*
>
> ***E :*** *et niveau caractère ?*
>
> ***Ch :*** *ben écoute, ça se passe bien. Il accepte beaucoup, on a un humour réciproque qui fait que ça passe. Bon là, il faut qu'on mette des choses au point parce que des choses ne vont pas. Mais bon ça, c'est pour lui rendre service parce que* ***s'il continue l'hygiène comme ça, ça ne passera jamais.*** *Là, y'a des choses qui ne passent pas. On est en transformation, ok,* ***mais traîner une fromagerie 15 jours sans avancer*** [sur les travaux]. ***Normalement, il faut bosser jour et nuit là-dedans****, que ce soit fait en quatre jours et puis fini.*

Compte tenu du parcours de formation de JPh, Ch attendait autre chose de lui. En revanche, il admet voir chez lui une progression face à des situations d'urgence où l'autonomie s'impose (nous verrons ce point dans l'exemple de la gestion des vêlages).

En interrogeant les deux protagonistes séparément, nous notons que les discours évoquent ces tensions. Le jeune exprime lui aussi l'existence de soucis d'hygiène :

> ***Ch :*** *mais pendant que tu fais le Bargkass, tu peux leur donner à manger en même temps,* ***organiser le travail pour qu'elles aient à manger à temps****.*

JPh : *non, moi j'ai un souci d'hygiène, je* ***fais la fromagerie avant de donner à manger aux vaches****. La commande de fromage frais, si elle n'avait pas été faite, tu aurais aussi râlé…*

Ainsi, les préoccupations du tuteur sont considérées par le jeune. Il s'en saisies parfois pour justifier ses actes, mais il n'est pas toujours disposé à en prendre certaines en considération.

JPh *:* ***Je pense que lui, il voudrait que je fasse*** *toujours quelque chose l'après-****midi*** *: « maintenant tu dois savoir ce qu'il faut faire ». Moi j'ai rien de précis, mais quand même* ***je dois faire la fromagerie****, elle est à faire parce qu'il faut arrêter d'égoutter là-****bas dans la douche****.*

E : *il est contradictoire dans ses consignes ?*

JPh *: oui,* ***disons qu'il dit à la fois qu'il n'y a rien de spécial à faire, et en même temps il fait une suggestion****. Ensuite,* ***moi j'ai aussi l'art et la manière de demander pour voir un peu ce qu'il attend****, à quel endroit il faut le faire ou voilà.*

Même s'il a conscience que certains choix ne sont pas optimaux, JPh accepte que le maintien de la propreté et de l'ordre sur les lieux de travail soient imparfaits. Il le justifie par le fait que le bâtiment est en construction et que les conditions actuelles sont temporaires : les salles ne sont pas finies d'être construites, la fromagerie ne peut pas accueillir les bacs de caillé, le rangement est problématique car les déplacements sont plus importants et font perdre du temps. Sa gêne montre en revanche que la raison du reproche de Ch ne lui est pas non plus étrangère, et qu'à ce titre, il se sent « mis à l'épreuve ». Il parie néanmoins sur le caractère transitoire de la situation et sur le fait que la reconnaissance de ses efforts au travail puisse compenser l'appréciation négative de la tenue des lieux. Il se débrouille ainsi d'une situation complexe.

E : *ça ne craint pas de le mettre dans les chiottes ?*

JPh : *heu, ça il ne faut pas l'enregistrer* (rire)*,* ***non mais...ouais bon.***

E : *c'est temporaire…*

JPh : *oui de toute façon, et puis, non, je crois que…bon, c'est vrai que le WC n'est pas très grand mais…*

E : *tu laisses la cuillère dedans.*

JPh : *ouais, ouais. C'était comme ça.* ***Si c'était plus près on ferait moins de km*** [rire]...

L'exemple de la manipulation et de la circulation des produits laitiers permet de rendre compte de plusieurs phénomènes de transmission du travail :

- La manifestation d'accords et de désaccords sur le bienfondé des écarts entre la tâche prescrite et l'activité réalisée. Ainsi que nous le suggère Leplat, « *ces écarts manifestent que les conditions qui devaient être prises en compte par l'activité ou qui étaient censées l'être ne le sont pas réellement* » (Leplat, 2000, p. 112). Le périmètre spatial et temporel des conditions qui seront prises en compte est modulé selon les moyens matériels et humains mobilisés et rendus disponibles. Ce périmètre est discutable, au même titre les moyens considérés comme efficaces. Dit autrement, la transmission du travail pose la question de savoir si ces écarts sont acceptables, nécessaires ou au contraire inappropriés. La tâche redéfinie par le cédant ou le

repreneur potentiel est caractérisée par l'importance qu'ils donnent aux différentes conditions de travail ;

- L'émergence de nouvelles préoccupations à partir des désaccords. Ainsi que nous le verrons en section III.3 de ce chapitre, la dynamique de l'accord ou du désaccord portant sur un objet du travail met en scène de nouvelles préoccupations relationnelles. En effet, ces objets se présentent comme des occasions d'interagir sur d'autres aspects du travail : son organisation, son ancrage dans une culture de métier, un rapport plus large au vivant et au territoire, la pérennité de l'activité agricole.

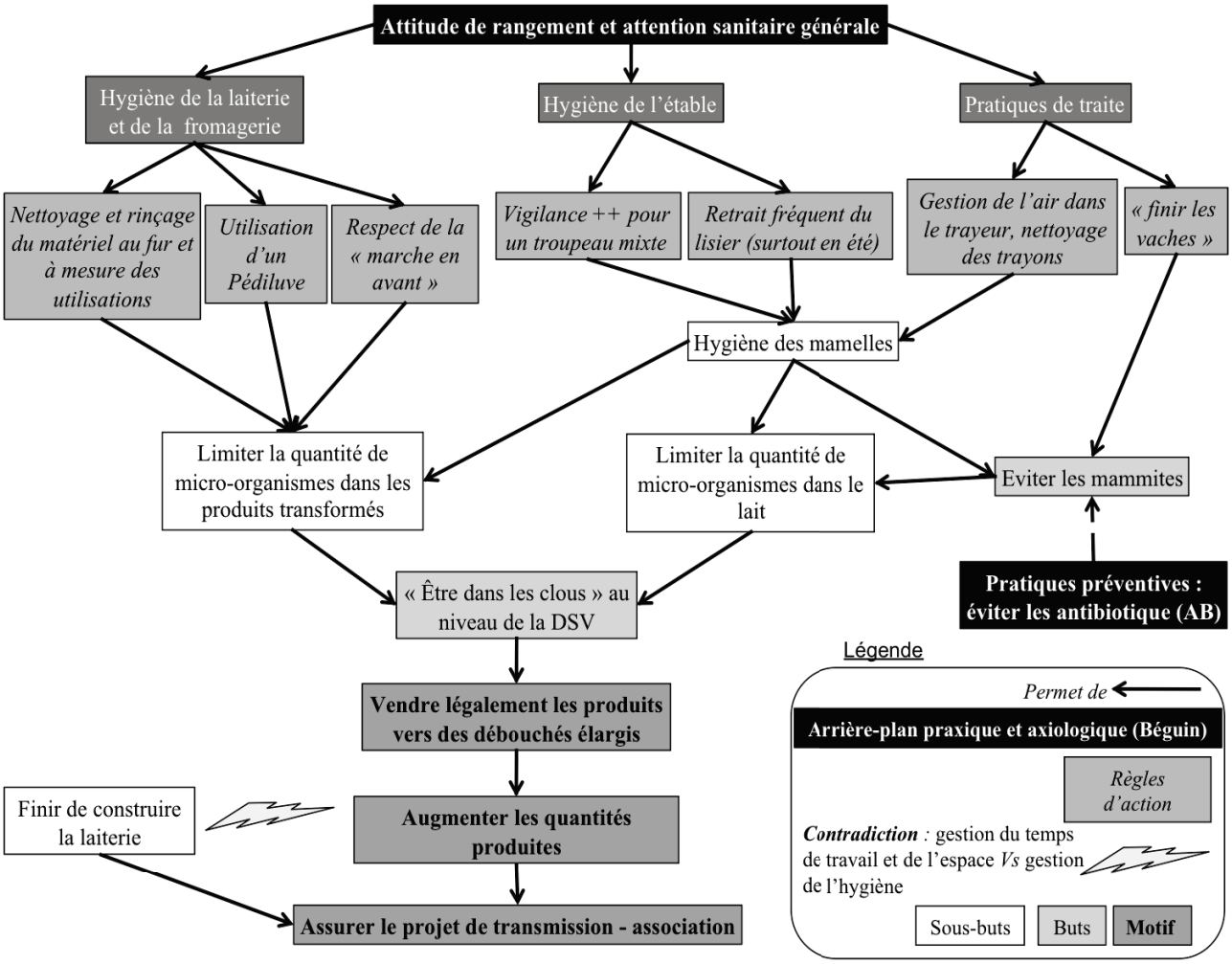


Figure 22 : Schématisation des raisonnements qui sous-tendent la gestion des pratiques d'hygiène dans le travail

II.2. Le rôle des machines agricoles et des incidents perturbateurs dans la routine de travail comme lieu d'observation d'une transmission professionnelle en cours

Le « SACO® » est un épandeur à fumier ou à lisier qu'il faut tracter. Conduire un tracteur attelé d'un outil ou d'une remorque est une action qu'un éleveur doit souvent réaliser. Plusieurs activités sont des occasions de le faire : épandre le fumier ou d'autres amendements, passer la herse-étrille avant l'implantation des prairies, passer le faneur et l'andaineur lors de la fenaison, transporter et aérer le compost, mais aussi pour les travaux de mise en culture,

d'entretien et de récolte de céréales si l'éleveur cultive du grain pour son cheptel. Travailler avec de gros engins fait partie intégrante du métier d'éleveur et d'agriculteur. Cela signifie les conduire, les manipuler, les entretenir, voire les réparer, les modifier ou les transformer.

Dans cette section, nous voulons mettre l'accent sur ce que l'utilisation de ces instruments nous apprend sur la transmission professionnelle. Nous illustrerons de nouveau nos propos par des extraits d'entretien et d'interactions verbales concernant la place de la mécanique dans le métier, son appréhension, les risques qu'elle comporte, et les pratiques d'utilisation. Le rapport à la mécanique et au matériel donne à voir plus largement un rapport aux pratiques agricoles à partir notamment des points de vue sur le rôle du tracteur dans les activités. Enfin, nous montrons que l'analyse croisée des verbatims permet de cerner certaines logiques d'interaction entre le cédant et le repreneur.

II.2.1. Agir sur et avec les engins agricoles

II.2.1.1. Le point de vue de l'éleveur

> ***E :*** *ce tracteur, il est nouveau non ?*
>
> ***Ch : oui mais je ne suis pas très content****. Ce n'est pas un tracteur adapté à la montagne ; tu casses tout quand tu le promènes de travers, il ne faut pas trop de poids sinon…c'est pénible.*
>
> ***E :*** *et des fois tu abîmes tes prairies alors ?*
>
> ***Ch :*** *oui, presque toujours, sauf en été quand c'est sec, mais sinon, c'est un peu la misère.*
>
> ***E :*** *et avant ça, tu le savais ou tu l'as découvert ?*
>
> ***Ch :*** *heu…**je le savais, oui, mais tu ne te rends pas compte, et ça dépend, y'a des tracteurs qui passent bien et d'autres moins.** C'est les hollandais qui construisent ça, et eux, ils ont des terrains plats, donc c'est un peu nul, je ne le conseille à personne. Mais ça va, hein !…*
>
> ***E :*** *et pour **l'entretien** du tracteur et tout, tu arrives à te démerder ?*
>
> ***Ch :*** *oui, ben **on n'a pas le choix**, hein !.*
>
> ***E :*** *ce n'est pas forcément le plus facile à apprendre la mécanique non ?*
>
> ***Ch :*** *ben **il y a beaucoup de choses électroniques, ça tu ne peux plus rien**. Après le reste, tu as les vidanges, et puis si y'a un gros truc, ben souvent tu n'as pas le temps de le démonter alors tu l'amènes au garage quoi, chez les spécialistes quoi.*
>
> ***E :*** *et après, tu as les outils que tu attèles ?*
>
> ***Ch :*** *ah oui. Bon après…**c'est sûr hein, celui qui ne sait pas entretenir, il dépense beaucoup de sous**.*
>
> ***E :*** *mais au début, pour apprendre à entretenir, tu dépenses des sous non ?*
>
> ***Ch :*** *oui, encore que **des fois il faut y aller au culot,** il faut forcer un peu. Des fois, tu fais de la casse parce que tu ne fais pas bien mais bon c'est comme ça que tu apprends, c'est sur le tas aussi.*
>
> ***E :*** *et en regardant comment faisait…*
>
> ***Ch :*** *ah oui j'ai un copain qui était dans la mécanique, alors lui c'était le marteau, les pinces…MacGyver de la mécanique. C'était beau à voir, mais bon, **ça m'a permis d'avoir une certaine assurance** par rapport à ça quoi. Parce que quand tu vois comment il travaille des fois…*
>
> ***E :*** *tu peux faire appel à lui ?*

> ***Ch :*** *plus trop aujourd'hui parce que je ne le vois plus trop. C'est sûr. De toutes façons,* ***le métier de paysan est fait de tout plein de métiers différents*** *hein !*
>
> ***E :*** *je dis ça parce que je me rends compte dans les enquêtes que la mécanique est un point critique, et quand ils n'aiment pas ça…*
>
> ***Ch :*** *alors là, c'est pas la mécanique le problème, c'est qu'ils entretiennent mal leurs tracteurs et après, ça casse. Après, ils ne comprennent pas…moi j'ai fait de la résistance des matériaux, j'étais en mécanique, dans le matériau,* ***j'ai calculé une grande partie de tout ça*** *quoi.*
>
> ***E :*** *dans les études, tu veux dire ?*
>
> ***Ch :*** *oui. Donc moi, la résistance des matériaux tout ça…et* ***je sais comment ça travaille, où sont les forces*** *et tout,* ***tu le vis quotidiennement donc ce n'est pas un souci. Et tu travailles avec beaucoup de doigté même si tu as le sang chaud sous le capot****. Moi je vois ça dans la jeunesse. Mes neveux, au début, ils m'ont fait des catastrophes parce qu'ils manquent de doigté, JPh, c'est pareil, je me demande s'il ne va pas me renverser un tracteur, il manque de* ***doigté****. Ça c'est un grand problème.*

Dans cet échange, nous avons accès à la façon dont l'éleveur se représente l'usage adéquat du matériel dans une ferme d'élevage de montagne. Selon lui, la topographie indique des contraintes et des caractéristiques physiques qui justifient l'achat d'un type de matériel plutôt qu'un autre. Si l'inadéquation entre le terrain et le matériel est une erreur fréquente chez les jeunes agriculteurs en cours d'installation, cette erreur peut aussi être faite par un éleveur expérimenté. Les incompatibilités entre le terrain et le matériel ne sont pas directement observables, ou déductibles de la connaissance du matériel : cet éleveur a dû être confronté à la conduite d'engins pour élaborer *a posteriori* une interprétation : les concepteurs hollandais ne connaissent pas la montagne. Les fortes pentes, auxquelles s'ajoute l'humidité des périodes froides, augmentent considérablement les risques de glissement. Les accidents par retournement de tracteur représentent d'ailleurs un des plus grands risques de mortalité chez les agriculteurs. Certaines caractéristiques de l'engin le prédisposent davantage à ce risque : hauteur du centre de gravité, rapport hauteur/largeur, type de transmission, équilibrage des masses, propriété d'adhérence des roues et type de moteur. Au-delà des risques d'accident, le glissement provoque des ornières dans les prairies, les dégradant par arrachement et tassement.

Dans la deuxième partie de ce dialogue, l'éleveur donne, en réponse aux questions de l'enquêtrice, son avis sur **la place de la mécanique dans le métier** :

- La gestion de la mécanique participe du fait que le métier de paysan est **polyvalent** : « *le métier de paysan est fait de tout plein de métiers différents* » ;
- Savoir entretenir son matériel est une **nécessité économique** : « *celui qui ne sait pas entretenir dépense beaucoup de sous* », « *on n'a pas le choix* » ;

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans cette extrait, il est question ici **d'autonomie** puisque, pour l'éleveur, elle découle en grande partie de la nécessité économique et se traduit pas la capacité des professionnels à être polyvalents. Nous retrouvons l'un des motifs centraux exprimés par l'éleveur : produire selon un modèle visant l'autonomie maximale, en particulier l'autonomie fourragère, mais également technique, spirituelle et domestique.

L'autonomie s'inscrit donc dans un projet de vie pour lequel le métier est à la fois un exercice et l'expression même de la vie. De nouveau, s'exprime une dialectique entre l'« exercice-vie » et l'« exercice-métier ». Nous percevons également cette recherche d'autonomie de façon implicite dans le discours du jeune lorsque celui-ci évoque la gestion de la ration fourragère :

> ***JPh :*** *tout ce que j'aime en biodynamie, ma première valeur, c'est de dire qu'une ferme est un organisme agricole, quelque chose de complet, d'autonome, où on évite d'avoir des intrants, d'être…enfin voilà, l'autonomie ça veut tout dire. Et aujourd'hui les paysans ne sont pas autonomes, même pas dans leur outil de décision, ils sont incapables de faire leur ration. Leur ration, c'est un technicien commercial de firme qui leur fournit le concentré, qui leur fait les calculs, une analyse du fourrage grossier : « vous avez tant de matière sèche, de protéine dedans, moi je vous fais le complément qui va bien pour que vous soyez à 8 000 L de moyenne ».*

D'après l'éleveur (Ch), l'autonomie dans le travail demande d'avoir « *beaucoup de doigté* », « *de l'assurance* », et ce n'est pas donné d'avance (« *quand tu vois comme il travaille des fois* », « *je me demande s'il ne va pas renverser un tracteur, il manque de doigté, ça c'est un grand problème* »). Faire preuve de doigté est aussi une question de sécurité car le doigté n'est pas seulement requis pour l'entretien et la réparation du matériel mais également pour sa conduite et sa manipulation. D'après lui encore, l'ensemble des aspects du machinisme avec lesquels l'agriculteur doit agir demande globalement d'avoir une **connaissance générique de son fonctionnement** : « *je sais comment ça travaille, où sont les forces et tout, tu le vis quotidiennement* ».

À ce propos, le discours que porte cet éleveur sur l'**acquisition des connaissances utiles à l'action**, semble **contradictoire**. D'un côté, le savoir-faire est empirique, s'acquiert par l'expérience et l'observation : « *le regarder m'a permis d'avoir de l'assurance* », « *tu le vis quotidiennement, donc ce n'est pas un souci* », « *il faut avoir du doigté même si on a le sang chaud sous le capot, je vois ça chez la jeunesse* ». D'où la place centrale de l'essai-erreur dans l'apprentissage du métier : « *des fois il faut y aller au culot, il faut forcer un peu. Des fois, tu fais de la casse parce que tu ne fais pas bien mais bon c'est comme ça que tu apprends, c'est sur le tas aussi* ». D'un autre côté, le locuteur explique la maîtrise du machinisme par une connaissance plus globale sur le fonctionnement des forces et sur la résistance des matériaux : « *ils ne comprennent pas…moi j'ai fait de la résistance des matériaux, j'étais en mécanique, dans le matériau, j'ai calculé une grande partie de tout ça quoi.* […] *Je sais comment ça travaille, où sont les forces* ».

Ce double argumentaire illustre le fait que la dichotomie entre savoir pratique et savoir théorique n'est pas opérante pour penser l'activité professionnelle. L'extrait permet de saisir que l'éleveur est ici un opérateur doté de représentations fonctionnelles utiles à la compréhension de l'objet sur lequel il veut et doit agir (Holgado, 2011; Leplat, 1985). Connaître les mécanismes de fonctionnement, la structure et les propriétés de l'objet est pour lui un levier pour décider et agir. Ces connaissances contribuent à construire une *base d'orientation* pour l'action (Savoyant, 1979), c'est-à-dire un modèle de l'action qui permet à l'éleveur de sélectionner les éléments pertinents de l'environnement et de l'objet afin de

planifier les opérations. Sa familiarisation à la physique des forces est certes une ressource mais les savoirs scientifiques appris hors de l'activité ne forment pas à eux seuls les représentations fonctionnelles. La construction de celles-ci prend aussi appui sur l'élaboration progressive d'un système de relations entre les éléments agissants de l'environnement, à travers des apprentissages « sur le tas » (Theureau & Vion, 1992), c'est-à-dire en construisant, au cours des situations répétées et commentées, un répertoire d'actions possibles et en identifiant des régularités spécifiques au domaine d'activité. Dans ce cas, Pierre Pastré nous dit que le modèle cognitif de l'activité (sur « comment ça fonctionne ») et le modèle opératif (sur « comment ça se conduit ») se confondent (Pastré, 2006). Plus exactement, ils s'alimentent l'un et l'autre par des rétroactions multiples entre, d'un côté, les orientations, et de l'autre, les effets des actions. Pour apprendre à maîtriser une activité, l'opérateur doit apprendre à « savoir quoi et comment faire » grâce à des élaborations pragmatiques successives ; autrement dit, il doit construire à la fois un modèle cognitif et un modèle opératif. Mais pour « savoir le faire », il doit aussi assimiler l'action, l'incorporer. Pour ce faire, les répétitions sont souvent de mise et aboutissent parfois à des automatismes. Si ces derniers sont trop ancrés dans le geste pour être conscients, ils deviennent alors silencieux, pour l'opérateur comme pour l'observateur. D'où la difficulté, pour les professionnels expérimentés, de retrouver les raisonnements qui sous-tendaient ces gestes et de construire un discours sur eux, de réaliser une « élaboration conceptuelle de leur activité » (Ibid.). Pierre Pastré fait ainsi la différence entre la coordination agie, par laquelle les concepts sont mobilisés dans l'action mais sans représentation consciente de leur construction, et la coordination conceptuelle qui se base sur une représentation du déroulement et des raisonnements qui supportent l'action. L'analyse de sa propre activité, au-delà des seuls critères de performance, est un moyen de mieux la comprendre et de l'améliorer. Jean Piaget exprime cette idée que nous pouvons réussir une action sans comprendre comment nous avons réussi, ce qui limite notre pouvoir de reproduction (Piaget, 1974). La compréhension de l'action ouvre de nouveaux horizons d'apprentissage pour l'apprenant qui est alors doté de moyens cognitifs pour anticiper un événement éventuel au cours de l'action, ou pour rectifier certaines étapes qu'il devait mettre en œuvre pour atteindre le but de l'action.

L'articulation entre les différents points de vue de l'éleveur sur les apprentissages et les usages des engins agricoles nous amène à proposer une nouvelle piste d'analyse. À la question : « *au début, pour apprendre à entretenir, tu dépenses des sous non ?* », l'éleveur répond : « *oui, encore que* ***des fois il faut y aller au culot,*** *il faut forcer un peu. Des fois, tu fais de la casse parce que tu ne fais pas bien mais bon c'est comme ça que tu apprends, c'est sur le tas aussi* ». Cette réponse fait en quelque sorte écho aux deux faces du **pouvoir d'agir** (Rabardel, 2005) :

- ***le pouvoir effectif*** : le fait de pouvoir se le permettre dans la situation singulière où le problème se pose, dans les conditions réunies à ce moment particulier ;
- et ***l'occasion d'actualiser une capacité d'agir*** dont les sources proviennent d'un itinéraire de toute une vie (Métral, 2013).

Entre les deux, le sujet tranche : tenter une réparation par soi-même est un risque à prendre ou à ne pas prendre. D'un côté, il y a l'opportunité d'agir en autonomie, de s'affranchir de l'intervention d'un spécialiste, de mieux connaître le problème et d'explorer ses propres capacités. De l'autre, il y a le risque d'échec, de dégradation et de création de nouvelles incertitudes quant à la sécurité à venir de l'instrument, mais aussi il y a celui de « perdre confiance en soi ». **Là encore, apprendre au travail et transmettre le travail sont soumis aux tensions qu'exercent entre elles les diverses finalités de l'activité** : 1/ maîtriser les circonstances et identifier la teneur des dangers et des conséquences liés à une erreur éventuellement commise, 2/ valoriser le potentiel de développement qu'offre la prise d'initiative et intégrer dans l'activité de rectification, la compréhension des causes de l'erreur.

II.2.1.2. Le point de vue de l'apprenant

> ***JPh** : je sais juste que voilà, il faut être sensible, **se mettre à la place de la machine**, et surtout c'est de la **concentration** parce que t'as un encombrement important, elle travaille sur un peu plus large que le tracteur, et heureusement. N'empêche que tu dois calculer à chaque endroit où tu passes, de prendre le foin que dois prendre…enfin bon. Oui j'ai bien appris quand même. Ça m'a plu de faire du tracteur, je dois être celui qui a le plus fait de tracteur dans ses stages* (rire). *Dans ma promo, j'étais Monsieur tracteur. Et aujourd'hui, je suis content d'en faire le minimum.*

JPh exprime en quelque sorte ce que lui entend par *le doigté en mécanique*. L'important est, pour lui, d'anticiper la venue d'un problème en suivant des règles de conduite (diriger et calculer le passage de la machine), mais également en faisant appel au sensible et en adoptant une certaine posture (« *se mettre à la place de la machine* », « *concentration* », « *être sensible* »). Pour comprendre, il faut savoir faire appel à ses sens (« *être sensible* »). Il faut en même temps chercher à intégrer la logique de la machine (« *se mettre à la place de la machine* »). Or cette logique est d'abord celle des concepteurs qui ont leur propre idée de l'activité pour laquelle l'instrument est conçu.

Il évoque le cas du faneur-andeneur, la machine spécialisée dans la récolte du foin. L'expérience de conduite de cette machine, ajoutée à celles d'autres machines agricoles, lui donne le sentiment d'avoir appris, d'avoir progressé dans la manutention des instruments tractés. Mobilisé par la volonté de maîtriser cet aspect central du métier, JPh découvre aujourd'hui que la conduite d'engins n'est plus au cœur de ses préoccupations, qu'elle est une condition nécessaire à l'exercice du métier, mais qu'elle n'est pas suffisante. JPh préfère donc déléguer cette partie du métier dès qu'il le peut.

II.2.2. Analyse chronologique d'un événement

JPh a pris l'initiative, encouragée par Ch, d'aller épandre le fumier sur les prairies à l'aide du SACO. Il n'a jamais conduit l'ensemble tracteur/épandeur ni n'a participé à sa mise en fonctionnement.

> ***JPh** : **je n'ai jamais utilisé le SACO**, mais j'ai déjà vu quelqu'un faire avant. Un mec du coin. Mais ce n'est pas compliqué. **On va apprendre**.*

Avoir vu l'engin fonctionner sur des parcelles « *du coin* » par un mec « *du coin* » semble lui garantir un accès à l'activité d'épandage qu'il veut et doit réaliser seul. Vu que l'opération n'a pas l'air si « *compliqué*(e) », il est possible, selon JPh, d'aviser chemin faisant. Il a confiance en sa/notre capacité d'improvisation : « *on va apprendre* ».

II.2.2.1. Discussion préalable : informer pour transmettre le risque

Epandre le fumier à l'aide du SACO fait néanmoins l'objet d'une discussion entre Ch et JPh lors du déjeuner. Elle porte notamment sur l'appréhension du poids qu'exerce l'outil remorqué à l'arrière du tracteur et de son impact sur l'orientation de la conduite.

> ***JPh(1) :*** *ce* [l'attache de l'outil à l'arrière du tracteur] *n'est que pour l'épandeur ou il sert à autre chose ?*
>
> ***Ch(1) :*** *non, à l'autochargeuse aussi.*
>
> ***JPh(2) :*** *ah oui.*
>
> ***E(1) :*** *et tu sais à quelle vitesse il faut aller et tout ça ?*
>
> ***Ch(2) :*** *on* ***improvise*** *hein !.*
>
> ***JPh(3) :*** *ouais, on* ***apprend****.*
>
> ***Ch(3)*** en s'adressant à JPh ***:*** *il ne faut pas te planter hein ! ! Bon* ***le SACO est en bas donc ça va mieux, mais il ne faut pas qu'il pousse trop derrière****. Il faut faire attention quand tu tournes de ne pas trop braquer.*
>
> ***JPh(4) :*** *les freins ne fonctionnent pas ?*
>
> ***Ch(4) :*** ***tu n'en as pas besoin sur le SACO normalement****. Mais il faut que tu fasses le tour pour monter, tu redescends* ***par le banc, c'est plus simple****.*
>
> ***JPh(5) :*** *ah bon, d'accord.*
>
> ***Ch(5) :*** ***si tu montes là, tu casses tout****.*
>
> ***E(2) :*** *pourquoi ?*
>
> ***Ch(6) :*** *ben* ***la terre est trop molle, le SACO est lourd****.*
>
> ***JPh(6) :*** *combien de bars ?*
>
> ***Ch(7) :*** *dans les pneus ?*
>
> ***JPh(7) :*** *oui.*
>
> ***Ch(8) :*** *au moins 2,5, je crois que* ***le max c'est 3,2*** *non ?*
>
> ***JPh(8) :*** *je peux en mettre tout au bout ?* [sur des parcelles situées à distance de la ferme]. *J'en mets où ?*
>
> ***Ch(9) :*** ***pas trop devant parce que c'est en pente****.*
>
> ***JPh(9) :*** *pas trop devant, ça veut dire vers le village ?*
>
> ***Ch(10) :*** *oui.*
>
> ***JPh(10) :*** *d'accord. On verra bien.*
>
> ***Ch(11) :*** *ouais, parce que* ***là-bas si tu joues au con tu es par terre****.*
>
> ***E(3) :*** *tu dis pas besoin de freins, mais quand même, non ?*
>
> ***Ch(12) :*** *sur la remorque, tu n'as pas besoin de beaucoup de frein. Comme on tourne, on remonte à un moment ou à un autre.*

E(4) **:** *de toute façon, tu ne vas pas dans la pente comme ça, non ?*

Ch(13) : *of,* ***tu vas comme tu peux*** *hein !*

E(5) **:** *et tu dois faire combien de surface avec ta remorque ?*

JPh(11) *: j'en sais rien…*

Ch(14) : tu n'en mets pas trop dessus *hein ! parce que sinon…*

JPh(12) : *ouais, deux ou trois godets quoi.*

Ch(15) : *oui trois. À ras du bois.*

JPh(13) : *ah oui.*

Ch(16) : *bon le fumier ça va mieux, c'est plus mou. Tu peux en charger un peu plus devant* [Entendu au-devant du SACO].

Selon la classification linguistique de Kerbrat-Orecchioni (1990), cette interaction verbale est organisée en plusieurs séquences dans lesquelles sont organisés des échanges, eux-mêmes constitués d'interventions monologales pouvant chevaucher plusieurs échanges. Pour l'analyse, les séquences sont délimitées, selon différentes entrées : 1/ selon les thèmes abordés – il s'agit d'une délimitation sémantique -, 2/ selon les buts de l'action (verbale ou rapportée) – il s'agit d'une délimitation pragmatique, 3/ et/ou par l'intervention d'une nouvelle personne (Kerbrat-Orecchioni, 1990). À partir de ces repères analytiques, nous proposons la séparation de cette interaction en six séquences :

Seq1 : JPh(1) à Ch(3). Les échanges de cette séquence portent sur l'appréhension générale de l'activité. Dans un premier temps JPh s'interroge sur le caractère plus ou moins spécifique ou justement générique de l'appareil, et en particulier du système d'attache. Il glane de l'information. La deuxième sous-séquence est introduite par l'enquêtrice qui interroge la question de la vitesse de déplacement. Le but de cette question est de comprendre ce que les opérateurs comptent épandre, quelle quantité de matière organique idéale seraient-ils susceptibles de viser. Les deux réponses de Ch et JPh sont évasives (« *on improvise* » et « *ouais, on apprend* »), jauger la « bonne » vitesse n'est pas tellement faisable ni envisageable à ce stade. Pour réussir l'action, encore faut-il qu'on puisse l'engager. Il sera ensuite éventuellement possible d'ajuster la conduite.

Pour le débutant, la quantité et la densité du fumier déposé sur la parcelle n'est pas un indicateur suffisant pour ajuster la vitesse de déplacement du tracteur : le volume de tel type de fumier par unité de surface sur tel type de parcelle ne peut pas être un guide opératoire car le débutant ne peut pas faire l'ensemble des traductions qui transforment cet indicateur en gestes de conduite. Il s'agit surtout pour lui de maîtriser l'ensemble des paramètres de conduite, qui sont pour l'éleveur expérimenté assimilé dans les gestes habituels. Il lui faut maîtriser l'outil tracté, la conduite du tracteur, le débit d'épandage, l'inertie générale de l'engin, etc. En effet, le calcul minutieux de la quantité optimale de fumier par unité de surface n'est pas opérant dans une situation où le travail de la machine est encore peu maîtrisé, d'autant plus si le pouvoir fertilisant du volume épandu est mal connu.

En Ch(3), l'éleveur apporte des éléments supplémentaires qui contrastent avec le sentiment de confiance et l'intuition que ses premières interventions laissent entrevoir. En réponse à la crainte de l'enquêtrice (qui sait qu'elle va se trouver sur le tracteur lors des opérations d'épandage), Ch semble relativiser (« *on improvise* »), comme s'il faisait confiance à une sorte de maîtrise *naturelle* de l'engin dans l'espace. Par contre, la confiance analogue de JPh l'invite, semble-t-il, à temporiser la confiance du jeune : « *il ne faut pas se planter hein !* ». Si l'on reprend la classification des actes de discours de Vanderveken, nous pourrions y voir un but illocutoire d'ordre directif, c'est-à-dire une « *tentative linguistique pour que l'allocutaire accomplisse une action future dans le monde* » (Vanderveken, 1992, p. 12). Ainsi celui qui a de l'expérience transmet, au cours de la discussion, l'existence de risques non négligeables. Il communique ensuite sur ce qui est plus ou moins dangereux, sur ce qu'il convient de faire face à ces risques. L'intervention est courte mais le raisonnement relatif à la prévention des risques est complexe : « *il ne faut pas qu'il pousse derrière* » est une assertion sur ce qui est dangereux, elle sous-entend que s'il y a un déséquilibre de forces, il y a un risque de renversement ou de glissement. Le déséquilibre est peu probable lorsque l'engin « *est en bas* » car le tracteur tire vers le haut dans un sens opposé à la force du poids. En faisant une manœuvre marquant un angle trop important, le risque est multiplié car le poids du tracteur s'ajoute à celui du SACO face à la force motrice : c'est pourquoi il ne faut « *pas trop braquer* ». Derrière ces mises en garde, il y a un sous-entendu de taille : le raisonnement est fondé sur la connaissance des circonstances particulières du milieu (le fait d'être exposé à des parcelles en pente).

Seq2 : JPh(4) à Ch(6). JPh prend acte de cette mise en garde en demandant des précisions : « *les freins ne fonctionnent pas ?* ». Cette suggestion suppose que cette éventualité ne lui est pas étrangère. Ch détourne cette question et recentre le propos ses propres préoccupations, sur ce qu'il considère être le réel risque de l'opération : éviter d'engager l'engin dans une position à risque (tourné et en pente). Les freins ne constituent donc pas, pour lui, l'objet du problème. Il n'apporte aucune explication supplémentaire sur le phénomène. Son intervention cherche à recentrer la conversation sur l'objet de la mise en garde : « *faire le tour* », « *redescendre par le banc* ». Ces indications d'itinéraire situent les endroits les moins dangereux : les chemins moins pentus à l'aller comme au retour. Par ailleurs, l'assertion « *si tu montes là, tu casses tout* » présente plusieurs buts : i) expliquer la nature du risque : la dégradation du matériel (but assertif) ; ii) rappeler la consigne (but directif) ; iii) rappeler les responsabilités du jeune (but déclaratif ou performatif). Enfin, la nouvelle question (E(2)) provoque l'expression d'un nouveau raisonnement (Ch(6)) : outre la pente, la structure de la terre entre en jeu pour déterminer le niveau de risque. L'addition des deux propriétés « pente forte » et « structure molle du sol » exposent l'opérateur au risque accru de glisser et de casser le matériel.

Seq3 : JPh(5) à Ch(8). Un court échange sur la pression des pneus : il est de nouveau possible, d'après la réaction de Ch, d'envisager des approximations.

Seq4 : JPh(8) à Ch(11). Dans cette séquence, le jeune retourne vers le thème précédent : l'itinéraire idéal, compte tenu des risques exposés par l'éleveur. Ch lui confie la responsabilité d'épandre sur une seule partie des parcelles, celle qui présente un moindre risque. Cette fois, il insiste sur les risques relatifs à l'intégrité physique de la personne : « *sinon tu es par terre* ». En émettant une hypothèse sur le comportement du jeune, l'éleveur l'informe des dangers encourus, de façon à provoquer son attention.

Seq5 : E(3) à Ch(13). La manière de « prendre la pente » n'est pas explicitée par Ch alors qu'elle comporte un niveau de risque important. La raison principale est que l'opérateur a peu de mainmise sur cette dimension de l'action.

Seq6 : E(5) à Ch(16). Enfin, un dernier paramètre est introduit : la charge de fumier du SACO. Puisque le poids est à l'origine du danger, la charge peut être modérée ; elle peut être aussi répartie dans le SACO de manière à ce qu'elle influe le moins possible sur le poids (lui-même lié au centre de gravité de ce qui est remorqué).

À travers les interventions de l'éleveur plus expérimenté et par l'analyse détaillée des séquences de dialogue, nous mettons en exergue **différentes fonctions de communication qui visent à transmettre des aspects importants du travail** :

- Contextualiser la tâche : elle est à réaliser dans des circonstances topographiques dangereuses ;
- Partager des représentations fonctionnelles en diagnostiquant ce qui est connu de l'autre et ce qui, au contraire, doit faire l'objet d'une transmission d'informations complémentaires. Il s'agit dans un premier temps de prendre connaissance, à partir d'indices comportementaux, de la conscience que l'autre a du niveau de risque, puis de faire évoluer le discours en vue de construire des références communes *sur* et *pour* l'action. L'objectif est de faire comprendre les points délicats de l'action pour faire agir l'autre avec précaution ;
- Maintenir l'orientation de l'attention sur les dangers et les risques que comporte cette tâche tout en partageant un certain niveau de confiance ;
- Rappeler la responsabilité du jeune dans l'exercice de cette tâche en le dotant d'informations et de raisonnements utiles à la réussite de l'action ;
- Signaler les facteurs sur lesquels il est possible d'agir, et ceux qui sont secondaires ou moins contrôlables ; proposer une hiérarchisation de ces facteurs ;
- Réduire la complexité de la tâche : Ch propose d'éviter certains itinéraires, de ne pas remplir l'épandeur à son maximum et de ne pas pratiquer certaines parcelles plus pentues que les autres.

Du côté de JPh, il est moins facile de déterminer les fonctions langagières dans cet exemple. Nous pouvons néanmoins remarquer que ses interventions visent à obtenir certaines informations (la qualité et l'utilité des freins sur l'outil, le gonflage des pneus et

l'identification spatiale des parcelles à épandre) qui lui sont nécessaires à deux titres : i) pour agir en confiance et, ii) pour manifester auprès de l'éleveur son intérêt pour ses consignes et ainsi aborder cette nouvelle tâche avec professionnalisme.

Après le repas, je (E) questionne de nouveau JPh à propos de la tâche d'épandage, en revenant sur la conversation du déjeuner :

> ***E :*** *et quand même à table, il t'a dit « attention, il ne faut pas que tu fasses trop un angle aigu avec ton tracteur parce que sinon »…*
>
> ***JPh : ouais, ouais, ouais.***
>
> ***E :*** *pourquoi à ton avis ?*
>
> ***JPh :*** *parce que la remorque est chargée et lourde, si mon tracteur est trop en pente et qu'il est trop lourd…et que je vais trop vite aussi. Je pense en allant lentement ça va…mais on va…*
>
> ***E :*** *ça fait quoi si c'est trop anguleux entre le tracteur et la remorque ?*
>
> ***JPh :*** *je pense, que s'il y a trop d'angle, ce n'est pas grave, mais c'est s'il y a de la vitesse avec. Parce que la remorque a une inertie, elle m'emmène le tracteur en appuyant ici. Donc si le tracteur est de travers comme ça, ça peut tirer le tracteur vers le bas et puis l'emmener…*
>
> ***E :*** *mais il disait que la terre, ça pouvait être mou…mais il n'a pas plu depuis longtemps, non ?*
>
> ***JPh :*** *heu, si **je vois ce qu'il voulait dire**, c'est que pour aller sur le pré, on va faire le tour, on va prendre le chemin, on va monter par des chemins, on ne va pas passer dans la prairie avec la voiture chargée. Par contre on va passer à vide au retour par les prairies, pour redescendre.*
>
> ***E :*** *sinon tu abîmes la prairie ?*
>
> ***JPh :*** *oui plus. Mais à mon avis, **ça ne change pas trop grand chose**. C'est vrai que c'est mieux de faire le tour pour la montée.*

En faisant un retour sur la discussion que JPh a eu avec l'éleveur, nous trouvons des traces d'appropriation de contenus. En effet, dans ce passage, les mêmes paramètres sont rediscutés mais leur est donné un ordre d'importance modifié. Le jeune met cette fois l'accent sur la vitesse, comme quelque chose de plus important que l'angle entre le tracteur et le SACO remorqué. C'est plus exactement l'association des deux qu'il considère tout particulièrement. Il semble donc que la vitesse soit pour JPh un paramètre plus important, plus facile ou plus efficace à moduler pour affronter le risque de glissement/renversement, en comparaison avec la question de la position du tracteur dans l'espace.

Lorsque la question de l'humidité de la terre lui est posée, JPh répond sur un autre registre. Il reformule à sa façon la procédure. Cette réponse a de nouveau plusieurs fonctions : c'est une manière de récapituler pour soi en vue de réussir l'action, mais aussi de rassurer l'allocutaire préoccupée par la maîtrise que l'autre a du risque (« *ouais, ouais, ouais* » comme marque d'assurance et de distanciation vis-à-vis du risque ; « *ça ne change pas trop grand-chose* »), et de montrer justement qu'il détient une certaine maîtrise (« *je vois ce qu'il voulait dire* »).

La dynamique interprétative est double. En reprenant à notre compte la conception de Zeitler (2011) sur les orientations de l'interprétation, nous pouvons voir dans cet exemple deux formes interprétatives superposées : la construction d'un sens pour soi (ici l'incorporation de la procédure en direction de sa propre action), et la construction de nouvelles significations

pour autrui (émergeant de l'interaction avec quelqu'un qui manifeste une crainte face à ce qui lui semble incertain).

II.2.2.2. La préparation du matériel avant l'épandage

De l'autre côté du hangar, JPh est penché sur l'épandeur (le SACO), il raconte ce qu'il est en train de faire.

> ***JPh :*** *je ne sais pas encore comment ça marche, mais je pense que c'est cette manivelle qui doit servir à quelque chose.*
>
> ***E :*** *ce ne doit pas être depuis le tracteur…?*
>
> ***JPh :*** *celle-là sert à faire faire un demi-tour au tapis. Mais je vais l'essayer de toute façon…Il faut un peu anticiper ce chantier parce qu'en fait ce qui s'est passé, c'est qu'à un moment JC* [un neveu de Ch] *a utilisé la tonne à lisier et il y a eu un problème sur le pneu. Alors il a démonté le pneu et a pris cette roue, donc ce SACO a passé trois mois d'hiver sans roue.*

Il prend le temps de faire fonctionner à vide l'engin pour comprendre « *comment ça marche* » car il dit cette fois « *ne pas savoir encore comment ça marche* ». Plus précisément, il anticipe des dysfonctionnements éventuels en se basant sur la connaissance d'un fait passé : « *il a passé trois mois d'hiver sans roue* ».

> ***E :*** *et là, c'est toi qui l'as attelé ?*
>
> ***JPh :*** *oui.*
>
> ***E :*** *ce n'est pas trop lourd ?*
>
> ***JPh :*** *non, il y a une manivelle ici.*
>
> ***E :*** *et là, tu as regardé comment c'était foutu et tu as deviné qu'il fallait le mettre comme ça ?*
>
> ***JPh :*** *ouais. Mais la prise de force n'était même pas sur la machine, je suis allé la chercher. J'ai demandé à Ssi c'était la bonne.* [S est un neveu de Ch qui réalise fréquemment des travaux en tracteur].

La préparation du matériel fait l'objet de plusieurs vérifications. À cette occasion, JPh mobilise des connaissances sur le fonctionnement des outils tractés et s'en sert pour initier plusieurs actions : trouver la bonne prise de force, utiliser la manivelle pour mettre le SACO en place. Face à un premier obstacle (diagnostiquer la bonne prise de force) et pour valider ses gestes, JPh a fait appel à la compétence d'une tierce personne (S). D'autres éléments permettent de comprendre comment il engage son observation et ce qui l'amène à diagnostiquer l'état de fonctionnement de l'outil :

> ***JPh :*** *plusieurs fois j'ai anticipé de remettre en état le matériel avant de l'utiliser parce que JC avait une fois démonté une partie de la tonne à lisier, et moi je l'ai réparée…presque tout de suite après. Et la dernière fois il est venu et il a dit « ah mais je crois qu'il y avait un truc qui ne marchait plus », alors je lui ai dit « ouais, j'ai changé la roue, j'ai remis la roue du SACO à sa place » et puis… « Oui, mais il y avait un autre truc », « ah oui, il y avait un autre truc que tu avais laissé sale, je l'ai tout nettoyé et remis et puis c'est bon ». Sinon on aurait perdu du temps au moment où on aurait voulu commencer le chantier, alors que ce sont des choses que l'on peut faire quand il fait moche ou quand on ne peut pas aller dans les prés.*

Dans ce passage, JPh rend compte de son sens de l'organisation : il réalise des tâches de maintenance à des moments opportuns, en amont de l'utilisation de l'outil lorsque les

circonstances climatiques ne permettent pas d'effectuer les tâches prioritaires. Ces situations professionnelles antérieures entrent en continuité avec cette nouvelle situation. Bien que novice dans l'utilisation de cet outil, JPh **puise dans un répertoire de situations passées pour orienter son activité**.

Cela rejoint, selon nous, un aspect central de la transmission professionnelle : le fait de mettre à disposition, dans le temps long de la participation au travail, **des occasions de se familiariser avec les objets du travail**, à travers une diversité de situations et d'activités. De ce point de vue, la transmission professionnelle est proche de la construction de l'expérience professionnelle. Nous parlons ici non pas seulement de l'expérience vécue mais de celle qui, grâce aux relations conceptuelles qu'elle offre entre les tâches maîtrisées et celles qui devront l'être à l'avenir, est à l'origine d'une transformation de la capacité à agir de la personne.

> ***E :*** *et la fois où tu l'avais déjà fait, c'était avec quel engin ?*
>
> ***JPh : je l'ai déjà fait avec un épandeur****…en fait j'ai déjà épandu d'autres trucs : du lisier aussi dans une autre ferme. Là, c'est du fumier* [plus dur]*, mais c'est un peu pareil. Mais là où j'étais l'année dernière, j'ai aussi épandu du fumier. Aussi avec un épandeur à hérissons, petit. Les petits épandeurs qu'on voit partout sont réformés maintenant parce qu'ils sont trop petits. Ben lui, il avait encore ça. Et l'année d'avant j'ai aussi épandu du fumier ou du compost là où j'étais en stage chez E.L., et donc là il avait un gros épandeur à fumier de CUMA, de 10 tonnes, donc* ***on avait un gros tracteur*** *et on avait aussi loué un télescopique, donc en trois godets, j'avais rempli la benne de 10 tonnes.*
>
> ***E :*** *un truc super puissant… ?*
>
> ***JPh :*** *ouais, 130 CV,* ***mais j'ai été capable de le faire chauffer l'engin****. J'ai trop appuyé dessus* [rire].
>
> ***E :*** *parce que tu as trop chargé la remorque ?*
>
> ***JPh :*** *non, non, c'était dans un autre chantier où j'ai pris du compost pendant toute une après-midi,* ***j'ai complètement repris le tas*** *qui faisait peut-être 50 m de long. J'ai repris tous les godets, les uns après les autres, j'ai trié parce que* ***le problème c'est qu'il y avait encore de la paille en rouleau pas décomposée. C'était un peu merdique, ça ne passait pas dans les grosses machines qui retournent les andins****.*

En faisant le récit de cette situation vécue, JPh montre qu'il est déjà familiarisé avec divers engins tractés et avec des problèmes liés à leur fonctionnement et dont il identifie les causes. La nouvelle situation s'inscrit donc dans une continuité de l'expérience (Dewey, 1947 trad. 1968).

Dans leur échange, Ch ne cherchait pas intentionnellement à mettre en lien les expériences passées de JPh avec les activités à réaliser. Cependant, il s'enquiert de savoir s'il maîtrise ou non certains aspects essentiels de l'activité. Pour cela, il emploie un vocabulaire technique et interroge ainsi le jeune sur sa capacité à s'approprier les étapes et les problèmes que comporte la tâche. En faisant cela, il accompagne la continuité de l'expérience du jeune.

II.2.2.3. L'épandage : l'épreuve de l'action

Considérés comme prêts pour lancer l'action d'épandage, nous montons dans le tracteur en partance pour les parcelles. La remorque a été chargée au godet.

> ***JPh :*** *je vais faire comme quand je suis venu en fait...*

E : *il n'y a pas une règle avec la remorque, je veux dire pour les manœuvres ? Que ça ne va pas toujours dans le sens intuitif ?*

JPh : *c'est une habitude à avoir…*

E : *je peux m'asseoir là ?*

JPh : *ouais, vas-y.*

E : *Tu as besoin de l'autre tracteur après ?*

JPh : *oui, pour charger…* ***Je ne préfère pas y aller trop fort tout de suite.***

E : *oui, on va essayer avec une demi remorque déjà.*

JPh : *ouais, c'est déjà bien, ouais…*

E : *elle est presque remplie…*

JPh : *déjà* ***on sent, le tracteur ne marche pas en deuxième*** *là.*

E : *c'est pour ça qu'il y a une première.*

JPh : *il est* ***un peu fatigué le tracteur*** *en fait.*

Dans cet extrait, nous notons que les choix de JPh sont modifiés suite à une incertitude qu'il ne semblait pas avoir exprimée auparavant. Il montre la volonté de prendre une précaution particulière compte tenu de son statut de novice : « *je ne préfère pas y aller trop fort tout de suite* », et pour cette situation singulière : le tracteur est « *fatigué* », il « *ne marche pas en deuxième* ». Il revoit lui-même son pouvoir d'agir en cours d'action (Rabardel, op. cit.).

Sur la route…JPh réagit à une anomalie de fonctionnement :

E : *il y a un truc qui fait du bruit.*

JPh : *ouais, ouais, …* ***c'est le truc qui tape.*** [Les deux branches de tractage ne sont pas utilisées avec le SACO et bougent dans le vide. JPh essaye de les stabiliser avec une corde…].

E : *qu'est-ce que c'est ? Tu fais quel nœud ?*

JPh : ***nœud de chaise****. Le problème* ***des paysans, c'est qu'ils ne savent jamais faire des nœuds****. Mais moi comme j'ai fait de la voile avant, je me débrouille un petit peu.*

E : *ça à l'air pas mal là. Tu as fait de la voile pour le plaisir.*

JPh : *avec les* ***scouts.***

E : *c'est normal que ça bouge le truc ?*

JPh : *non, c'est parce que c'est les points de relevage, et je ne les utilise pas, c'est pour mettre d'autres machines.*

La situation fait d'abord l'objet d'une activité de diagnostic : l'origine de l'anomalie est identifiée, le problème est sans gravité, sa manifestation compréhensible, sa résolution optionnelle. Pour éviter l'inconfort du bruit et éventuellement une dégradation mineure des articulations mécaniques, JPh propose d'encorder ensemble les deux points d'accroche. Ce contretemps est surtout l'occasion pour nous de discuter de son savoir-faire sur les nœuds d'attache, mais aussi, pour lui, d'opiner sur le fait que ce savoir-faire est utile pour les professionnels. Son expérience de scoutisme et de voile, bien qu'appartenant à un tout autre domaine de l'existence, lui a permis de développer des capacités génériques qu'il réinvestit et

pense réinvestir dans son travail. Cela participe à donner du sens à son parcours ; il crée ainsi un lien entre les diverses facettes de sa vie.

Nous sommes au sommet de la parcelle, face à la pente…

> ***JPh :*** *alors là, je ne sais pas comment faire…* (Il demande à E) *il faut que je prenne en pente comme ça ou bien…sur le côté ?*
>
> ***E :*** *sur le côté, il l'a dit à table que…on essaye de ne pas être dans la pente.*
>
> ***JPh :*** *d'accord, ouais. On va faire comme ça…*
>
> ***E :*** *c'est pour ça…il a dit que quand tu tournais, de ne devais pas tourner trop fort…*
>
> ***JPh :*** *là déjà…là le tracteur, il aime pas là…déjà il faut mettre les quatre roues motrices...*
>
> ***E :*** *tu veux que je descende ?*
>
> ***JPh :*** *non, non, je vais m'arrêter. Il tire un frein à main, on dérape et glisse.*
>
> ***E :*** *oh putain…*ça s'arrête de glisser…*C'est par le frein à main que tu as arrêté ?*
>
> ***JPh :*** *non, par les quatre roues motrices, parce que là les roues avant n'étaient pas directes motrices, c'est pour cela que j'ai glissé avec les roues arrière en freinant.*

Dès lors que nous arrivons face à la pente, JPh perçoit le risque. La situation suscite chez JPh une interrogation-en-acte du type : ai-je bien compris la position du tracteur permettant d'éviter le glissement ? La crainte qui en découle l'amène à tenter en premier lieu une prise d'information auprès de l'E., seule personne présente. Le rappel des règles d'action par E. est pourtant inutile, et ce, pour deux raisons : la règle de ne pas faire un angle n'est pas appropriée à la situation car le glissement se réalise malgré une position alignée du tracteur avec le SACO ; et ensuite la peur d'être face à la pente induit la formulation d'une règle qui n'a pas été formulée (« *ne pas être dans la pente* »). Le glissement du tracteur produit un sentiment d'impuissance chez le conducteur (« *le tracteur il aime pas là* »), ce qui instaure à la situation un **statut d'urgence**. La mesure du danger crée de la panique (« *putain* »), ainsi qu'une recherche de solution de **récupération rapide**. Il s'agit de rectifier le scénario de glissement accéléré et d'immobiliser le véhicule. JPh déploie une procédure d'urgence (actionner les quatre roues motrices) qui n'avait pas été abordée dans la phase préparatoire. Le répertoire des facteurs de danger (pente/poids/terre molle) est élargi, s'y ajoute l'**adhérence** du tracteur. **La connaissance préalable sur la modalité « quatre roues motrices » associée à l'impulsion d'agir, a fait de l'adhérence un concept-en-acte**. L'élargissement du modèle de protection des risques avec l'établissement d'une nouvelle modalité instrumentale adaptée fonde ce que Rabardel appelle un processus d'instrumentation (Rabardel, 1997). Un processus par lequel le schème d'utilisation du tracteur s'est accommodé, en réaction à la situation nouvelle de conduite (en contexte de montagne). Dans le même temps, on observe un processus de *pragmatisation* de la fonctionnalité technique « quatre roues motrices » (Pastré, 2002).

II.2.2.4. Réparer le matériel détérioré : l'épreuve professionnelle

La suite des évènements ne fait pas l'objet de données de discours mais donne d'autres éléments permettant de caractériser la place de l'erreur dans le travail de l'apprenant.

Suite à des dysfonctionnements (un manque de fluidité dans l'engrenage, puis un arrêt total du mécanisme) dont l'origine n'est pas identifiée sur place, nous redescendons par la parcelle en direction du hangar. À l'arrêt, JPh passe un certain temps à observer les différentes parties du mécanisme. Seul, il décide de débloquer la chaîne d'entraînement du fumier en l'attachant à des sangles tendues par le tracteur. La chaîne se débloque. Une des attaches qui lie la chaîne au rail a cédé (il s'agissait déjà d'une pièce bricolée avec un fil de fer). Nous ne savons pas si l'arrêt de la chaîne est causé par le défaut de la chaîne identifié au niveau de cette pièce ou par la présence de fumier sec dans l'engrenage. Toujours est-il que la chaîne s'est débloquée et que JPh a pu remettre le SACO en marche. JPh réitère l'opération afin d'épandre le fumier sur le reste de la parcelle. Cette fois-ci, il part seul.

De retour après avoir vidé la moitié du volume de fumier, il déclare être confronté à un nouveau problème. Il relate : alors qu'il remontait la pente, une autre chaîne, constitutive de l'engrenage du moteur, cède à son tour. Il semblerait que la position du tracteur (le long de la pente) ait fait subir au mécanisme une pression trop importante, mais la raison précise de l'incident reste confuse. Changer cette autre chaîne est plus complexe, cela demande plus de temps et de manipulation que pour la première fois. Il laisse cette tâche à plus tard :

> ***E :*** *tu crois que tu peux réparer le SACO sans lui ?*
>
> ***JPh :*** *oui,* ***on a vu ensemble ce qu'il fallait faire****. Il faut que je m'y mette, j'ai failli…j'avais envie de me dire que hier dans l'aprèm on fend le bois, on revient et je fais le SACO jusqu'à 18h, mais en fait, comme on a fait le joint avant et qu'on est resté un peu voir le paysage…pour moi ce sont des choses importantes, sinon on ne prend jamais le temps de s'arrêter, et c'est bon,* ***on n'est pas dans ce cadre de vie pour travailler comme au bureau ou pire quoi****.*
>
> ***E :*** *Il a montré de l'impatience sur le SACO… ?*
>
> ***JPh : je ne l'ai pas trop senti ça****. Si j'essaye de réparer ce matin…ça peut aller vite,* ***il faut démonter la chaîne, que je la mette dans l'étau. Enfin, je ne sais pas encore trop comment faire****.*

Ce n'est qu'à cette dernière étape de la journée que Ch est intervenu dans l'activité de JPh, le jeune n'ayant pas voulu le solliciter lors des étapes antérieures de rectification, ni même l'informer du premier incident. Bien que Ch m'ait confié son analyse : « *moi je sais pourquoi ça a forcé, d'un seul coup d'œil je le vois…* », il a donné les éléments à JPh pour qu'il puisse poursuivre la réparation de l'engin.

Dans cet exemple, les phénomènes de transmission professionnelle se traduisent selon diverses modalités d'intervention du tuteur :

- La mise en garde des dangers par la formulation de quelques consignes ;
- Le laisser-faire : l'absence de Ch dans l'activité n'est pas un désengagement de sa part. Ch se rend disponible en amont et en aval de l'activité pour intervenir à la demande de JPh. Sa stratégie est de laisser l'apprenant éprouver la situation réelle sans ignorer les risques et les conséquences des quelques erreurs à ne pas commettre.
- Un appui procédural ;
- Une évaluation de la situation par l'éleveur qu'il garde silencieuse auprès de l'apprenant (mais qu'il partage avec l'enquêtrice) : le diagnostic aurait pu être fait plus

rapidement et plus en amont ; mais le mentionner et le transmettre n'apparaît pas nécessaire à l'éleveur.

À partir de l'analyse d'une activité professionnelle réalisée par un apprenant, en concertation avec un agriculteur expérimenté, et dans laquelle se joue une gestion de l'erreur, nous avons constaté qu'effectivement « *les relevés des petits dysfonctionnements apparaissent comme des aides indispensables pour la compréhension des adaptations dans le travail normal* » (Amalberti, 2004, p. 291).

Note : La notion d'erreur d'après Amalberti (2004)

La définition de l'erreur est confuse mais nous la prendrons de la manière la plus large possible, puisque nous nous y intéressons relativement aux apprentissages qu'elles permettent ou ne permettent pas :

Elle se traduit par la création de risques ou de dommages liés à une action (ou inaction) inappropriée. Sa « qualité » ou son appréciation est fonction du statut de l'écart qui demeure entre l'objectif visé ou la norme de référence et le résultat obtenu. Cet écart peut constituer un danger comme un potentiel d'apprentissage bénéfique (à condition que le retour d'expérience soit compris et assimilé) ;

Elle est parfois involontaire (si c'est une erreur de routine ou d'attention), mais il peut s'agir d'un choix conscient mal orienté (erreur attentionnelle) ;

La gestion de l'erreur dépend du risque qui lui est associé. Selon les analyses ergonomiques classiques, elle procède selon trois processus :

- *la prévention* : connaissance du risque, identification des dangers et des protections possibles, le déploiement de précautions visant à détourner l'action de scénarios indésirables, vérification du matériel en fonction des représentations fonctionnelles et par des expérimentations en cours d'action (ex : vérification du mécanisme à l'arrêt, en route et observation des résultats de l'action) ;
- *la récupération* : interruption contrôlée du développement du scénario non-désiré ;
- *l'atténuation* : réduction des conséquences et dommages causés par les évènements redoutés.

De plus, nous avons montré que la résolution des erreurs commises est motivée par **des engagements inscrits dans des temporalités multiples**.

Pour JPh, résoudre seul les problèmes et se responsabiliser dans la nouveauté est un moyen de justifier sa capacité à réaliser de nouvelles activités, notamment celles qui sortent de l'astreinte quotidienne et qui se déroulent en extérieur : « *on n'est pas dans ce cadre de vie pour travailler comme au bureau* ». C'est également une manière de faire preuve de professionnalisme, un enjeu qui n'est probablement pas anodin dans le cas d'une période d'essai avant reprise de l'entreprise. Enfin, l'erreur exige d'être capable de réagir dans l'urgence, mais aussi de mobiliser d'autres capacités génériques et d'actualiser quelques acquis de l'expérience en vue de pouvoir planifier une réparation, diagnostiquer l'origine d'un dysfonctionnement, prendre des décisions dans l'incertitude (il a su « *forcer un peu* » pour réparer la chaîne), etc.

Le laisser-faire présente certes un risque pour l'éleveur de devoir essuyer des erreurs, des dommages et par conséquent des pertes de temps, mais il permet en même temps de responsabiliser l'apprenant, et plus encore de tester ses initiatives face à la difficulté. En n'intervenant pas ou en intervenant peu dans les étapes d'exécution, l'éleveur a aussi la possibilité de vaquer à d'autres occupations, sur d'autres secteurs et dans d'autres espaces de

travail. En face, JPh joue le jeu de la mise à l'épreuve comme s'il cherchait lui aussi à ratifier auprès de l'éleveur sa capacité à réparer lui-même le matériel et à récupérer lui-même ses erreurs. Dans cet exemple, la transmission se fait en dehors de l'intervention du professionnel expérimenté, par le fait qu'il est poussé par l'épreuve du professionnel. **C'est une transmission sans transmission** : en refusant une transmission portant sur des apports techniques, les protagonistes participent à la construction d'une transmission silencieuse du professionnel. Elle se traduit par la démonstration que l'apprenant fait de sa compétence, dans l'attente d'une reconnaissance et dans l'espoir d'une coordination future améliorée. **La dynamique de la transmission professionnelle se caractérise alors ici par la mise en suspends des monstrations et des débats et par l'installation d'intermittences.**

Conclusion

Les données sur ce cas de référence montrent que le rangement et l'hygiène constituent **des objets de travail intermédiaires**. En effet, le rangement et l'hygiène ne sont pas des fins en soi, mais des moyens mobilisés pour atteindre des résultats productifs d'une certaine qualité. Le respect de l'hygiène est un moyen de gérer et d'anticiper des risques liés à la production. Le rangement est un moyen d'organiser le travail et vise à optimiser les opérations d'exécution à venir car il permet, dans ces moments-là, de « *s'y retrouver* ».

Cet exemple nous montre aussi que **les interactions de tutelle mettent en jeu des objets de discorde qui amènent les personnes à justifier de leurs actes et de leurs références**. L'appréciation de ce qu'est une « bonne » hygiène de travail ne fait pas écho, pour les deux protagonistes, aux mêmes valeurs, ni de renvoie aux mêmes positions dans l'exploitation. Le repreneur et le cédant ne se projettent pas de la même manière, ni à la même vitesse, dans l'exploitation qu'ils sont en train de modifier. Alors que le repreneur mène de front les travaux de la laiterie, l'expérimentation de nouveaux procédés de transformation fromagère et la prise en main du travail, le cédant juge des « traces » précises du travail du repreneur, et à partir d'elles, se forge une opinion plus générale sur l'avenir de l'entreprise.

Nous avons vu également que **l'hygiène et les façons de ranger le matériel sont des objets de transmission à deux titres**: 1) parce qu'ils reposent sur des règles d'action et des principes à connaître ; 2) parce qu'ils suscitent des confrontations de points de vue. Ces confrontations sont porteuses de transmission en ce qu'elles révèlent d'autres aspects du travail à transmettre tels que : leurs conceptions du professionnalisme ou leurs façons d'appréhender les exigences extrinsèques du métier (les normes imposées) et de réagir face à elles en déployant certaines pratiques plutôt que d'autres.

Le risque et l'erreur sont ainsi des réalités du métier qu'il s'agit d'intégrer, et donc de transmettre. Mais ils fournissent aussi une occasion d'apprendre, nous l'avons vu à travers l'exemple de l'incident de conduite. Le laisser-faire produit, par absence de monstration, l'épreuve d'une réalité que l'apprenant empoigne à sa façon. La prévention est une autre modalité de transmission que le cédant use pour attirer l'attention sur les risques

inhérents à la situation particulière. **L'exemple illustre à quel point la transmission de l'incertitude est délicate**, notamment parce qu'elle se construit à la croisée de plusieurs niveaux de discernement :

- sur les capacités potentielles de l'apprenant à faire face aux risques et aux dangers liés à la tâche ;
- sur les risques productifs liés à l'erreur qui serait possiblement commise ;
- sur les savoirs nécessaires à transmettre (et à sélectionner) pour produire chez l'autre une attitude de vigilance : des connaissances générales sur le fonctionnement de la machine, des informations sur des éléments agissants de la situation.

L'éleveur, comme le jeune, convoque des références qui leurs sont propres ou qu'ils puisent dans un ensemble de normes partagées par d'autres professionnels. Ces références constituent des guides pour déterminer certaines limites au-delà desquelles on se trouve dans l'erreur, on doit faire face à un risque plus soutenu, ou on entre dans une zone d'action où il y a du danger. En annonçant l'existence de certaines barrières à ne pas dépasser, et en énonçant certains moyens d'évitement, le cédant contrôle l'action de l'apprenant.

L'hygiène est une question de norme et les risques liés aux conduites d'hygiène amènent à produire un jugement sur des comportements au travail. Lorsque le risque est imminent et que le danger associé touche à l'intégrité physique de la personne, l'explication et la mise en garde sont privilégiées devant le jugement. Ainsi, les modalités de transmission changent selon la nature du risque présent dans les situations de travail : certains risques obligent une mise à niveau théorique avant l'exécution, alors que des risques plus diffus peuvent d'abord susciter l'expression de jugements avant d'impulser un rappel de la procédure.

Enfin, nous avons vu que le dialogue portant sur la préparation de la tâche d'épandage convoque plusieurs finalités :

- La réussite de l'action est un but en soi car la production en dépend ;
- Elle est aussi un moyen pour l'apprenant de faire valoir son pouvoir d'agir.

En communiquant sur les principes de sécurité, le cédant cherche surtout à prévenir les accidents de conduite. Il choisit néanmoins de laisser faire le jeune sans utiliser de démonstration. Il insiste sur les dimensions de l'activité qui comportent des risques pour la préservation de soi et du matériel. Le cédant sélectionne alors les informations et les règles d'action qu'il estime essentielles à transmettre. Cette sélection se fait par anticipation, elle découle de la représentation qu'il se fait des actions possibles de l'apprenant et prend appui sur l'idée qu'il se fait de ses compétences. Transmettre viserait donc moins ici à faire passer d'emblée un corpus de savoirs sur ce type de situation que d'attirer l'attention sur les points critiques : il se centre sur les relations entre les gestes de l'opérateur et la réponse des objets de l'environnement à ces gestes (le tracteur, le sol, la gravité). Le transmetteur doit d'abord reconstituer ces relations pour lui-même avant de les établir dans un langage communicable au repreneur. Cet effort de transmission permet non seulement de prévenir contre les difficultés techniques, mais est aussi un moyen, pour l'apprenant, de saisir des façons de conceptualiser l'activité.

III. Le dialogue technique, un espace de coordination des points de vue et de mise en place sociale

Le partage d'informations relatives aux procédures à suivre et aux choix techniques opérés dans le travail est la modalité de transmission la plus évidente (c'est-à-dire directement envisagée) lorsque l'on interroge la transmission de savoirs sur un lieu de stage ou un espace-test. Nous en donnons un premier exemple à travers une discussion entre un maraîcher, un couveur et l'enquêtrice. Les deux autres exemples examinés sont aussi construits autour d'objets techniques du métier mais comportent de nouveaux éléments de discussion qui les dépassent. Les situations professionnelles qui concernent ces trois exemples de dialogue technique émergent autour de problèmes à construire et à résoudre par l'élaboration de raisonnements. Elles sont aussi l'occasion de formaliser d'autres types de problèmes relatifs à l'organisation du travail et à son appréciation au sein d'un collectif de travail composé de personnes ayant des points de vue différents.

III.1. Entre plants et semis, comment choisir ?

Le premier échange que nous nous proposons d'étudier correspond à une discussion technique concernant la gestion des plants et des semis en maraîchage. Elle se déroule sur le lieu de travail, entre l'enquêtrice, un des couvés et le maraîcher couveur (Cas 2).

> *E(1) : pourquoi c'est semé et pas planté là ?*
>
> ***CvéFr (1)** : c'est **trop de boulot**. **Les épinards c'est facile à réussir en semis direct**.*
>
> ***CveurJ (1)** : pour les plantes qui se développent lentement, par exemple la salade, y'a une grosse concurrence avec les mauvaises herbes, en motte tu peux l'avoir plus grande à la plantation, tu travailles le sol avant de repiquer, et avant que l'herbe ne sorte, la salade va prendre son expansion et faire concurrence à l'herbe.*
>
> *E(2) : c'est mieux pour des plantes moins résistantes…*
>
> ***CveurJ (2)** : l'avantage de l'épinard, c'est qu'il **germe aussi vite que le chénopode** par exemple, même famille ; donc **si tu attaques le désherbage très tôt, tu vas pouvoir agir très tôt.***
>
> ***CvéFr (2)** : et la carotte, c'est long à germer aussi… ?*
>
> ***CveurJ (3)** : oui mais **si on faisait des mottes de carottes, il faudrait beaucoup de mottes, ce serait ingérable**. **Les mottes à touche-touche après, c'est possible mais personne ne fait ça**. **On le voit déjà avec la mâche, c'est un boulot monstre. En plus, les quantités sur la carotte, c'est tel que ça représente des quantités de terreau phénoménal**. On ne peut pas tout gérer en mottes.*

Dans ce court échange, sont énoncées des connaissances relatives aux propriétés des semences de légumes. Ces connaissances sont traduites par des règles d'action et des principes tenus pour vrai sur le réel. À partir d'eux, les maraîchers justifient leurs pratiques culturales.

Du point de vue de la transmission, nous avons affaire à un échange d'informations utiles à la compréhension des choix de pratiques en matière de semis (**Figure 23**). Il s'agit d'un dialogue technique « simple » au sens où il est organisé autour de l'information pertinente et de l'énonciation de savoirs. Les concepts de la didactique professionnelle permettant de décrire les variables prises en compte dans l'activité de gestion des semis sont suffisants pour comprendre les contenus à transmettre et les enjeux de développement de compétences auxquels ces contenus participent.

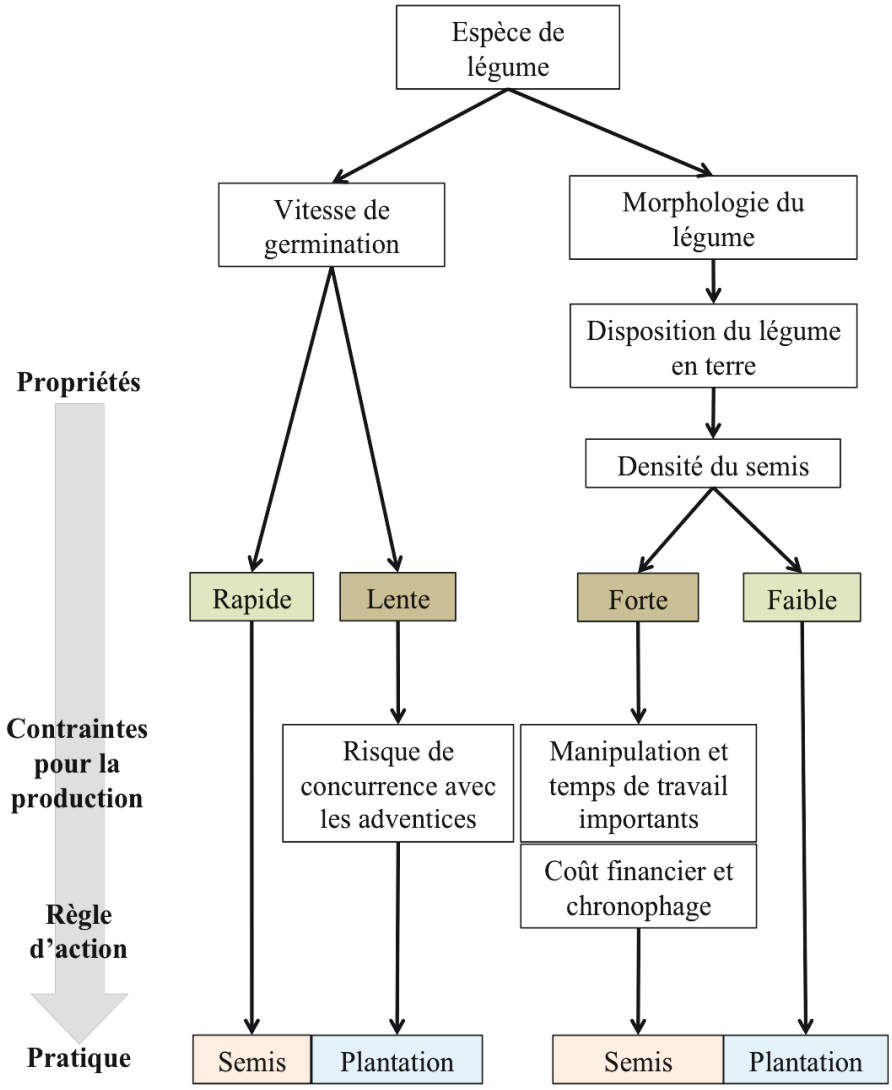


Figure 23 : La prise en compte des propriétés des semences de légumes pour le choix des pratiques de semis

La question posée par le couvé (CvéFr(2)) suscite une précision par rapport aux règles d'action principales : la vitesse de germination est longue, donc selon le principe agronomique énoncé, il est favorable de faire pré-germer le légume sous forme de plants pour assurer une moindre concurrence des adventices et maîtriser le désherbage de la planche de carottes. Cependant, la densité de carottes est telle que produire des mottes de carottes représente un travail très coûteux. Faire ce choix serait une aberration selon le maraîcher : « *personne ne fait ça* ». La question du couvé permet donc d'éclaircir un principe nouveau :

dans le choix de faire des semis ou des plants, la densité de semis prime sur la vitesse de germination. En revanche, l'épinard et la mâche sont deux espèces de légume qui font polémique dans le milieu professionnel : alors que certains maraîchers diversifiés vont plutôt choisir la plantation plutôt que le semis en privilégiant la maîtrise des adventices (minimiser la durée au champ et obtenir une disposition favorable au binage) ; les « spécialistes » de la mâche vont développer des techniques plus précises de lutte contre les adventices (désherbage vapeur par exemple) pour ainsi choisir le semis et diminuer les coûts de terreau.

Densité / **Vitesse de germination**	Forte	Faible
Lente	Carotte = semis	Salade = plants
Rapide	Mâche = plants ou semis	Epinard = semis ou plants

Au travers des deux prochaines analyses de dialogues techniques, nous verrons que d'autres processus que la transmission de savoir sont en jeu et qu'ils enrichissent notre compréhension de ce qu'est la transmission professionnelle en acte.

III.2. La mise en culture du maïs[78]

L'extrait suivant est tiré d'un entretien collectif mené dans le cadre du terrain de recherche correspondant au Cas 3. L'entretien s'est fait en présence du cédant (l'ancien éleveur G., toujours en appui sur la ferme), de l'enquêtrice (E), et des trois repreneurs (la jeune chevrière (A), le maraîcher (T) et le jeune éleveur de brebis (Y)). Il s'est déroulé sur environ trois heures, le dernier jour de la phase de terrain. La consigne pour cet entretien était de demander à G. de dérouler et de décrire l'ensemble des tâches à réaliser sur une saison de culture, les autres participants devant réagir quand bon leur semblait.

> ***E[6]*** *: et le semoir c'est compliqué ?* [Sous-entendu : est-ce difficile de conduire et utiliser le semoir].
>
> ***G[1]*** *: oh* ***non****...*
>
> ***Y[1]*** *: il faut* ***rouler droit*** *quoi…*
>
> ***G[2]*** *: ah ben il faut* ***faire attention à où on en est quoi****.*
>
> ***E[7]*** *: et la herse ?*
>
> ***Y[2]*** *: non ça* ***c'est moins compliqué****.*
>
> ***G[3]*** *: non ce n'est pas dur, et pour aller droit ce n'est pas ça…*
>
> ***Y[3]*** *: ah ben* ***si c'est dur****…*
>
> ***A[7]*** *: moi* ***je trouve ça compliqué pour aller droit****.*
>
> ***G[4]*** *: oui* ***il faut aller droit, mais l'essentiel c'est surtout de bien se repérer parce que des fois si c'est motteux ou n'importe****, bon il faut* ***passer les rangs de semoir qui se touchent*** *parce que quand vous faites ça puis ça* [il mime des courbes]*, après quand votre céréale elle lève on se dit merde j'ai fait des* ***zigzags****. Il ne faut pas laisser d'espace où le semoir n'est pas passé,* ***ce n'est pas recommandé****. Mais le pire c'est le*

[78] Cette section reprend une des parties d'un article publié dans la revue *Travail et Apprentissage* (Chrétien, 2013a).

maïs, parce que pour passer la bineuse après, si c'est en zigzag là, ce n'est pas évident. Et bien ***faire attention aux écartements*** *hein !.*

E[8] *: et c'est le même semoir pour le maïs et les céréales ?*

G[5] *: ah non.*

T[1] *: non, pour le maïs c'est une ligne, enfin deux rangs, pour avoir la place parce qu'on bine après.*

G[6] *: c'est pour ça, c'est moi qui ai voulu le semer la première année parce que…Y. avait un peu envie de faire venir le gars qui a semé,* ***ils ont des gros engins à 6 rangs eux et moi j'y tenais plus ou moins parce que c'est vrai qu'avec leurs gros trucs larges, ils ne passent pas forcément à 10 cm près là où il faut*** *hein !.* ***Et les rangs peuvent être trop larges****, ce n'est pas l'idéal non plus…mais si trop étroits, on ne peut plus passer la bineuse après. Donc ils n'ont pas fait semer, c'est moi qui sème, mais je fais attention d'ouvrir les yeux parce que…c'est surtout d'****aller droit avec la bineuse****, parce que s'il faut donner des coups de volant avec la bineuse là c'est la cata.* ***Celui qui est sur la bineuse, il ne suit pas****.*

E[9] *: quand le sol n'est pas nivelé c'est un problème ?*

G[7] *: pour la* ***moisson*** *oui. Si le champ est plus ou moins bossu…*

E[10] *: et ça on ne peut rien y faire non ?*

G[8] *: ah ben la première des choses c'est de* ***labourer comme il faut****. Faire très attention de ne pas faire des trous et bosses en labourer.*

E[11] [à A] *: tu as déjà essayé de labourer.*

A[1] *: non,* ***moi…***

G[9] *: oh ben ils ont des engins qui vont bien pour labourer. Moi j'ai des souvenirs dans le temps, ce n'était pas comme ça. Mais avec la grosse charrue, ça va bien parce qu'elle ne bouge pas, la charrue à trois fers.*

E[12] *: Y. disait que ce n'était pas si simple quand même.*

Y[4] *:* ***le réglage de la charrue quand même****...*

G[10] *: ah ben* ***les réglages c'est très important oui****, la charrue elle suit à condition que les réglages sont faits comme il faut. C'est déjà la première des choses que le champ ne soit pas bossu.*

Y[5] *: il faut aller droit aussi* [**rire**].

G[11] *: tu prends par exemple une charrue à trois socs* [il dessine, cf. la **Figure 24**] *comme ça, mais si elle n'est pas réglée horizontalement comme il faut ta charrue, et bien ton champ il va être comme ça si tu veux, et ça va recommencer comme ça, et là ça va faire un trou, et pour le niveler c'est pas évident après, il faut faire très attention à ce que ce soit tout* ***d'aplomb****.* ***Bon il y a plein de champs labourés comme des salauds, comme des cochons****.*

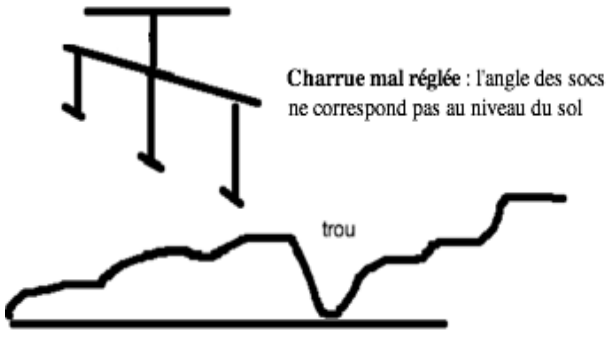


Figure 24 : Représentation d'une charrue mal réglée, effectuée par l'éleveur en cours d'explicitation

Les premiers échanges (E[6] à G[4]) portent sur les techniques d'utilisation du semoir. La première réponse de G. est une assertion : il n'est pas compliqué de conduire le semoir. C'est une entrée en matière qui ne laisse pas beaucoup de place aux difficultés que cette tâche engendre et aux savoir-faire nécessaires pour faire face à ces dernières. Pourtant, le point de vue nuancé de Y. amène celui-ci à réagir en précisant ce qui, pour lui, n'est pas évident au premier abord : « *aller droit* ». Cette réaction invite naturellement à une réponse de la part de G., qui, de fait, nuance sa première assertion, par un acte d'étayage (Bruner, op.cit.) : « *il faut faire attention à où on est* », l'attention est donc requise pour conduire un semoir. La deuxième partie de la réponse, « *où on est* » donne une précision supplémentaire de l'ordre du repère. La réponse Y[2] à la question de l'enquêtrice (E[7]) conforte l'idée que passer le semoir est une tâche délicate, car elle est (au moins) plus délicate que le passage de la herse. Cette comparaison justifie de discuter sur le caractère délicat du semoir. Y. insiste sur cette difficulté, A. renchérit. G. est poussé à justifier ses propos. Plusieurs éléments sont transmis à partir de ces échanges :

- L'intervention de confirmation d'A., au regard de l'extrait précédent, interroge sur ses intentions. À ce stade, nous pouvons faire trois hypothèses : elle veut rendre crédible le point de vue de Y. qu'elle partage ; elle cherche à bousculer les évidence de G. dans l'idée de déplacer les relations entre eux ; elle vise à créer une connivence avec Y. L'échange (E[11] à G[9]) marque une rupture (au sein de la grammaire conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, op.cit.) - ce qui ne s'observe pas entre G. et Y. G. lui coupe la parole et intercepte la question en disant que les machines réalisent aisément le travail aujourd'hui. Cela fait écho à l'ambigüité de la relation entre A. et G. évoquée dans l'extrait 1 ;
- La négociation sur l'appréciation d'une tâche : le fait que la tâche soit considérée comme difficile, justifie du besoin d'acquérir des compétences et d'un droit à l'erreur. Nous retrouvons cette même configuration dans l'échange (E[12] à Y[5]). Le *rire* suppose la prise de conscience de cette négociation, qui glisse alors peut-être vers de la taquinerie envers une position très attachée à « garder la face ».
- L'évolution de la conversation vers le contenu conceptuel de la tâche, une manière de mettre des mots sur les points de vigilance à avoir lors de l'opération de semis.

L'intervention G[4] dit finalement énormément de choses sur les points de vigilance à avoir lors de cette opération : rester parallèle aux rangs précédemment tracés (« *passer les rangs de semoir qui se touchent* ») pour éviter les « *zigzags* », et ce, pour pouvoir ensuite biner. On apprend que c'est d'ailleurs une recommandation d'autant plus forte pour le maïs. Car le maïs est une espèce végétale qui, en agriculture biologique, se bine, c'est-à-dire se désherbe mécaniquement (car les herbicides sont interdits). La déclaration de type « *ce n'est pas recommandé* » est révélatrice d'une consigne qui est avérée non pas seulement par G., mais par toutes les personnes qui « recommandent », donc hypothétiquement tous les agriculteurs exerçant correctement leur travail. Il fait donc appel ici à une communauté de pratique pour

appuyer son propos. Laisser un espace non semé est donc une marque de négligence. Dans le même registre, le « bon » labour est un gage de savoir-faire et de professionnalisme (G[11] : « *il y a plein de champs labourés comme des salauds, comme des cochons* »). En différenciant un champ bien labouré d'un champ mal labouré, l'ancien donne un indicateur de ce qui fait professionnalité selon lui. Il transmet, par son appréciation du travail bien fait, l'idée qu'on peut apparemment mal faire un labour. Dans l'intervention G[6], l'ancien donne davantage d'éléments sur ce qu'il est bon de faire : des rangs ni trop serrés, ni trop larges. Il explique de nouveau l'importance des lignes droites : pour anticiper le binage. La bineuse, pour fonctionner correctement doit suivre des rangs alignés, non pas seulement parce que cela gagne du temps et optimise la couverture de terre sur les adventices, mais pour faciliter le travail de celui qui guide la bineuse à l'arrière. Ses recommandations sont donc inscrites dans la connaissance de la machine à partir desquelles le conducteur et le guide de l'outil tracté doivent se coordonner. Dans le même temps G. justifie de son engagement dans ces tâches culturales bien qu'il soit à la retraite et que l'exploitation soit transmise depuis plus de deux ans. Il donne de l'importance au travail bien fait, et les jeunes, occupés et encore novices, ne peuvent pas assurer seules ces tâches. G. refuse qu'ils fassent appel à des prestataires de service qui, en utilisant d'autres machines, risquent de laisser des espaces vides et installer un mauvais écartement. Par l'expression de cette préoccupation, nous apprenons beaucoup sur sa manière de conceptualiser l'activité, à travers notamment des propriétés qu'il donne à voir des instruments utilisés (charrue, semoir, bineuse, soc, etc.) et des objets à transformer (le sol, les rangs de maïs, les mauvaises herbes sous-entendues).

L'ensemble de ces éléments est constitué par un réseau conceptuel, organisateur d'une *méta-activité*, la mise en culture, qui se construit par la mise en relation de trois activités : le labour, le semis de maïs et le désherbage mécanique. Ce constat décrit le phénomène d'*extension* des activités et des situations, dans le temps et dans l'espace : l'aval dépend de l'amont, et l'amont est orienté par l'anticipation des activités en aval. Sa compréhension apparait dans les échanges comme l'une des conditions nécessaires pour réaliser efficacement les trois types d'activité, engageant par conséquent des capacités d'anticipation, de mise en relation, et de construction de buts et sous-buts permettant d'orienter adéquatement les actions

Pour conclure, nous avons choisi de représenter, à l'aide des outils de la didactique professionnelle, les invariants opératoires, les règles d'action et les divers niveaux d'objectifs qui sont évoqués et débattus dans l'extrait (**Figure 25**).

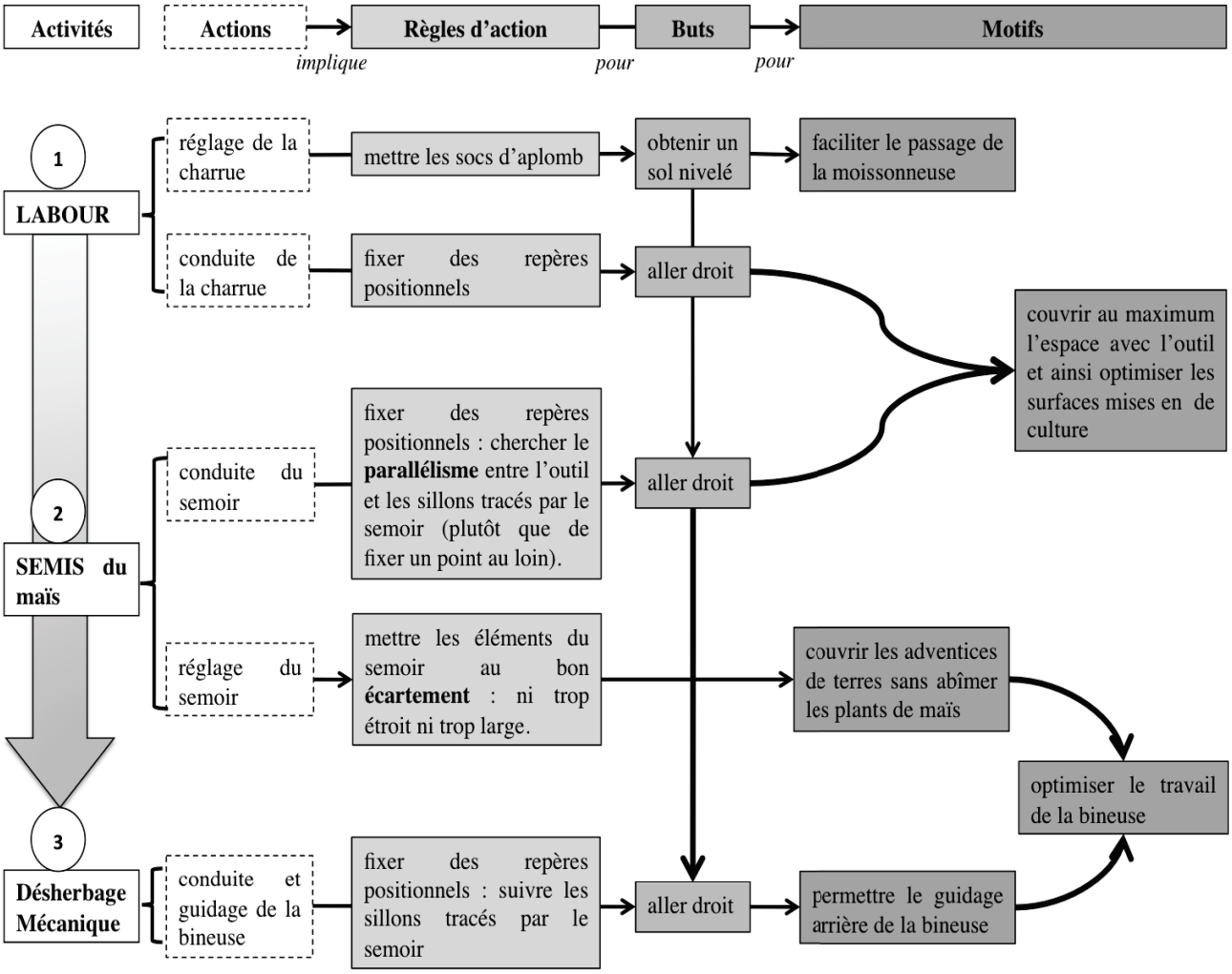


Figure 25 : Schématisation des raisonnements relatifs à la mise en culture du maïs

III.3. La gestion d'une ration d'herbe[79]

Les données ici mobilisées (tirées du Cas 2) ont montré que la gestion de la ration fourragère des vaches est une tâche qui contient des difficultés de réalisation et de diagnostic. À travers l'observation d'interactions verbales portant principalement sur cet objet du travail, et à travers des approfondissements lors d'entretiens, nous mettons en lumière d'autres phénomènes de transmission que l'énonciation de contenus en situation professionnelle - tels que des informations, des règles d'action, des principes, ou des consignes. Nous montrons, en effet, diverses formes de coordination et de négociation qui régulent la transmission dans son orientation (qu'est-ce que l'on doit transmettre ?) et dans ses modalités (comment doit-on transmettre et acquérir ?).

[79] Cette section est basée sur une communication de l'auteure présentée au Colloque National DinABio 2013 (Chrétien, 2013b).

III.3.1. Nourrir le bétail : un objet de connaissance en biodynamie

III.3.1.1. Evaluer ce qu'il faut donner aux vaches

Un matin de Mars, dans la grange…JPh distribue la ration d'herbe dans les auges, la première fournée du matin. Ch nous rejoint et fait une remarque relative au sujet du **rangement du matériel** :

> ***Ch :*** *il ne faut pas laisser les choses dehors.*

Le jeune ne réagit pas à cette remarque et, à la place, pose une question sur la ration d'herbe à fournir aux vaches :

> ***JPh :*** *je donne quoi comme quantité de foin, d'ensilage et d'enrubanné aux vaches ?*
>
> ***Ch :*** *tu en donnes* ***de sorte qu'il en reste au 15 mai****.*
>
> ***JPh :*** en regardant et s'adressant à l'enquêtrice (E) *: t'as vu la réponse…* ***je fais comment moi*** *?*

Dans ce cours dialogue, le jeune apprenant attend, en retour de sa question, une réponse d'un autre ordre que celle que l'éleveur apporte : « *je fais comment moi ?* ». En prenant l'enquêtrice à témoin, il exprime un sentiment d'insatisfaction par rapport aux attentes qu'il semble avoir de la qualité de l'information. Il perçoit cet acte de transmission comme lacunaire et inapproprié au regard de l'efficacité de l'action qui est censée, selon lui, en découler. Le différentiel entre le format d'information attendu par JPh et celui prodigué par Ch révèle, on le verra, différents niveaux de préoccupation. On ne peut en comprendre les ressorts qu'en se référant à des extraits de discours relevés dans d'autres circonstances d'entretiens dans lesquelles il développe les rapports qu'il entretient avec son travail et avec l'animal.

Plus tard dans la matinée, JPh et l'E se trouvent toujours dans la grange, juste après que la traite du matin soit terminée :

> ***E :*** *tu donnes combien de foin comme ça ?*
>
> ***JPh :*** *ah ben ça c'est la question* (rire). *Quand je pose la question à Ch il me répond «* ***ce que chaque vache a besoin*** *»* (rire).

On retrouve dans la remarque de JPh, le fait qu'il investit la question de la quantité d'herbe destinée à l'alimentation des vaches différemment de Ch. La première fois, la nature de l'information apportée par Ch renvoie à une échéance, à une date limite (le 15 mai). Il ne donne pas directement une quantité, mesurée en unité de poids, de volume, ou de contenant, il l'exprime sous forme d'un but. Dans ce deuxième extrait, *le besoin des vaches* est une nouvelle forme de mesure exprimée sur la base d'un objectif : satisfaire les besoins de l'animal, de *chaque vache*, ce qui introduit une règle d'action supplémentaire : prendre en compte la singularité des besoins.

> ***E :*** *et si tu écoutais vraiment les vaches, elles en mangeraient plus ?*
>
> ***JPh :*** *ouais, ouais. Avant, on avait l'ensilage dans le tracteur qui était là, y'avait un gros tas dans la benne, tous les jours je descendais avec la* ***griffe****, je prenais l'ensilage…c'est presque la même matière (que l'enrubanné), il est un peu plus jaune.*
>
> ***E :*** *c'est quoi la différence entre l'enrubanné et l'ensilé sinon ?*

JPh : *il n'y a presque pas de différence, c'est la même coupe, ils ont le même âge, simplement l'ensilage est dans un silo et l'enrubannée en boule dans le plastique…*

E : *est-ce que c'est moins fermenté en enrubanné ?*

JPh : *non c'est pareil…peut être un peu moins. Moi* ***je faisais un gros tas avant, et puis après je le distribuais le tas et faisais à peu près le même tas tout le temps, là je ne sais pas combien il fait****.*

Dans ce passage, deux aspects de la ration sont soulevés : les différentes qualités de fourrage et un type de repère pour identifier une quantité. JPh repérait les quantités journalières par rapport à un volume visible « *dans la benne* » et à partir d'un instrument de mesure, « *la griffe* ». Dès lors que le stock d'ensilage s'est tari, le repérage a changé, il faut désormais aller chercher l'ensilage d'herbe dans le silo et faire correspondre le volume équivalent à partir d'un godet attelé au tracteur. D'où l'embarras qu'il a manifesté par rapport à son besoin de renouveler ses repères volumiques.

De même, on apprend que la conduites de gestion du fourrage (notamment la gestion des stocks) et son utilisation (composition et moments de la ration fourragère) varient en fonction du type de fourrage.

E : *tu disais que c'était la deuxième coupe…*

JPh : *ouais. On l'a fait fin août.*

E : *le foin sec c'est fini ?*

JPh : *non, ça on en a toujours.*

E : *vous alternez ?*

JPh : *non,* ***le foin on en met toujours****. Au début du repas on donne du foin sec et une fois à la fin de la traite avec le petit dej. Là j'en ai donc déjà donné deux fois ce matin. Maintenant c'est le dessert.*

E : *elles bouffent beaucoup.*

JPh : *ah oui. Une vache a besoin de* ***13 kg de matière sèche par jour****. Les gros gabarits, type Holstein. Elles,* ***elles doivent en avoir besoin de moins****, moi je leur en donne un peu moins.*

E : *et le soir, tu redonnes ?*

JPh : *pareil. Foin et ensilage en fin de traite.* ***Toujours deux repas****.*

Spontanément, JPh exprime une assertion sur la procédure à mettre en œuvre lors des repas des vaches : elle porte sur les moments, les répartitions et les étapes de l'alimentation. Ce qui importe ici, c'est le rituel des repas. Il précise également la quantité théorique qu'une vache doit manger par jour : « *13 kg de matière sèche* ». Cependant, cette quantité n'aide pas à estimer ce qu'il doit apporter, lui, parce que ce chiffre ne précise pas de quel type d'élevage on parle, ni de quelle race il s'agit : « *elles, elles doivent en avoir moins besoin* ». C'est cette nuance qui pose problème : à quoi correspond ce besoin ? Comment le mesure-t-on ?

À travers ces extraits, apparaît un objet de transmission : gérer le stock dans la grange, qui entraîne un objet de débat, la gestion de la ration, dans les entretiens comme dans des situations de dialogue observées pendant le travail. Cédant et repreneur se trouvent alors avec des attentes complémentaires, mais dans un ordre de priorité peut-être différent. Ecoutons-les à nouveau :

Vers midi, la même journée, JPh interroge de nouveau Ch sur l'alimentation des vaches :

> ***JPh :*** *elles ont eu à manger ?*
>
> ***Ch :*** *écoute, il faut* ***repousser dans la mangeoire et puis elles se démerdent****. Il faut* ***tirer au max*** *jusqu'à l'ensilage final, comme ça…*
>
> ***JPh :*** *hein !, comment ça il faut tirer au max,* ***ça veut dire quoi*** *? Il faut l'économiser ou le liquider ?*
>
> ***Ch :*** *écoute, je vais à la déchèterie, si tu as des choses à gerber parce que tes nylons qui sont dehors…*
>
> ***JPh :*** *on fait comme on peut hein !…en tout cas ils ne m'ont pas dérangés pour la nuit.*
>
> ***Ch :*** *ouais, mais s'il y a du vent tu les attrapes, tu les cherches à 20 mètres…*
>
> ***JPh : ouais, mais*** *l'ensilage de première coupe, il faut l'économiser ou le liquider. Fin avril ?*
>
> ***Ch :*** *ah ben* ***il faut que ce soit fini le 10 mai****.* (…) *il y a 1m50 encore par rapport à la porte ou…?*
>
> ***JPh :*** *oui…la moitié du silo.*
>
> ***Ch : donc il y a encore un mois et demi****…*
>
> ***E :*** *et là les bottes ça dure combien de temps ?*
>
> ***JPh :*** *la grosse fait deux jours.*

Ce dernier extrait nous permet de constater qu'entre cédant et repreneur, la hiérarchie de sous-buts se construit différemment au regard de l'autonomie fourragère, alors que cette dernière leur apparaît comme un but dominant. Chr et JPh mobilisent le dialogue comme moyen de médiation entre eux, et avec les objets sur lesquels il faut agir : l'herbe et, simultanément des objets secondaires : le rangement de l'espace de travail. L'interaction nous révèle en effet qu'il y a une intention réciproque de se coordonner, par-delà leurs logiques d'action manifestement différentes.

Ainsi, Ch énonce un nouveau but, opérationnel cette fois, « tirer au max », dont la suite donne à penser que selon lui, ce but parle de lui-même. Cela rappelle l'importance que Ch donnait à l'échéance. L'idée est d'optimiser la quantité d'herbe disponible pour l'alimentation.

À sa façon, JPh accommode l'activité de distribution des rations au regard de cet objectif d'optimisation :

JPh donne à manger aux vaches…

> ***E :*** *tu donnes un peu de foin avant la traite ?*
>
> ***JPh :*** *oui, je fais mon* ***mélange magique****.*
>
> ***E :*** *tu mets un peu de foin et un peu d'ensilage…*
>
> ***JPh :*** *oui, chaque chose a sa place.*

Ce « *mélange magique* » permet à JPh de valoriser le foin, le faire ingérer par les vaches, qui, seul, ne serait pas bien consommé en raison de son caractère moins appétant que l'ensilage. Le gâchis est ainsi évité. Il observe le comportement des animaux face à la nourriture, il en tire des règles d'action sur la composition du mélange. Autre procédé : il commence par mettre une proportion importante d'ensilage dans le mélange de la ration quand elles ont encore faim de sorte qu'elles valorisent au mieux ce qui est moins appétant (l'ensilage ainsi que les rebus de la veille). Une stratégie qui part du postulat que le fourrage est le facteur

limitant dans ce système d'exploitation où l'autonomie fourragère est un objectif agronomique central.

III.3.1.2. Le moment de la distribution de la ration

L'alimentation est aussi une activité qui prend en compte dans les situations le facteur temps. L'heure du repas est une constante à respecter.

JPh me confie deux commandes de fromage blanc, on est dans la fromagerie. Ch entre, il est 12h, il est manifestement en colère et dit à JPh **:**

> ***Ch :*** *comment ça se fait que* ***les vaches n'ont toujours pas à manger, elles sont toujours dans la même position****.*
>
> **JPh**, qui, j'ai trouvé, a gardé son sang-froid, a néanmoins montré aussi son irritation dans le sens où il dit : *« attends là, je ne peux pas tout faire en même temps, on va s'expliquer maintenant, on va prendre une heure. La tension monte. Il continue : oui, il y a des trucs qui ne vont pas aller Ch, il faut qu'on règle ça au plus vite ».*
>
> ***JPh*** *développe : là j'ai expérimenté une nouvelle manière de travailler, je suis assez content. Je voudrais que tu respectes ça. Les vaches ont à manger avant 13h, ne t'inquiète pas. Là j'étais à la fromagerie,* ***je ne peux pas faire tout en même temps****.*
>
> ***Ch :*** *mais pendant que tu fais le Bargkass, tu peux leur donner à manger en même temps,* ***organiser le travail pour qu'elles aient à manger à temps****.*
>
> ***JPh :*** *non, moi j'ai un souci d'hygiène, je fais la fromagerie avant de donner à manger aux vaches. La commande de fromage frais, si elle n'avait pas été faite, tu aurais aussi râlé…*
>
> Sur ce, ils sont sortis, je n'ai pas pu les suivre, impossible et incorrect d'assister à leur échange.

Le désaccord sur le caractère impératif du respect qu'il convient d'avoir du rythme d'alimentation des vaches est un sujet qui sera de nouveau abordé en réunion familiale. S., la femme de Ch. pointe le danger de ne pas respecter les horaires de repas, le stress que cela génère pour elles, notamment à cause des conséquences : cela induit un décalage qui se reporte sur le moment de la traite des vaches. Rompre avec la régularité de la traite est en contradiction avec le bien-être de l'animal, sa santé mammaire et psychique. Ch., alors qu'il formule cette préoccupation sous forme de reproche à JPh, relativise dans cet espace de dialogue « formel » (réunion hebdomadaire d'organisation du travail et du fonctionnement de la ferme) les propos de sa femme : « *elles devront faire avec* ». C'est une manière d'équilibrer les points de vue et peut-être d'accompagner l'entente entre la famille et le jeune repreneur. La controverse est enrichie par la contrainte du glissement d'horaire, nécessaire lors du changement de saison (et de fuseau horaire), le fait de respecter l'horaire d'un jour sur l'autre est un « moindre mal » face à la nécessité de décaler, de toute façon, l'horaire de la traite (et du repas), lors du passage au printemps.

> ***Ch*** en aparté *: il est arrivé 1h30 en retard, et puis il a une drôle de manière de couper le caillé. Les vaches, elles sont décalées, il aurait dû venir à* ***6h00*** *parce que bientôt on change d'horaire, et puis il leur faut maximum 13h de décalage entre les 2 repas. Il faut assurer 4 tournées par repas : 2 tournées de foin, une d'ensilage, et une d'enrubannage. Mais il a commencé à 8h30,* ***à 12h, il n'avait toujours pas donné le reste*** (il veut dire la deuxième partie de la ration matinale qui est distribuée après la traite).

III.3.1.3. Le comportement des vaches, un indicateur de besoin d'alimentation

Nous sommes dans l'étable, une vache meugle. Au milieu d'une conversation avec l'enquêtrice sur son interprétation de la dispute de la veille, il pense à voix haute :

> ***JPh :*** *ouais, je sais, tu n'as pas eu assez à bouffer.*

Un autre jour :

> ***JPh :*** *oh là là !, les vaches sont toutes venues d'un coup aux auges, elles se sont pas trompées sur les emplacements des cornadis, ce qui est rare parce qu'en général il y en a au moins 3 ou 4 qui se trompent.*

Il a jugé qu'elles avaient encore faim cette fois, et donc qu'il n'avait pas donné assez d'aliments avant la traite : le comportement des vaches est là un indicateur important de leurs besoins en fourrage. Il prend en considération l'indicateur comportemental des vaches pour estimer la qualité de ses pratiques d'alimentation. Cet indicateur est un moyen d'adapter la choix des quantités en fonction des particularités des vaches avec lesquelles il travaille : les races (vosgiennes et montbéliardes et croisements), les fonctions (allaitantes ou laitières), les personnalités… Il agit souvent au cas par cas. D'ailleurs, elles ont toutes des noms et le jeune sait les reconnaître et décrire leurs particularités (selon leur couleur, taille, démarche, formes des cornes, caractère). Les identifier permet d'associer à leur comportement des causes (le meuglement correspond-il à la faim ou au cri d'une mère séparée de son petit ?), et des effets sur l'organisation des activités (il suit un ordre de passage des vaches dans la salle de traite, en fonction de leur caractère plus ou moins rétif et en fonction de ce qu'elles produisent : la dernière est plus longue que les autres, il peut alors faire quelque chose d'autre en attendant).

> ***JPh :*** *Da. et Ca., les deux génisses, elles sont nouvelles à la salle de traite, avant elles ne donnaient pas de lait, on lui a enlevé son veau sous une autre mère.*
>
> ***E :*** *pourquoi pas à sa vrai mère ?*
>
> ***JPh :*** *parce que j'ai des vaches qui sont un peu des cas sociaux, ou des…qui sont impossibles à passer en salle de traite. Et puis V.* (la mère) *n'a que deux trayons sur quatre.*

III.3.2. Nourrir le bétail : un objet de coordination pour le transmettre

Pourquoi est-ce important ? Pour Ch, mais aussi pour JPh, l'autonomie fourragère est un principe central dans leur représentation de l'exploitation agricole. C'est un principe qui touche plus largement une stratégie et une éthique de production : ne pas dépendre de l'achat de matières premières extérieures, mais produire son foin c'est aussi un principe de la biodynamie car la ferme est pensée comme un organisme qui se régule de manière endogène. Or le contexte socio-spatial est difficile : les terres sont peu nombreuses et peu productives. L'environnement de la montagne de VV. se traduit, en termes de contraintes pour l'éleveur, par des terres acides, de faibles températures, de fortes pentes et de courtes saisons. Le rendement de production est faible, et il n'est pas possible de faire sécher la ou les dernières coupes. C'est pourquoi ils pratiquent l'ensilage pour celles-ci. La quantité de foin est limitante, l'optimiser est donc une compétence incontournable.

Lorsque JPh demande : « l'économiser ou le liquider ? », il y a derrière cette question un souci d'interprétation de la consigne transmise par Ch. « Tirer au max » n'est donc pas une

formule efficace pour orienter l'action de JPh. Pourtant le jeune partage l'objectif de l'autonomie fourragère et la nécessité d'optimiser la ration d'herbe. Un autre élément perturbateur entre en jeu ; cet extrait du journal de bord de l'enquêtrice permet d'y voir plus clair. Il s'agit d'une interprétation *a posteriori* d'interaction et de discussion non enregistrées mais observées et partagées au cours du séjour de terrain : les résidus d'herbes dans les auges sont censés être exploités au maximum selon le principe commun *« économiser et gérer le foin de manière optimale afin de se donner les moyens d'être autonome en fourrage ».* Mais parallèlement, le conseil de Ch est de nettoyer les auges chaque matin pour observer ce qu'elles mangent en quantité et en composition (sélection des types de fourrage par les vaches selon leur besoin et en fonction de l'appétence de l'herbe). C'est un moyen de mesure. D'après JPh, par contre, s'il faut rationner – ce qui est, il le rappelle, une consigne de Ch, exprimée dans d'autres circonstances – *« ce n'est pas logique de donner les restes aux chevaux »* car cela représente une perte importante de fourrage alors qu'ils pourraient être mélangés aux prochaines tournées de foin.

Une contradiction est relevée par JPh dans les actes de transmission provoqués par Ch. Le choix est difficile entre les deux propositions d'action, et l'expérience de Ch, de son côté, lui a permis d'apprendre à construire un compromis, ou plutôt à tâtonner pour aller vers un équilibre acceptable, entre besoin/mesure/optimisation. Par ailleurs, si JPh exprime ce souci de compréhension face à ce qu'il interprète comme une contradiction, c'est aussi parce qu'il a conceptualisé un raisonnement en cours d'action : l'optimisation et l'expérimentation de la mesure sont deux mouvements contradictoires servant des objectifs *a priori* incompatibles ; interroger son « parrain » est alors une voie légitime.

Dans la suite de l'interaction verbale, Ch retourne l'objet de départ : « écoute, je vais à la déchèterie ». Ce décalage génère de l'embarras du côté de JPh, puis une tension. Ch commente amèrement des problèmes de rangement de matériel. Ce n'est pas la première fois, c'est un objet de discorde récurrent, car l'harmonie de la ferme, les habitudes d'emplacements des objets importent pour Ch et orientent le jugement qu'il porte sur le travail de JPh. JPh ressent cette tension, reste sur sa position, il insiste sur sa préoccupation : sur la façon de gérer l'ensilage. Il finit par obtenir une réponse, du même ordre que ce que l'on a étudié du premier échange. Finalement, Ch l'interroge : « il reste 1,50m ? ». Cette question totale suggère un type de réponse précis : la hauteur de l'ensilé dans le silo. Pourtant, le sens de la question et de l'expérience est peut-être double. Ch, en posant cette question, procède d'un acte d'étayage (Bruner, 1996). Il teste d'une part les capacités d'interprétation et de raisonnement du jeune. Cette hypothèse ne peut que rester à l'état d'hypothèse, mais elle est néanmoins renforcée par les descriptions ultérieures que ces deux personnes ont formulées à l'égard des relations « parrain »/ « parrainé » qu'ils ont eux-mêmes décrites. Chacun d'eux parle d'une « surveillance de loin » du travail de JPh par l'éleveur, et en particulier sur l'alimentation du troupeau et sur les opérations de maintenance et de manipulation du matériel agricole. D'autre part, il crée une situation d'apprentissage intentionnel, car il l'amène à formuler la part conditionnelle de la règle d'action (si le silo est à moitié plein…) et boucle le raisonnement en

fournissant la fin de la proposition logique (…alors il reste un mois et demi à tirer de l'ensilage). Entre le 15 mars et le 10-15 mai, s'écoule presque 2 mois. L'ensilage doit alors être rationné au plus précis pour ne pas à avoir à dépendre d'un achat extérieur. On comprend alors qu'il faut l'économiser. Le repère devient une hauteur, sous-entendu un volume, rapportée à une échéance, sous-entendue qui tient compte du nombre de vaches, de leur besoin moyen et de l'apport de la prochaine première fauche annuelle. La règle d'action est à la fois circonstanciée, appelant à un diagnostic et à un pronostic. JPh en répondant à la question de l'enquêtrice : « *la grosse* (botte) *fait deux jours* » montre qu'il a construit les repères visuels pour faire correspondre un volume à une marge temporelle d'utilisation pour l'alimentation des animaux. Il a construit ces repères pour le foin, mais ne les avaient pas pour l'ensilage. La question demeure de savoir si ces échanges ont modifié l'état des connaissances de JPh, c'est-à-dire si celui-ci s'est approprié ces nouveaux repères pour une prise de décision étalonnée de la composition des rations journalières distribuées aux vaches aux divers moments de la journée.

Les trois types de fourrages (ensilage, foin, enrubannage) n'induisent pas les mêmes conduites de gestion des stocks, ni les mêmes modes d'utilisation, notamment lorsqu'il s'agit d'estimer la composition et les moments de prises des repas. De plus, déterminer les besoins des vaches, on l'a vu, est une tâche qu'il faut redéfinir en profondeur : car elle dépend aussi de la race des vaches (or ici le troupeau est composé de plusieurs races), de leur stade de développement (génisse, vache), de la fonction de production qu'on lui assigne (laitière ou allaitante). Cette tâche peut être lue en lien aux besoins des animaux, en références aux fourrages, et en référence au principe de l'autonomie fourragère. Mais cette multiplicité de référencements est mise en tension lors de la transmission. Pendant que cédant et repreneur tentent de se coordonner pour réunir les conditions acceptables d'une transmission, les circonstances et la pratique habituelle, familière, dépassent le cédant : il donne un fond d'auge aux chevaux (en contradiction avec la prescription qu'il énonce), il développe des raisonnements qu'il n'explicite pas au repreneur. Ecoutons une dernière fois Ch :

> *1)* **Ch :** *Ici* (dans cette ferme, dans cet environnement)*, on fait deux coupes : une première coupe de foin, et une deuxième coupe qu'on stocke comme ensilage, dans le silo. La deuxième coupe n'a pas le temps de sécher. Parfois on fait aussi un peu d'ensilage avec la première coupe et on enrubanne quand le silo est plein.*
>
> *2)* **Ch :** *moi j'aime bien faucher pas trop tôt - bon c'est vrai, les vaches ça valorise bien tout ce qui est tardif -, parce qu'ainsi on a la fructification de certaines espèces du foin, ça permet d'avoir un peu de fruits car sinon elles n'en ont presque pas dans la ration. Le fruit, c'est du feu, c'est l'énergie* (…) *le danger, c'est les cerfs, ça bouffe tout pareil comme les vaches* […] *je préfère le rentrer que de le donner à manger aux cerfs* [entendu : il est préférable de faire de l'ensilage de première coupe même s'il aurait pu être mieux valoriser en foin, qui à ce moment de la saison aurait eu le temps de sécher, que de perdre la récolte].

Dans le deuxième extrait, Ch énonce un choix de pratique (faucher plutôt tardivement). Il le justifie d'abord par un sentiment (j'aime) avant d'en exposer l'argument rationnel (les vaches valorisent bien les coupes tardives). Il donne enfin une justification d'un ordre nouveau

(l'ordre symbolique), utilisant une qualification particulière : « avoir un peu de fruit (…) le fruit c'est le feu ». Les causes de ces choix ne sont néanmoins pas exprimées entièrement. Les raisonnements sont tronqués, « court-circuités », les inférences incomplètes. En effet, nous ne savons pas pourquoi il est important pour Ch d'avoir un foin doté de « feu », de fruit dans sa ration, pourquoi le fruit est-il synonyme d'énergie. Toujours est-il que c'est agissant pour lui car il justifie ainsi pourquoi il fauche tardivement. Lorsqu'il évoque « les cerfs », en enchainant après la justification de la fauche tardive, il ne mentionne pas le bout de raisonnement qui pourrait se formuler de la manière suivante : « la fauche tardive augmente le risque de voir le foin détérioré et consommé par une espèce sauvage ». Les fragments d'entretien avec Ch montrent que l'activité de gestion de la ration et des fourrages est effectivement complexe : elle fait appel à des connaissances sur le caractéristiques du foin en fonction de la date de coupe. De plus, la qualité aussi régule les besoins nutritionnels des vaches, et la quantité d'herbe nécessaire est fonction de cette qualité. Mais ces fragments de raisonnement ne sont pas explicités à JPh quand il pose la question de la quantité, le déroulement de la réponse demandant certainement un temps et une énergie importante, une exigence qui est inappropriée dans une situation de travail où le dialogue s'improvise face au problème posé.

Denis Chevallier nous rappelle que trop souvent sont faites des distinctions entre savoirs formels et informels et sont opposés des apprentissages et des savoirs au sein et hors des institutions scolaires qui les dispensent. D'où la question qu'il pose : « *le savoir-faire, part informelle de l'acte technique, ne peut-il se transmettre que « sur le tas » par imprégnation, incorporation progressives ? Et quel est le rôle de la communication verbale dans ces processus ?* » (Chevallier *et al.*, 1991). Notre exemple montre que la communication verbale est évidemment importante, mais qu'elle n'est ni homogène, ni fluide, ni suffisante. En revanche, les échanges rapides, par bribe, parfois tendus ne sont pas systématiquement synonymes d'inefficacité et de souffrance. Ils peuvent renvoyer à un mode de régulation des interactions au travail : les problèmes sont abordés frontalement, quitte à irriter le partenaire, mais les solutions sont assimilées rapidement, les tensions désamorcées régulièrement, les non-dits évités. On note d'ailleurs que JPh pose des questions qui invitent à des réponses courtes. **Le rythme et le contenu de ce qui est transmis s'accordent avec les façons dont les personnes s'engagent dans les situations d'interaction, et avec les conditions qui s'imposent au moment de l'échange** (s'agit-il d'un moment de travail urgent ? Qu'il n'est pas aisé d'interrompre ?).

Dans l'interaction précédente, nous constatons que l'éleveur ne veut pas donner « sur un plateau » les réponses attendues par le jeune. Il est vrai qu'elles nécessitent probablement des explications élaborées (contextualisées, argumentées, détaillées), qui prennent du temps. Les réponses lacunaires reflètent donc peut-être la difficulté de formuler l'ensemble des raisonnements sous-jacents aux actions de distribution de la ration d'herbe. Mais il serait possible de faire une autre hypothèse. La rétention d'information est possiblement un moyen

de provoquer des apprentissages, en suscitant des interrogations chez le jeune. L'hypothèse de la stratégie de transmission reste en suspens.

La gestion du fourrage et de la ration est une activité complexe, c'est en tout cas ce qui ressort clairement de ces données. Elle s'incarne dans des situations de travail ponctuelles mais elle s'exprime également au travers de **valeurs partagées**.

Toujours est-il que JPh est en phase de test dans la ferme de Ch, ce qui, de fait, situe l'interaction dans un cadre où la position sociale particulière du potentiel repreneur est mise à l'épreuve. Cette mise à l'épreuve est sous-entendue, elle est inférée par l'habitude qu'a prise Ch de surveiller de loin le travail de JPh (« *je surveille de loin* »). **L'observation de l'autre au travail, que ce soit dans un but de surveillance ou d'imitation, de vérification ou d'inspiration gestuelle, est un autre mode de transmission du travail en situation, cette fois-ci non verbale**.

À travers cet exemple, nous voyons que les savoirs et les inférences qui sous-tendent les raisonnements construits dans l'action et au service de l'action sont très rarement donnés à voir dans leur intégralité. La raison est que certains raisonnements sont tronqués parce qu'incorporés. Des bouts de raisonnements ou de buts qui, d'une fois sur l'autre, ne sont pas nécessairement repris, émergent de manière hasardeuse dans des échanges incidents. Mais c'est aussi parce que les raisonnements font appel à des croyances, des principes et des valeurs de métier plus difficiles à formaliser et à intégrer dans la justification des choix opérés. La multiplication des entretiens et l'approche par les composantes des configurations de transmission complètent donc assez bien l'approche par les interactions.

Par exemple, Ch est imprégné de la culture anthroposophique et celle-ci structure ses pratiques domestiques (les lectures hebdomadaires) et agricoles (recherche d'autonomie, réflexion au niveau de la fertilité des sols et de l'alimentation des vaches à partir de la notion de « force » et d'harmonie). Le respect du rythme et de l'équilibre alimentaire des vaches, ou l'attention permanente au rangement du matériel, sont des préoccupations que le cédant justifie par le « savoir-vivre », et lui tire ce savoir-vivre d'un rapport spirituel aux êtres vivants.

Dans cet exemple, nous avons également constaté que le cédant pouvait réagir dans une recherche de déstabilisation, de mise en tension et de mise à l'épreuve. Ces intentions particulières ne sont pas systématiques, ni ne couvrent toutes les situations de transmission, mais structurent parfois le déroulement et la tonalité du dialogue. Nous pouvons ici voir que la spécificité de la configuration de ce cas se manifeste dans l'interaction : la reprise de cette ferme agrobiologique en évolution suscite chez le cédant une attention particulière portée sur le comportement du futur repreneur dans le travail. Il peut questionner à tout moment si le jeune est ou sera à la hauteur de son projet de reprise. Dans cette recherche de garantie, l'apprenant et l'éleveur agissent et réagissent selon leurs propres points de vue sur les étapes à franchir avant que le jeune soit capable de gérer l'entreprise en autonomie.

Ce double regard permet de faire le constat que les concepts pragmatiques mis en évidence font l'objet de débat et de discussions. Ils participent à produire des arènes de communication où se jouent des enjeux de coordination du travail, à la fois au moment où le travail se réalise et par des échanges hors travail. Pour un même concept pragmatique identifié, les personnes actualisent des significations différentes, elles hiérarchisent les variables et des indicateurs de façon singulière en fonction d'intentions propres. Les modes opératoires, les enjeux et les conceptions sont également débattus, ce qui met en jeu les différentes façons dont chacun caractérise une action adaptée, opportune ou équilibrée.

Ces constats invitent toute personne qui vise à accompagner une relation de tutorat, à s'interroger sur les façons dont les conceptions[80] des acteurs (apprenants et tuteurs) les engagent dans le travail et dans la transmission. L'accompagnateur peut alors se poser les questions suivantes : qu'est-ce que cela implique dans les interactions de tutelle ? En quoi les récits d'expérience permettent de comprendre de quoi sont faites ces conceptions et croyances ? Comment leur prise en compte permet-elle de penser l'accompagnement d'une relation de tutorat dans les exploitations agricoles ?

Conclusion

Le dialogue technique est un vecteur de transmission, ne serait-ce que parce que des contenus utiles à la compréhension du travail se transmettre verbalement. Par ailleurs, il peut parfois être un révélateur de formes plus détournées de transmission qui passent par la construction d'accords et la distribution de responsabilités au sein de l'exploitation. La lecture des configurations que nous avons développée dans le Chapitre VI semble donc être complémentaire de l'analyse des contenus transmis. Nous commençons à voir que l'engagement des personnes dans les situations de transmission, et les exigences de coordination auxquelles ces personnes sont soumises se comprennent en partie à la lumière des configurations de transmission professionnelle. À l'inverse, les configurations de transmission peuvent s'appréhender en analysant comment leurs différentes composantes s'invitent dans les interactions apprenant/agriculteur en milieu de travail.

IV. Les instruments comme médiateurs de la transmission professionnelle

En agriculture, de nombreuses activités sont instrumentées ne serait-ce que par la densité des machines agricoles utilisées pour le travail des champs. Les instruments ne sont cependant pas uniquement de nature matérielle, ils peuvent aussi être symboliques (comme un calendrier de culture) ou psychiques (comme les repères mnémotechniques ou les dictons). Dans cette section, nous nous intéresserons au rôle des instruments dans les relations de transmission

[80] Par conception, nous comprenons les connaissances et les croyances qui sont inscrites dans des temporalités différentes de celles de l'action et relatives à des domaines tels que le politique, l'esthétique, le relationnelle, ou l'organisationnel ; ce que Pascal Béguin appelle dans sa théorie des « mondes », les arrière-plans axiologiques, conceptuels et praxiques (Béguin, 2004b).

professionnelle. Comme nous l'avons déjà aperçu dans la section précédente à travers l'exemple de la mise en culture du maïs, les instruments peuvent faire l'objet de médiation entre l'apprenant et la tâche à réaliser et à maîtriser ; ils se présentent aussi à cette occasion comme une arène où sont discutés des points de vue sur le travail. À partir de trois autres exemples, nous verrons que les instruments constituent des objets de transmission professionnelle et qu'ils établissent une intermédiation entre apprenants et professionnels, non pas seulement d'un point vue éducatif (l'instrument comme outil pédagogique), mais également d'un point de vue professionnel (comme objet du travail à connaître et à s'approprier, selon une certaine culture professionnelle et selon l'usage spécifique que le sujet souhaite en faire).

IV.1. L'utilisation d'un cahier de cultures par et pour le collectif

Dans un espace de travail partagé, les outils collaboratifs présentent des avantages pour l'organisation des tâches quotidiennes ; c'est en tous cas en vue d'assurer cette fonction de collaboration qu'ils sont conçus. Comme tout instrument, ils présentent une composante « artefact » (considéré comme le moyen d'action), et une composante « schème d'utilisation » (ensemble d'invariants organisant l'activité avec instrument pour une classe de situations donnée, ce schème comporte généralement une dimension culturelle). L'artefact devient donc instrument par un processus d'élaboration mis en œuvre par le sujet (Rabardel, 1995b).

La dimension partagée et culturelle de l'instrument est ce qui nous intéresse ici et ce qui ressort dans l'utilisation d'un outil collaboratif souvent mobilisé en maraîchage : le **cahier de cultures**.

Dans le cadre d'un espace-test – mais cela est vrai pour tout collectif de travail, surtout pour une exploitation faisant intervenir des salariés – le cahier de cultures est à la fois un moyen de coordonner les activités de plusieurs personnes sur un espace commun, et une ressource pour la transmission et l'acquisition de connaissances nécessaires à la maîtrise d'un jardin maraîcher sur le long terme. Le cahier de cultures est un cahier dans lequel sont inscrites des informations sur les tâches réalisées sur les cultures (dates, observations). En gardant les traces écrites des activités réalisées, les apprenants stabilisent des repères temporels et techniques sur les opérations à réaliser sur chaque légume. Ces traces formelles et partagées sont utiles pour les maraîchers diversifiés car ils travaillent sur un grand nombre d'espèces ayant chacune des exigences et une durée de développement propres. Le cahier de cultures, comme le calendrier de culture, est à la fois un aide-mémoire et un moyen de coordonner les actions des uns et des autres. Il permet ainsi d'éviter les oublis et les doublons. Support d'une mémoire opératoire commune, ce cahier sert aussi à établir des comparaisons interannuelles. Ainsi, il est un support essentiel pour développer l'autonomie des apprenants, puisque cette mémoire écrite peut être consultée et interprétée indépendamment de l'intervention d'un professionnel.

CveurC (1) *: avec JL* [ancien maraîcher]*, la transmission ça s'est fait sans vraiment de cours magistral, dans la pratique. Il avait un cahier de cultures, il s'était fait* ***un beau planning de semis sur une feuille A3 qu'il suivait, pas forcément à la lettre, mais qu'il essayait de suivre…***

E(1) *: toi tu as repris ce modèle-là ?*

CveurC (2) *: oui, après quand je me suis retrouvé un peu en autonomie, encore salarié, ben* ***je suivais à la lettre ce truc-là, à chaque fois je regardais ce qu'on avait fait l'année précédente à telle période, je me disais que là, il fallait semer tel truc, etc. Et je le regarde encore maintenant****.*

E(2) *: tu mémorises au fur et à mesure du temps ?*

CveurC (3) *: ouais et puis* ***en lisant d'autres trucs à côté je me rends compte que, soit on a décidé tel truc à tel moment, mais que tu as quand même une période assez large pour le semer, que tu sais que ça va mettre tant de temps pour pousser ou pour arriver au moment où tu vas le récolter.***

E(3) *: les marges de manœuvre…*

CveurC (4) *:* ***donc après, tu vois plus de souplesse****, tu es moins collé sur le cahier et tu te dis « c'est bon on va semer ça, le temps se prête bien là…c'est à peu près la période ».*

Le cahier de cultures est clairement une ressource pour ce salarié devenu repreneur de l'exploitation maraîchère. Il est en effet un moyen de mémorisation, de suivi et de comparaison inter-saisonnière. La répétition de la prise de note d'une année sur l'autre permet de comparer les diverses variables à prendre en compte lors des interventions sur les cultures, sur un plus grand nombre d'occurrences et d'indicateurs. Parmi les notes, peuvent figurer la date, le climat au moment de l'intervention, l'ordre des interventions (telle année, telle plante a été semée avant telle autre par exemple) ou encore des observations et commentaires sur les résultats obtenus ou les raisons des choix opérés. En outre, C. apporte une nuance importante à la fin de cette séquence d'entretien : l'utilisation répétée de cet outil (associée à l'expérience répétée des saisons maraîchères) permet, au-delà d'une meilleure compréhension de l'ordonnancement des tâches, d'acquérir une autonomie par rapport à l'outil lui-même. Alors qu'un tel outil peut, dans un premier temps d'apprentissage et de tâtonnement, pré-structurer l'action et limiter la liberté d'action de l'opérateur, il est aussi une ressource pour son propre dépassement. Si la pré-structuration de l'action que permet le cahier de cultures est rassurante et constitue un précieux repère pour le novice, maîtriser la « souplesse » d'exécution qu'il permet de comprendre est une nouvelle compétence que le maraîcher plus expérimenté acquiert en ayant éprouvé l'outil dans le temps et en rapport aux contraintes réelles du jardin. La construction de « marges de manœuvre » est donc le produit de l'émancipation du salarié par rapport au contenu du cahier et aux premières suggestions qu'il amène à faire. Finalement, le cahier de cultures a permis à ce jeune maraîcher d'ouvrir de nouveaux champs d'action tout en contrôlant les contraintes inhérentes aux cultures que le cahier avait pour fonction de référencer. Les conditions de dépassement de l'outil ne sont néanmoins pas toutes endogènes à l'outil et supposent de s'interroger sur les conditions plus large à l'acquisition de cette autonomie (qu'elles soient internes ou externes au sujet d'ailleurs).

CvéFr : *C. a un cahier de culture et tout mais il ne travaille pas comme moi. Il n'aime pas l'informatique, alors que moi* ***j'ai besoin de ces outils pour voir les choses globalement****. L'année dernière j'étais perdu.*

***CvéFr** : Aujourd'hui, j'ai toujours besoin de ces points de repère. C. potasse son cahier, son journal, mais il mémorise beaucoup aussi, et après il se réadapte très vite. Moi j'ai développé l'outil informatique pour compenser le manque d'intuition et de mémoire. Les gens ne notaient rien dans le cahier de culture. Aujourd'hui, je comprends l'intérêt de ces notes, notamment pour la comparaison d'une année sur l'autre. C'est une base pour moi, ce n'est qu'une base mais elle est indispensable.*

Ces deux extraits sont ceux prononcés par un couvé, en activité dans l'espace-test agricole depuis deux ans. En parlant du cahier de cultures, nous comprenons que pour Fr, son usage n'est pas de toute évidence. En effet, il est, selon lui, un instrument de comparaison efficace mais ne suffit pas à assurer à lui seul une fonction de mémorisation. L'utilisation du cahier comme tel suppose que la personne ait construit un schème d'utilisation composé de repères interprétatifs. Les notes ne suffisent pas à décider des opérations à faire si ces repères de lecture ne sont pas incorporés. Le couvé, se considérant davantage novice que ne l'est le repreneur, a besoin de se doter d'outils de mémorisation plus performants et plus exhaustifs (fichiers informatiques). L'utilisation d'un outil collaboratif et mémoriel tel que le cahier de culture exige donc une appropriation importante si l'on veut bénéficier du potentiel d'autonomie qu'il comporte. L'aide à l'utilisation de cet outil peut dès lors être une condition d'apprentissage et une modalité de transmission professionnelle intéressante, car elle pourrait contribuer à optimiser le rôle potentiel de l'outil dans l'acquisition d'une capacité d'adaptation aux situations naturelles de travail.

IV.2. Points de vue sur une activité instrumentée : le sabre vs la lyre

Dans l'exemple suivant, il s'agit de regarder comment se fondent les points de vue d'un repreneur (JPh) et d'un cédant (Ch) sur un choix technique qui suscite un désaccord. Le choix technique concerne l'instrument matériel servant à couper le caillé dans une première phase de conception du fromage. À la suite de l'emprésurage, le caillé doit être coupé pour laisser sortir la phase liquide (le petit lait). Pour cela, Ch. utilise un sabre en bois alors que JPh préfère utiliser la lyre, un instrument de coupe conçu à cet effet. Nous n'analysons pas ici d'interactions verbales entre le repreneur et le cédant à ce sujet, mais reconstituons la confrontation de points de vue par l'intermédiaire d'entretiens individuels menés avec l'un et l'autre à propos d'une même action : couper le caillé.

***Ch** : (…) **il a une drôle de manière de couper le caillé** (…).*

***E** : Pourquoi il a une drôle de manière de couper le caillé ?*

***Ch** : et bien lui, il veut absolument utiliser la lyre. C'est un outil fait exprès**, c'est parfait quand on a un chaudron qui fonctionne, qu'il y a le volume approprié**, ou pour de grosses cuves circulaires. Et puis la lyre, c'est bien pour couper à la verticale, ok, mais **pas à l'horizontale**. Moi j'utilise le sabre en bois depuis toujours, pour cette taille de marmite, c'est mieux. Lui, pour couper à l'horizontale après, il utilise la grosse pelle en plastique blanc, ça ne va pas. Avec le sabre, je coupe en 3 dimensions et je fais des cubes de 2 cm.*

Dans cet extrait, Ch. aborde spontanément le sujet : il est préoccupé par cette différence de méthode. En premier lieu, son mode de justification paraît contradictoire : utiliser la lyre est pour lui une façon étrange de procéder à la coupe du caillé, alors que la lyre est un outil conçu

exprès. Le problème se pose pour les **conditions d'usage** : elles ne sont pas réunies dans ce cas pour que l'outil puisse exprimer sa fonction de manière optimale. Selon Ch., la lyre est adaptée à un certain volume et à une certaine taille de cuve où repose le caillé. En deçà d'un certain format, la coupe horizontale est problématique (produisant un angle trop important compte tenu de la taille de la lyre). La justification est d'ordre technique : dans l'articulation entre l'outil, son espace d'action et le résultat escompté (« faire des cubes »). Elle fait ensuite appel à l'expérience : « *j'utilise le sabre en bois depuis toujours* ». C'est une garantie de la pertinence du mode d'usage : « *pour cette taille, c'est mieux* ». Il apprécie la qualité de ce choix en le comparant à la pratique de JPh : « *pour couper à l'horizontal, il utilise la grosse pelle, ça ne va pas* ». L'ajustement que JPh effectue pour contrer l'obstacle de l'horizontale n'a pas valeur d'efficacité pour l'éleveur. Pour JPh, c'est une accommodation[81] acceptable :

> ***JPh*** en aparté *: Moi l'horizontale, je le fais avec la pelle blanche, ça marche très bien. Et moi je n'attends que ça qu'il s'occupe du Bargkass.*

La deuxième partie de son intervention est déconnectée, à première vue, du sens de la première. Replacée dans le contexte de leur relation, à ce moment de leur histoire commune, cette remarque semble renvoyer une nouvelle fois à un conflit relatif à l'organisation du travail et à sa répartition. Nous reviendrons sur cette question délicate, mais pour notre propos ici, nous dirons simplement qu'**au débat sur les bonnes manières de faire, se mêle celui de l'engagement dans le travail**. Suite à une blessure à l'épaule, Ch. s'est retiré (partiellement) de l'astreinte quotidienne, laissant JPh à l'initiative des tâches (traite, alimentation, transformation). Alors que le constat d'un déséquilibre dans la répartition du travail semble hors de propos, JPh mobilise cet argument pour rejeter la critique de Ch. en le défiant sur un autre niveau : le fait de le faire lui-même (plutôt que de critiquer). Il bascule dans un autre procédé de langage : positionner sa légitimité non pas en justifiant du détail de ses actes mais en faisant reconnaître un effort univoque.

> ***JPh :*** *pour faire le fromage par exemple, lui il ne comprend pas que je n'aime pas ses outils à lui, mais lui il fait avec une cuillère en bois et c'est sûr qu'il estime que ça va très bien et peut-être que les gens ont fait pendant 200 ans avec une cuillère en bois, mais bon c'est quand même le jour et la nuit entre une cuillère en bois et une lyre.*
>
> ***E :*** *comment ça peut avoir la même fonction d'ailleurs ?*
>
> ***JPh*** *: Ch te dira que pour couper le cailler la* ***cuillère en bois*** *c'est mieux. Je suis désolé mais* ***ça fait un travail de merde. C'est comme si je te demandais de couper du pain avec ton doigt*** (rire).
>
> ***E :*** *pourquoi lui n'aime pas la lyre ?*
>
> ***JPh : je ne sais pas, ça fait moins de vaisselle, il se débrouille très bien avec la cuillère.***
>
> ***E :*** *il t'a dit que c'était pour la vaisselle ?*
>
> ***JPh*** *: non mais je m'en doute, pour s'économiser parce que quand tu vois le travail fait ici dans la journée, si on peut économiser des petites gestes…une des premières fois que j'ai fait du yaourt, j'ai utilisé plus d'outils que lui, donc forcément plus de vaisselle, et lui il ne pouvait pas comprendre alors que je ne pouvais pas me souvenir de tout, qu'il ne m'avait pas explicitement dit lesquels prendre, même si j'avais vu*

[81] Plus exactement, un processus d'instrumentation, si l'on se place dans la théorie de l'activité développée par Rabardel (Béguin & Rabardel, 2000; Rabardel, 1995a, 1997, 2005).

faire une fois. Alors avec l'écumoire, il a fait ça, il n'a pas eu besoin de louche, en même temps pour chercher…ou j'avais utilisé la cuillère pour mélanger, alors que lui seulement l'écumoire pour remonter le monte lait, pour mélanger et tout. Mais bon c'est… ***La lyre je la lave tout de suite après.***

E : *c'est toi qui l'as achetée ?*

JPh : *non, avec les sous de la ferme mais c'est vrai que je lui ai demandé.*

E : *il n'était donc pas contre.*

JPh : *non, non.* ***Il a eu un moment d'hésitation, mais il sait qu'on va quand même y venir****. Ses méthodes de travail ne sont peut-être pas non plus des outils optimales pour faire le fromage.*

La première intervention de JPh traduit une mise à distance (voire une méconnaissance) de l'outil en bois : alors que Ch spécifie que c'est un sabre, JPh l'inclut dans la grande catégorie des cuillères. Or une cuillère n'est généralement pas utilisée pour couper. « *C'est le jour et la nuit* » : la lyre est davantage recommandée pour couper le caillé, car « *la cuillère en bois fait un travail de merde* ». Il renforce cette idée en utilisant une métaphore : « *c'est comme si je te demandais de couper du pain avec ton doigt* ». L'efficacité de l'outil réside dans son caractère tranchant, et dans la précision du résultat de la coupe. Mais en fait, si c'est l'argument de l'optimisation de l'outil et du geste de coupe qui est mis en avant, JPh admet que l'ancienne méthode marche aussi, car finalement tout marche avec de la persévérance : « *Ce n'est pas un outil fait pour, après c'est sûr lui il a toujours fait comme ça. Même un fromager qui m'a dit : « moi je comprends, dans le temps les mecs prenaient une branche de noisetier pour couper le Munster, ils se sont débrouillés hein !* ».

En poussant le dialogue, on comprend que le choix du sabre en bois n'est pas nécessairement une résistance de principe à la modernité. Le temps de nettoyage et de rangement semble être un point critique du travail en fromagerie (de nombreux autres exemples captés au cours de cette étude de terrain rappellent que l'organisation du travail et du matériel est un point chaud de la coopération professionnelle). Gagner du temps en choisissant certains outils plutôt que d'autres est une règle d'action à suivre autant que faire se peut. Le choix de l'outil et son usage sont construits par l'orientation que l'on veut faire prendre à l'activité : éviter la vaisselle, gagner du temps, faciliter le geste du nettoyage, etc. Bien que conscient de ce savoir-faire, JPh explique que faire le bon choix n'est pas si intuitif, c'est donc quelque chose à apprendre : observer l'autre faire une fois ne suffit pas, expliquer est nécessaire pour retenir la logique en arrière-plan de l'utilisation de l'outil, et pour saisir les propriétés suffisantes et nécessaires à connaître au regard de l'activité visée.

La posture de JPh ici révèle plus profondément **une dynamique de mise en place sociale**. Il se positionne dans la ferme et se projette dans l'avenir qu'il lui dessine : « *il sait qu'on va quand même y venir* », « [la lyre a été achetée] *avec les sous de la ferme, c'est vrai que je lui ai demandé* ». Derrière un artefact, les désaccords et les points de vue sur son instrumentalisation révèlent d'autres dimensions que la controverse technique. Le choix de l'outil est aussi un prétexte pour introduire des dimensions de la relation professionnelle : l'appropriation d'une place sociale à construire et acquérir.

Cet exemple nous enseigne certes que derrière les façons d'utiliser des instruments, il existe des implicites conceptuels et praxiques (Béguin, 2004a). Le débat persiste entre l'éleveur qui, de son côté, estime la technique ancienne appropriée, et le jeune qui juge la lyre optimale. Mais au-delà de la manière de couper le caillé, les protagonistes ne discutent pas de ce qui les fait agir de la sorte, de ce qui constitue la source de leur choix d'instrument. Au fond, les grandeurs qui justifient ces choix sont très peu discutées (le « comment je fais pour faire ce choix »). On relève d'abord les discours de premier plan sur le jugement (du « mieux que »). Le poids des objets techniques dans les dissensus paraît trivial en première instance ; il s'inscrit pourtant plus largement dans les manières de voir le travail, de concevoir sa préparation, son organisation et ses conditions futures.

À travers ce petit débat technique, nous retrouvons les divers niveaux de régulation de l'action du professionnel :

- celle qui porte sur les représentations des résultats de l'action (qualité de la coupe, temps de lavage), et sur ce que devrait être l'action pour obtenir ces résultats ;
- celle qui porte sur les conditions de validité des positions de l'un et de l'autre, c'est-à-dire les raisons que chacun donne de son propre point de vue, au regard des raisons que chacun prêtent à l'autre ;
- celle qui porte sur des positions plus générales sur le monde et ses temporalité : deux *biens* concurrents se confrontent, modernité *vs* tradition.

La recherche de la « bonne » façon de faire n'est pas le seul enjeu de ce débat technique sur l'instrument. L'instrument est aussi un moyen de révéler des positions d'acteurs, ainsi que des conceptions du professionnalisme qui divergent. Le but n'est pas seulement de convaincre l'autre, mais d'affirmer des points de vue culturels sur l'activité et ainsi de préparer le terrain des compromis.

IV.3. Le matériel agricole : un objet de maîtrise qui n'est pas fait pour tous ?

La maîtrise des instruments matériels est un point d'achoppement pour beaucoup d'apprenant des métiers agricoles. La mécanique et la conduite d'engin représentent une part importante du métier d'agriculteur et certains manifestent peu d'intérêt pour cette partie du travail. Pour d'autres le contrôle de ces instruments est un passage obligé vers la maîtrise de nombreuses situations professionnelles instrumentées et demande d'investir du temps pour en connaître l'usage et le fonctionnement. La maîtrise des engins agricoles est donc parfois pris en tension entre d'un côté le besoin de maîtriser un champ d'action propre à leurs utilisations, et de l'autre le souci d'assurer les autres parties du travail. Cette tension peut faire l'objet de régulations au sein d'un collectif et susciter des besoins de transmission et de coordination spécifiques.

L'extrait suivant est un dialogue entre l'enquêtrice (E) et une jeune chevrière installée depuis deux ans sur les terres d'un ancien éleveur bovin (G.) et en association avec deux autres

personnes (cf. Cas 3)[82]

L'entretien se déroule dans la cuisine pendant la préparation du déjeuner. Nous sommes seules.

> ***A[1]*** *: il* [G.] ***nous aide énormément avec le tracteur****, au niveau mécanique, au niveau de l'entretien****, il adore les tracteurs et les machines, et nous on ne connaît pas bien, moi ce n'est pas du tout mon truc en fait*** (…) ***c'est fait pour les mecs****, franchement.*
>
> ***E[2]*** *: pourquoi ?*
>
> ***A[3]*** *: ah oui. Je ne sais pas pourquoi, c'est très* ***macho****. C'est un truc…*
>
> ***E[3]*** *: qu'un mec dise « c'est un boulot de mec », c'est macho, mais bon sinon…*
>
> ***A[4]*** *: non, mais je veux dire, la manière de faire le tracteur même. De faire les…je ne sais pas…****le système de trois points par exemple sur les tracteurs, c'est quelque chose d'hyper chiant****.*
>
> ***E[4]*** *: c'est quoi ça ?*
>
> ***A[5]*** *: pour attacher les machines derrière un tracteur, la plupart du temps c'est trois points : deux bras comme ça et un autre comme ça qui vient, tu dois attacher tout ça. Après il y a une prise de force, et bien ces prises de force la plupart du temps je ne peux pas les accrocher au tracteur, c'est…****je n'ai pas assez de force****. Ce sont des trucs qui me prennent…souvent trois fois plus de temps pour accrocher une machine que Y., G. ou encore T. Tu galères. Y., il fait des trucs, je suis hyper* ***jalouse*** *en fait, parce que pour lui c'est rien du tout, et pour moi c'est hyper énervant.*
>
> ***E[5]*** *: et pour toi c'est uniquement la force physique, c'est pas l'expérience ou…?*
>
> ***A[6]*** *: c'est les deux, c'est sûr,* ***le plus tu fais quelque chose, le plus à l'aise tu es avec ça****. Après, moi, il y a des choses que j'ai peur de faire parce que je ne suis pas habituée et parce que ça me prend plus de temps, donc je laisse à G. ou Y., parce que je sais que ça va être fait en deux fois moins de temps,* ***moi je peux mieux faire autre chose****. Depuis qu'on s'est installé j'ai un peu changé d'avis****, au début je voulais vraiment tout faire****. Dans mon idée, l'élevage ce n'était vraiment pas seulement les chèvres. Je connais pas mal de chevriers qui achètent tout leur foin et leurs céréales, il ne font que la partie soin des animaux et fromagerie,* ***pour moi ce n'est pas complet****. Aujourd'hui, je vais toujours faire les foins, - c'est normal et j'aime bien le faire, c'est quelque chose que je fais chaque année, ça devient plus facile. Et ben ça il faut insister parce que G., il est chauvin. C'est quelqu'un de très bien, et il a du respect pour moi, on s'entend super bien la plupart du temps,* ***mais il y a certaines choses qu'il me dit « laisse ça, je vais le faire », parce que d'ailleurs au début, il n'avait pas du tout confiance en moi quand je devais conduire les tracteurs, mais vraiment pas****. D'ailleurs des fois il est encore un peu…mais ça c'est en grande* ***partie parce que je suis une fille****, et parce qu'au début je ne connaissais pas bien les tracteurs.* ***Maintenant il me laisse un peu plus faire des choses*** *et il sait que j'insiste quand même. Mais il y a des choses…tout ce qui est…d'ailleurs je n'ai jamais fait le labour. Je me rends compte en faisant d'autres travaux du sol que je n'ai pas du tout envie non plus.* ***Tout ce côté hyper méticuleux, d'aller tout droit, de vachement bien régler quelque chose et de faire la même chose toute la journée, ça m'agace****.*

Dans l'intervention A[1], la jeune femme pose le constat du différentiel de compétence entre G et les autres. Elle ne l'introduit pas encore entre elle et les deux jeunes hommes du collectif. Cette intervention nous indique par ailleurs que G. **prend à sa charge une part importante des activités professionnelles**. C'est un premier indicateur, une modalité de transmission professionnelle. Nous pouvons faire le parallèle entre la fonction de tutelle décrite par Bruner, qui consiste à prendre en charge une partie de la tâche, et la fonction de transmission professionnelle correspondant à la prise en charge de domaines entiers du métier, en

[82] L'analyse de cet extrait fait partie d'un article publié en 2013 (Chrétien, 2013a).

l'occurrence ici, la gestion mécanique des outils motorisés de la ferme. L'affirmation « *il adore les tracteurs et les machines* », qu'elle oppose à « *ce n'est pas mon truc* », et « *on ne connaît pas* », justifie cette fonction, d'un point de vue sentimental et cognitif. Les entretiens effectués avec G. nuance cette interprétation : pour lui, le plaisir de maîtriser l'outil n'est pas un moteur mais un effet de l'activité. Le moteur premier est d'assurer un maximum d'autonomie dans son métier. Entretenir et bien utiliser les tracteurs et les outils tractés est un moyen de ne pas dépendre de compétences extérieures, ce qui représente un coût (rémunération du garagiste) et un risque (dépendre de la disponibilité du garagiste alors que l'intervention avec le tracteur peut être urgente). Les justifications développées pour décrire les comportements et les postures des uns et des autres ne mobilisent pas les mêmes *bien*, les mêmes bases de justification : le plaisir, *vs* la nécessité d'autonomie.

Les interventions suivantes (A[3, 4, 5]) introduisent deux éléments d'interprétation de son rapport à l'outil tracté : le caractère masculin, voire machiste, de cette tâche ; la difficulté physique de la tâche. L'incohérence argumentative que l'enquêtrice questionne est rectifiée lorsqu'elle précise que la mise en place d'un outil derrière le tracteur est difficile car cela demande de la force physique, attribut qu'A. estime ne pas avoir suffisamment pour obtenir une efficacité acceptable. Cette rectification est engendrée par le décalage que la question de l'enquêtrice met en évidence. Elle répond de ce fait à une certaine grammaire conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Et puis elle n'est pas suffisamment mobilisée pour modifier cet état des choses (« *chiant* », « *ça m'agace* », même si « *le plus tu fais quelque chose, le plus à l'aise tu es avec ça* »). Elle jauge cette efficacité au différentiel de temps passé à réaliser cette même tâche, entre elle et les « *mecs* », ce qu'elle n'accepte pas facilement puisque cela la rend « *jalouse* ». Les rapports de genre ne sont pas écartés, elle s'y réfère une nouvelle fois dans l'intervention A[6] lorsqu'elle fait le lien entre le fait d'être une fille et l'attitude de G. qui ne la « *laisse* » pas faire. Face à ces divers contrastes sémantiques, on ne sait plus tout à fait si finalement c'est une histoire de genre, de confiance, de compétence difficile à acquérir, de posture (patience, persévérance) ou d'affinité pour ce type de tâche. C'est sûrement tout ça à la fois. Les régimes de justification se mélangent.

En résumé nous relevons de cet extrait :

1. Des indicateurs d'évolution de la relation de transmission du travail entre A. et G. : du point de vue d'A., G. la laisse progressivement conduire le tracteur, la relation de confiance se crée progressivement, G. assure une fonction de transmission en gérant à sa place la dimension mécanique de la ferme mais les modalités sont en négociation (le remplacement est théoriquement temporaire, A. devra s'autonomiser en partie sur cette tâche). Il y a à la fois une distribution sociale de « rôle », auxquels correspondent certaines « faces » à préserver ou à faire reconnaître (Goffman), et une dynamique de négociation de ces rôles et faces, amenant à questionner la place des uns et des autres dans la ferme, dans l'organisation du travail et le réseau de compétence local.

2. Des indicateurs d'évolution du projet professionnel d'A. et de son rapport à la tâche.

Ici, deux conceptions contradictoires sont en tension. D'un côté, A. valorise le caractère polyvalent et autonome de sa profession (« *complet* », « *au début, je voulais vraiment tout faire* », etc.), c'est pourquoi elle « *insiste* » parfois pour participer aux tâches. Elle justifie son retrait vis-à-vis de la conduite des engins, en disant que le lien direct entre la force physique et l'implication dans ce type de tâche, « *c'est très macho* ». Ainsi elle marque son refus d'une domination. D'un autre côté, elle constate aussi cette différence du point de vue des résultats, elle donne de l'importance à l'efficacité du geste, elle reconnaît, au-delà des capacités physiques, le niveau de compétence que cette tâche requiert (« *le système des trois points* », « *aller droit* », « *méticuleux* », « *vachement bien réglé* », « *accrocher la prise de force* », etc.), et enfin elle reconnaît son sentiment de « peur ». Cette tension entre ses différents modes d'appréciation de la situation et du comportement des « *mecs* », l'invite à négocier sa place, à justifier ses choix (« *moi je peux mieux faire autre chose* ») et à fournir un certain nombre de garanties au cédant (et peut-être aux autres membres du GAEC) de son implication et de sa persévérance (« *insiste* », « *confiance* », « *respect* », etc.).

Conclusion

Les instruments sont le produit d'une construction cognitive de la part des personnes car un artefact ne devient instrument que par l'élaboration de repères d'utilisation. En cela, ils peuvent faire l'objet d'une transmission professionnelle. Leur utilisation, leur appropriation et leur transformation font en effet appel à des compétences que les personnes peuvent acquérir sur le lieu de travail, avec l'aide éventuelle d'un professionnel qui connaît déjà leur fonctionnement.

Aussi, le rapport à l'instrument est-il un révélateur des relations sociales qui s'instaurent entre apprenants et professionnels expérimentés (supposés être en position de transmetteur). En effet, les usages et les buts qui sont associés à l'instrument suscitent des processus de mise en accord et mettent au jour des mécanismes de régulation sociale tels que la mise en valeur de points de vue et de positions dans le travail collectif, ou la confrontation de modes divergents d'appréciation des résultats de l'action.

La construction d'une relation de transmission professionnelle passe par l'ajustement et la mise en correspondance des savoirs du professionnel expérimenté qui a l'habitude d'utiliser un instrument d'une certaine manière, avec les savoirs d'un apprenant qui cherche à stabiliser des repères sur l'instrument : « *la mise en œuvre de l'instrument consiste à mobiliser cette* ***entité mixte*** (l'artefact et le schème d'utilisation) *tandis que l'appropriation consiste à la construire. On comprend mieux ainsi l'impact de l'usage des instruments sur l'activité cognitive des utilisateurs et le fait qu'ils ne puissent en aucune façon être considérés comme* ***neutres*** » (Rabardel, 1995b, p. 64).

V. Travailler avec le vivant, transmettre le complexe et l'incertitude[83]

Travailler et apprendre à travailler avec le vivant requiert, pour l'agriculteur, la connaissance et la maîtrise d'un ensemble complexe de processus permettant à la vie de se développer. C'est cette complexité que nous nous proposons d'étudier, en essayant de sortir de son acception galvaudée. Les exemples et extraits que nous développons dans cette section visent à mettre en lumière la diversité et la pluralité des phénomènes, des processus biologiques et des conditions impliqués dans le développement des plantes cultivées et des animaux d'élevage, et donc potentiellement pris en compte par l'agriculteur dans la conceptualisation et l'orientation de ses actions. La mise en évidence des éléments qui composent la complexité d'un tel travail présente l'intérêt d'outiller un aspect important de la formation professionnelle (ou du conseil) : aider les débutants à apprendre pour construire les moyens de penser et de raisonner cette complexité.

V.1. Les conceptions que l'on a de la nature et du vivant mises en jeu dans le travail et la transmission professionnelle

Dans l'exercice du métier d'agriculteur, le rapport au vivant est certes fondamental car l'agriculteur travaille *avec*, *sur*, *au milieu* et parfois *contre* lui. Mais tout ce que ce rapport associe de valeurs, de significations d'un côté, et d'organisation du travail de l'autre, n'est pas simple à saisir, encore moins à transmettre.

Les significations et les conceptions que les agriculteurs se sont construites autour des notions de Nature, d'Ecologie et de Durabilité des systèmes agricoles jouent assurément sur les choix qu'ils font en termes de gestion et de conduite de la ferme. Cependant, la question du lien étroit entre le métier agricole et les questions écologiques mérite d'être appréhendée sous deux aspects : 1/ les représentations et les préoccupations qu'ont les professionnels par rapport au rôle du vivant dans le métier, 2/ et les caractéristiques agissantes du vivant que les agriculteurs prennent en compte lorsqu'ils organisent leurs activités.

V.1.1. Les jugements construits sur le rôle du vivant dans le métier

Historiquement, la prise en compte des êtres domestiqués (les animaux et les plantes) dans les métiers agricoles a évolué dans ses formes : le maintien du vivant ou la co-activité entre l'homme et l'animal ont laissé la place au cours de la Révolution Verte, à des critères de rendement, de rentabilité et donc de réussite économique plus étroits. Ce glissement dans le rapport aux êtres vivants non-humains a effectivement contribué à faire évoluer le métier d'agriculteur, de la vie du paysan (intégrant la proximité entre la ferme et le domicile) à la profession d'entrepreneur (Remy, 2008). En revanche, la recherche de maîtrise du vivant n'est pas toujours mue par les mêmes finalités ni ne soulève le même système de significations.

[83] Cette section V a elle aussi fait l'objet d'un texte publié en 2014 (Chrétien, 2014b).

En effet, comme le souligne Stephen Billett (2008), les apprentissages et le remaniement des pratiques découlent de la construction de nouvelles significations qui ont trait au vivant. Or la transformation des significations ne peut se réaliser qu'au sein de relations inter-psychiques, croisant des contributions à la fois sociales (tels les discours, les formes de matérialités, et les modes de partage) et individuelles (tels que les dispositions, les expériences, et les intentions) (Ibid.). Autrement dit, pour comprendre comment se construisent socialement et historiquement ces significations, il est nécessaire d'identifier :

- Les espaces de pratiques collaboratives dans lesquels l'agriculteur s'insère (réseau professionnel, militant, rencontres, documents spécialisés, etc.) par lesquels circulent les savoirs (scientifiques, techniques, procéduraux) et des modes opératoires (préconisés, expérimentés, incorporés dans les instruments du travail) ;
- Les langages produits par un ensemble d'acteurs concernés par les pratiques agricoles, et qui agissent dans un monde de références commun. L'ensemble des références (ce qui marche, ce qui est légitime, efficace, convaincant, rassurant, etc.) permettent d'exprimer un jugement sur le travail de ses pairs et délimiter ainsi des « communautés de pratiques » reconnaissables (Lave & Wenger, 1991) ;
- Les points de vue des agriculteurs sur la dimension durable de leurs activités, ainsi que les modes de justification de leurs pratiques de production (choix des races et des espèces, inscription dans un modèle de pratiques spécifiques : agriculture durable, agroécologique, bio, biodynamique, intégrée, diversifiée, etc.). Ils comportent également les jugements, croyances, les formes d'appréciation de ce qu'il advient dans son métier ou celui de ses pairs ;

> Un jeune éleveur en montagne : *« ce sont des races rustiques, courtes sur pattes, montagnardes et plutôt adaptées aux montagnes vosgiennes, donc sur des sols plutôt acides comme ici, à l'inverse des Montbéliardes, des vaches jurassiennes. Mais par contre, les Montbéliardes produisent plus de lait ».*

- Les choix de consommation et de commercialisation :

> Une éleveuse bourguignonne m'interpelle sur ce point *: « on s'est lancé dans la vente directe. Et petit à petit en pratiquant et la bio et la vente directe, on est entré beaucoup plus dans la dynamique de l'agriculture biologique, et on est convaincus, sans être des fondus et des idéologues ; ça* (elle me montre les légumes qu'elle découpe pour le déjeuner)*, ce n'est pas bio par exemple…».*

En ce qui concerne l'agriculture biologique, il est fréquent d'opposer la dimension « technique » de la dimension, « idéologique » ou « romantique ». Pourtant la première peut, tout autant que les autres dimensions, participer à la construction d'une légitimité professionnelle. En effet, pour beaucoup de praticiens, la légitimité professionnelle de l'agriculteur biologique passe par une certaine maîtrise des incertitudes du métier, dont celles qui sont liées aux aléas du vivant. Or, la maîtrise des situations intégrant le vivant n'est pas l'asservissement du vivant au travail de l'homme. Elle dépend des enjeux qui sont inscrits dans les situations professionnelles rencontrées par les agriculteurs, ainsi que des réseaux professionnels avec lesquels l'agriculteur partage une certaine culture de métier. Elle peut

s'évaluer sur un temps long et sur une globalité spatiale (l'ensemble des parcelles par exemple).

V.1.2. La prise en compte du vivant dans son travail

Le rapport de l'agriculteur avec les objets vivants intégrés à son métier n'est donc pas toujours d'ordre affectif, viscéral ou esthétique. Au contraire, le « naturel » peut très bien être considéré comme un artefact mécanique doté de ses lois propres de fonctionnement dont on cherchera systématiquement la maîtrise des contraintes et des ressources qu'il comporte.

UN exemple : la dimension procédurale et technique des tâches en maraîchage biologique constitue une manière, pour les apprenants, de dresser un canevas relativement sûr des opérations à mener sur les plantes. C'est aussi, le cas échéant, un moyen de réagir à des problèmes identifiés et référencés dans un panel de possibles malgré les incertitudes liées aux fonctionnements biologiques des plantes et des sols.

Pour comprendre comment le vivant entre en jeu dans les situations professionnelles des agriculteurs, il faut partir de l'action. Dans ce but, la didactique professionnelle nous invite à repérer :

- Le type de **raisonnements** qui sous-tendent les actions faisant participer le vivant ;
- Les **connaissances** sur le fonctionnement du vivant, mobilisées dans ces actions (indicateurs d'état des êtres vivants indésirables ou valorisés, processus écologiques pris en compte) ;
- La place de la singularité du milieu dans les choix de pratiques (conditions idiosyncrasiques des exploitations et des territoires). En effet, les pratiques et les décisions sont largement tributaires des **conditions** qui permettent et font évoluer la vie (météo, propriétés de la terre, etc.). C'est pourquoi il importe de comprendre les manières de gérer les sources d'incertitudes liées au caractère dynamique et complexe du vivant et du milieu ;
- Les **scénarios** privilégiés (ce qui est possible ou ne l'est pas) ;
- Les **variables**, **concepts** et **points d'attention** qui oriente l'action.

Les façons de procéder avec le vivant sont également corrélées à des préoccupations de différents ordres : sanitaire, de bien-être, d'autonomie, de durabilité, etc. En fonction des objectifs prioritaires que les professionnels se donnent, certaines dimensions et critères de réussite seront privilégiés devant d'autres. Parmi eux, nous pouvons nommer :

- la qualité (environnementale, nutritionnel, paysagère, esthétique) :

> Je me souviens d'un polyculteur éleveur de Picardie qui m'expliquait qu'il avait choisi de changer de moulin quand il avait constaté que sa farine sortait « morte » du moulin communal, alors que son blé avait un taux vibratoire très bon à la sortie du champ. Ce fut un critère qu'il est allé mesurer et qui a orienté son choix de moudre son blé à la ferme.

- la quantité (le rendement, la limitation des pertes) ;
- la propreté, l'ordre, le caractère « sale » / « propre » des champs ;
- l'intervention humaine : la quantité de travail, « le travail de la nature à la place de l'homme », la main de l'homme plutôt que l'intervention de la machine…;
- l'état de santé des bêtes, des plantes, des sols ;
- l'aspect des produits, le goût, l'utilisation de certaines matières premières.

Mais qu'est-ce qu'on entend par « vivant » dans le travail agricole et quelles sont les limites qu'il faut poser quand il s'agit de le définir et de le comprendre et quand il s'agit de l'appréhender pour agir ? Le regard d'un biologiste sur le « vivant » ne porte pas sur les mêmes objets et les mêmes propriétés que le regard d'un « artisan du vivant », quelqu'un qui travaille *avec* lui. Pour l'agriculteur, les êtres vivants sont au centre du métier. Il travaille avant tout *avec* des plantes et des animaux. Et même s'il y a des situations où il agit directement *sur* du vivant (pour désherber les adventices par exemple), les situations de travail comportent une complexité telle qu'il est rare d'observer des logiques d'action linéaire, où un problème clairement identifié amène à une intervention unique, évidente et efficace pour traiter ce problème. Le travail de l'agriculteur est confronté à la nécessité de se « débrouiller » avec cette complexité qui est la nature même du « vivant ». Ce travail s'inscrit dans une durée, il peut prendre des formes diverses et se trouve fortement dépendant des conditions de son environnement. Donc même si l'agriculteur vise à agir *sur* des choses, la résultante de l'action dépend aussi d'une intelligence fonctionnelle propre aux êtres vivants, partie prenante des activités réalisées. C'est pourquoi l'agriculteur compose avec une multitude d'objectifs qu'il doit combiner. Parmi eux : celui d'assurer la continuité ou la discontinuité du vivant intervenant dans son travail.

C'est sur le plan professionnel que sont mis à l'épreuve les choix de pratiques et de techniques, légitimés par les résultats à obtenir et des conditions de travail estimées convenables mais aussi à partir des manières d'appréhender le vivant. Le concept de « développement durable » apparait aujourd'hui comme un point nodal dans les débats au sein de la profession ; des débats qui intègrent à la fois des préoccupations environnementales, des positions contestataires et des nouvelles rationalités techniques (Deléage, 2012). Le rapport au « vivant » non humain dans le métier est donc aussi une histoire de rapport aux mondes des humains dans ce qu'il a de politique et d'esthétique (Descola, 2005). Et par conséquent on comprend que les choix technico-économiques et les orientations pratiques s'inscrivent dans un rapport à la fois social, personnel et professionnel au « vivant » et à la nature. Ces aspects, bien que perceptibles dans la particularité du cas étudié ici (agriculture biologique, projet collectif), ne seront pas pris en compte car ils nécessiteraient une analyse approfondie mobilisant d'autres grilles de lecture. Ils n'en sont pas moins importants si l'on veut comprendre de quoi sont faites les différences entre des « modèles » agricoles distincts dont les modes de partenariat avec le vivant diffèrent, voire parfois se confrontent dans l'arène politique.

Les objets vivants *sur* lesquels on agit ou *en faveur desquels* on agit ne sont pas isolés mais en relation dynamique entre eux et avec l'environnement. L'agriculteur, parce qu'il a besoin de saisir le vivant pour agir, doit raisonner plus largement ses actions au niveau d'« *environnements dynamiques ouverts* » (Rogalski, 2007). C'est en cela que l'intégralité des facteurs de développement du vivant ne peut pas être maîtrisée et que résident des zones d'incertitude. Le travail de l'agriculteur est inscrit dans des configurations complexes à partir desquelles il faut opérer des choix, et faire en sorte de réduire les incertitudes. Ceci explique l'importance, tout au long des saisons, **d'anticiper et de hiérarchiser les priorités pour agir**. Dans ce but, les agriculteurs identifient des indicateurs tels que l'état et l'activité des végétaux et des animaux, ils prennent en compte des caractéristiques climatiques et des informations spatiotemporelles : moment de la saison ou emplacement des parcelles.

V.2. Intervenir au « moment propice » sur un système vivant, une compétence transversale ?

À partir des outils conceptuels de la didactique professionnelle, cette section traite de **ce qui, dans les caractéristiques du vivant, est agissant dans le travail**. En d'autres termes, pour comprendre comment est pris en compte le « vivant » dans le travail agricole, il est nécessaire

- d'une part, d'identifier les caractéristiques des situations et des conditions de l'action qui relèvent spécifiquement de leur caractère « vivant » ;
- d'autre part, d'expliquer comment ces caractéristiques sont saisies et articulées pour orienter et organiser les activités.

Pour illustrer cette thématique, il nous a semblé pertinent de reprendre le Cas 3. La transmission professionnelle qui en résulte, bien qu'en apparence très technique sur les cultures et les équipements, touche en fait, dans son contenu, à des objets liés aux potentialités de développement, de maintien ou de dégradation de l'état des êtres vivants à considérer dans le métier, et notamment le maïs, les prairies, et les céréales.

À partir des entretiens recueillis au cours d'une période d'observation participante de deux semaines, seront développés dans cette section quelques exemples de points techniques mettant en jeu des connaissances empiriques, des confrontations de points de vue et de raisonnements sur les manières dont il faut agir *avec* les processus vivants. En partant des propos des professionnels, nous aborderons quelques-uns des processus « vivants » impliqués dans leurs activités culturales. Plus particulièrement, je tâcherai de montrer et d'illustrer trois caractéristiques du travail agricole liées à cette particularité d'agir *avec* du vivant :

- la maîtrise des conditions qui orientent le développement des êtres vivants,
- la gestion des incertitudes intrinsèques aux processus vivants,
- et l'élaboration, à partir de la prise en compte de ces deux aspects, de compromis entre des logiques d'action (parfois contradictoires), inscrites dans la prise de décision globale et dans l'orientation de l'activité. Ce dernier point sera abordé à travers l'exemple de la fenaison.

V.2.1. Connaître les conditions qui permettent la vie pour agir en fonction d'elles

Le maraîcher (T.), qui fait pousser une grande diversité d'espèces et de variétés de légumes, et les éleveurs (L'ancien, G. et le jeune repreneur Y.), qui cultivent des céréales ou entretiennent des prairies destinées à l'alimentation des cheptels, sont soumis à la variabilité des conditions pédoclimatiques avec lesquelles ils travaillent.

V.2.1.1. Transmettre le travail avec le « vivant », c'est d'abord transmettre comment estimer la qualité des terres

L'extrait suivant est issu d'un des entretiens. Il se passe en « tête-à-tête » avec le cédant (qui sera par la suite nommé l'« ancien »), dans les premiers temps de la rencontre. Lors de cet échange, il évoque des éléments de son parcours professionnel, celui d'un fils d'éleveur. Il développe une analyse agricole qui dépasse les frontières de son travail et de sa ferme : il aborde l'évolution des pratiques, en particulier celles du traitement des plantes et des sols :

> ***G :*** […] *bon maintenant, ça a quand même évolué, il y a des matériels qui ont été mis au point, des bineuses, m'enfin, des gens qui font des céréales, les terres je ne sais pas combien de temps ça va durer,* ***il y a certaines zones d'alluvions où ça tient le coup, ça pousse encore*** *quand même. Mais là chez nous,* ***les terres sont assez fragiles****. C'est une région d'élevage mais il y a énormément de fermes qui n'ont plus d'animaux, ils ont tout mis aux céréales,* ***au bout de 15 ans les récoltes*** *ne sont plus si mirobolantes que ça. Parce qu'on peut arriver à un stade, on appelle ça* ***« le pouvoir tampon de la terre », c'est à dire que c'est l'estomac de la terre qui est capable de digérer les engrais chimiques****, les pesticides et tout le bazar. Les sols qui ont la capacité, vous savez, en* ***Alsace*** *où il y a 12 m de terre arable d'épaisseur, ça peut encore tenir le coup, mais dans les terres fragiles, vous pouvez arriver à un stade, on appelle ça un rendement moins que proportionnel, c'est à dire que plus vous mettez d'engrais, moins ça pousse. Et j'ai vu ça dans le coin…*
>
> ***E :*** *ça veut dire quoi « des terres fragiles » ?*
>
> ***G****: c'est des terres assez argilo…****beaucoup d'argile mais aussi beaucoup de terres battantes****, ou des calcaires* ***blancs*** *aussi, et puis il n'y a pas d'épaisseur et en dessous c'est de l'argile imperméable. Donc pour ceux qui font que des céréales c'est pas terrible quoi.*

Dans cet extrait, G. évoque plusieurs éléments qui permettent de **définir des caractéristiques pédologiques et de désigner des propriétés sur lesquelles on peut agir ou avec lesquelles on doit raisonner ses interventions :**

Les interventions dépendent de la « région » géographique (ici « l'Alsace »). Ce qui importe pour l'« ancien », ici, ce n'est pas de pointer l'importance de la région mais d'attirer l'attention sur le fait que la qualité des sols dépend des configurations géologiques et des formations géographiques anciennes (« zones d'alluvions »). Cette échelle d'interprétation n'est pas anodine pour penser les pratiques en matière de travail du sol. Si ce sont les propriétés très localisées, dans les parcelles, qui répondront des modifications faites sur le sol (« argiles », « calcaire »), l'indication géographique renvoie par contre à un ensemble de références techniques et épistémiques qui peuvent circuler sur un territoire. Lorsqu'un jeune agriculteur s'installe, les activités qu'il met en place doivent être pensées en adaptation avec ce qu'il est pensable ou impensable de faire dans la région.

Les interventions sont également définies selon les caractères et les comportements des sols :

« terres fragiles » (opposé à « 12 mètres d'épaisseur »), « pouvoir tampon », « digérer », « arable », « imperméable », « battante », « blanc ». Ce qui importe là, c'est de savoir que la profondeur du sol (« épaisseur de terre ») et sa résilience (« Pouvoir tampon » - « digestion des engrais chimiques » - « ça peut encore tenir le coup » - « plus si mirobolante ») sont deux aspects importants à prendre en compte pour adapter son travail : lorsque la terre est « fragile » (et il y a encore d'autres indicateurs pour le dire : « battante », etc.), ou qu'elle est peu profonde, alors « ce n'est pas terrible », ce n'est pas facile, il y a un risque qu'il faut mesurer, nous le verrons dans les extraits qui suivent.

Examinons cette fois deux entretiens effectués séparément avec l'« ancien », puis avec le jeune maraîcher. On y retrouve la relation entre la qualification des terres et les interventions qu'il est possible d'envisager.

> ***G** : On a des sols fragiles, je vous l'ai déjà dit, il faut faire attention de ne pas piétiner quand c'est humide pour ne pas abimer la structure de la terre et ça ressuie en général moins rapidement que dans d'autres coins. En montagne, ils sont favorisés parce qu'ils ont des sols portants. Par exemple en ce moment ils peuvent épandre du compost sans être embourbés, c'est un avantage. Par contre il y a la température qui descend beaucoup plus bas qu'ici en général et pour faire du maraîchage comme T., en plein champ, ce n'est pas très recommandable. Bon, sous serre ça peut peut-être se concevoir mais bon. Là, on peut faire de tout, de n'importe quoi, absolument n'importe quoi. Bon, il faut un peu choisir les endroits à cause de la nature du sol. Là T. s'il est là c'est parce que c'est des terres sableuses là en bas. Par contre en haut c'est de l'argile. Et c'est ce que les gens ont des fois du mal à comprendre, c'est qu'en général…comme les champ sont quand même très vallonnés là, voyez, c'est en haut que c'est la terre la plus humide souvent parce que c'est argileux, ça vient aussi de l'érosion : le sable descend quand il pleut quand les terres sont nues. En bas, il y a une épaisseur de sable.*

Dans un autre entretien :

> ***E** : et pour les maladies cryptogamiques* (mildiou, oïdium) *qui se développent souvent pas mal dans des sols humides, qui ressuient peu…vous n'avez pas de problème ?*
>
> ***T :** Là tu as l'impression que c'est vraiment humide, mais en fait là où je fais du maraîchage, c'est sableux en fait, là dans les grands champs (surtout). Près des serres (plus en hauteur), c'est sableux, mais il **y a aussi une couche d'argile en dessous, donc l'eau ne peut pas descendre plus**, donc s'il pleut, ça déborde…c'est un peu embêtant. Juste il y a de l'humidité qui rentre par les côtés des serres. Normalement cette semaine, l'entrepreneur qui vient pour travailler dans la cour va aussi poser un drainage autour des serres.*
>
> (Plus loin)*…c'est aussi pour avoir vraiment une rotation [des cultures] que tu dessines dans ta tête [l'assolement] avant de faire quoi que ce soit, pour savoir où tu vas faire quoi…Houlà, Il faut que j'aille faire mes paniers maintenant…il faut que tu saches…ça m'arrive souvent, j'ai envie de faire quelque chose quelque part et après **j'arrive au moment où il faut le planter et je me rends compte que ça ne va pas :** trop humide ou…je dois faire ailleurs.*

Dans ces propos, l'« ancien » éleveur et le jeune maraîcher abordent indépendamment les compositions des terres de la ferme. Certaines sont sableuses, d'autres plus argileuses et hydromorphes. Il y a clairement une répartition hétérogène des types de sol sur le parcellaire ; une répartition qui leur semble contre intuitive puisque tous les deux expliquent que ce ne sont pas les terres basses qui sont les plus humides, (bien qu'elles soient en fond de vallée), car elles sont chargées de sables par des effets d'érosion, et sont finalement davantage

drainantes. Cette **répartition des qualités et des propriétés des terrains dans l'espace parcellaire suppose des prises en charge et des pratiques différentes** (comme par exemple drainer, surveiller, irriguer, répartir les espèces de légumes, etc.). En maraîchage, les sables, bien que parfois considérés comme moins riches en nutriments et dépendant de l'irrigation, limitent les risques de compactage, drainent les excès d'humidité et constituent un socle homogène et « souple » favorable au développement des racines et des tubercules.

D'autres échanges avec des maraîchers permettent de donner un autre exemple allant dans ce sens et qui peut être formulé de la façon suivante : qu'est-ce qui est mieux pour le maraîchage, un sol sableux ou un sol argileux ?

Un sol sableux facilite le travail du maraîcher car les racines s'implantent aisément et sont faciles à déterrer. Ce sont des terres drainantes : elles sèchent vîtes et supportent un passage de tracteur plus rapidement après un épisode pluvieux. Les légumes sont quasiment propres à la sortie de terre. Cependant, le sable n'est pas naturellement riche en minéraux et en matière organique, car sa capacité de rétention est faible. Or la fertilisation est primordiale pour les légumes : pour leur croissance, leur fructification et leur goût. L'argile permet, par le complexe argilo-humique qu'elle forme avec la matière organique, d'apporter davantage d'échanges nutritionnels avec la plante. Les compositions et la doses parfaites en fertilisant sont difficiles à estimer tant les conditions d'application sont variables. Bien d'autres précisions pourraient être mises en discussion, notamment les variations observables au sein des argiles selon leurs propriétés granulométriques (structure) et minéralogiques (texture). Sans prétendre peser tous les éléments que comportent ces deux grands types de sols, cet exemple permet de saisir la complexité avec laquelle les maraîchers doivent agir et décider. Ceci renforce l'idée que la connaissance du sol participe à mieux comprendre ce qu'il faut prendre en compte pour agir (ou ne pas agir), compte tenu des conditions propices à la réussite du travail.

V.2.1.2. Transmettre le travail avec le « vivant », c'est transmettre comment penser l'alimentation des plantes et des animaux avec les terres dont on dispose

On a vu qu'en maraîchage, les sols hydromorphes sont risqués, les légumes se succédant sur les parcelles doivent fréquemment se développer dans des sols ni trop secs, ni trop humides. Les propos suivants reprennent deux extraits d'entretiens : le premier effectué en collectif, le cédant et les trois repreneurs réunis (Y., T., et A.), le second en « tête-à-tête » avec l'éleveur de brebis (Y.). Ils introduisent plus précisément **le lien entre la nature des sols, les conditions climatiques locales et l'espèce végétale considérée.**

> ***A** : bon tu dis qu'on peut faire tout mais sur cette ferme par exemple c'est très dur de faire de la luzerne. Il y a un endroit ou deux où ce serait possible mais…*
>
> ***G** : ouais, écoute heu…*
>
> ***A** : … ou c'est plus difficile on va dire, non ?*

***G** : ouais, enfin moi je vois un pied de luzerne qui a poussé quand on avait semé de la prairie, c'est dans le virage en allant chez la fin là-bas, le pied de luzerne il ne lâche pas, il est toujours là.*

***A** : ah tu en as semé ?*

***G** : ben non mais dans la semence, il y avait de la luzerne…puis mon père, il en a semé des fois. C'est vrai qu'il faut **un peu choisir les coins argileux** bon…pour faire ça, **il ne faut pas faire ça dans du sable**. Bon c'est vrai la luzerne c'est peut-être la culture qui…mais enfin, on n'a jamais vraiment essayé non plus, moi je pense que si on en semait, elle pousserait.*

***E** : mais dans le coin les agriculteurs n'en font pas non plus ?*

***G** : ben…autrefois, de la luzerne non, mais du trèfle violet. Y'a eu des paysans autrefois, ils faisaient un assolement avec du trèfle violet* […].

Plus loin **le jeune éleveur de brebis** ajoute : **…** *dans le sud-ouest t'irrigue…ici c'est des terres qui restent **fraiches** tout l'été, donc on n'a pas besoin d'irriguer.*

Lors d'un entretien individuel avec le jeune éleveur :

***Y** : ça c'est l'exemple type d'une prairie qui me fait chier, c'est la pire des pire.*

***E** : pourquoi ?*

***Y** : **parce que les brebis ne l'aiment pas**, tu vois elle est encore neuve là* (*).

*Plus loin : ici la luzerne ne pousse pas très bien. **Parce que les terres argileuses sont acides**, peu calcaires, ça ressuie mal et ça se tasse quoi.*

(…)

***E** : tu enlèves les clôtures parce que tu estimes qu'elles ont déjà bien bouffé ?*

Y** : oui, tu vois bien la différence entre la droite et la gauche (couleur) ; elles retourneront là en mars, donc **là elles ne veulent pas y rester parce que c'est moins appétant, mais en mars quand il n'y aura plus que ça elles vont le manger (**).

La luzerne est une légumineuse, qui, pour fixer l'azote atmosphérique porte des nodules sur ses racines. Ces derniers ne peuvent pas se développer dans des sols acides et hydromorphes (la plupart du temps, ce sont des sols argileux qui retiennent l'eau, et empêchent l'oxygénation, un sol argileux que l'on oppose au caractère calcaire et basique du sol). Le dialogue semble donner des appréciations contradictoires : « il ne faut pas faire ça dans du sable » et « la luzerne ne pousse pas parce que les terres argileuses sont trop acides ». Alors qu'au contraire, des sols argileux hydromorphes, comme certains sables, sont acides, et empêchent l'implantation de la luzerne.

Il serait possible de pousser le raisonnement en considérant la diversité des propriétés relatives aux espèces (végétales et animales) ainsi que des variétés et des races. **Le lien entre les caractéristiques du milieu et celles des êtres vivants dont on cherche à faciliter le développement constitue une composante importante des connaissances opérationnelles de l'éleveur et de l'agriculteur, en tout cas dans la mesure où il ne pratique pas d'agriculture hors sol**. En observant ses prairies, le jeune éleveur constate que les espèces qui la composent ne sont pas toutes appétantes pour ses bêtes (*). Au regard de son intention de professionnel (nourrir ses brebis avec des pâtures de qualité), cette prairie est catégorisée comme « une des pires prairies ». Mais il ne s'agit plus ici uniquement d'appréhender les

conditions de développement des plantes en fonction des qualités pédologiques, ce sont les **observations des comportements alimentaires des brebis** qui entrent en jeu : elles informent sur ce qui est appétant, consommable, et orientent ensuite la gestion des pâtures par le biais des actions de pacage (**).

V.2.1.3. Transmettre le travail avec le « vivant », c'est transmettre comment raisonner des « moments propices »

Pour les éleveurs de ce collectif qui cultive des prairies et du maïs non-irrigué, évaluer le « moment propice » est un savoir-faire incontournable.

L'extrait de l'entretien collectif qui suit donne à penser ce qui est entendu derrière cette notion apparemment centrale dans leur travail, bien que loin d'être simple à saisir, à s'approprier et par là même à transmettre.

> ***T*** *: Tu prépares ton champ, ton lit de semis, après tu sèmes, mais s'il pleut avant que tu sèmes, après c'est dur de nouveau,* ***ça fait une croûte****. Et tu ne peux pas semer dedans, et de toute façon, donc s'il pleut, il faut que tu attendes que ce soit de nouveau sec pour travailler.*
>
> ***Y*** *: une* ***lamelle de battance****.*
>
> ***G*** *: même en circulant là, on voit les champs qui ont été semés trop tard quand la terre était mouillée : les plantes ne poussent pas bien du tout.*
>
> ***T*** *: c'est pour ça qu'à ce moment de l'année, tu vois tous les agriculteurs qui font la même chose, ce n'est pas par hasard, c'est parce qu'il va pleuvoir, tout le monde a donc envie de faire certains trucs avant qu'il pleuve. Si tu fais attention…*

Plus loin…

> ***G*** *: l'essentiel dans un semis, c'est de réussir le semis déjà, c'est à dire,* ***de tomber au top pour que la terre soit ni trop mouillée, ni trop sèche ; que la céréale lève vite****, et puis après elle pousse. Parce que si on fait un semis…bon l'année dernière on a fait un semis en terre sèche ça n'a pas trop mal marché non plus parce que c'était archi sec. Et c'est moins grave en terre sèche que si on sème en terre trop humide,* ***si on fait un semis dans une terre qui colle, qui est humide, ça ne va pas marcher, il y a surtout les mauvaises herbes qui vont pousser, mais pas la céréale****.*

Dans un autre entretien, encore une fois…

> ***G*** *: Y. n'avait jamais labouré avant je crois. Et ça c'est un truc, je ne sais pas comment vous expliquer, il faut réussir à observer…par exemple pour passer la* ***bineuse*** *c'est arrivé que trois jours de suite il me disait il faut biner, moi je lui disais que non, parce que c'est trop humide,* ***il faut savoir reconnaître quand le moment est propice.***
>
> ***E*** *: quand c'est trop humide c'est un problème ?*
>
> ***G*** *: oui, très gros même. Vous tassez et vous faites du très mauvais travail. Et euh…si vous travaillez la terre trop humide, si vous passez la bineuse dans un sol trop humide, vous pouvez ensuite avoir* ***un maïs qui va jaunir****, ça va être foutu. Le gars qui faisait du maraîchage là, il travaillait avec des chevaux beaucoup. Il était venu passer le butoir dans les pommes de terre une fois avec mon père. Mon père m'avait dit : « vingt dieux on va attendre un jour ou deux » parce que le sol était ben assez frais, les patates elles ont jauni deux jours après, y'a rien eu du tout.* ***Derrière les socs, il faut que la terre s'effrite*** *si vous voulez.* ***Si ça glace la terre*** *comme quand vous faite* ***un enduit avec une truelle****, là vous pouvez dire que* ***c'est foutu, vous faites du mauvais boulot****. Vous* ***asphyxiez la terre****. Ça nous arrive aussi quand on fait des* ***semis au printemps****, des semis d'orge ou d'avoine de printemps. Apparemment, en surface, on a de* ***la***

> ***bise au printemps*** *de bonne heure, fin mars, qui souffle du nord. La terre s'effrite en surface et on se dit que ça devrait peut-être aller. Mais à l'intérieur c'est encore gorgé d'eau, ben vous passez avec des tracteurs, vous tassez tout bien ça et vous asphyxiez le sol, et pas sûr qu'on ait ensuite une récolte.*
>
> ***E*** *: des sols fragiles…*
>
> ***G*** *: oui, pas des sols faciles.* ***Ils ressuient très lentement, quand c'est humide, c'est humide****. Il faut faire attention aux erreurs, quand on fait des travaux, il faut faire gaffe, surtout avec les machines. Autrefois avec les chevaux c'était moins….c'est moins lourd quoi.*

Ce moment propice semble pourtant dépendre d'un grand nombre de facteurs. Il correspondrait, à première vue, à un instant précis, voire figé : là où il ne fait ni trop humide ni trop sec. Oui, mais cela sous-entend d'avoir placé au préalable et en cours de décision cet instant dans une double continuité. Celle de l'information recueillie dans la chronologie des états biologiques des cultures et des épisodes climatiques qui se sont succédés jusqu'au moment présent. Et celle qui cadre la séquentialité des tâches inscrites dans les itinéraires techniques. Cette séquentialité n'est évidemment pas une science exacte. Si tel était le cas, on ne parlerait pas de « moment propice », puisque si le moment est propice, c'est qu'il y a une part d'incertitude importante dans le choix de l'instant idéal et qu'un certain nombre de conditions doivent être réunies pour que l'action de travailler le sol soit adaptée tout à la fois au contexte du milieu et au script organisationnel élaboré par l'agriculteur. Ce script se construit à partir d'informations et de connaissances nécessaires à la conduite et la mise en ordre efficace des opérations. Parmi elles, différents niveaux de données sont pris en compte : les stades biologiques des plantes cultivées, les marges de manœuvre et les contraintes extérieures (priorités dans le travail, possibilités physiques et matérielles). Cet extrait indique, au fil du dialogue, que cette estimation est une affaire de justesse dans l'estimation des risques et dans la construction de la décision :

- Ce que veut dire « trop » : le *trop humide* est davantage limitant, du fait de l'effet direct de tassement et d'asphyxie avec le passage des outils tractés. Mais *le trop sec* est plus grave pour le semis (besoin d'eau pour la levée) que pour le binage ;
- Ce que veut dire « propice » : ce n'est pas seulement ces deux conditions, c'est aussi le moment indiqué par rapport au cycle de développement de la plante (l'intervalle acceptable pour semer, la taille inacceptable des adventices dont il faut rompre le développement qui concurrence la culture). Ou encore, c'est le placement de cet instant dans une chronologie météorologique (il a plu plusieurs jours, le sol est gorgée d'eau ; il risque de pleuvoir tôt derrière, le foin fauché sera détérioré au champ) ;
- Des indicateurs directement visibles (il fait beau et chaud, la terre s'effrite derrière mon passage de soc), et indirectement observables (le sol à l'air sec, mais la bise de la veille cache un sol humide en dessous de l'extrême surface) ;
- Une connaissance empirique et conceptuelle des propriétés pédologiques (les terres battantes ont un risque plus grand d'empêcher la levée des céréales lorsque l'on sème sous une hygrométrie humide) ;

- Ce que les instruments de travail peuvent effectuer, eu égard à la capacité de l'opérateur de l'utiliser à bon escient et en fonction de la mesure des marges de manœuvre qu'ils donnent à l'erreur (mon tracteur n'est pas trop lourd, je peux tenter d'entrer dans le champ malgré l'humidité apparente) ;
- L'estimation des chances de réussite au regard des résultats attendus et des objectifs à atteindre. Ce dernier aspect mérite un détour analytique approfondi.

Les formats de décision technique se profilent en fonction de plusieurs niveaux d'inférence et de conceptualisation. Au niveau des activités de binage ou de semis, plusieurs niveaux d'action se superposent. Le diagnostic de la situation observée est réalisé à partir du repérage de signes significatifs dans l'environnement (la profondeur de l'humidité dans le sol) à partir de ce qu'on mesure du point de vue des risques encourus (la formule qui relie les données météorologiques et les propriétés structurantes des sols) et des marges de manœuvre par rapport au temps disponible (prévisions du climat, urgence sur d'autres chantiers agricoles), tout ceci faisant références à des connaissances stratifiées par l'expérience. En outre, l'orientation de ces actions est fonction des buts qui leur sont assignées (obtenir un sol non compacté), des objectifs visés (permettre la levée et le développement de la culture), des motifs (nourrir les troupeaux de la ferme avec mes propres ressources) et des mobiles intégrant cette fois des aspects pouvant être de nature affective ou identitaire (j'ai honte d'acheter le maïs à un voisin), éthique ou esthétique (nous cherchons l'autonomie au sein de notre outil de production, sur la fertilisation et sur l'alimentation).

V.2.1.4. Comment maîtriser l'incertain : une difficulté de transmission

La maîtrise de l'incertain est une compétence qui n'est pas l'apanage des agriculteurs mais elle est particulièrement accentuée par la confrontation, dans les situations de travail, aux incertitudes liées au vivant et au climat, car ce sont des objets dynamiques à forte variabilité dans le temps et l'espace (Cerf & Sebillotte, 1997). L'agriculteur a beau développer des savoir-faire pour limiter les prises de risques, il n'est jamais à l'abri d'une perte de récolte, d'un rendement inférieur à ses espérances ou à la mort de ses bêtes. En ce qui concerne « *les évènements dont la réalisation est prévisible mais dont le moment d'occurrence ne l'est pas, une réponse préparée est concevable* » (Perrenoud, 1999, p. 123). Pour les évènements inédits, il faut improviser (Ibid.), essayer, anticiper en faisant des hypothèses sur des scénarios. Il est possible de faire appel aux pairs, à ce qui se fait dans le territoire (extrait qui suit) ou encore à un conseil spécialisé.

> ***A*** *: quelque chose qui se fait beaucoup en agriculture, c'est de faire pareil que les autres agriculteurs autour de nous, par exemple la première année ici, on ne savait pas quand il fallait faire les foins. Et on avait vu qu'il allait faire beau une semaine, « c'est parfait, est ce qu'on y va ? ». Personne n'avait commencé. G. disait que c'était trop tôt. Et* ***donc on a appelé quelqu'un qui n'est pas très loin, un chevrier, à 40 km, et on lui a demandé. Et lui il a dit que lui il commençait les foins aujourd'hui, on était content****. On l'a fait, il stressait, il disait ça va brûler, etc. Puis c'était bon.*

Autre cas : un maraîcher, parce qu'il a choisi de produire pour une AMAP (paniers hebdomadaires) et pour des marchés, diversifie les espèces et les variétés de légumes. Les

risques de perdre les récoltes de certains légumes peuvent être gérés en remplaçant un légume par un autre lorsque le premier n'a pas été fructueux, et dans la mesure où la substitution est acceptée par les consommateurs. La combinaison des deux canaux de commercialisation peut également représenter une façon de transvaser un certain volume pour compenser des déséquilibres dans les quantités récoltées. Une manière de maîtriser ce risque est de diversifier les cultures et des débouchés, en évitant de « mettre tous les œufs dans le même panier ».

À l'origine des incertitudes, de nombreuses causes et réponses se retrouvent dans les discours des agriculteurs, le tableau suivant en donne quelques exemples.

Causes d'incertitudes exprimées lors des entretiens
Complexité des conditions trophiques et des liens entre : - le sol (microorganismes, matière organique « vivante ») - les plantes (cultivée, adventice, auxiliaire) – l'atmosphère (climat, lumière, chaleur,…)
Complexité des combinaisons de facteurs de risque impliqués dans : - le développement de maladies et pathogènes – l'insuffisance nutritive des modes de fertilisation – les conditions d'humidité et de température
Dépendance aux conditions climatiques passées, présentes et futures, ainsi qu'aux risques sanitaires :

Différentes réponses préventives exposées lors des entretiens
Approche prophylaxique Observation dans la durée et de manière régulière Diversification des cultures, des races et des productions Séparation des cheptels en plusieurs lots Etalement des opérations sur une période plus longue (exemple de la récolte de foin : assurer un minimum de foin de qualité tout en évitant le risque des pluies après fenaison).
Mise en place de garantie (AMAP, contrats de vente, etc.) Rechercher des informations auprès de pairs ou instituts sur les niveaux de sensibilité géographique et les risques d'exposition aux maladies, etc.

V.2.1.5. Transmettre le travail avec le « vivant », c'est aussi transmettre comment articuler des rythmes et des temporalités différentes

Certains des choix d'intervention qui peuvent paraître anodins (le fait de commencer le chantier de la fenaison ou préparer les machines pour désherber une parcelle) s'inscrivent dans **un système de temporalité « en millefeuille »** :

- l'intervalle des possibles compte tenu des stades de développement des plantes :

> ***E** : la deuxième fois que vous binez ?*
>
> ***A** : 2 ou 3 semaines après…*
>
> ***Y** : ça dépend, s'il a plu, si…*
>
> ***G** : la deuxième fois, il* [le maïs] *fait 25 cm de haut.*
>
> ***Y** : Tu bines aussi **en fonction de la taille de tes mauvaises herbes** parce que si elle est trop grande ta mauvaise herbe et que tu bines, ça ne sert a à rien. Tu t'es vu déjà biner trois fois toi le maïs non ?*
>
> ***G** : ben cette année on a passé le butoir après.*
>
> ***E** : c'est pareil, ça bine ?*

***G** : ça bine* […].

L'indicateur identifié est la **taille** du maïs et celle des mauvaises herbes.

- le temps du déroulement des opérations et l'étalement des interventions sur le chantier compte tenu des erreurs et des imprécisions :

***G** : parfois aussi on peut avoir des frais supplémentaires en bio au niveau du travail du sol, c'est vrai que les gens qui font du maïs en passant une fois du désherbant, c'est vite fait. Alors que…c'est moi qui leur fait là, le maïs…* ***on passe en général deux fois la bineuse et une fois le butoir** : donc trois passages.*

Le fait d'être en bio suppose d'aller plus de temps et plus de fois dans les champs pour passer la bineuse et le butoir. Ces passages s'étalent sur une période déterminée dans l'année mais définie précisément par les stades des plantes, et par les disponibilités des agriculteurs. Cet étalement doit être pris en compte, car la réussite du dernier passage dépend de l'efficacité du premier. La fréquence d'intervention peut d'ailleurs varier en fonction des interventions précédentes.

- l'articulation entre des pas de temps différents tel que :

i/ ceux de l'urgence *vs* le flot des tâches quotidiennes (routine) : soigner en cas de problème, maîtriser l'appui du chien de berger en cas de dispersion des animaux ou encore broyer une culture envahie de mauvaises herbes pour la recommencer le plus vite possible (ponctuel) ; nourrir, déplacer le troupeau ou prévenir les maladies et parasites (des actions de traitement et d'observation continues) ;

ii/ la juste limite entre le temps pour bien faire et celui pour trop faire :

T** : tu sais à un moment que y'a la notion qu'il faut une certaine…même si tu n'es pas payé par kg, il faut avancer d'une certaine…en fait tu sais qu'il y a d'autres choses à faire derrière, c'est surtout ça, essentiellement* […] *il y a un moment où si les gens veulent travailler dedans, il faut comprendre que y'a des choses à faire : tu fais ton truc, tu as fini et ben y'a d'autres trucs à faire, le plus rapide tu as fini…tu dois savoir…tu peux vraiment être dans un truc pénible à faire,* ***tu peux être à fond dans les détails, c'est pas bon non plus, il faut savoir ne pas faire trop*…savoir où tu peux arrêter, tu dois savoir combien de temps et d'attention tu peux et dois donner aux détails : il faut donner le nécessaire mais pas plus. Parce qu'en maraîchage, tu as toujours trop de choses à faire.*

iii/ décalage entre le moment des actions et celui de leurs résultats (penser les semis et les récoltes dans le temps et dans l'espace de sorte que les paniers des AMAPiens reçoivent une diversité et une quantité suffisante de légumes tout au long de l'année),

iv/ logiques de temps long et de temps courts : l'intermittence entre l'agir et l'investir pour le long terme (structuration de l'outil de production) et l'agir pour le vivre au jour le jour ;

- l'articulation entre le temps du travail et le temps de la vie domestique, privée.

Elle dépend du rapport au travail, à la famille, au projet de vie privé, et aux circonstances d'ordre personnel.

Nous venons de développer **trois dimensions du travail agricole concernant son rapport opératoire au « vivant » :**

1) la connaissance des conditions pédoclimatiques dans leur variabilité et leur diversité,

2) la détermination des moments opportuns pour intervenir dans les champs,

3) et l'articulation des différents niveaux temporels.

Nous avons pu montrer que travailler avec le vivant impose un certain type de travail qui doit faire face à des **situations d'incertitude et dont les risques sont à mesurer en amont.** Autrement dit, un agriculteur qui travaille ici et maintenant, ancre également son raisonnement dans l'avant, l'après, le proche et le lointain tout à la fois. Ces caractéristiques découlent de la nature même des objets vivants avec lesquels l'agriculteur travaille, mais c'est aussi ce sur quoi il faut agir pour construire, avec toutes ces dynamiques vivantes, un chemin dirigé vers la production.

Mais de quelle production parle-t-on ? C'est peut-être sur ce dernier point que l'on peut ouvrir la réflexion, car **l'orientation productive n'est pas seulement une affaire de résultat final**, qui serait mesuré uniquement par le rendement. C'est également la succession d'un grand nombre de résultats intermédiaires d'ordres différents. Parmi eux, il y a celui d'assurer la continuité du vivant et des conditions qui permettent son développement (comme la fertilité des sols), celui de la qualité du produit obtenu (au regard de l'agriculteur, des consommateurs, des pairs), ou encore celui plus vaste de favoriser un équilibre entre le travail de l'homme, le fonctionnement des principes agroécologiques, et une autonomie économique relative.

La partie suivante vise à illustrer le propos de cette première approche. À travers l'exemple d'une activité emblématique, **la fenaison**, nous proposons de faire une synthèse dans laquelle les trois dimensions du travail agricole exposées précédemment apparaissent.

V.2.2. Agir sur, avec, et pour le vivant : l'exemple emblématique du travail des foins

La réussite de l'action de fenaison dépend, pour la plus grande part, de ce que nous avons déjà développé plus haut sous le terme de « moment propice ». Le « moment propice » est critique parce que récolter le foin est, dans le cycle annuel du travail, une action qui se fait en une fois et sur laquelle il n'est pas possible de revenir. Dans le travail avec le vivant, il existe ainsi un certain nombre de tâches qui s'effectuent à un moment donné, en peu de temps, et pour lesquelles il existe, en quelque sorte, un état idéal fait d'une combinaison de circonstances. Etat idéal, rêvé, si on peut dire, et état idéal plus pragmatique, autrement dit, le meilleur moment compte tenu de certaines circonstances sur lesquelles on ne peut pas grand-chose (par exemple, une année pluvieuse).

Le « moment propice » est présenté ici comme un concept pragmatique au sens où il fait l'objet d'une activité de raisonnement : il faut identifier l'évolution d'une situation (complexe) pour repérer une combinaison de conditions qu'un agriculteur pourra reconnaître et désigner comme « un moment propice » C'est un concept pragmatique aussi parce qu'il

agrège un ensemble de paramètres et leurs indicateurs à partir desquels, un « calcul » du moment propice est possible. En fait, le moment propice est un champ conceptuel : celui des concepts impliqués dans toutes les actions qui constituent la situation de fenaison, à condition qu'on définisse celle-ci comme l'ensemble de toutes les actions qui conduisent à définir le moment de la fenaison : les actions de surveillance, observation, définition des facteurs agissants, définition du moment propice…

Lorsqu'il s'agit de faire les foins, le « vivant » est conçu selon différents angles : c'est un produit du travail, c'est aussi un produit dont la qualité dépendra du moment de fauche et des conditions pédoclimatiques entre lesquelles il faut trancher. Ces éléments renvoient :

- à des connaissances sur l'environnement de travail et sur les indicateurs à observer ;
- à des références sur la chronologie des évènements à respecter ;
- à la mesure des risques liés aux incertitudes, ainsi qu'aux marges de manœuvre qui en découlent ;
- à des règles d'action intégrant des assertions sur ce que seront les conséquences de telle ou telle opération sur l'état des sols et des végétaux ;
- à des objectifs poursuivis en termes de production, de qualité et de biodiversité, mais aussi à des objectifs organisationnels (gestion du temps et vie privée).

Les données sont synthétisées et présentées dans le tableau de l'ANNEXE 15. Ce tableau est à double entrée. Il met en relation les catégories qui entrent en scène dans l'activité de fenaison et dans les choix à faire lorsqu'on est engagé dans le « chantier foin » :

- Les différentes qualités et la nature des prairies (PP = prairies permanentes ; PT = prairies temporaires) ;
- Les espèces d'animaux et les objectifs de production ;
- Les types de sol ;
- Le matériel disponible ;
- L'organisation des interventions et la gestion du temps de travail ;
- La qualité du foin ;
- Les données météorologiques ;
- Les modes de fertilisation.

Sont annotés d'un (+) les avantages ou les ressources, et d'un (-) les risques.

À partir de cette analyse croisée, a pu être repéré un certain nombre de compromis intrinsèques au concept organisateur du « moment propice ». Ces compromis sont élaborés à partir de ce qui est perçu comme avantageux ou contraignant, selon divers niveaux d'objectifs visés (à hiérarchiser), en fonction des moyens qui peuvent être déployés et des connaissances mobilisées dans la prise de décision et l'orientation de l'action (des connaissances sur les processus biologiques, les propriétés physiques des sols et les impacts météorologiques).

Les catégories aux contours en pointillés gras correspondent aux moyens et aux conditions avec lesquels on travaille lors de la fenaison. À noter que ces moyens correspondent, dans

d'autres situations, à des choix et à des priorités (le choix de telle race, le temps nécessaire à la réalisation d'autres activités). Les catégories aux contours pleins correspondent aux motifs de l'activité : produire, assurer la pérennité des prairies, organiser le travail. Les catégories aux contours pointillés fins correspondent aux règles d'action.

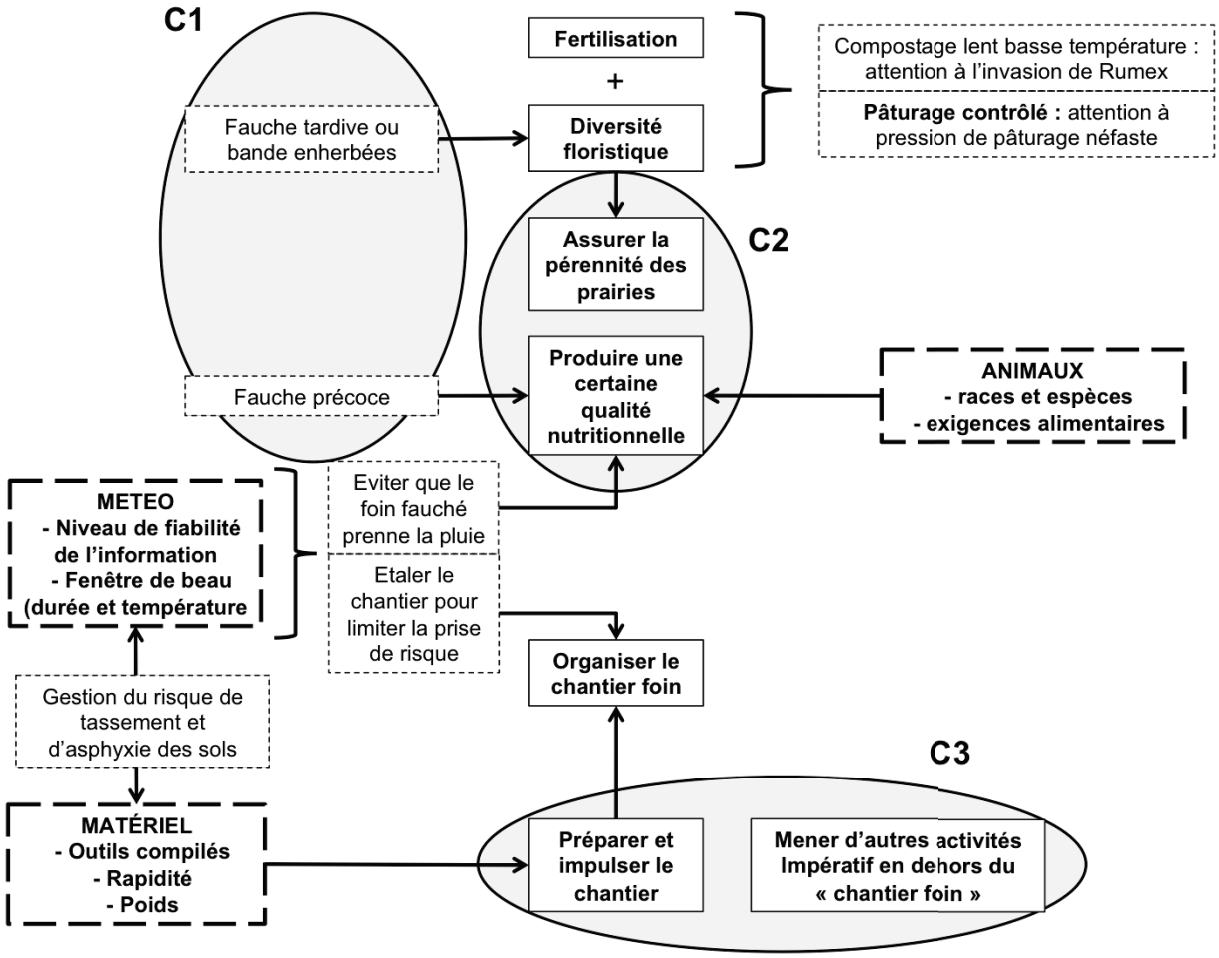


Figure 26 : Ensemble des variables relatives au concept pragmatique du "moment propice", et identification de trois sources de compromis

De ce travail ressortent trois niveaux de compromis :

- Un compromis sur les règles d'action relatives à la date de fauche (C1) : entre fauche tardive et fauche précoce. La fauche tardive produit un foin plus fibreux alors que la fauche précoce donne en général un foin plus azoté ;
- Il renvoie à un compromis sur les motifs à suivre entre d'un côté l'alimentation (au niveau nutritionnel : le plus équilibré et riche possible), et de l'autre le maintien de la biodiversité des prairies (la plus diverse possible pour un renouvellement optimal) (C2) ;
- Plus globalement, l'agriculteur doit construire un compromis à l'échelle de l'activité d'organisation du chantier (C3) : entre la saisie des opportunités de faire les foins dans les « bonnes » conditions climatiques, et les impératifs autres, en dehors de cette activités.

Conclusion

La démarche entreprise a mis en évidence la complexité que doivent appréhender les agriculteurs. Celle qu'ils doivent, en quelque sorte, apprivoiser s'ils veulent pouvoir faire des choix au service de leurs objectifs. Maîtriser cette complexité est une préoccupation pour le praticien, elle l'est d'autant plus pour le jeune agriculteur qui s'installe dans le métier.

La complexité concerne non seulement le travail à faire selon des habitudes éprouvées et des pratiques stables, mais elle concerne également toutes les phases d'apprentissage et de découverte dans lesquelles il s'agit d'identifier les conditions du travail, d'agir sur elles pour rendre le travail possible, et d'élaborer des pratiques pour y répondre.

Au travers des échanges entre les jeunes installés et le cédant, on observe que toutes les étapes de raisonnement qui mènent aux choix et compromis opérés ne sont pas explicitées ou justifiées dans leur entièreté. Les compromis ne sont pas énoncés comme tels. L'apprentissage du métier passe donc aussi par la découverte des phénomènes, raisonnements et concepts impliqués dans les choix et les pratiques. Ce temps peut être long, il peut faire l'objet de demandes d'explicitation spécifiques. Toujours est-il que, lorsque le débutant travaille tout en apprenant le travail, une grande partie des éléments qui fondent la construction des compromis n'apparaît pas dans les échanges de transmission.

Se posent alors des questions fondamentales pour la transmission : comment transmettre la complexité ? Comment transmettre la manière dont cette complexité est reconstruite en pensée par un agriculteur ? Comment l'agriculteur lui-même en a fait l'expérience et la découverte ? Comment il l'a interprétée, conceptualisée et réélaborée pour en faire quelque chose et, dans une certaine mesure, la maîtriser ? Où s'arrêter dans l'explication des choix que l'on fait ? Comment transmettre des compromis, alors qu'ils mobilisent des repères parfois très diffus, des raisonnements qui ne répondent pas toujours en premier lieu à des critères d'efficacité ?

Face à ces questions et en conclusion de cette section, nous pourrions citer le commentaire que nous a fait P. Mayen sur cet écrit (section V de ce chapitre) : « *l'analyse présente donc, en somme, une complexification en mettant en évidence la multiplicité et la complexité des phénomènes en jeu et celle des modes de connaissance et de raisonnement qui cherchent à les prendre en compte et à agir avec eux. Elle présente aussi une simplification, au sens où la science opère toujours une réduction en mettant en évidence les principaux facteurs agissants et en les nommant et les organisant. C'est peut-être, justement, à ce point que peut se justifier la mise en œuvre d'une démarche de didactique professionnelle* ».

Conclusion du Chapitre VII

L'analyse des extraits d'entretiens et d'interactions, organisés de manière thématique dans chaque section de ce chapitre, a permis de confirmer qu'au-delà des contenus à transmettre, la transmission professionnelle engendre des dynamiques de négociation et de coordination, et que ces dynamiques produisent elles-mêmes un effet sur les contenus transmis/à transmettre. En effet, ces négociations portent d'une part sur les objets à connaître et d'autre part sur les règles relationnelles à établir en vue de stabiliser des positions sociales acceptables et de faire progresser la maîtrise des situations professionnelles.

Ces dynamiques engendrent également des transformations dans le cours de l'action explicative de l'agriculteur, en l'amenant parfois à développer, nuancer, ou expliciter les enjeux de certaines pratiques et de certains gestes de métier. À cette fin et lorsqu'il est disposé à le faire, l'agriculteur utilise différentes modalités de réponse : il peut délivrer l'information technique, mettre en garde, sélectionner ce qui lui semble essentiel, taire ce qui lui semble évident ou secondaire, comparer - notamment par rapport à d'autres professionnels (le *tiers absent*). Il peut également développer les règles d'action qui sont à la base de ses raisonnements, de ses objectifs et sous-objectifs, ou encore décrire les conditions de réussite de l'action en cours ou faire émerger de façon plus ou moins établie des concepts pragmatiques utiles à la compréhension de l'activité (le parallélisme, l'écartement, l'aplomb, la couverture, la droiture, le moment propice, l'inertie, le comportement des graines, etc.) (Pastré, 2004).

Nous observons qu'au cours des échanges, la dimension « transmission » et la dimension « professionnelle » des processus de régulation de l'interaction sont mises en tension et sont interdépendantes. D'où l'importance (sur laquelle nous insistons de nouveau) d'analyser la transmission professionnelle en suivant simultanément un cadre d'analyse de l'activité professionnelle et un cadre d'analyse des processus de régulation et de coordination des engagements dans les relations de travail.

Ces conclusions invitent finalement à réfléchir à la manière dont on peut s'emparer de ces résultats pour faciliter les apprentissages en situation professionnelle. Si l'on suit nos conclusions, l'accompagnement de la transmission professionnelle gagnerait à se pencher parallèlement sur trois dimensions :

1/ **Les relations interpersonnelles.** L'attention est portée sur les propriétés d'échange et de communication qui figurent dans les interactions entre apprenants et agriculteurs au travail afin d'identifier les modes d'appréciation des situations de travail et de transmission qui adviennent au binôme, et ainsi lever les éventuels points d'achoppement lors de la confrontation des points de vue sur le travail et sa distribution ;

2/ **La cohérence entre, d'un côté, les expériences** structurant la connaissance et la compétence des personnes, **et de l'autre côté, les attentes professionnelles** de ces personnes. La construction de références communes en matière d'organisation du travail et du tutorat

peut aider à trouver cette cohérence. L'instauration d'un « contrat » de transmission professionnelle pourrait par exemple faire l'objet de discussions en amont de la rencontre ;

3/ **L'identification des concepts utiles à l'action et le guidage de leur explicitation** sont d'autres voies d'accompagnement possible dans le tutorat. Elles demandent cependant un travail précis d'analyse du travail, en gardant toujours en tête de comparer le travail du point de vue du transmetteur et le travail du point de vue de l'apprenant. Ceci afin de repérer là où les problématiques de choix, de hiérarchisation et de mise en perspective des pratiques se jouent de façon manifeste.

À travers les situations observées, nous avons mobilisé différents outils théoriques (développés dans le Chapitre III) de façon inégale en fonction des formes de transmission professionnelle que suggèrent ces situations d'interaction.

Ainsi, la mobilisation du cadre de la didactique professionnelle n'a pas toujours le même poids dans l'analyse. En effet, elle peut être :

- secondaire lorsqu'il s'agit d'abord de débattre sur les conditions d'hygiène et d'ordre dans l'exploitation ;
- impossible lorsqu'un incident au travail se résout par un jeu de prises de responsabilité et non en conceptualisant l'action dans le but de résoudre l'incident ;
- difficile lorsque le dialogue technique soulève d'autres logiques d'échange que la recherche d'informations et de raisonnements ;
- élargie lorsque les concepts pragmatiques qui structurent l'activité des professionnels varient selon les points de vue des personnes et lorsqu'ils sont pris dans le temps long. Nous avons vu par exemple (cf. § V.2.1.5 de ce chapitre) comment, dans l'exemple de la fenaison, le concept organisateur du « moment propice » est structurant de l'action[84] mais aussi qu'il se construit par des repères inconstants, sous-tendus par un système de variables changeant et qu'il contient une part importante d'anticipation. Ces façons d'anticiper jouent donc sur cette construction conceptuelle. Or, elles relèvent de débats professionnels qui intègrent d'autres dimensions de la vie à la ferme que l'activité de fenaison. La didactique professionnelle ne s'attache pas « classiquement » à étudier ces façons d'intégrer un niveau plus global du travail.

[84] Et transversal à un grand nombre de situation de travail dans l'agriculture.

Conclusions et discussion

Cette dernière partie reprend les éléments de problématisation et de résultats pour synthétiser les principaux apports de cette recherche et discuter des perspectives qu'ils soulèvent d'un point de vue opérationnel. Elle présente également les limites de cette recherche compte tenu de l'objet de recherche et de la démarche choisie pour l'analyser.

Nous proposons de résumer les principaux résultats de la thèse selon quatre axes, regroupant de cette façon les apports de la thèse d'un point de vue théorique (quel cadre analytique pour analyser la transmission professionnelle ?), notionnel (qu'est-ce que recouvre la transmission professionnelle ?), et analytique (quelles sont les caractéristiques principales des situations de transmission professionnelle ?).

Dans un deuxième temps, nous revenons sur la question des dispositifs de transmission professionnelle en nous interrogeant sur ce que pourrait constituer une activité d'accompagnement de la transmission professionnelle, eu égard aux apports de cette thèse.

La dernière section présente les limites de la thèse inhérentes aux conditions de sa réalisation et aux choix épistémologiques et méthodologiques effectués.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

La synthèse de ce travail de recherche se décline selon quatre axes. Le premier présente l'apport théorique majeur de la thèse : la complémentarité entre l'approche configurationnelle et interactionnelle de la transmission professionnelle. Le deuxième met en lumière une des caractéristiques principales de la transmission professionnelle : elle rassemble un ensemble de processus charnières entre les activités de production et les activités de transmission. Le troisième révise les hypothèses usuelles faites sur les rapports fonctionnels entre la transmission et les apprentissages en milieu de travail. Enfin, le dernier axe met en perspective les observations que nous avons décrites sur les points de tension et de débat entre protagonistes, en introduisant la notion de « monde ».

I. Configuration sociale et interactions au travail : deux approches complémentaires pour penser la transmission professionnelle

Nous formalisons le concept de ***configuration de transmission professionnelle***, c'est-à-dire le système d'éléments qui définit les différentes sources de sa prescription et qui préfigure de ses conditions et de ses modalités. Nous proposons à travers ce concept une façon originale de regarder ce qui caractérise le cadre hypothétique (au sens goffmanien) de la transmission professionnelle avant que celle-ci ne soit mise en scène dans les interactions. Les éléments de configuration sont dès lors convoqués dans les interactions et sont amenés à évoluer, à se transformer par elles.

L'approche par les configurations propose un regard historicisé sur les processus de transmission professionnelle. Elle met en relief les enjeux et les impératifs de transmission liés au dispositif de transmission professionnelle (cf. section II du chapitre I) et aux représentations que les acteurs ont des lieux de travail et de transmission. Ces représentations sont associées à la nature des attachements des personnes aux lieux, ceux-ci pouvant être d'ordre patrimonial, professionnel, ou politique. Les expériences professionnelles du tuteur (en tant que « transmetteur ») et de l'apprenant (en tant que professionnel salarié ou ancien stagiaire par exemple) participent à définir ce que sont les enjeux, les stratégies et la vision projective de la transmission professionnelle. Elles détermineront par conséquent tout ou partie des éléments suivants :

- les jugements portés sur les façons de faire de l'autre dans l'exploitation agricole ;
- les projections que les uns font sur les autres en fonction de leurs attentes respectives ;
- la présentation du travail et des tâches à l'autre, de ses responsabilités et de son pouvoir d'action.

Le diagnostic configurationnel permet également de formuler quelques hypothèses sur les *régimes de transmission* (Olry, 2008) qu'on peut s'attendre à rencontrer. Les régimes de transmission professionnelle sont définis selon :

- les caractéristiques de la situation qui permettent plus ou moins le développement d'apprentissages ;
- le cadre institutionnel ;
- la place et la prise en compte de la durée dans les modalités de tutelle mobilisées.

Le modèle configurationnel que nous avons proposé de définir dans cette thèse, inspiré des travaux de Norbert Elias, apporte une clé de lecture complémentaire des interactions. Il fait la synthèse entre i) les enjeux de travail et de formation qui préfigurent la relation de transmission et qui sont définis par les différents niveaux de prescription, ii) la prise en compte de la rencontre de trajectoires de vie différentes et, iii) le poids des conditions locales de cette rencontre.

Ces préfigurations marquent la présence de quelques organisateurs sociaux de l'action de transmettre mais elle n'est toutefois pas une détermination. La transmission se déroule en milieu de travail, selon des logiques qui échappent à toute forme d'anticipation, d'autant que

les dispositifs eux-mêmes présentent plusieurs logiques susceptibles de former des compromis au fil de l'exercice du travail. En effet, la transmission professionnelle, comme son nom l'indique, est tributaire, au moins en partie, du travail. Or le travail n'est pas programmé selon des scripts très précis, surtout dans le métier agricole dont l'aléa est une des principales caractéristiques. L'imprévisibilité de la transmission professionnelle réside également dans le fait que les différents pôles qui la structurent (les activités, les dispositifs, les trajectoires) présentent des logiques propres.

Nous montrons que l'analyse de la transmission-en-acte dans les exploitations suppose de réaliser dans le même mouvement une *enquête* sur le travail et une *enquête* sur ce qui peut provoquer ou inhiber la transmission et l'appropriation d'objets du travail. C'est pourquoi, nous avons développé une méthodologie originale qui allie l'analyse des interactions de tutelle (en co-présence ou en différé) et l'analyse des « ingrédients » qui composent la situation « de départ » de transmission professionnelle par l'approfondissement des récits individuels. Parmi ces ingrédients, les enjeux de formation et de production figurent au premier plan. Ceux-ci sont corrélés aux parcours des personnes d'une part et à l'histoire et la culture de l'exploitation d'autre part. Les entretiens restent néanmoins tournés vers la compréhension de la situation d'installation et de transmission. Nous avons donc sciemment sélectionné les éléments des trajectoires présentant une valeur explicative par rapport à cette situation (selon les acteurs eux-mêmes).

La démarche de recherche a donc suivi un mouvement analytique bidirectionnel. La formalisation du modèle de configuration de transmission professionnelle a permis d'outiller l'analyse des interactions de tutelles en dotant l'interprétation des contenus échangés d'éléments plus macroscopiques et sociaux (nous l'avons vu notamment dans le Chapitre VI à travers certains exemples de dialogues techniques). À l'inverse, l'enregistrement des interactions de tutelle (observées ou reconstituées à partir d'entretiens) a permis de construire le modèle de configurations. Les deux approches se sont donc enrichies l'une l'autre.

Nous avons montré que le dispositif était en partie producteur de configuration. Pour rappel, un dispositif de transmission professionnelle est un ensemble d'éléments agencés de façon à organiser les actions des professionnels et des apprenants en vue de produire des conditions favorables au développement professionnel des apprenants. Ces éléments se composent de moyens matériels, organisationnels et humains, de ressources de tous ordres, mais aussi d'un ensemble de prescriptions et de valeurs. Nous avons donc présenté quelques configurations que nous avons sélectionnées selon la diversité des dispositifs qui les caractérisait. Puis, nous avons étudié, au sein de ces configurations, les activités et les conditions d'apprentissage.

Ce faisant, nous avons observé des mécanismes de régulation permettant de définir plus finement les phénomènes de transmission professionnelle, et notamment la construction progressive d'une relation singulière de tutelle. Le cadre d'analyse goffmanien des interactions sociales a permis de rendre compte de l'importance des positions sociales, des rôles (Goffman, 1973) et des modes d'interprétation dynamiques des situations (Goffman,

1974, trad. 1991) dans la relation de transmission. Le cadre interprétatif de la sociologie pragmatique (notamment les travaux de L. Thévenot) a fourni ici des outils conceptuels éclairants. La théorie de la coordination (Thévenot, 1990, 2006) et celle des régimes d'engagement (Thévenot, 2000, 2004) donnent à voir le caractère dynamique de ces positions. La communication entre les acteurs se construit autour de réalités différemment éprouvées par les personnes. La confrontation des modes d'appréciation des réalités (du travail, de la vie domestique, etc.) font évoluer les positions sociales parce qu'elles révèlent de nouveaux éléments de configuration. Elle provoque également des occasions de développer des contenus à transmettre relativement aux éléments constitutifs du travail. Ces éléments peuvent concerner le fonctionnement des objets du travail (modèle cognitif) ou les modes de conduites des systèmes (modèle opératif).

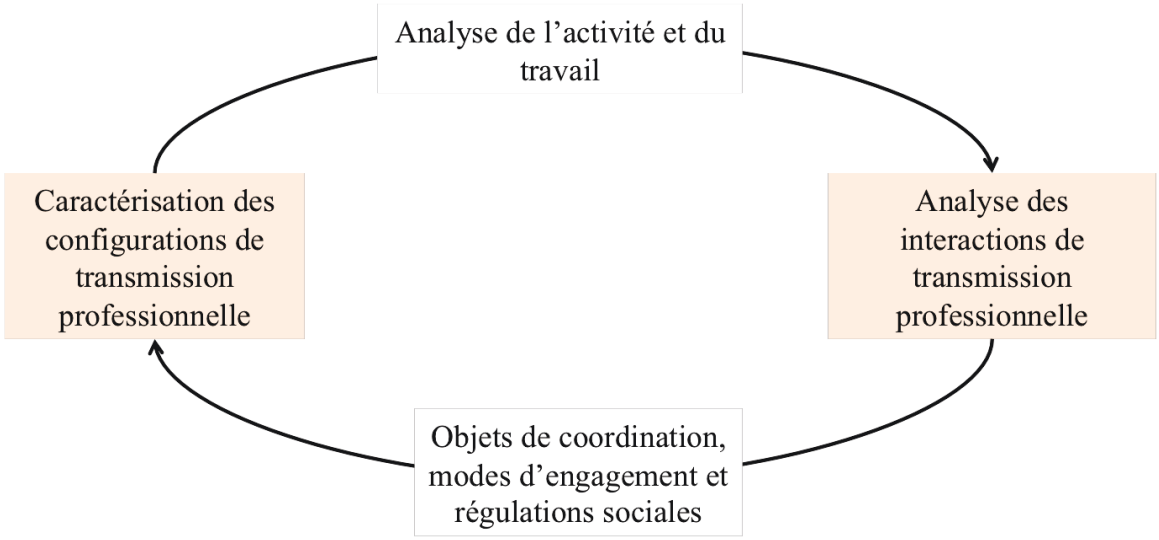


Figure 27 : Mouvement analytique entre le niveau interactionnel et le niveau configurationnel de la transmission professionnelle (F. Chrétien)

Ce mouvement est aussi un moyen d'observer des problèmes, voire des situations-problèmes, en émergence. En s'intéressant de manière circulaire et itérative aux objets et conditions de transmission, en passant du niveau configurationnel au niveau interactionnel, on peut identifier plus finement des enjeux et des problèmes qui ne sont pas finalisés.

À travers l'analyse des cas (pré-enquête, cas de référence, espace-test, salariat) et au fil de l'analyse des interactions, nous avons caractérisé des processus de régulation et de mise en place sociale, parmi lesquels figurent :

- les négociations et/ou la redéfinition des places et des statuts, des niveaux de décisions, des rôles et des responsabilités ;
- la construction de compromis sur ce qui fait professionnalité ;
- la recherche ou la démonstration de garanties d'engagement, de conformité et/ou de compétences ;
- la mise à l'épreuve de l'un par l'autre et réciproquement, à l'occasion du travail ou à l'occasion d'activités à visée transmissive ;

- la ratification, la validation, la mise en garde, ou encore l'encouragement ou l'appréciation : ce sont des manières de situer l'action de l'apprenant dans un champ de possible ;
- l'appropriation par l'apprenant (et parfois l'agriculteur lorsqu'il y a une réorganisation importante de la production) de l'organisation du travail, des buts des actions, des critères de choix professionnels effectués ainsi que des conditions d'exécution.

Les évènements et la construction progressive de la relation de transmission professionnelle modulent le rapport entre d'un côté, leurs positions et leurs attentes dans la relation et, de l'autre, leurs façons réciproques de s'y engager. Ce constat permet de relativiser le déterminisme des configurations de transmission professionnelle même si elles permettent de formuler au départ des hypothèses sur les conditions de développement des compétences de l'apprenante au contact du travail en exploitation et à l'aide d'un professionnel expérimenté. L'intérêt de l'approche configurationnelle est d'être doté d'une grille de lecture préalable des conditions de transmission et par elle, de signaler des modulations ou des transformations de ces conditions. En partant des ingrédients configurationnels, nous pouvons mettre en évidence des contradictions, des négociations ou des confrontations qui nous disent quelque chose des processus de transmission professionnelle. Plusieurs transformations ont ainsi été mises en évidence :

- Une évolution de la performance de l'apprenant, facilitant la délégation ; ainsi que l'évolution chez l'agriculteur des modes d'appréciation des compétences et capacités de l'apprenant. L'évolution de la performance et des capacités à se rendre responsable d'un atelier est souvent hétérogène car certaines domaines du métier sont pris en charge par l'agriculteur sur une plus longue durée (soit pour des raisons d'organisation des taches, soit du fait des risques encourus) ;
- Une évolution de la répartition du travail : avec une propension différente à la délégation, soit comme résultat d'une reconnaissance de la compétence, soit comme réponse à des exigences du moment (remplacement notamment) ;
- Une régulation des tensions, par la compréhension des logiques d'action et des buts de l'autre ; par la convergence progressive des perspectives et des rôles dans l'exploitation. À l'inverse, la cristallisation d'incompréhension ou de mécompréhension entrainent une dégradation des espaces de communication entre les personnes ;
- Une transformation du travail du « transmetteur » par l'introduction de nouvelles techniques ou de nouvelles façons de raisonner.

Finalement, comprendre de quoi sont faites les configurations de transmission professionnelles auxquelles on a affaire est un moyen de formuler des hypothèses sur les différents niveaux d'attentes des acteurs vis-à-vis du travail (engagement professionnel, acculturation) et de la transmission (engagement tutoral et didactique pour l'agriculteur ; engagement dans l'apprentissage et la recherche d'informations du côté de l'apprenant).

L'analyse des configurations complète donc l'analyse de l'activité et la démarche didactique professionnelle en ce qu'elle permet de voir comment l'inscription dans un cadre professionnel, culturel et institutionnel particulier, peut jouer sur les conduites des agents.

L'analyse de l'activité est enrichie d'une meilleure connaissance des différents buts qui peuvent se côtoyer dans une même activité. Le poids des buts est, par ailleurs, fonction du cadre spécifique des situations de transmission[85].

II. Activité de production et activité de transmission : entre intermittence et coïncidence

À première vue, la transmission professionnelle se situe entre le travail et la formation. D'un côté, elle se déroule sur le lieu de travail et non sur un lieu de formation instituée ; et elle se met en place à travers les activités de travail. D'un autre côté, la co-présence d'un (plus) novice et d'un (plus) expérimenté sur le lieu de travail produit un différentiel de compétences *a priori* favorable à la transmission et donc à la formation de nouvelles compétences chez le novice. Pourtant le contact du travail et le différentiel de compétences ne sont pas toujours suffisants au développement des apprentissages ; encore faut-il que les différentes formes de transmission (intentionnelle ou incidente) rencontrent les besoins de formation et les attentes des apprenants. Parfois, la rencontre ne se fait pas, ou reste superficielle, par ce que les engagements des personnes ne coïncident pas, ou se neutralisent. Lorsqu'il y a rencontre, elle fait l'objet de nombreux processus de régulation qui sont impliqués dans la « fabrication » de la relation et dans la mise en place des communications entre l'apprenant et l'agriculteur. Cette fabrication est faite d'ajustements, de ratification mais aussi de retours en arrière et d'invalidations. Le système de contraintes et de ressources inhérent au travail devient celui des apprentissages et se transforme aussi au fil de la rencontre. Ces dynamiques relationnelles font coïncider ou, au contraire, séparent davantage les moments de production et les moments de transmission.

II.1. Transmettre le travail en acte, sur le lieu de travail

II.1.1. Des compétences et un cadre spécifiques

Nous garderons en mémoire les écrits déjà produits sur les rapports complexes entre travail et formation souvent marqués par des rendez-vous manqués (Pastré, 2011, p. 35). Depuis 20 ans, plusieurs numéros de revues et ouvrages (Barbier, Berton, & Boru, 1996; Linhart, 1978; Rochex, Schwartz, & Clot, 1990) signalent l'enjeu de se pencher tant sur les traces du travail en train de se faire, que sur celles de l'activité des personnes. Le travail réel et réalisé intéresse non seulement celui qui l'observe mais aussi celui qui l'exécute. Paradoxalement,

[85] Ce que nous avons étudié dans la section I du Chapitre VII (« diversité des classes de situations au sein d'une même configuration de transmission »).

peu de travaux font le même constat et porte le même intérêt pour la transmission en milieu de travail. La croyance commune est simple : un professionnel ou ancien professionnel du métier est supposé en mesure de faire apprendre tant les gestes et les raisonnements performants que les savoirs qui les sous-tendent. En général, les formations professionnelles convoquent des boîtes à outils de l'ingénierie sans qu'il y ait de réflexion sur la manière dont doit et peut être transmis « tout le reste » du travail, ce qui ne relève pas de savoirs, de raisonnements ou de gestes identifiables mais qui est pourtant agissant dans la façon d'agir : cette part invisible du travail est faite de dispositions personnelles, d'« état d'esprit », de valeurs, de processus d'adhésion ou de résistance à des modèles professionnels, d'attachements à un patrimoine, à un héritage, ou encore de dimensions sensibles telles que le désir, le plaisir, le dégoût…

Or, les segmentations que propose l'ingénierie de la formation pour organiser et aménager un espace-temps pour se former, peinent à prendre en compte des incertitudes croissantes sur le sens du travail. Particulièrement lorsque le doute s'impose sur les vertus du Progrès technique et sur la modernisation qui prive nombre de praticiens de leur savoir-faire ; particulièrement encore lorsque des clivages se font au sein de la profession agricole face aux « *risques générés par le genre d'artificialisation du vivant qu'appelait la course à la productivité dans laquelle était engagé le secteur* (agricole) » (Lémery, 2003, p. 11).

Par ailleurs, comme le montre l'histoire des modèles agricoles et de l'écologisation des politiques et des pratiques agricoles (ANNEXE 1), le travail de produire devient plus complexe, tant sur le plan technique que sur le plan des exigences sociales et environnementales. Or le plus souvent, les savoirs relatifs à cette complexité ne sont pas stabilisés, et les connaissances construites par expérience pour les traiter sont avant tout discrétionnaires. **Dès lors se pose la question de savoir comment aborder les apprentissages professionnels dans ces situations complexes et ces environnements incertains. Se pose une deuxième question, corolaire à la première : comment transmettre quelque chose d'instable ?**

Lorsqu'ils cultivent la terre et élèvent des animaux, les agriculteurs sont interpellés par d'autres dimensions que la production : sur leur rapport entretenu au territoire, à la biodiversité, à l'environnement socio-économique, et aux destinataires finaux de leur travail, les consommateurs que nous sommes. Si ces débats ne sont pas permanents, ils constituent pour ces exploitants une préoccupation personnelle, citoyenne, en arrière-fond de leur activité. Être capable d'intégrer toutes ces dimensions dans l'exercice de son métier est une chose. Fournir les éléments à transmettre au bon moment et de la bonne façon est une autre affaire. Cela suppose de se faire une idée assez précise de ce qui est nécessaire, suffisant et opportun à savoir pour un ensemble de situation déterminé. Le professionnel est un expert de son métier, au sens où il fait preuve d'une certaine performance productive dans ses choix, dans sa gestion et dans ses gestes, mais aussi dans le sens où il est reconnu professionnellement en dehors de l'exploitation (Rogalski & Leplat, 2011). Nous pourrions dire qu'il est compétent pour les situations qu'il a rencontrées, sur lesquelles il a agi, et par

lesquelles il est devenu plus expérimenté (Ibid.). Son expérience peut lui permettre d'élaborer des connaissances dicibles, mais ce n'est ni automatique ni systématique. Encore une fois, être « bon » agriculteur, ou être un agriculteur expérimenté ne signifie pas être un bon didacticien ou un bon pédagogue. D'autres compétences sont en jeu pour cela, faisant référence à d'autres situations et d'autres activités intégrant des dimensions relationnelles, communicationnelles, de diagnostic, de gestion du temps et des rythmes, etc.

À cela s'ajoute que les fonctions de tutelle que les agriculteurs mettent en œuvre dans leur relation à l'apprenant sont extrêmement variables d'une situation à l'autre, d'une personne à l'autre et d'une configuration à l'autre. Elles peuvent faire l'objet d'intervention : expliquer, mettre en garde, montrer, ordonner, etc. Elles peuvent au contraire se concrétiser par l'absence d'intervention : ne pas tout dire, prendre une part de l'activité à sa charge, mettre la priorité sur le travail devant la transmission dans certaines situations d'urgence, confier une mission dans l'exploitation sans accompagnement (le laisser-faire), etc.

Enfin, il ne peut y avoir de standardisation de la transmission lorsqu'elle se réalise au travail. Il ne peut plus y avoir qu'une forme de singularité, de sur-mesure. Les contenus de connaissances, les savoirs, n'en disparaissent pas pour autant et l'orientation des activité transmissives se fait de concert entre l'agriculteur et l'apprenant ; mais c'est l'apprenant qui au final les convoque et les met à l'épreuve, en particulier dans le cas d'une reprise où le jeune se projette plus nettement dans la peau du chef d'exploitation.

> ***JPh** : j'ai été 4 mois (en Licence pro chez Monique), mais pas dans la fromagerie, parce qu'il y avait d'autres personnes. Et puis je n'avais pas spécialement envie non plus **à cette époque, parce que je n'étais pas forcément dans cette dynamique de projet**. Y'avait plein de travail extérieur dans lequel j'étais relativement autonome.*

II.1.2. *Une transmission qui, dans l'incertitude, se fait dans les deux sens*

Prendre la transmission professionnelle sous l'angle des processus de coordination entre des personnes mène à deux conséquences :

- La première est que **la transmission professionnelle est une transformation réciproque du donneur et du receveur** ;
- La seconde est que **toute part d'incertitude dans le transmis se répercute dans ce qui est assimilé et interprété par celui qui reçoit et qu'elle appelle en retour, une réponse de la part de l'agriculteur en position de tuteur, ou de « transmetteur » informel.**

Sur le premier point. Les positions sociales dans l'exploitation et la reconnaissance du différentiel d'expérience entre l'apprenant et l'agriculture, produisent une asymétrie de compétences et de responsabilité entre les deux protagonistes. C'est ce différentiel qui permet d'imaginer qu'une relation de tutelle soit possible et que le professionnel expérimenté ait en main les outils pour créer les conditions d'un développement proximal, ou qu'il puisse y accéder moyennant quelques ressources pédagogiques. En revanche, la relation de

transmission n'est pas unidirectionnelle. Le fait de travailler avec quelqu'un d'autre suppose automatiquement des ajustements et des transformations dans sa façon de travailler. D'autres modes de raisonnements et de fonctionnement circulent donc dans le quotidien de l'agriculteur. Nous pourrions avancer que les transformations sont d'autant plus nombreuses et importantes que la relation de transmission comporte un enjeu de cession ou d'association, car dans ces cas de figure, le travail en commun est une condition nécessaire à la pérennisation de l'exploitation. Par ailleurs, dans plusieurs cas de reprise, nous avons constaté que le format de l'exploitation (sa taille, les secteurs d'activité, les instruments utilisés, etc.) évoluait avec le projet de cession : la construction de nouveaux bâtiments, l'utilisation de nouvelles techniques de désherbage, le passage à l'agriculture biologique… La « passation » de la ferme engage l'agriculteur dans une phase de transition qui perturbe le flux habituel de son travail et introduit de nouvelles contraintes et ressources. Le projet du repreneur et la nécessité de le rendre viable à l'aune de son époque, introduisent de nouveaux objets de travail et incite l'« ancien » à prendre de nouveaux risques.

Nous l'avons bien observé à travers l'exemple d'un repreneur non novice proposant d'introduire un certain nombre de nouvelles pratiques et d'expérimentation sur l'exploitation (§ VI du Chapitre VI).

Le cas de référence (Cas 1) que nous avons développé dans le Chapitre VI décrit un ensemble de changements structurels lors de la cession de la ferme. Le cédant a impulsé ces changements dans l'idée de transmettre son exploitation. Face à ces transformations techniques et logistiques, il émet des avis et des jugements sur les compétences perçues du futur repreneur eu égard aux besoins qu'il aura de maîtriser ces changements. Il opère également une décentration de son propre point de vue sur les institutions de contrôle de l'hygiène pour adopter le point de vue de celui qui devra gérer la nouvelle exploitation qu'il est en train de construire sur la base de l'ancienne, en produisant plus de volume et en écoulant sur des filières plus diversifiées. Les jugements qu'il porte sur l'attitude du repreneur vis-à-vis du respect de l'hygiène et de l'ordre dans les bâtiments professionnels sont construits par la confrontation à une nouvelle réalité : il raisonne désormais selon de nouveaux objectifs de production, toujours mobilisés par la volonté de pérenniser l'activité agricole sur la commune.

Sur le deuxième point. La relation de travail entre un apprenant et un professionnel révèlent parfois des incompréhensions, voire des conflits. Elle répond surtout au fait de devoir agir dans des situations aux caractéristiques nouvelles et inconnues : travailler avec et auprès d'une nouvelle personne ayant une trajectoire singulière, des attentes spécifiques et un engagement propre. Se mettre d'accord sur ce qu'il faut faire et sur la manière de le faire donne lieu à des activités cognitives de mise en accord, de justification ou de jugement. Par ces activités, nous pouvons imaginer les façons dont les acteurs s'engagent dans la transmission et dans le travail. Face à des situations où la relation avec l'autre fait partie intégrante du travail, les dynamiques de l'accord et le règlement des différends (s'ils ont lieu) engagent de fait apprenants et agriculteurs dans le développement d'activités

communicationnelles inédites. Ainsi, la transmission professionnelle apparaît-elle comme un mouvement qui parie sur un dépassement de l'incertitude. Nous montrons que ce dépassement est permis par :

1/ la mise en place de garantie : sur la fiabilité de l'action de l'apprenant, sur la fiabilité de la transmission, y compris celle de l'association des deux protagonistes dans le travail eu égard à la projection qu'ils font de l'avenir de la ferme dans le territoire ;

2/ la démonstration du faire et du comprendre : par la mobilisation des traces des modes opératoires qui sous-tendent les actions, et sur des pas de temps plus ou moins négociables. La prise d'initiative, la prise de précautions, la communication sur les doutes, les erreurs et les activités réalisées participent à réguler la coordination et la coopération dans le travail, à des degrés divers et de façon plus ou moins contradictoire.

3/ des théorisations de situations : au regard du travail, la transmission s'envisage fréquemment à l'aune du *donné* des situations. Le transmetteur donne de l'information et elle lui semble parler d'elle-même, d'autant qu'elle s'ancre dans ce qui apparaît tangible dans la situation, dans ce qui est accessible ici et maintenant. Plusieurs niveaux apparaissent dans la transmission, qu'une analyse de l'action renseigne d'abord, avant que l'activité des professionnels concernés ne manifeste des différences dans l'action finalement réalisée. La situation de transmission prend alors un nouveau tour : l'action exécutée donne lieu à l'action débattue. Mais cette dernière n'est pas toujours débattue à l'instant t. Si les actions à risque (telle qu'accompagner le vêlage) font l'objet d'une sanction[86] immédiate, d'autres actions conduisent à une ratification progressive, par le cédant ou le repreneur, de la manière de s'y prendre. Ces deux façons de prendre l'action révèlent une appréhension différente des situations. Notre hypothèse est que le travail est analysé « à nouveaux frais », repris à l'occasion de l'action, au travers de situations dont le périmètre, la nature, et finalement la compréhension sont partagés, débattus, conflictuels. Le partage, le débat, le conflit, ne traitent pas seulement de l'action réalisée : il s'y ajoute les théorisations dont celle-ci est porteuse, qui engagent les manières de s'y accomplir comme de l'exécuter. Leur introduction est une occasion de transmission qui peut parfois faire référence à des savoirs institués ou professionnels exogènes à l'action, mais convoqués à propos.

Même dans le désaccord, les confrontations de points de vue et de façons de faire, participent de conceptualisations conjointes en situation, même si elles sont contradictoires ou paradoxales, et plus largement contribuent à l'élaboration d'une culture commune. En revanche, tout ne sera pas nécessairement partagé : l'apprenant pourra par exemple manifester le refus de recevoir certaines invitations à agir ou à s'engager dans des situations d'apprentissage, l'apprenant comme le « transmetteur » pourront avoir des difficultés à accepter une transformation. Ces résistances participent aussi à déplacer cette culture.

[86] Rappelons qu'une sanction est un acte de confirmation qui rend exécutoire ce qui est nécessaire.

II.2. Les temps et les espaces de la transmission professionnelle

Dans l'agriculture, comme dans tout autre secteur professionnel, les temps et les espaces de la transmission et ceux du travail sont mêlés, s'interpénètrent, et sont confrontés aux mêmes faisceaux de contraintes. Ce constat renforce les mêmes observations que J. Thébault a faites dans le milieu hospitalier (Thébault, 2013). Bien que la transmission fait rarement l'objet d'activités isolées, nous avons vu par exemple que certaines situations peuvent être aménagées dans l'objectif de débattre des termes du tutorat (cf. § I du Chapitre VII).

En outre, les espaces où l'on parle de travail, où l'on est considéré comme professionnel et où on agit comme tel sont relativement diversifiés. Comme le constate aussi et le démontre X. Coquil dans sa thèse (Coquil, 2013), ces espaces participent de la socialisation professionnelle, de l'acquisition de certaines compétences (car dans ces espaces hors de l'exploitation, le dialogue technique se réalise souvent), et de l'appropriation de certaines pratiques révélatrices de « mondes professionnels » (tels que l'agriculture biologique).

Pour être complexe, le contexte agricole n'en est pas pour autant inédit. Le travail et ses évolutions (tant techniques que de sens) se sont toujours transmis d'abord en situation de faire, avant d'être progressivement codifié, référencé, par rapport à des pratiques, puis sous forme de savoirs. En d'autres termes, faire son travail, c'est aussi mettre des mots, adressés à soi-même et parfois à autrui pour en garder la trace pour agir dans une situation similaire ou une situation qui y fera référence ultérieurement.

Cette double dimension, à la fois immédiate (faire et refaire pour produire) et différée (constituer une trace, un patrimoine partageable), participe des apprentissages professionnels, par le développement conjoint de l'expérience et de la connaissance partageable (Rogalski & Leplat, 2011). Cette articulation s'étend en dehors des situations de travail et s'inscrit dans des relations interindividuelles, entre professionnels. Elle est peu prise en compte par les outils de l'ingénierie de formation, et peu de recherches lui donnent une place centrale, traitant plus souvent de la construction individuelle des significations. Les démarches d'ingénierie tentent d'adapter l'apprenant aux contraintes d'un cadre de formation pré-établi, tandis que les démarches de recherche se livrent, hors des conditions sociales du travail, à l'exégèse des significations construites. Cette centration sur l'individu focalise l'attention sur les processus de formation, au nom d'une herméneutique personnelle. Le lien au cadre professionnel et les positions professionnelles des individus sont peu ou prou convoqués pour la compréhension des processus d'apprentissages. Les pratiques de formation au sein des entreprises sont soumises le plus souvent à une acception de la compétence limitée à la définition qu'en donne le système de gestion, c'est-à-dire par sa dimension conventionnelle, plutôt que par sa dimension opératoire vécue par les professionnels en situation d'exercice. Ainsi déconnectés des activités habituelles de travail, réduites à l'objectif d'une production d'interprétations, les dispositifs de formation professionnelle s'exposent au risque d'un impact opératoire médiocre.

En se référant aux travaux conduits sur le tutorat, nous avons voulu prêter attention à ce qui s'opère effectivement dans les différentes temporalités de l'interaction de tutelle lorsque qu'un apprenant se trouve à travailler avec un agriculteur expérimenté dans une visée d'apprentissage du métier.

Au temps long étudié par Kunégel (2011) qui met en avant des configurations agencées selon la progression du binôme tuteur/apprenti (pour le métier de mécanicien), répondent les approches langagières qui saisissent l'ici et le maintenant de la relation (Filliettaz, Rémery, & Trébert, 2014). Entre les deux, nous avons interrogé comment les trajectoires pouvaient s'inviter dans les configurations de transmission professionnelle au moment de l'interaction, et comment une situation de transmission pouvait s'étendre sur un temps relativement long. La transmission muette, celle qui laisse faire pour provoquer des effets d'apprentissage, s'inscrit parfois sur plusieurs jours, dans une série de situations, autour d'un événement (Gagneur, 2010).

Notre seconde question de recherche est celle du lien que chacun construit, et trouve intérêt à construire, entre les connaissances du faire et du « faire le travail ». Nous l'envisageons non seulement au titre des exigences prescrites, mais également selon ce que De Montmollin appelle « *les conditions sociales du travail* » (De Montmollin, 1986), c'est-à-dire l'ensemble des contraintes et des ressources que les rapports sociaux et les rapports professionnels (hiérarchies, postes, fonctions) engendrent sur l'exercice du travail.

Pour la traiter, nous avons étudié la **transmission professionnelle : ce qui relie le travail à faire apprendre aux positions de celui qui le transmet et de celui qui « acquiert ».** En découle la pertinence de prêter attention aux conditions de réalisation de ce lien, de ses usages et de son évolution. Ces conditions, s'articulent selon trois dimensions :

1/ cognitive (se confronter à des tâches-problèmes dont il faut pouvoir analyser l'origine et le développement, et réorganiser ses compétences en en tirant des enseignements) ;

2/ organisationnelle (avoir accès à des espaces, des échanges et des rythmes qui catalysent les opportunités d'apprendre et d'acquérir ; pouvoir construire en cours d'activité des modes de coordination avec les autres acteurs impliqués de près ou de loin à la question de la transmission-acquisition des compétences) ;

3/ sociale et identitaire (pour se voir reconnaître la maitrise de ces acquisitions, pour participer à la construction culturelle des pratiques).

Le temps de la transmission est fait de plusieurs temporalités. Il y a bien entendu, la transmission intentionnelle, construite dans l'instant autour d'objets à transmettre clairement identifiés par rapport à des situations de travail circonscrites. Il y a aussi des transmissions qui se décantent, qui font émerger des prises de conscience ou des raisonnements longtemps après le moment de l'expérience, par des retours, par la rencontre d'autres situations qui éclaircissent les expériences antérieures…En effet, l'appropriation de savoir-faire et le développement de compétences professionnelles potentiellement aidés par une transmission

professionnelle s'inscrivent parfois dans des temps longs, parfois hachés, discontinus. Du fait de ces décalages temporels, la transmission professionnelle n'a donc pas toujours d'effet immédiat et perceptible sur les apprentissages. Les enjeux productifs et les besoins exécutifs qu'impose le travail masquent parfois les phénomènes de transmission qui ont lieu dans le travail. Car nous avons montré que les situations d'urgence, les incertitudes, les impératifs de production, les exigences sanitaires, la gestion du risque ou encore l'organisation du travail, sont des éléments constitutifs du travail qui sont aussi des objets de transmission et des occasions d'apprendre. Le temps de l'acquisition ou de la formation n'est pas nécessairement superposé au temps du travail. Les indices d'autonomisation, de prise d'initiative sont des exemples de traces de développement qui ne peuvent être perçues qu'à l'issue d'un long processus d'appropriation et de transmission. Ce processus s'inscrit dans le parcours professionnel de l'apprenant (mais aussi dans certains cas de l'agriculteur) dont le tracé s'oriente en fonction de ce qu'il souhaite et peut faire de ses expériences. Ainsi, certaines appropriations peuvent paraître très rapides ou efficientes lorsque l'apprenant active l'ensemble de ses acquis dans un projet d'installation concret, alors que le stagiaire débutant en sortie de formation peut se positionner plutôt dans une perspective de découverte dans laquelle il se construit d'abord une idée générale du métier.

III. Transmission professionnelle et apprentissages

La transmission professionnelle regroupe un ensemble d'activités de communication, de coordination et de participation qui ont lieu dans le milieu de travail et qui se réalisent dans le flux de son organisation. Transmettre le métier est un moyen de mettre le destinataire de la transmission au travail en mettant en place les conditions les mieux adaptées pour que ce travail soit réalisé selon certaines exigences. La définition de ces exigences fait l'objet de régulations propres à la transmission professionnelle et dépend des références que les personnes et les lieux portent en eux. Or ces références ne sont que très rarement définies par les professionnels. En effet, les références professionnelles en vigueur dans les exploitations sont relatives à un grand nombre de facteurs que seules les situations d'action permettent de mettre à jour. Ce qu'il convient de faire et la manière dont il est bon de le faire, sont à définir pour chaque situation, selon les exigences productives du moment et les risques encourus par d'éventuelles erreurs, selon ce qui peut être demandé à l'apprenant et selon ce que celui-ci dit pouvoir faire de et dans cette situation. **La transmission professionnelle est d'abord tournée vers la réalisation du travail**. La co-présence de personnes ayant des niveaux d'expertise et de compétences contrastés suggère par ailleurs que leurs participations conjointes puissent produire des effets d'apprentissages du côté de l'apprenant.

En revanche, **participer au travail est potentiellement une ressource pour apprendre** car nous pensons que les activités professionnelles peuvent être à l'origine de la construction d'expériences, notamment lorsque le connu rencontre l'inconnu et lorsque la situation professionnelle présente des indéterminations à comprendre et à dépasser (Dewey, 1938 trad.

1993; Dumez, 2007b). L'exemple de l'incident survenu dans la conduite d'engin agricole développé dans le chapitre précédent en est une illustration. Aussi, le contexte professionnel offre des *situations potentielles d'apprentissages* que la formation professionnelle ne peut reproduire ou simuler (Fernagu-Oudet, 2004). Les différences entre les niveaux d'expertise et entre les expériences accumulées de l'apprenant et de l'agriculteur-tuteur constituent un potentiel de transmission. La présence d'un agriculteur expérimenté, même si elle est intermittente et non structurées, constitue un potentiel tutoral. Pour P. Mayen, les interactions tutorales constituent des *situations potentielles de développement* (Mayen, 1999a) car elles remplissent possiblement certaines propriétés (Mayen, 2000) : elles interviennent pour évoquer des problèmes nouveaux pour l'apprenant ; elles font émerger de nouvelles questions ; elles sont l'occasion de résoudre des problèmes nouveaux face aux situations vécues sur le lieu de travail ; elles cherchent à prendre en compte de nouveaux paramètres de situations ; elles permettent parfois de mettre l'apprenant à distance de son action par la médiation de l'autre.

On pourrait penser que l'avantage du travail est d'y trouver des démonstrations de **gestes professionnels** qu'il serait utile d'acquérir pour devenir professionnel à son tour. Pourtant, le geste n'est que la partie manifeste du savoir-faire. Nous rejoignons Y. Clot sur l'idée que le geste n'est pas tellement transmissible (Clot, 2008a). L'imitation est possible et intéressante si et seulement si un processus d'appropriation lui est associé. C'est aussi la condition nécessaire pour que l'assimilation du geste se fasse de façon adaptée et adaptable, à partir d'une élaboration personnalisée. Il ne s'agit pas seulement de pouvoir refaire le geste en ayant coordonné les opérations apparentes (coordination agie), mais de pouvoir mener le geste dans des situations variables. Or, ces opérations ne représentent pas « tout » le geste. Il fait partie d'un tout expérientiel et social qui charrie des conceptions, des valeurs, des façons de comprendre plus largement les situations dans lesquelles le geste trouve sa place. Les interactions de tutelle qui ont lieu sur le lieu de travail contribuent potentiellement au développement de cette « part cachée » du geste. La difficulté de transmission du geste réside également dans la difficulté d'y associer, dans le cours de l'action, les intentions (souvent de divers niveaux) qui vont avec. Le mouvement d'appropriation passe par une première étape de transposition de l'imité dans l'activité de celui qui imite, mais cela n'est pérenne et efficace que si cette transposition s'accompagne d'un mouvement du dedans vers le dehors, c'est à dire, une prise en charge personnelle des composantes du geste par celui qui souhaite exécuter le nouveau geste. Cette prise en charge s'accompagne souvent d'une prise de conscience de soi à travers autrui, car le geste est devenu sien (Ibid.). Cette réflexion fait écho à l'analyse que nous avons faîte de l'ordre et du désordre dans la ferme (§ II.1.2 du Chapitre VII). L'éleveur-cédant évoque l'importance du « doigté » dans le travail quotidien. Nous comprenons alors que le doigté n'est pas un geste, il s'agit d'une sorte d'esthétique qui accompagne les gestes professionnels du quotidien. Mais cette grâce n'est finalement pas qu'une esthétique intuitive, mais bien la manifestation d'un rapport étroit à l'objet qu'il s'agit de manipuler. À force d'avoir été confronté aux propriétés des objets dans différentes

situations, le geste se façonne et se guide. Si le « doigté » est bien un terme générique qui semble renvoyer à quelque chose de l'ordre de la posture, cette réflexion sur le geste permet de penser que le « doigté » s'acquiert non seulement par la confrontation d'une diversité de situation où la minutie et la concentration sont recommandées, mais également par la rencontre entre un champ de connaissances liées à l'objet manipulé et le but visé par le geste. La transmission professionnelle a alors une place dans l'acquisition du geste, au-delà de la mise en place de conditions de répétition. Elle peut se traduire par une **aide à la conceptualisation du geste** (Vergnaud, 2013).

La confrontation à ces situations soulève des **besoins de conceptualisation** pouvant faire appel à des formes de transmission professionnelle variées. D'abord, selon les tâches, nous n'avons pas affaire aux mêmes modes d'apprentissage, donc hypothétiquement, nous n'avons pas non plus affaire aux mêmes modes de transmission. Les tâches du type « gérer son exploitation » ou « développer son réseau professionnel » ne suscitent pas les mêmes compétences, ni les mêmes besoin de médiation que les tâches du type « labourer », « passer la bineuse au bon moment ». Les situations à risque engagent des modalités de transmission spécifiques (mise en garde, vérification de l'acquisition de certaines règles d'action prioritaire, etc.), alors que les tours de plaine invitent davantage à approfondir et expliciter les raisonnements. Ensuite, une tâche régulière ne demande pas le même accompagnement ou les même modalités d'apprentissage que les tâches épisodiques. Enfin, les tâches peuvent aussi se différencier en fonction du degré d'idiosyncrasie qu'elles comportent, selon l'importance des circonstances locales dans la maîtrise de la tâche. Nous avons en effet montré qu'à travers le travail du sol, la connaissance des caractéristiques ultra locales des objets du travail avec lesquels il faut agir est primordiale pour mener à bien les activités de travail du sol. Il faut connaître et adapter son action à la combinaison des propriétés que revêt le sol. Par contre, certains principes et règles d'action relatifs à ces propriétés peuvent être invariants. La compétence consiste à en produire de nouveaux pour chaque nouvelle combinaison de propriétés. La compétence s'exprime à partir de l'intégration de paramètres invariants (humidité, structure et texture des sols, poids du matériel motorisé, risque de battance, etc.) même si elle est liée à la situation.

Par ailleurs, la transmission professionnelle correspond à la transmission d'une culture, celle de la profession, de l'exploitation, celle de la famille exploitante, celle de la « communauté de pratique » à laquelle l'agriculteur adhère. La transmission professionnelle est dans ce sens une manière de mettre en place les conditions d'adhésion et de participation de l'apprenant au travail. Si ces conditions de partage de la culture professionnelle ne sont pas directement des conditions d'apprentissage ou de mise en exercice dans le but d'acquérir des gestes ou des compétences spécifiques, elles sont des formes non prototypiques de transmission qui mettent néanmoins en jeu des instruments de compréhension et d'appropriation utiles à l'action. La distinction entre les conditions de participation à la culture professionnelle et les conditions d'apprentissage n'est pas nette. Cela vient du fait qu'il y a, dans la transmission professionnelle, de nombreuses confusions entre transmission et travail. Toujours est-il que le

développement des compétences chez l'apprenant n'est pas seulement indexé sur l'acquisition d'un champ conceptuel défini ; il est aussi dépendant de la construction d'un champ expérientiel au prisme duquel les concepts structurant qui organisent l'activité se stabilisent, s'approprient et font sens au regard des situations vécues : « *le développement n'est pas seulement confrontation à des problèmes, mais participation à un univers culturel dans lequel la médiation d'autrui et l'usage des instruments de la culture sont déterminants* » (Mayen, 2001, p. 11). Or ce sont les expériences des personnes et leur matérialisation dans les lieux, le langage et les objets, qui fabriquent l'univers culturel dans lequel se réalise la transmission professionnelle. Celle-ci devient à son tour expérience lorsqu'elle contribue à transformer les connaissances antérieures en de nouvelles connaissances sur l'autre, sur l'action ou sur les objets du travail. La transmission professionnelle est donc potentiellement productrice de socialisation et de culture ; elle est aussi vectrice d'instruments de la culture professionnelle. **La part culturelle de la transmission professionnelle est donc un vecteur d'apprentissage et de développement dans le sens où elle rend possible l'acquisition d'instruments mobilisables pour interpréter le réel, pour identifier et hiérarchiser les éléments importants de la situation à maîtriser, et pour penser le métier dans un univers culturel spécifique**. Dans le sens où la part culturelle de la transmission professionnelle peut potentiellement « donner forme à l'esprit » (Bruner, 1990 ed. 1998).

A l'inverse, le flux du travail ne permet pas toujours de réunir les conditions pour apprendre. Le potentiel d'apprentissage peut même être freiné par des obstacles tels que la non reconnaissance des difficultés, des compétences et des capacités à agir des apprenants ou encore le décalage entre ce que l'apprenant a appris et ce que l'on attend de sa progression dans le travail. Autrement dit, le milieu professionnel et la participation aux tâches productives peuvent empêcher ou ralentir la conscientisation de ses propres apprentissages ; ce qui peut contredire le principe selon lequel la conscience du développement de ses capacités et des acquis de l'expérience est un moyen de mener une réflexion sur ses propres actions, et de développer ses capacités de réflexivité (réflexion sur ses propres savoirs et capacités à apprendre). La place que prennent le travail et la socialisation au travail (l'intégration de normes sociales) peuvent en effet prendre le dessus sur les contenus à apprendre (et appris) et ainsi entraver le caractère potentiel de certaines situations professionnelles (Astier, 2008; Bautier, 1992). En outre, les façons conscientes de penser les apprentissages et de concevoir la transmission en miroir, ne correspondent pas toujours aux attentes de transmission de la part de l'apprenant. Ces décalages sont l'objet d'ajustements divers lorsque la coordination est possible, et sont l'origine de tensions lorsque la communication est interrompue.

Nous retenons de nos données aussi que seule une part de la conceptualisation est transmissible et est à transmettre, pour trois raisons principales. Premièrement parce que l'expérience ne peut pas être transmise entièrement, notamment parce qu'il faudrait avoir les moyens de transposer les conditions qui ont permis la construction des connaissances relatives à l'expérience. Deuxièmement parce qu'on ne retranscrit jamais la totalité des étapes de

raisonnements sous-jacents à l'action à transmettre. Troisièmement parce qu'il est difficile de retracer tous les niveaux d'objectifs qui amènent à la conceptualisation de l'activité, en particulier quand il s'agit de retranscrire cette conceptualisation sous forme de tâches à prescrire. Aussi, les espaces de socialisation et l'univers culturel dont nous avons parlés participent-ils à réunir les conditions d'appropriation des objectifs, des raisonnements et des connaissances qui véhiculent dans le travail. C'est pourquoi les processus de conceptualisation dépendent fortement des conditions sociales du travail. Cela se joue à plusieurs niveaux :

- sur ce qui peut ou ne peut pas être pris en compte par l'apprenant compte tenu des conditions de participation et des conditions d'organisation du travail ;
- sur ce qui pourra faire l'objet de coordination compte tenu des appréciations sur les potentialités et les capacités de l'autre ;
- sur ce qui fait légitimement objet de transmission au regard du dispositif de transmission lié au travail, selon les conceptions qu'ont les opérateurs de l'apprentissage (au travail) et les stratégies de transmission.

Ces niveaux conditionnels permettraient de repérer les situations où l'aide à la conceptualisation serait possible, si enjeux de conceptualisation il y a (clarification des buts de l'activité, contribution à l'élargissement de l'activité, aide à l'émergence de concepts) (op. cit. Vergnaud). Nous devons toutefois préciser que cet exercice est extrêmement compliqué du fait que la transmission professionnelle s'inscrit dans un temps long, et que le surgissement de certaines conceptualisations et la manifestation observable des effets de la transmission en termes d'apprentissage et d'acquisition sont distribués de façon imprévisible et parfois diffuse. Si tant est que nous réussissions à observer des traces d'apprentissage, il serait encore difficile de déterminer quelles transmissions auraient pu en être à l'origine. L'analyse des phénomènes et processus de transmission professionnelle n'ont donc pas pour vocation, dans cette thèse, de conclure de façon exhaustive sur les conditions de transmission propices aux apprentissages professionnels. Ce travail demanderait de systématiser l'analyse des apprentissages sur une approche longitudinale, et de sélectionner quelques situations professionnelles précises mettant en jeu l'intervention tutorale d'un agriculteur[87].

[87] Nous pouvons faire ici référence à la thèse de P. Kunégel (2006). Dans ses travaux, il montre que les tuteurs, en interaction avec les apprentis, mettent en place des modalités de tutorat correspondant au niveau de l'apprenti, lequel est estimé en grande partie par son expérience (situation déjà éprouvée, durée de travail dans le garage). On y lit deux progressions concomitantes : les apprentissages (conceptuels et techniques) et les fonctions de tutelles mises à disposition ; c'est ce que cet auteur appelle le tutorat « en cascade », construit dans une organisation séquentielle. Selon lui, on distingue deux grandes orientations de l'apprentissage par tutorat : 1/ La culture de « mise au travail », fondée sur la logique de l'action, 2/ La culture de professionnalisation, fondée sur la logique de réflexion sur et pour l'action. Mais, contrairement au milieu agricole, le garage est un lieu circonscrit : le travail du garagiste est déterminé par un objet d'intervention (l'automobile), et par des tâches relativement délimitées dans le temps et l'espace. Dans le cas de l'exploitation agricole, plusieurs lieux et domaines d'intervention font partie du métier. L'apprenant peut maîtriser un ensemble de situations dans un lieu donné et acquérir une certaine autonomie au quotidien alors qu'il restera novice sur d'autres tâches attachées à d'autres espaces. Les activités transversales de gestion et de planification, inscrites dans le temps long de la saison sont difficilement caractérisables par des situations professionnelles précises. Il est dès lors difficile de faire le lien entre la maîtrise de ces activités et les conditions de transmission l'ayant favorisée ou contrainte.

Ainsi, nous avons dit quelque chose des apprentissages en analysant, à travers l'observation du travail, les phénomènes de transmission professionnelle car « *il s'agit d'examiner au cours de toute analyse du travail, les conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent l'expression et le développement des compétences* » (Mayen, 2001, p. 10).

La transmission professionnelle correspond à la transmission du métier avec tout ce qu'il comprend de social, de contraintes et de ressources pour l'apprentissage. Elle ne vise pas toujours ni prioritairement le développement des compétences de l'apprenant, même s'il peut être souhaité à la fois dans un but de professionnaliser de nouvelles personnes et assurer la « survie » d'un métier ou d'une exploitation, et dans un but d'amélioration de l'efficacité des actions de l'apprenant dans l'espace de travail. Et comme la professionnalisation et l'efficacité sont des références relatives à chaque modèle de production et à chaque vision du travail, **l'activité de l'apprenant fait l'objet de débats** (Astier, 2008). Nous avons montré que ces débats constituent le socle d'une transmission professionnelle en acte à travers laquelle les places professionnelles[88] et les modalités de participation sont négociées, agencées et articulées à l'ensemble des enjeux qu'elles suscitent.

Comme le rappelle P. Olry, ces moments de coordination sont également des occasions et des invitations à la décentration, ainsi que des espaces d'assimilation de nouveaux aspects de la tâche (Olry, 2008). Les apprenants et les agriculteurs sont amenés non seulement à parler des actions à réaliser, en énonçant et reformulant les tâches, mais également à justifier ce qu'ils assertent, prescrivent ou préconisent. La verbalisation des conceptualisations sous-jacentes à l'action, bien que relativement rares au regard du temps total passé sur la ferme, constitue un moyen potentiel de transmission et de développement des connaissances des apprenants. En outre, les moments où le travail est suspendu rendent possible l'établissement d'un diagnostic de l'état des connaissances et des capacités de l'apprenant, et à partir d'eux de penser éventuellement l'assistance de l'autre dans la réalisation de l'action. Les mises en tension des points de vue, des appréciations de la réalité et des régimes d'engagement parfois divergents, peuvent provoquer, au sortir des blocages qu'elles engendrent, le développement de certains raisonnements et l'introduction d'informations et de savoirs utiles à la compréhension de l'action. C'est ainsi que l'on apprend parfois des choses que l'on n'attendait pas ou ne prévoyait pas d'apprendre ou de rencontrer. C'est aussi ainsi que la réciprocité de la transmission s'opère parfois.

[88] Les places professionnelles correspondent aux positions que les apprenants et les agriculteurs expérimentés occupent dans l'exploitation et dans les situations de travail. D'elles découlent, entre autres, les façons dont les personnes endossent des rôles et construisent des identités situées. Les places professionnelles ont à voir avec les statuts et sont susceptibles d'évoluer en fonction des processus de réévaluation successif (des compétences notamment) qui ont lieu au cours des interactions.

IV. La transmission professionnelle, comme arène de rapports mondains

Au-delà des positions sociales et professionnelles dans l'exploitation, ces processus de coordination mettent en dialogue **des « mondes» de référence différents**. La notion de « mondes » permet de regarder ce qui, dans la conduite des personnes, relève de régimes d'action et d'engagement en lien avec les façons singulières d'appréhender les réalités qui se présentent à elles. En effet, comme l'évoquent plusieurs auteurs (Béguin, 2004b; Olry, 2000), l'activité singulière de tout professionnel se situe dans un rapport mondain. Par exemple, les agriculteurs biologiques sur un territoire ne construisent pas seulement un monde du moins d'intrants, ils se démarquent du monde du conventionnel et le font exister comme repoussoir.

La notion de « monde » a l'avantage de donner un cadre moins dispositionnel des conduites humaines, que les notions d'« habitus », de « champ », de « normes », d'« intérêt » ou de « rôle ». Les personnes agissent dans le travail selon des modèles d'engagement faisant chacun référence à des collections d'objets particulières, prélevées dans la situation. Le choix du sabre ou de la lyre pour couper le caillé n'est pas seulement une question pratique, il renvoie à un ensemble de raisonnements et de références qui appellent à des « mondes » techniques un peu différents. La lyre représente pour le jeune repreneur, la fonctionnalité de l'outil conçu dans un mouvement de modernisation de la transformation fromagère. L'adopter, c'est faire preuve de professionnalisme et se projeter dans une organisation instrumentée de l'activité. Le sabre en bois est, pour le cédant, la manifestation d'une technique éprouvée jusqu'ici, adaptée au calibre de la cuve et plus largement de l'exploitation. Elle est aussi la trace de son histoire. Les deux outils sont introduits dans un débat sur la valeur des références techniques invoquées.

Les modèles d'engagement et de référence sur lesquels s'appuient les personnes pour agir ne sont pas ou peu déterminés par des intentions préalables mais se forment dans la suite des moments et des situations sociales diverses à travers lesquels les gens doivent passer (Dodier, 1991). L'utilisation de la lyre (Cas 1) s'inscrit dans une transmission de l'exploitation qui se fait dans un ensemble de changements logistiques et matériels, avec en particulier l'adoption de cuves plus grandes au sein de la fromagerie en cours de construction. L'action de couper le caillé est prise dans un contexte temporel global qui entraine toute une série de prise de position sur le choix des instruments, des méthodes et des techniques à privilégier.

Les façons dont les agriculteurs et les apprenant s'engagent dans les situations de travail et dans les interactions entre eux au travail, renvoient à des modes d'interprétations plus ou moins semblables ou dissemblables. La plus ou moins grande correspondance des « mondes » interprétatifs tient à ce que les personnes s'appuient sur des objets plus ou moins équivalents et à ce que les divers niveaux de motifs (conscient, apparents, ou au contraire plus intime et implicite) sont plus ou moins compatibles. La transmission est donc prise de position, déterminant des points de vue acceptables ou non : chemin faisant se crée ainsi un rapport mondain, et des orientations particulières des activités.

En fonction du niveau de correspondance, les interactions s'accompagnent de confrontations. Pour un même « monde » d'objets, la confrontation peut se faire sur le type d'arguments mis en valeur, ou encore sur le « point de vue » technique à faire valoir (voire par exemple la diversité des *versions des mondes* selon l'approche ergonomique de Pascal Béguin (2004b)). Le choix des variables qui prévalent pour décider du « moment propice » au lancement du chantier de la fenaison, suscite un débat entre l'éleveur et les jeunes repreneurs. Ils ne donnent pas les mêmes arguments techniques pour justifier de la priorisation de telle variable devant l'autre. Chaque protagoniste mobilise alors une « logique » du pertinent, du raisonnable, du juste. Les confrontations observables entre agriculteurs et apprenants renvoient également à la rencontre de « mondes » de référence différents. Dans l'échange, les personnes ne vont pas mobiliser les mêmes principes supérieurs, ni ne vont extraire les mêmes objets de la situation. Alors que le principe de responsabilité dans le travail peut être invoqué par le tuteur en référence à un monde professionnel dans lequel l'engagement et la compétence se traduisent par une prise en charge individuelle des risques et des doutes, les apprenants, en face, vont privilégier la valeur formative du travail et attendre du tuteur qu'il organise les situations de travail selon l'idée que l'autonomisation progressive ou l'aide à la conceptualisation des activités constituent un motif central de la relation de tutelle.

Lorsque des tensions, des confrontations, ou même des conflits, apparaissent dans les interactions ponctuelles, et plus largement dans le temps long de la relation de tutelle, la construction d'un « monde commun » est compromise. Les correspondances ou les points de compatibilités entre les grandeurs invoquées n'ont pas été établis à ce stade de la coordination. La difficulté réside en effet, pour la transmission professionnelle, d'ajuster des objets, des références, des concepts, des pratiques et des valeurs qui appartiennent à des « mondes » différents : celui de la formation, de la production, celui de l'appartenance (culturelle, professionnelle, spirituelle), de la vie domestique et privée ou encore celui de l'opinion et de la citoyenneté. La transmission produit également des raisonnements non concluants, des convocations de raisons présumées, dans la mesure où on a des raisons de, des raisons pour et une raison normative qui justifie l'action, à la mesure des moyens du sujet susceptibles de les évaluer : ces niveaux ne coïncident pas toujours entre l'agriculteur et l'apprenant.

Au-delà des blocages, ces confrontations peuvent être des sources de perturbations susceptibles de développer la créativité des agents et ainsi provoquer des occasions d'apprentissage. Les perturbations peuvent être très discrètes et ne pas engendrer de ruptures apparentes, l'acculturation progressive prenant le pas sur le conflit intérieur. La transmission professionnelle articule ainsi des moments de coordination marquants où une densification des désaccords et des efforts d'intercompréhension est observable, avec des moments de coordination plus diffus dans le temps et intégrés aux flux sociabilisant du travail. Car « *une part de ce qui fait la compétence au travail* [tient des « mondes professionnels »] *tant l'activité qui se mène à plusieurs nécessite d'allants de soi entre pairs, pour être économes en*

gestes et communications au profit du résultat. Si l'apprenti apprend le travail, il apprend dans le même mouvement le monde qui compose ce travail » (Olry & Mayen, 2012, p. 102).

Conclusion

À partir de la synthèse des résultats, nous retenons trois conclusions :

1/ le mouvement analytique que nous avons proposé de défendre met en articulation les données du modèle configurationnel avec les apports de l'analyse des interactions de tutelle. Nous montrons que ces deux entrées s'enrichissent l'une l'autre en dialoguant à travers deux espaces interdépendants : les espaces de coordination et les espaces de l'activité.

2/ nous montrons que le milieu de travail introduit de nouvelles incertitudes dans les formes de transmission qu'il convient de déployer dans les exploitations, et que l'entremêlement des dimensions productives et constructives des relations au travail entre agriculteurs et apprenants renforce l'ambiguïté sur le sens et les ressorts de la transmission.

3/ la transmission professionnelle traverse un ensemble de situations d'interaction à la fois toujours dirigées vers le travail (sa réalisation, son jugement, sa planification, etc.) et saturées de significations sociales et culturelles. Au-delà des contenus échangés, le potentiel d'apprentissage et de développement se manifeste dans et par la construction des espaces de socialisation caractéristiques de la transmission professionnelle. Ces espaces sont des espaces de coordination quand il s'agit de se mettre d'accord, d'acculturation et d'adhésion quand il s'agit de se saisir et d'utiliser les instruments de la culture professionnelle, et de négociation quand il s'agit de faire valoir son point de vue. Au travers des processus de socialisation, l'apprenant et l'agriculteur sont amenés à échanger sur des « mondes » professionnels différents (en termes de choix de pratiques, d'éthique, d'esthétique, ou encore de politique), mais aussi sur d'autres contenus que ce que la situation professionnelle évoque au premier abord, sur de nouveaux objets, propriétés et comparaisons d'objets. Rien ne permet cependant de certifier ce qui, dans ces processus, est responsable de telle acquisition ou de tel développement de compétence. Les liens hypothétiques entre transmission et apprentissage en milieu de travail sont à chercher du côté des conditions d'interaction plus ou moins favorables au développement de telle ou telle compétence, compte tenu de la singularité des parcours et des enjeux de formation pour les acteurs.

PERSPECTIVES POUR ACCOMPAGNER UNE RELATION DE TRANSMISSION AU TRAVAIL

Cette section est destinée à ouvrir cette recherche à des questions relatives à la formation et à l'accompagnement. Nous avons exposé dans une première partie la diversité des dispositifs de transmission professionnelle et des façons dont ils affichent, plus ou moins explicitement, des objectifs de professionnalisation et de transmission. Notre approche hybride de la transmission (entre configuration et activité) nous permet de questionner les limites et les apports de ces dispositifs d'un point de vue générique, et d'aborder quelques perspectives en termes d'accompagnement de la transmission professionnelle.

I. Les apports et impensés des dispositifs de transmission professionnelle

I.1. La question de la compétence dans les dispositifs de transmission en milieu professionnel

Dans le cadre de la production agricole, l'appréciation de la performance s'examine par l'observation des résultats des actions réalisées sur des pas de temps pluriels et sur des espaces de travail composés d'objets très différents (l'espace des stock, l'espace des champs, l'espace des animaux, l'espace de vente, l'espace de transformation, etc.). La compétence a trait aussi aux cheminements parcourus pour atteindre ces résultats : les façons dont on s'y est pris, le temps qu'on y a mis, les critères que l'on a privilégiés, etc. Cependant, les résultats et les compétences s'apprécient différemment selon le régime d'engagement dans lequel on se trouve au moment de leur appréciation. Par exemple, selon si l'on se place en responsable de la production ou si l'on cherche à débusquer les « trucs et astuces » du métier ou à en créer par soi-même dans l'optique de se débrouiller seul dans sa future exploitation, l'erreur n'aura pas le même statut dans le jugement : elle aura dans le premier cas un statut de résultat de l'action ; alors que dans le deuxième cas, elle sera évaluée par rapport à ce qu'elle permettra d'acquérir de nouveau.

I.2. L'acquérir et le transmettre dans les dispositifs de transmission professionnelle agricole

Les dispositifs de transmission professionnelle mobilisent deux processus : **acquisition et transmission**. Le premier suppose qu'il y ait un acquéreur, une action et un résultat (une possession dont on peut faire un inventaire, un « bilan », un usage, dont on peut apporter la « preuve »). Cela suppose aussi que l'objet de l'acquisition préexiste à ce processus, mais sous quelle forme ? Que serait une compétence à acquérir ? Quand est-ce qu'on est dans une situation limite où celle/celui qui « possède » la compétence l'élabore lui-même ?

L'acquisition se constate *a posteriori*, se présume même du fait qu'un sujet qui en était dépourvu s'en trouve muni, mais son processus demeure largement opaque.

Dès lors se pose nombre de questions : l'activité d'acquérir est-elle nécessaire, est-elle volontaire voire consciente (peut-on acquérir des compétences sans le vouloir, sans s'en rendre compte ?), peut-on éviter les compétences (comme on peut chercher à éviter les maladies professionnelles dont on dit rarement qu'on les a « acquises[89] » même si elles résultent bien d'une fréquentation répétée des situations de travail) ? Faut-il être conscient de ses acquisitions pour les utiliser ? Et finalement, qu'est-ce qu'acquérir ? Dans notre cas, avec quoi « paye-t-on » les acquisitions que l'on effectue ?

La notion de transmission est complémentaire. Elle suppose un transmetteur, un objet[90] transmis et un « réceptionnaire ». Autant l'acquisition insiste sur l'activité de celui qui reçoit, autant la transmission insiste sur celle de celui qui transmet. Une foule de questions surgissent à nouveau : la transmission est-elle nécessairement explicitée ? Consciente ? Formalisée ? Ne peut-on transmettre que ce que l'on a soi-même et préalablement acquis ? Ce que l'on transmet est-il, dans ce cas, ce que l'on possède ? L'objet de la transmission est-il affecté par les acquisitions antérieures ? Comment ? La transmission est-elle une activité spécifique du transmetteur ou simplement un effet de la coprésence de transmetteur et réceptionnaire ?

Enfin, troisième champ de question : la comparaison entre le transmis et l'acquis. Ce qui est transmis est-il ce qui est acquis ? N'y a-t-il pas, là comme ailleurs, des transformations, des transpositions, des distorsions, des erreurs d'aiguillage, des quiproquos et des incompréhensions nuisibles ou fertiles, éventuelles ou nécessaires… Comment fait-on pour savoir si l'acte d'acquisition correspond à un ou plusieurs actes de transmission ?

Toutes ces questions sont à investiguer, ou pourraient être posées lorsqu'il s'agit de concevoir un dispositif de transmission professionnelle. Elles interrogent d'abord les cadres, les formes, les agencements, les méthodes que tuteurs et apprenants, cédants et repreneurs, adoptent ; et à travers ces investigations, elles invitent à regarder de près ce que produisent les **cadres sociaux de l'acquisition-transmission des compétences**. On s'intéresse alors aux **buts** énoncés pour les dispositifs construits. Les acteurs ont toujours un discours à ce propos et celui-ci peut être relevé à la fois du point de vue de celui qui le tient et de ceux à qui il est destiné. On s'intéresse enfin aux **effets** qu'il prétend produire et les **résultats** auxquels il parvient.

Ces quatre éléments amènent en outre à se préoccuper des acteurs (et pas seulement de ceux qui sont désignés comme « apprenant » ou « tuteur ») et des relations entre ces acteurs et le dispositif conçu. C'est également l'occasion de questionner cette notion de dispositif, notamment en ce qu'elle suppose d'aménagements internes et externes, d'instrumentation et

[89] On « attrape » une maladie alors que c'est parfois elle qui nous « saisit », mais peut-on « attraper » des compétences ou sont-ce elles qui nous envahissent ?

[90] Y compris et surtout dans notre cas, immatériel, comme dans la formule classique « transmission d'information ».

d'instrumentalisation (Béguin & Rabardel, 2000), en ce qu'elle permet aussi de penser les détournements éventuels, les transformations et les réflexions sur les buts et objets des dispositifs.

Les écarts entre le prescrit et le réel, entre les moyens mis en œuvre et les objectifs affichés rendent nécessaire de prendre en compte autant les discours que les pratiques et donc, parfois aller au-delà de ce que les organisations désignent comme dispositifs de transmission de compétences pour reconnaître que d'autres éléments, qui n'ont pas cette fonction, l'assurent également et parfois davantage. C'est dans ce cadre que l'on trouve un intérêt tout particulier à mettre en relation les dispositifs de transmission de compétences avec les situations de travail. Ceci rend compte de la place tout à fait centrale accordée à la notion de « dispositif ». On l'entend ici comme **agencements organisationnels, allocation de ressources hétérogènes, décidées et/ou pratiquées en vue du but fixé**. Cela n'épuise pas l'ensemble des modalités de développement des compétences dans les organisations mais correspond à un aspect formalisé, rendu public, objet éventuellement de débats internes et de présentations externes à l'exploitation.

I.3. L'épreuve de réalité, au-delà de ce qui est prévu par le dispositif

Les situations de travail présentent évidemment des problèmes. Mais à la différence des situations-problèmes construites pour la formation à partir d'une didactique des savoirs professionnels (elle-même issue d'une analyse des situations de travail), toutes les variables agissantes et importantes ne se présentent pas immédiatement dans le travail de façon organisée et identifiable. La didactique professionnelle nous enseigne au contraire qu'en situation réelle, la conceptualisation dans l'action consiste à construire une intelligence fonctionnelle en cours d'action. Chemin faisant, l'opérateur détermine ce qui est à prendre en compte, ce qui est agissant, ce qui est plus ou moins important à comprendre et à transformer pour orienter l'action en vue de résoudre les problèmes ou d'obtenir un résultat satisfaisant. Le champ conceptuel du professionnel se compose de principes tenus pour vrai ou explicatifs, de règles d'action, de liens logiques entre les concepts et raisonnements qui constituent ce champ (Vergnaud, 1990). Le champ conceptuel organise l'activité du professionnel en donnant un sens à la situation de travail. La compréhension de la situation dépasse la résolution stricte du problème qui se pose, lorsqu'un problème se pose. Elle s'étend au-delà de l'ici et maintenant par l'introduction de tout ce qui composent les anticipations nécessaires à l'exercice du travail sur la durée. Il faut prendre en compte les évolutions possibles ainsi que l'ensemble des résultats possibles et acceptables. C'est tout cela qu'il faudrait rendre signifiant, pour le transmettre verbalement ou pour le faire saisir à travers une mise en activité particulière, centrée sur le potentiel de développement des situations de travail considérées. Or, cet exercice renvoie lui-même à des savoir-faire spécifiques qui consisterait :

1/ à diagnostiquer l'état des connaissances et des préconcepts des apprenants afin d'adapter les conditions de transmission et les manières d'accompagner la construction de significations ;

2/ à pratiquer une didactisation de l'ensemble des éléments utiles à la compréhension d'une classe de situation, nuancée par un nombre de variantes qu'il s'agirait de donner à voir.

Les agriculteurs ne sont ni des pédagogues, ni des didacticiens, ni toujours volontaires pour développer des compétences d'explicitation. Formaliser un savoir incorporé issu de la pratique est un apprentissage du raisonnement qui « vise à construire les instruments permettant de rendre compte des ressorts de l'action » (Malglaive, 1988). En revanche, ces professionnels et praticiens réagissent à l'interaction, comme ils le font pour les autres actions. De même, comme le sont les situations de travail, les situations d'interaction au travail peuvent provoquer un potentiel d'apprentissage et pour l'apprenant et pour l'agriculteur, sur les plans productif, relationnel et cognitif. Ces interactions tutorales (acceptant une dissymétrie de l'expérience et de la maitrise du métier) et partenariales (partageant un but d'efficacité du travail) peuvent être encadrées ou faire l'objet d'un dispositif de *professionnalisation*, au sens que lui donne Solveig Fernagu-Oudet : « *on pourrait définir l'ingénierie de professionnalisation comme le processus qui permet d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrissent. Ces enseignements vont alimenter le potentiel d'expérience de chacun et contribuer de ce fait au développement d'une compétence à développer des compétences* » (Fernagu-Oudet, 2004, p. 117). L'auteure explique que la professionnalisation est l'équivalent de l'acquisition de l'expérience, ce qui exige que les conditions du travail autorisent le développement des processus d'apprentissage et de distanciation nécessaires pour munir l'expérience professionnelle de son caractère apprenant. Par conditions du travail, elle mentionne les conditions sociales, économiques et organisationnelles, à l'instar des nombreux auteurs ayant traité ce thème (Osty, 2003, p. 205; Sorel & Wittorski, 2005; Wittorski, 2008), mais également l'articulation entre organisation du travail et contenu du travail, comme le lieu où se joue le potentiel d'apprentissage.

En revanche, les dispositifs sont plus ou moins explicites en matière d'apprentissage. P. Olry en donne la raison principale : « *un apprentissage en situation de travail ne s'inscrit pas dans un jeu didactique, mais dans une participation conjointe à la visée d'apprentissage d'autrui par-delà les rôles institutionnellement attribués. Ce glissement a une conséquence opératoire. Un dispositif n'est pas seulement un moyen de l'action didactique, mais encore comme ce qui donne une forme à l'action, par l'imposition de normes et l'appel à des principes de jugement. Au travail, l'institution se préoccupe peu d'apprentissage, lequel est soit dévolu à l'organisation du travail, soit à la formation comme instance externe. Ainsi l'apprentissage en situation de travail concerne un sujet engagé par une autre relation, instituée, qui dépasse l'individu* » (Olry, 2008, pp. 107-108). Pour ce qui est de l'apprentissage dans les exploitations agricoles, peu de prescriptions existent en matière d'encadrement des apprentissages, excepté pour l'alternance (non étudié dans cette thèse) et, en moindre mesure

pour les stages, soit les dispositifs intrinsèquement liés aux formations professionnelles. Pourtant, ainsi que l'écrit P. Mayen (2007a), « *la conception d'un dispositif de professionnalisation suppose de penser l'usage des situations professionnelles comme conditions de formation et de développement. Si les choix aboutissent à faire vivre des expériences en situation professionnelle, la question principale est une question didactique : quelles expériences en situations professionnelles sont susceptibles de contribuer à la formation et au développement de quelles capacités de se situer, de penser et d'agir ?* ». Les dispositifs de transmission professionnelle ne peuvent donc pas s'intéresser uniquement aux compétences visées, mais doivent nécessairement prendre en compte les conditions de développement de ces compétences dans le travail. Or, ces conditions ne sont pas uniquement matérielles ou organisationnelles, elles concernent aussi tout ce qu'il y a d'affect et d'humain dans les relations entre des personnes qui se côtoient au quotidien, ou au contraire sporadiquement dans le travail. Ces dimensions des relations au travail font appel à toute l'histoire de notre rapport à l'altérité.

La question de la temporalité est un autre aspect difficilement prévisible par les dispositifs de transmission professionnelle. La séquentialité des apprentissages peut être envisagée, les étapes d'avancement dans un projet d'installation et la durée présumée d'un test d'activité peuvent être indiquées et évoquées par les acteurs du dispositif. En revanche, les transformations du dispositif lui-même, créées par l'épreuve des expériences des bénéficiaires et des participants, peuvent difficilement s'anticiper puisqu'elles relèvent d'expérimentations relatives à ce qui est justement imprévisible dans le réel du travail. Penser la transmission professionnelle suppose de considérer que les conditions d'échange ne sont pas seulement liées à l'effectuation d'un travail, à l'acquisition de savoirs, de normes ou de règles d'action, ni seulement au développement d'apprentissages professionnels. Les configurations de transmission professionnelle donnent justement à voir que la transmission soulève tous ce qui est incertain et plus intime dans l'exercice d'un métier : la fabrication d'une profession ou d'un professionnel, la tenue d'un métier et l'enrôlement dans un « exercice-vie » qui engage la personne dans un projet autant personnel que professionnel. Implication pour la formation professionnelle ?

II. Quelles seraient les spécificités d'un accompagnement à la transmission professionnelle ?

Le caractère dynamique de la construction d'une relation de transmission professionnelle dans les exploitations agricoles, les incertitudes et les implicites en jeu dans les situations de travail partagées, expliquent pourquoi les apprenants et les professionnels rencontrent des difficultés à se coordonner dans le quotidien de travail. Face à ces difficultés, un accompagnement spécifique peut être envisagé. Nous tenterons d'en décrire quelques aspects dans cette section.

La première partie de cette thèse présente la diversité des dispositifs d'appui à l'installation au sein du paysage de l'accompagnement agricole. Parmi ces dispositifs, certains se penchent particulièrement sur la question de la transmission des exploitations (PIDIL[91]) alors que d'autres se concentrent sur l'appui technique, administratif et logistique (organisme de développement agricole : ADDEAR[90], Chambres d'agriculture, etc.) ; d'autres encore visent des effets de formation professionnelle et prévoient les potentialités d'une transmission de savoir-faire sur les lieux de production (espaces-test, stages, parrainage). Très peu néanmoins s'interrogent sur ce que les situations de transmission professionnelle produisent en termes d'apprentissage et de développement, tant leur caractère diffus et pluriel rend difficile leur identification et leur accès. En effet, les situations de transmission professionnelle sont foisonnantes, elles recouvrent un grand nombre de situations de travail et d'interaction différentes : des situations où se déploient des actives productives réalisées collectivement, des situations de dialogues techniques et de planification, des situations orientées vers le tutorat, mettant la relation humaine au centre des préoccupations. Le rôle d'un accompagnateur peut donc lui aussi être pluriel et s'intéresser à l'ensemble de ces situations.

Nous souscrivons à une certaine vigilance vis-à-vis de l'intérêt porté *a priori* sur la réflexivité des sujets, non pas du point de vue de leur capacité à réfléchir sur leurs actions et dans l'action, mais du point de vue des effets de développement qu'elle permettrait. En effet, « *on suppose généralement qu'apprendre à réfléchir sur son action permet de mieux réfléchir dans l'action et favorise la construction de compétences professionnelles* » (Bouissou & Brau-Antony, 2005, p. 118) alors que rien n'indique que devenir lucide sur ses actions passées modifie « en bien » et systématiquement l'action en train de se faire (Lahire, 1998). L'invitation à la réflexivité ne peut être formulée en dehors de la considération du contexte dans lequel le sujet doit faire preuve de réflexivité, et rien ne permet de savoir dans quelles mesures la « disposition » réflexive du sujet est transférable à d'autres situations, voire à la situation à laquelle il est fait référence au moment de cette invitation. Si le produit de la réflexivité est une modification de la conscience et de la prise en compte de son action, nous n'avons pas de garantie sur la nature de ces modifications. Sont-elles toujours orientées vers le « mieux », vers une meilleure maîtrise de son action ? Et si tel est le cas, dans quel sens est modifiée cette maîtrise ? Ne peut-elle pas être contradictoire avec d'autres moments de réflexivité qui seraient orientés sur d'autres buts ou d'autres rapports à la situation ?

Toutes ces questions nous invitent à discuter des diverses aspects de la transmission professionnelle sur lesquels l'accompagnement pourrait porter, en référence aux différentes situations que nous avons identifiées dans cette thèse.

Les préoccupations et difficultés rencontrées touchent parfois à la conceptualisation des actions productives. Bien que l'agriculteur-tuteur soit le premier à pouvoir aider à développer la conceptualisation, au moment de la réalisation - par la monstration, l'explicitation ou autres

[91] PIDIL : Programme pour l'installation et le développement des initiatives locales ; ADDEAR : Association pour le développement de l'emploi agricole et rural.

fonctions de tutelle allant dans ce sens -, un accompagnateur extérieur peut tout à fait faire émerger des points de compréhension manquants, par la mise en place d'un échange *a posteriori*, et à condition que la situation de travail ait pu être définie précisément par l'apprenant. Cet accompagnement serait de nature à améliorer l'accès aux modèles opératifs du professionnel pour une classe de situation donnée. Nous retrouvons ici un écho à la notion de coordination conceptuelle que Pastré théorise dans le sens où l'accompagnement consisterait à viser la compréhension des tenants et aboutissants de l'action. Certaines ressources épistémiques complémentaires peuvent être introduites dans l'échange et peaufiner les représentations qui sous-tendent l'organisation des activités professionnelles qui ont pu apparaître problématiques aux yeux de l'apprenant. Nous avons vu que le *tour de plaine*, réalisé en présence d'un agriculteur extérieur à la production, pouvait remplir cette fonction d'accompagnement. L'accompagnateur peut avoir pour mission de guider les interprétations après-coup en rajoutant des ressources pour comprendre les raisons qui justifient telle ou telle pratique dans telle ou telle situation (Mayen, 2000). À travers cet approfondissement, certains retours peuvent être envisagés auprès de l'agriculteur, et le questionnement technique et conceptuel peut éventuellement être enrichi si les conditions d'interaction au travail le permettent. Par la formalisation des expériences acquises et des problèmes survenus dans l'activité racontée, les objets et les instruments mobilisés, rencontrés ou construits, peuvent également voir leurs fonctions évoluer.

L'accompagnement peut également porter sur l'aspect relationnel de la transmission professionnelle, par rapport à des situations qui mettent en jeu les places des personnes dans le travail, ainsi que les espaces de communication au-delà de l'action productive. L'accompagnateur serait dès lors centré sur les conditions de coordination entre apprenants et agriculteurs. Il peut participer à formaliser et à définir les freins et les tensions ressentis par les personnes dans la relation de transmission et de travail entre les deux protagonistes, aussi bien individuellement auprès de l'un ou de l'autre, que collectivement. Dans ce dernier cas, le rôle de l'accompagnateur est de se placer en médiateur du dialogue, tout en sachant que les dimensions affectives, émotionnelles peuvent déborder du simple échange de points de vue. Ces espaces doivent pouvoir mettre au jour la diversité des modes d'appréciation des uns et des autres vis-à-vis des conditions de travail et d'apprentissage, ainsi que des modalités légitimes, faisables et efficaces de transmission pour le couple d'acteurs ou le groupe considéré.

Dans ces espaces, peuvent également être abordés les décalages, écarts ou incompatibilités (réelles ou ressenties) entre les exigences du travail et celles de la formation, entre les contraintes du travail et les objectifs de professionnalisation et d'apprentissage que fixent les dispositifs ou les personnes elles-mêmes. Autrement dit, le rôle de l'accompagnateur pourrait être d'appuyer l'intercompréhension en pointant l'importance de définir le type d'engagement, d'attentes que les personnes mettent dans les diverses situations de transmission professionnelle.

Il peut également remplir une fonction d'aide à la mise en mot du professionnalisme, afin de préciser les analogies ou au contraire les antagonismes qui persistent entre les projets professionnels des agriculteurs et ceux des futurs agriculteurs. L'accompagnateur doit pouvoir, pour cela, animer des discussions collectives autour des points d'accords et de désaccords, autour des points qui ont suscité des négociations pour, *in fine*, contribuer à construire les conditions d'acceptation et de questionnement portant sur les écarts établis entre les pratiques des uns et des autres et entre les mondes professionnels qui font pour eux référence. L'accompagnement peut consister à doter les acteurs de techniques de communication et de questionnement par rapport aux différences perçues entre points de vue, pratiques, rapports au travail et au développement des compétences professionnelles.

Enfin, l'accompagnement de la transmission professionnelle peut se tourner vers une ingénierie de la formation aux changements. Dans le cadre de l'écologisation des pratiques, les repreneurs peuvent être amenés à modifier les pratiques de leurs prédécesseurs dans des directions plus écologiques et plus autonomes. Ces changements s'ajoutent à tous ceux qu'ils veulent opérer par la réalisation de leurs projets professionnels. Ils demandent à la fois d'acquérir la maîtrise des pratiques visées et d'assurer les actions et de prendre les décisions qui concernent la transition d'un modèle stabilisé de pratiques à un autre. L'accompagnement dans cette transition peut dans ce cas commencer par identifier les savoirs de transition utiles à la réalisation d'un projet stabilisé, autonome et écologisé. Dans cette perspective, une didactique professionnelle de l'agroécologie serait à construire.

Conclusion

La maîtrise des activités de transmission en milieu de travail engage plusieurs types d'acteurs : les agriculteurs et les apprenants en premier lieu, mais également les autres membres du travail organisé (les salariés ou les autres stagiaires par exemple), les personnes ressources associées au dispositif (animateur, formateur, etc.), ou d'autres agriculteurs non directement responsables de la relation de tutelle. Chaque configuration d'acteurs participe à faire évoluer les processus de transmission au sein des exploitations : par la participation à une prescription mouvante, par l'intervention dans la relation de tutelle, par des apports complémentaires, etc. La singularité de ces configurations explique que les effets des différentes formes de transmission professionnelle observables et les conditions d'usage de cette transmission à des fins de formation soient difficiles à anticiper par le dispositif. Ce serait là une limite de l'approche par le dispositif, à moins que les dispositifs de transmission professionnelle puissent prendre en compte l'ensemble des caractéristiques de la configuration et intégrer les moyens d'en extraire les principaux enjeux. L'accompagnement aurait donc pour mission de remplir deux grandes fonctions :

1/ L'aide à l'établissement d'un diagnostic de la configuration par les acteurs concernés. Y figureraient l'ensemble des attentes en matière d'engagement, de participation, et de méthodes de collaboration, ainsi que les préoccupations et les difficultés que rencontrent les

acteurs. Cette phase active de diagnostic peut aussi être le moyen d'accompagner l'apprenant dans son immersion au sein de la culture spécifique de l'exploitation.

2/ L'aménagement d'espaces d'échange entre les deux types de protagonistes, et/ou avec d'autres acteurs, sur les aspects à la fois conceptuels et relationnels du travail.

III. Quelques limites pour de nouvelles perspectives

Cette dernière partie pointe un certain nombre de limites de la recherche. Il s'agit des limites liées au cadre de mise en œuvre.

Le caractère exploratoire de ce travail est défini par le fait que peu de travaux récents ont analysé les phénomènes de transmission du travail dans les exploitations agricoles du point de vue de l'activité des personnes. Certaines études sociologiques et ethnographiques ont traité de la mise en œuvre des places et des relations sociales au sein des fermes familiales[92], alors que nous avons associé ici la dimension sociale de la transmission professionnelle à la dimension cognitive pour saisir l'ensemble des conditions de transmission que les agriculteurs et les apprenants construisent et rencontrent lorsqu'ils sont amenés à interagir dans le travail. Pour cela, nous avons sélectionné un petit nombre de cas que nous avons approfondi en recueillant des données multiples sur des périodes de plusieurs jours. Les contraintes temporelles de cette méthodologie de recueil de données impliquent certaines limites.

Le fort singularisme des cas demande d'intégrer (au moins sous forme d'hypothèse) une grande quantité de variables agissantes (ou potentiellement agissantes). L'ensemble des dimensions de la transmission professionnelle n'est donc certainement pas couvert par cet échantillon même si nous avons pu croiser la diversité des singularités pour entrevoir un modèle de configuration utile à l'analyse générique des cas de transmission du travail dans les exploitations agricoles. Par ailleurs, la thèse traite d'une notion (la transmission) et d'un cadre professionnel (le milieu agricole) tous deux protéiformes. Pour ces deux raisons, la méthode d'analyse proposée peut certainement être éprouvée et enrichie par l'exploration approfondie d'autres cas. Certaines entrées peuvent alors être privilégiées devant d'autres en fonction de la question que l'on souhaite approfondir. Il peut s'agir par exemple de couvrir la diversité des idéaux-types concernant un type de dispositif de transmission professionnelle, ou de s'intéresser aux spécificités d'une production agricole particulière (l'élevage bovin laitier par exemple).

Les exigences relatives à l'approche ethnographique n'ont pas permis de planifier l'immersion dans les terrains sur des temps différés. Les cas étudiés n'ont donc pas fait l'objet d'une exploration diachronique. L'intérêt de l'approche synchronique a été montré par les apports de l'analyse des phénomènes de transmission surgissant dans les situations de travail

[92] Nous avons déjà cité les auteurs dans l'état de l'art proposé en Partie I : Delbos et Jorion, Salmona, Pharo, Jacques-Jouvenot pour les plus référencés.

à des moments précis qu'il convenait de caractériser pour comprendre ce qui était ou pouvait être mis en jeu. Bien que nous ayons repéré des traces d'apprentissage et des indices de potentiel apprentissage, nous n'avons pas construit de méthode susceptible de caractériser de façon systématique et catégorielle les apprentissages issus des mécanismes de transmission professionnelle étudiés. **Une des principales perspectives de cette recherche est d'interroger la transmission professionnelle sous l'angle des questions suivantes : quelle transmission professionnelle provoque quel(s) apprentissage(s) ? Quels effets de développement ont été créés par quels mécanismes de transmission ?** Poser ces questions suppose de construire une méthodologie de recueil sur le temps long permettant de comparer les processus d'acquisition sur des classes de situations identiques, ou de comparer des traces de développement dans la fabrication d'une carrière professionnelle.

Cette thèse étudie des situations de transmission professionnelle en milieu agricole biologique professionnel, dans lesquelles au moins un agriculteur et un apprenant hors cadre familial se coordonnent. Une exploration plus complète pourrait élargir le contexte de l'étude :

1/ Des cas plus complets effectués dans le cadre familial pourraient potentiellement permettre de caractériser la spécificité familiale ou non familiale de la transmission du travail ;

2/ Une comparaison avec des cas de fermes conventionnelles, sur des productions similaires, pourrait également enrichir l'analyse de la spécificité agrobiologique de la transmission professionnelle. Au-delà des « mondes professionnels » de la bio, une didactique professionnelle de l'agrobiologie ou de l'agroécologie pourrait alors être envisagée. Nous avons présenté les dimensions spécifiques du travail de l'agriculteur bio dans une première phase bibliographique et avons retrouvé certains principes dans les situations et cas étudiés (en particulier dans la section « travailler avec le vivant »), mais n'avons pas croisé les données de manière à systématiser l'analyse des caractéristiques agrobiologiques de la transmission ;

3/ Il serait également possible et intéressant d'étudier les phénomènes de transmission dans le contexte des formations professionnelles en dehors des lieux de production. Cette perspective offre l'occasion de regarder de plus près ce qu'un cadre scolaire institué apporte de plus, ou au contraire empêche, par rapport au cadre d'exercice professionnel. La mise en articulation des deux lieux pourrait contribuer à mieux penser les processus de professionnalisation des futurs agriculteurs ;

4/ Nous pourrions également investiguer des contextes de production non agricoles afin de mesurer le poids des contraintes agricoles sur les phénomènes de transmission. La thèse de Jeanne Thébault par exemple montre de nombreux points de convergence avec notre travail tout en révélant que le milieu hospitalier présente une certaine homogénéité de cadre que nous ne retrouvons pas dans l'agriculture. On y repère des situations qui se répètent et forment des classes bien définies et la rencontre entre experts et apprentis est encadrée par des temps et des espaces définis par le protocole de formation (horaires, gestes autorisés et non autorisés, stabilité des relations hiérarchiques, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot et Rivages.

Agreste. (2011). Recensement agricole 2010. Premières tendances. *Agreste Primeur 266*.

Aillaud, M., Bachelart, D., Barbier, R., Bazile, M., Beaudout, E., Blandin, B., . . . Schroder, J. (2001). Pour une Ecoformation. Former à et par l'environnement. *Education Permanente, 148*, 308p.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *In* B. Charlier & F. Henri (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris: PUF.

Amalberti, R. (2004). De la gestion des erreurs à la gestion des risques. *In* P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 285-300). Paris: PUF.

Amand, L., & Langlois, N. (2009). *Agriculture biologique. Les grands principes de production et l'environnement professionnel*. Dijon: Educagri.

Arsac, G., Germain, G., & Mante, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème.* Acte du séminaire, Lyon.

Astier, P. (2003). La fonction "situante" de l'activité. Le cas d'une blanchisserie industrielle. *Recherche et Formation, 42*, 75-85.

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs, 17*, 63-69.

Astier, P., Conjard, P., Devin, B., & Olry, P. (2006). Acquérir et transmettre des compétences. Une étude conduite auprès de 10 entreprises. *ANACT*. Lyon: R. E. ANACT.

Barbier, J.-M., Berton, F., & Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. *In* C. d. r. s. l. f. d. CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris: PUF.

Barbier, J.-M., Montmollin (de), M., Schön, D.-A., & Vergnaud, G. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Barthez, A. (1999). Installation « hors du cadre familial » et relation d'adoption. *Économie rurale, 253*, 15-20.

Bautier, E. (1992). *Socialisation, rapport au langage et à la formation*. Acte du sémianaire "Apprentissage dans le travail et interaction".

Baysse-Lainé, A. (2013). *La transmission en Picardie des exploitations conduites en agriculture biologique. Etats des lieux pour la mise en place d'un accomapgnement. Rapport de stage pour CoPASol Picardie*. Master 2, MNHN, Paris.

Becker, H. S. (1985 / 1963). *The Outsiders*. Paris: A. M Metailé.

Béguin, P. (2004a). *Conception, développement et monde commun*. Texte préliminaire à "Monde, monde commun et versions des mondes". Bulletin de psychologie, 57(1-469), 45-48.

Béguin, P. (2004b). Monde, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie, 57*, 45-48.

Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *revue d'Intelligence Articficielle, 14*, 35-54.

Berhocoirigoin, J. (2009). *Les associations dans le défi de l'installation en agriculture*. Master, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain, 55*, 4-19.

Bernier, M. (2005). Évolution de la démographie agricole et ses conséquences sur l'organisation, le fonctionnement et la transmission des exploitations agricoles. *Mission parlementaire auprès de Dominique BUSSEREAU, ministre de l'agriculture et de la pêche*. Paris. 119 p.

Bertrand, M.-C., & Lozanne, T. (2006). Mise en oeuvre des PIDIL. Réalités et perspectives. Etude. *CNASEA*.

Bessière, C., Giraud, C., & Renahy, N. (2008). Famille, travail, école et agriculture. [Introduction au numéro 88 de la revue, honneur à A. Barthez]. *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement, 88*(Introduction), 5-19.

Bézille, H., Courtois, B., Barbier, R., Barbot, M.-J., Clenet, C., Debon, C., . . . Verrier, C. (2006). *Penser la relation Expérience-Formation*. Paris: Chronique Sociale.

Billett, S. (1998). Constructing vocational knowledge: Situations and other social sources. *Journal of Education and Work, 11*(3), 255-274.

Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : Apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation-analyses : Les communautés de pratique, 54*(7), 149-164.

Billett, S. (2009). Conceptualizing learning experiences : Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity, 16*, 32-47.

Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 309-326.

Boltanski, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix, 3*(10-11), 124-134.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur.* Paris: PUF.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation, 20*(2), 113-122.

Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre au travail. *In* E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Paris: PUF.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice*. Acte du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J. (1990 ed. 1998). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Georg Eshel.

Burnay, N., & Klein, A. (Eds.). (2007). *Figures contemporaines de la transmission*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique, 36*, 169-208.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris: Seuil.

Candau, J., & Ruault, C. (2005). Evolution des modèles professionnels en agriculture : scènes de débat, questions d'écologie et catégories de connaissances. *Cahiers d'Economie et Sociologie Rurales, 75*, 51-74.

Cerf, M., & Sebillotte, M. (1997). Approche cognitive des décisions de production dans l'exploitation agricole. *Économie rurale, 239*(1), 11-19.

Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris: L'Harmattan.

Chantre, E. (2011). *Apprentissages des agriculteurs vers la réduction d'intrants en grandes cultures : Cas de la Champagne Berrichonne de l'Indre dans les années 1985-2010.* Thèse de doctorat, L'Institut des Sciences et Industries du Vivant et de l'Environnement (AgroParisTech).

Chaxel, S. (2010). *La « trajectoire » comme support de l'accompagnement à l'installation agricole*. Master Recherche "Innovation et Développement des Territoires Ruraux" Mémoire - Une étude du projet INTERSAMA : Insertion Territoriale des Systèmes d'Activités des Ménages Agricoles en Languedoc Roussillon, Montpellier SupAgro, Montpellier.

Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. Acte du colloque international "Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants", Marseille.

Chevallier, D. (1991). Des savoirs efficaces. *Terrain, 16*, 5-11.

Chevallier, D., & Chiva, I. (1991). L'introuvable objet de la transmission. Introduction. *In* D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris: Maison des sciences de l'homme.

Chevallier, D., Chiva, I., Bril, B., Sigaut, F., Theureau, J., Cornu, R., . . . Deforge, Y. (1991). *Savoir faire et pouvoir transmettre* (Vol. CAHIERS 6). Paris: Maison des Sciences de L'Homme.

Choron-Baix, C. (2000). Transmettre et perpétuer aujourd'hui. Introduction. *Ethnologie française*, 357-360.

Chrétien, F. (2010). *La construction de connaissances pour une activité agricole autonome et durable*. Master 2 Recherche IDTR, SupAgro Montpellier, Montpellier.

Chrétien, F. (2013a). Analyser une transmission professionnelle en acte dans les phase d'installation d'agriculteurs. *Travail et Apprentissages, 11*, 110-135.

Chrétien, F. (2013b). La transmission professionnelle en agriculture biologique, ou comment à la fois se comprendre et apprendre. *Innovations Agronomiques, 32*, 297-316.

Chrétien, F. (2014a). La relation de tutorat dans les espaces-test agricoles : une mise à l'épreuve de l'apprendre et du transmettre. *Travail et Apprentissages, 13*, 51-72.

Chrétien, F. (2014b). Travailler avec des bêtes, des humains, des champs et des légumes : le cas d'un collectif installé en agriculture biologique. *In* P. Mayen & A. Lainé (Eds.), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle* (pp. 237-261). Dijon: Ed. Raison et Passions.

CIVAM. (2008). Rapport FNCivam. Installation agricole : création d'activités en milieu rural, accompagnement des porteurs de projets, analyse, actions, projets en cours, prospective. Les spécificités des Civam. *FN CIVAM*. Paris.

Clot, Y. (2001). Psychologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente, 146*, 35-49.

Clot, Y. (2008a). Le geste est-t-il transmissible. *In* Y. Clot (Ed.), *Travail et pouvoir d'agir* (pp. 135-143). Paris: PUF.

Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers, 50*, 81-88.

Coquil, X. (2013). *Transition des systèmes de polyculture élevage laitiers vers l'autonomie. Une approche par le développement des mondes professionnels*. Thèse de Doctorat, AgroParisTech, Paris.

Cottereau, D. (2005a). Écoformation, entre soi et le monde. *revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (POUR), 187*, 111 - 117.

Cottereau, D. (2005b). L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement. *Chemins de traverse, Revue transdisciplinaire d'éducation à l'environnement, 1*, 6p.

Courtois, B., Pineau, G., & al, e. (1992). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation Française.

Dalmais, M. (2011). *La place de l'outil dans l'accompagnement individuel à l'installation en agriculture*. Master 2 Recherche « Innovation et Développement des Territoires Ruraux », Supagro Montpellier, Montpellier.

Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris: INRA Ed de la Maison des sciences de l'homme.

Darré, J.-P. (2001). Veaux bretons et brebis alpines, entre objectivisme abstrait et relativisme. *Travailler, 6*(1), 89-103.

Darré, J.-P., Lémery, B., & Le Guen, R. (1989). Changement technique et structure professionnelle locale en agriculture. *Économie rurale, 192*(1), 115-122.

De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. . Berne - Francfort - New York: Peterlang.

Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Edition de la Maison des sciences de l'homme.

Deléage, E. (2012). Les paysans dans la modernité. *Revue Française de socio-économie, 9*, 117-131.

Descola, P. (2005). *Par delà nature et culture*. Paris: Gallimard.

Dewey, J. (1938 trad. 1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.

Dewey, J. (1947 trad. 1968). *Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.

Dodier, N. (1991). Agir dans plusieurs mondes. *Critique, 529-530*, 427-458.

Dodier, N. (2005). L'espace et le mouvement du sens critique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, 1*, 7-31.

Dolbeau, M. (2007). Dualité des savoirs et pratiques de maréchalerie : entre rupture et transmission *Figures contemporaines de la transmission* (pp. 297-313). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques, 7*(2), 25-31.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33*(4), 505-529.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines, 29*, 73-85.

Dubar, C. (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux. *Temporalités, 1*(1), 100-119.

Dubar, C. (2007). *La crise des identités - L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.

Dubar, C., & Gadéa, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education Permanente, 136*, 79-90.

Dumez, H. (2007a). Comprendre l'étude de cas à partir du "comment nous pensons" de Dewey. *AEGIS, 3*(4), 9-17.

Dumez, H. (2007b). Un contre modèle de l'action : l'expérience selon Dewey. *AEGIS, 3*(4), 18-24.

Durand, M., & Poizat, G. (2013). *Transmission culturelle, formation professionnelle et éducation des adultes : pour une épistémologie de l'action*. Acte du symposium "Transmission" au 13ème colloque internationnal du réseau Education et Formation (REF), 9-11 septembre 2013, Genève.

Élias, N. (1970 ed. 1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris: Pandora editions.

Élias, N. (1978). *What is sociology?* Columbia: University Press.

Élias, N. (1987 ed. 1998). *La société des individus*. Paris: Pocket.

Fabre, M. (2006). *De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation.* Acte de séminaire, Rouen.

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et Formation, 46*, 117-135.

Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training, 63*(3), 485–504.

Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et Apprentissages, 9*, 62-83.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités, 11*(1), 22-46.

Filliettaz, L., Saint-Georges (de), I., & Duc, B. (2006). *Pratiques coopératives, productions langagières et apprentissage des métiers. Le fonctionnement du discours analogique dans des interactions en situation de formation professionnelle initiale*. Acte du colloque « Pratiques coopératives », Cerisy.

Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. *In* P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 251-268). Paris: PUF.

Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *RIFL, 6*(2), 189-201.

Gagneur, C.-A. (2010). *Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement.* Thèse de doctorat, Université de Bourgogne - AgroSup Dijon, Dijon.

Gambino, M., Laisney, C., & Vert, J. (2012). *Le monde agricole en tendances. Un portrait social prospectif des agriculteurs*. Paris: Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire.

Gardella, E. (2006). *Proposition d'introduction à l'analyse des cadres de E. Goffman.* Acte des journées d'études - ENS LSH, Lyon.

Gardiès, C., Fabre, I., & Dumas, M. (2011). *Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques*. Acte du 8ème colloque international de l'ISKO - l'organisation des connaissances, Université de Lille 3.

Gérard, F. (1999). Les formations à la fonction tutorale. *Formation et Territoire, 5*, 93-100.

Gillet, M. (1999). Analyse sociologique des transmissions dites hors cadre familial des exploitations agricoles. *Économie rurale, 253*, 87-90.

Gillet, M. (2003). *Le "Hors Cadre Familial" en Franche Comté : de la famille biologique à la famille professionnelle.* Doctorat de Sociologie, Université de Franche-Comté.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène au quotidien. La présentation de soi*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1974, trad. 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Hatchuel, F. (2004). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir.* Paris: La Découverte / Poche.

Holgado, O. (2011). *Analyse didactique de l'activité en formation professionnelle. Le cas de l'apprentissage des Systèmes d'Information Géographique (SIG).*

Jacques-Jouvenot, D. (1997). *Choix du successeur et transmission patrimoniale*. Paris: L'Harmattan.

Jorion, P., & Delbos, G. v. (1980). La Notion spontanée de magie dans le discours anthropologique. *L'Homme, 20 n°1*, 91-102.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation, 31*, 101-112.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation, 41*, 31-47.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. Tome 1). Paris: Armand Colin.

Kunégel, P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail. Essai de caractérisation des logiques tutorales*. Thèse de doctorat, CNAM, Paris.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.

Lambert, B. (1970). *Les paysans dans la lutte des classes*. Paris: Seuil.

Lamine, C. (2008). *Les intermittents du bio*. Paris: Quae-MSH.

Lamine, C., & Bellon, S. (2009). *Transitions vers l'agriculture biologique. Pratiques et accompagnements pour des systèmes innovants* (Vol. 1). Versailles-Dijon: Co-Ed Quae Educagri.

Lapoujade, D. (2007). *William James : Empirisme et pragmatisme*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond/Le Seuil.

Latour, B. (1985). « Les “vues” de l’esprit ». Une introduction à l’anthropologie des sciences et des techniques. *Culture Technique, 14*(numéro spécial), 5-29.

Lave, J. (1991a). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe / Situating Learning in Communities of Practice. *Sociologie et sociétés, 23*(1), 145-162.

Lave, J. (1991b). Situating learning in communities of practice. *In* L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington DC: APA.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Le Blanc, J. (2011). Installation agricole : nouveaux profils, nouvel accompagnement. *POUR, 212*, 137-143.

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.

Lefebvre, F., Bernard, N., & Cessot, I. (2006). Les agriculteurs non aidés : installation et devenir. Un état des lieux national. . *Rapport CNASEA*. 8 p.

Lefebvre, F., & Pecqueur, M. (2004). Les départs précoces de l'agriculture. *Etude du CNASEA, servicedes études et de la communication*.

Lefebvre, F., & Quelen, M. (2006). Le renouvellement des générations agricoles bientôt assuré par des citadins ? Le devenir des agriculteurs installés hors du cadre familial. *Feuille bio du Limousin, 63*(3), 4-6.

Léger, D., & Hervieu, B. (1975). *Le retour à la nature. "Au fond de la forêt...l'Etat"*. Paris: Seuil.

Lémery, B. (2003). Les agriculteurs dans la fabrique d'une nouvelle agriculture. *Sociologie du travail, 45*, 9-25.

Léontiev, A. (1975). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Ed. du Progrès.

Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française, 30*(3/4), 269-275.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente, 123*, 101-114.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.

Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. *In* CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 107-132). Paris: PUF.

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes, 4*(2), 1-31.

Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée, 54*, 101-108.

Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage. *@ctivités, 2*(2), 42-67.

Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes, 8*(1), en ligne.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie* Paris: PUF.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63.

Leroux, B. (2011). *Les agriculteurs biologiques et l'alternative. Contribution à l'anthropologie politique d'un monde paysan en devenir.* Thèse de doctorat, Ecole doctorale de sciences sociales, Paris.

Linhart, R. (1978). *L'établi*. Paris: Editions de Minuit.

Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF.

Malglaive, G. (1988). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education Permanente, 92*, 53-61.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 135-170.

Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. *In* A. Giordan (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp. 149-154). Paris: Université Paris VII.

Martinand, J.-L. (2007). Savoirs robustes et contenus instables en éducation scientifique et technologique. *In* M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 203-210). Toulouse: PU du Mirail.

Mayen, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente, 139*, 65 - 86.

Mayen, P. (1999b). La prise en compte de l'intelligence du travail dans la formation en situation professionnelle. *Formation et Territoire, 5*, 21-29.

Mayen, P. (1999c). *Les effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteurs-novices*. Acte du 3ème congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Bordeaux.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation, 35*, 59-73.

Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. HDR, Université Pierre Mendes-France, Grenoble.

Mayen, P. (2004a). Intégrer les savoirs à l'action. *In* P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.

Mayen, P. (2004b). Le couple situation-activité dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. *In* J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: PUF.

Mayen, P. (2007a). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raisons éducatives, 11*.

Mayen, P. (2007b). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education, 4*, 51 - 64.

Mayen, P. (2007c). Théorie des schèmes et médiation. *In* M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 193-202). Toulouse: PU du Mirail.

Mayen, P. (2013a). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour apprendre à produire autrement. *POUR, 219*, 249-270.

Mayen, P. (2013b). Les limites de l'expérience. *In* J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.

Meirieu, P. (2010). *Autorité et transmission : quels enjeux ?* Acte des Assises de la Parentalité MILDT, Paris

Mendras, H. (1967). *La fin des paysans*. Arles: Actes Sud.

Métral, J.-F. (2013). *Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle : le cas des étudiants de Brevet de technicien supérieur option industries agroalimentaires*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon.

Montandon, C. (1999). Les enjeux de la formation au tutorat : de l'activité de tutelle à la fonction tutorale. *Formation et Territoire, 5*, 109-117.

Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique. Vers un nouveau 'style' sociologique ?* Paris: Armand Colin.

Nachi, M. (2010). Concept commun et concept analogique de compromis : « un air de famille ». Essai d'épistémologie pragmatique. *SociologieS, Théories et recherches*.

Odin, R. (2011). *Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*. PUG.

Olivier De Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie. *Les terrains de l'enquête*, 25p.

Olry, P. (2000). *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail.* Thèse de doctorat, CNAM, Paris.

Olry, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie, 138*, 19-28.

Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle.* HDR, Université Paris 8, Paris.

Olry, P. (2012). La situation professionnelle : entre invariance et perspective? *Phronesis, 1*(1), 68-84.

Olry, P., & Mayen, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle *Recherche et formation 70*.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Ourliac, G. (1994). La dotation aux jeunes agriculteurs. Mesure d'incitation ou de dissuasion? *Economie rurale, 223*, 53-54.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente, 139*, 13-35.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 9-17.

Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. *In* R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 17-47). Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. *In* E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris: PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente, 140*(3), 123-144.

Petit, C. (2013). *Transitions des exploitations agricoles vers l'agriculture biologique dans un territoire : approche par les interactions entre systèmes techniques et de commercialisation. Application aux aires d'alimentation de captages en Île-de-France.* Thèse de doctorat, AgroParisTech, Paris.

Pharo, P. (1985a). *Enseignement agricole et mise en place sociale.* Acte du colloque Enseignements agricoles et formation des ruraux.

Pharo, P. (1985b). *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur.* Paris: CEREQ.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.

Pineau, G. (2003). Vers une anthropo-formation en deux temps trois mouvements. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, 31*, 35-46.

Piriou, S. (2002). *L'institutionnalisation de l'agriculture biologique (1980-2000).* Thèse de doctorat, L'Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Rennes, Paris.

Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* . Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *CNDP - Les dossiers de l'ingénierie éducative, 19*(Outils pour le calcul et le traçage de courbes), 61-65.

Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. *In* B. Moro, M. Schneuwly & C. Brossard (Eds.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-49). Berne: P. Lang.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. *In* P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse: Octarès.

Rémy, J. (1997). Les sans-dot de l'agriculture : faut-il aides les installations sans aide? *Économie rurale, 238*, 33-37.

Rémy, J. (2008). *"Paysans, exploitations familiaux, entrepreneurs"...de qui parlons-nous?* Acte du colloque international de l'Association Française de Science Politique : Les Mondes Agricoles en politique, Centre d'études et de recherches internationales, Paris.

Rémy, J. (2010). Un métier en transformation. Introduction. *In* B. Hervieu, N. Mayer & P. Muller (Eds.), *Les mondes agricoles en politique. De la fin des paysans au retour de la question agricole* (pp. 41-50). Paris: Presses de Sciences Po.

Rémy, J. (2011). De la célébration de l'agriculture familiale à la promotion de l'agriculteur-entrepreneur : succession ou coexistence ? *POUR, 212*, 165-178.

Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit, 7*.

Rochex, J.-Y., Schwartz, Y., & Clot, Y. (1990). *Les caprices du flux, les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent.* Vigneux: Matrice.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités, 1*(2), 103-120.

Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant.* Acte du séminaire "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements dans formation initiale", Paris - CIEP.

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *@ctivités, 8*(2), 4-31.

Sainsaulieu, R. (1994). L'identité en entreprise. *In* J. Chevallier (Ed.), *L'identité politique* (pp. 252-261). Paris: PUF.

Salini, D. (2013). *Transmettre, c'est transformer ses significations.* Acte du symposium "Transmission" du REF, Genève.

Salmona, M. (1994). *Les paysans français. Le travail, les métiers, la transmission des savoirs.* Paris Nanterre: L'Harmattan.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *In* R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1995). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Education Permanente, 111*, 227-242.

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie, 22*, 17-28.

Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref - Céreq, 118*(3), 1-4.

Savoyant, A. (2009). Activité et expérience. *In* P. Mayen & A. Savoyant (Eds.), *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience* (Vol. Relief Echanges 28, pp. 95-98). Marseille: Céreq.

Sencébé, Y. (2011). Multi(ples) appartenances en milieu rural. *Informations sociales, 164*(2), 36-42.

Sigaut, F. (1991). L'apprentissage vu par les ethnologuqes. Un stéréotype ? *In* D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris: Maison des sciences de l'homme.

Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *Savoirs, 17*, 37-50.

Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisatin en acte et en question*. Paris: L'Harmattan.

Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.

Streith, M., Van Dam, D., Nizet, J., & Dejardin, M. (2009). *Les agriculteurs biologiques : ruptures et innovations*. Dijon: Educagri.

Tallon, H., & Tonneau, J.-P. (2012). Le projet pluriactif entre autonomie et précarité. Les défis de l'accompagnement. *Économie Rurale, 330-331*, 42-55.

Terrier, M. (2013). *Réalités de l'exploitation agricole familiale au prisme du temps long. Proposition d'un cadre d'analyse interdisciplinaire et illustrations en exploitations d'élevage bovin lait dans le Vercors.* Doctorat, AgroParistech, Paris.

Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personneles soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*. Thèse de Doctorat, CNAM, Paris.

Theureau, J., & Vion, M. (1992). *Travailler et apprendre "sur le tas"*. Acte du séminaire "Apprentissage dans le travail et interaction".

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. *In* P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *Les formes de l'action* (Vol. 1, pp. 39-69). Paris: Ed. de l'EHESS

Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. *In* CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 213-238). Paris: PUF.

Thévenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. *In* K. Knorr-Cetina, T. Schatzki & E. Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 56-73). London: Routledge.

Thévenot, L. (2004). Les enjeux d'une pluralité de formats d'information. *In* E. Delamotte (Ed.), *Du partage au marché. regards croisés sur la circulation des savoirs*. (pp. 333-347). Lille: Edition du Septentrion.

Thévenot, L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.

Tornatore, J.-L. (2010). Esprit de patrimoine. *Terrain 55*, 107-127.

Van Dam, D. (2005). *Les agriculteurs bio, vocation ou intérêt ?* Namur: Presses universitaires.

Van Dam, D., Nizet, J., & Streith, M. (2009). Vers une institutionnalisation de l'agriculture bio ? Étude de deux manifestations promotionnelles en Alsace. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement, 11*(1), 14.

Vanderveken, D. (1992). Théorie des actes de langage et analyse des conversations. *Cahiers de linguistique française, 13*, 8-61.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 10*(2-3), 133-170.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *In* M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavignot & N. Balacheff (Eds.), *Vingt ans de recherches en didactique des mathématiques en France". Hommage à Guy Brousseau et à Gérard Vergnaud* (pp. 177-191). Grenoble: La Pensée Sauvage.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *In* J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Vergnaud, G. (2001). *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance*. Acte du colloque GDM-2001 "La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation", Montréal.

Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63*(4), 277-299.

Veyrunes, P. (2005). *De l'activité individuelle à la notion de configuration d'activité : l'exemple de l'enseignement de la lecture en classe élémentaire*. Acte du séminaire "Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie", Poitiers.

Veyrunes, P. (2006). *Les configurations de l'activité collective en classe : questions méthodologiques et théoriques*. Acte de la 8e Biennale de l'Education et de la Formation, Lyon.

Vinck, D. (2007). *Sciences et société : Sociologie du travail scientifique*. Paris: Armand Colin.

Vygotski, L. S. (1930 (ed 1983)). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*.

Vygotski, L. S. (1933 / 1997). *Pensée et langage* Paris: La Dispute.

Weill-Fassina, A., Rabardel, P., Dubois, D., Vermersch, P., Rogalski, J., Samurçay, R., & al, e. (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse: OctareS.

Wittorski, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation, 22*, 35-46.

Wittorski, R. (2008). La Professionnalisation. *Savoirs, 17*(2), 9-36.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *In* B. Karsenti & L. Quéré (Eds.), *La croyance et l'enquête : aux sources du pragmatisme* (Vol. 15). Paris: EHESS.

Zeitler, A. (2011). *Apprentissages Interpretatifs : Interprétation en Action et Construction de l'Expérience*. Paris: L'Harmattan.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Synthèse bibliographique sur les mutations sociologiques et techniques des mondes agricoles....3

ANNEXE 2 : Synthèse bibliographique sur l'histoire du développement de l'agriculture biologique (AB)....17

ANNEXE 3 : Organisation de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole....25

ANNEXE 4 : Offre de stage encadré lors de la thèse.....27

ANNEXE 5 : Bref historique de l'écologisation de l'enseignement agricole....29

ANNEXE 6 : Florilège de brochures et de guides destinés aux agriculteurs désireux de transmettre leur exploitation et/ou leurs savoir-faire....35

ANNEXE 7 : Liste des personnes ressources sollicitées à titre d'experts....37

ANNEXE 8 : Guide d'entretien....39

ANNEXE 9 : Présentation des enquêtes et cas étudiés : principales caractéristiques et statuts méthodologiques....45

ANNEXE 10 : Représentation d'une trajectoire d'éleveur (Cas 1)....49

ANNEXE 11 : Représentation d'une trajectoire d'apprenant éleveur (Cas 1)....51

ANNEXE 12 : Caractéristiques principales de la configuration tutorale correspondant au cas d'espace-test (Cas 2)....53

ANNEXE 13 : Verbatims organisés et commentés de trois enquêtes effectuées sur des cas de transmission familiale....57

ANNEXE 14 : Présentation des données de discours pour le cas 3....63

ANNEXE 15 : Présentation et mise en relation des paramètres agissants dans l'activité de fenaison....103

* *

*

ANNEXES

ANNEXE 1 : Synthèse bibliographique sur les mutations sociologiques et techniques des mondes agricoles

Les processus d'intégration, de concentration, de spécialisation et de modernisation ont mis l'agriculture dans un paradoxe prégnant. Les acteurs politiques et professionnels - dont font partie un certain nombre d'agriculteurs - ont impulsé ces mouvements dans l'optique de valoriser l'agriculture, surtout par le biais d'apports technologiques toujours plus sophistiqués. L'emballement des logiques d'investissements coûteux, de rendement et de spécialisation, justifiées par la viabilité financière de l'exploitation, a touché son paroxysme dans les années 1960. Ces orientations prédominent encore aujourd'hui dans le paysage agricole en termes de surfaces cultivées même si certaines critiques se sont généralisées au sein des discours politiques et médiatiques. Les critiques ont pris de l'ampleur avec l'avènement de problèmes écologiques et sanitaires, qui viennent révéler la fragilité de ce modèle. Les agriculteurs, soucieux au départ de bénéficier d'un progrès au niveau de leurs conditions de travail et de leurs revenus, sont devenus vulnérables aux arbitrages de l'Europe et à la concurrence de grands groupes nationaux et internationaux, lesquels maîtrisent une part importante des filières longues. Ils doivent désormais faire face à des aléas importants. Aux crises sanitaires et environnementales, qui ont éveillé des critiques et renforcé les normes règlementaires, s'ajoutent des sources d'incertitudes supplémentaires qu'il devient difficile, voire impossible, de prendre en compte dans le travail.

I. Rappel sur l'histoire et l'émergence du modèle dominant en France

Les bouleversements observés dans le monde agricole au milieu du XX^{ème} siècle ont pris leurs racines au XIX^{ème} siècle, au cœur de la révolution industrielle (Houée, 1972). Au XIX^{ème} siècle, la modernisation de l'agriculture s'est amorcée par la rencontre entre deux phénomènes historiques : d'un côté, une baisse des revenus agricoles et des exodes ruraux successifs, et de l'autre, l'apparition des premières innovations mécaniques et chimiques ainsi que l'avènement des sciences agricoles. Cependant, ces effets apparurent de manière emblématique au cours des cinquante dernières années, suite, d'une part, à la multiplication des produits de traitement industriel, à la concentration des terres et aux agrandissements des fermes (Labrousse & Iladoy, 2011), mais aussi, à des processus d'intégration des productions agricoles dans des filières organisées et structurées à partir d'un nombre croissant d'intermédiaires. Ces changements techniques et organisationnels ont bouleversé le paysage agricole aux lendemains de la Seconde Guerre Mondiale, au moment où il devenait crucial d'augmenter la production et de nourrir une Europe meurtrie par les années de guerre et les décennies de famines. L'utilisation massive des machines et des intrants chimiques, le développement des systèmes d'encadrement sectoriel (coopératives de stockage, de distribution, de commercialisation, collecte organisée, industrialisation de la transformation) et financier (crédit d'impôt, prêts bonifiés) ont pu avoir lieu car les conditions politiques et scientifiques étaient alors réunies pour favoriser l'élan modernisateur. L'essor des recherches agronomiques en matière de fertilisation minérale et

d'amélioration génétique des races et des variétés s'est ajouté à la volonté politique de l'Etat de faire de la France un pays dont l'agriculture se présentait comme un secteur économique rentable et compétitif. Dès le XIX^{ème} siècle, les politiques agricoles favorisent la mise en place de dispositifs d'encadrement, de formation et d'expérimentation visant à transformer et moderniser l'agriculture. L'intervention publique, en cogestion avec la profession agricole et les acteurs des filières, impulsent et organisent le changement généralisé des techniques, des organisations et des méthodes de production durant la période de modernisation. Le référentiel de l'agriculture moderne s'inscrit dans une époque de rénovation plus large du secteur économique, et, bien qu'encadré par un « système de cogestion corporatiste de la politique agricole », sera soumis aussi à la logique du marché à partir des années 1980 (Muller, 2000).

Le modèle dominant correspond à de grandes tendances d'orientation et de changement qui prennent leur source dans l'idée que le progrès équivaut à une meilleure productivité, c'est-à-dire à un plus haut rendement des productions. Les dispositifs d'encadrement sont conçus pour répondre à cet objectif, incitant à investir plutôt qu'à épargner, à raisonner les choix d'investissement et de production en fonction des primes plutôt qu'en fonction d'une cohérence économique de long terme, laquelle serait compatible avec une gestion agronomique localisée et qui chercherait un équilibre entre les charges d'exploitation et la valeur ajoutée produite par unité de surface. **Ces orientations ont provoqué et provoquent des conflits d'ordre idéologique au sein de la profession agricole, et plus largement au sein de la société civile**.

La terminologie utilisée pour qualifier l'unité de production évolue dans les discours institutionnels : la *ferme* devient l'*exploitation agricole* puis l'*entreprise agricole* (Rémy, 2010). Depuis les années 1980, les droits à produire (les quotas créés en 1984 et les droits à primes ovine et bovine en 1992) deviennent des unités économiques supplémentaires qu'il convient d'évaluer, en plus de la valeur patrimoniale de l'exploitation. L'entrepreneur agricole devient un agent économique qui s'adapte à un système agroalimentaire vaste, dont il n'assure et ne maîtrise qu'une petite part. On retrouve cette vision de l'exploitation dans la création plus récente de la loi d'orientation agricole (LOA) de 2006, nettement plus libérale que les précédentes. Cette loi « *rompt avec la tradition qui avait résisté aux changements de majorité gouvernementale…promeut un autre modèle, celui de l'entreprise agricole* » (Rémy, 2011, p. 166). Le premier chapitre de cette loi s'intitule « Faire évoluer l'exploitation agricole vers l'entreprise agricole », notamment avec la création du fonds agricole. Le fonds agricole légalise en quelque sorte la survalorisation du capital d'exploitation et du capital foncier lors des transactions. Cela rejoint ce que l'on appelle communément le pas-de-porte dans les régions du Nord (Picardie et Pas-de-Calais), et correspond théoriquement au fonds de commerce de l'entreprise, lequel inclut, entre autres, la valeur d'une clientèle. Parallèlement, la mise en place du bail cessible, prévu initialement pour faciliter la transmission d'une exploitation aux candidats hors des cadres familiaux, concourt, au même titre que le fonds agricole et la pratique illicite du pas-de-porte, à la marchandisation du droit à produire, ce qui freine finalement les installations à faible capital. Ces mesures s'inscrivent dans l'idée que la terre n'est plus un patrimoine à transmettre et à préserver, mais un support, et un outil de production, dépersonnalisé et dépatrimonialisé (Hervieu, 2012). Concrètement, la LOA de 2006 diminue le pouvoir de contrôle des structures qui ont la responsabilité d'encadrer les transactions foncières,

en l'occurrence les SAFER, et renforce la tendance déjà très prégnante à l'agrandissement des fermes plutôt qu'à l'installation de nouveaux agriculteurs. L'affirmation et la remise en cause institutionnelle de ce modèle dominant ne sont pas des processus linéaires, certes, mais la LOA 2006 acte l'ère de l'agriculteur-entrepreneur ; ce qui n'est pas seulement le fait d'une valorisation symbolique de l'agriculteur entreprenant, mais également le reflet d'une agriculture de moins en moins familiale, où les exploitations sont gérées de façon solitaire, sous forme sociétaire, voire selon un modèle de firme (Rémy, 2011).

La place de la famille (des conjoints et héritiers) dans le projet de l'exploitation, s'est donc réduite, notamment par **la séparation progressive, tant statutaire qu'économique, des biens professionnels et patrimoniaux, ainsi que par l'élargissement du champ de cessibilité du bail de fermage au-delà des collatéraux et descendants**.

Les recherches en laboratoire et les impulsions politiques de l'Etat s'accompagnent d'une évolution rapide des instances professionnelles, depuis la création des Chambres d'agriculture et de la FNSEA[1] en 1919 jusqu'à la constitution des nombreux CETA[2]. La profession, bien qu'organisée selon différentes obédiences syndicales (le CNJA[1] étant l'autre syndicat important de l'époque, avec la FNSEA), se fera le relais du modèle diffusionniste porteur des processus de modernisation, et ce, par la prise en charge intégrale de la vulgarisation agricole[3] (Cardona, 2012). Le conseil agricole naquit de différentes initiatives émanant toutes du besoin de constituer un corps de vulgarisateurs responsables de la formation des agriculteurs à l'utilisation des nouveaux outils et produits phytosanitaires. Mais la vulgarisation de masse évolue très vite entre les années 1950 et 1980 vers le conseil individualisé, glisse de la machine à l'exploitation en passant par la parcelle. La disparition de l'AFPA (Association de Formation et de Perfectionnement Agricoles) illustre les conflits déjà présents au sein de la Profession à cette époque. Les différentes conceptions des rôles du conseiller agricole s'affrontent au sein de l'institut de formation qui peine à garder son autonomie par rapport à l'APCA (Assemblée Permanente des Chambres d'Agriculture). La vision diffusionniste portée, entre autres, par les agriculteurs responsables des organisations professionnelles, ne s'ajuste pas aisément avec la vision jaciste[4] du conseil, se réclamant d'abord humaniste et visant l'autonomisation des personnes (Rémy, 1977).

[1] FNSEA : Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Agricoles ; CETA : Centre d'Études Techniques Agricoles ; CNJA : Centre National des Jeunes Agriculteurs. Le CNJA revendiquait des réformes structurelles pour faciliter l'installation d'une génération porteuse d'un projet de modernisation de l'agriculture ; ce syndicat s'est autonomisé de la FNSEA qui, elle, se concentrait surtout sur la défense des prix agricoles.

[2] Centre d'Études Techniques Agricoles.

[3] En 1959, un décret confiait à la profession et aux conseillers la tâche de vulgarisation agricole et instaurait une formation de 10 jours pour les conseillers.

[4] JAC : Jeunesse Agricole Catholique, mouvement influent et moderniste qui prônait l'amour d'un progrès basé sur le libre arbitre, l'action et la maîtrise de son métier.

II. Essoufflement du modèle dominant et transition vers une écologisation de l'agriculture

II.1. Les marqueurs et les conséquences de l'essoufflement

Si les évolutions des pratiques agricoles et des instruments[5], observées dans ce mouvement de modernisation ont permis à des agriculteurs d'augmenter leurs revenus, elles se sont aussi traduites par la disparition de nombreux actifs de la profession qui ne pouvaient assumer les investissements et les endettements nécessaires face à la baisse des prix agricoles. Avec l'agrandissement des exploitations, les dynamiques de reproduction des petites fermes se sont interrompues. Par ailleurs, d'autres aspirations ont amené les enfants d'agriculteurs à se tourner vers les villes, à la recherche d'un meilleur revenu, d'abord dans l'industrie, puis dans les services. Les parents eux-mêmes face aux incertitudes inhérentes au nouveau modèle entrepreneurial, ont incité leurs descendants à sortir de l'agriculture.

Le vieillissement de la population agricole[6] va de paire avec le dépeuplement des zones agricoles. Ce phénomène a renforcé le problème de la main d'œuvre, qui, plus rare, est devenue plus chère et moins compétitive que les machines. Les remembrements successifs ont eu pour conséquence l'agrandissement des unités de production dans des territoires et lieux de vie dénués de toute autre activité, culturelle ou sociale. L'amélioration des conditions physiques du travail est relativisée par la faillite d'une tranche importante de la population agricole, par l'excès d'endettements et par le découragement des générations au cours des années 1970-1980. « *Aux incertitudes d'alors sur les modes de reproduction de la profession agricole et sur la place qu'elle occupe au sein des autres groupes sociaux, d'autres sont venues s'ajouter, qui portent sur les pratiques productives elles-mêmes et sur les missions que la société assigne à l'agriculture, à leur nature et à leur hiérarchisation* » (Rémy, 2010, p. 41).

Le système de subvention montre ses limites à partir des années 1980. Les principales critiques portent alors sur le fait que l'incitation à la spécialisation et le soutien des prix de certaines productions ont causé des coûts de stockage que l'Europe ne pouvait plus soutenir. C'est pourquoi notamment, la réforme de 1984 de la Politique Agricole Commune (PAC) a introduit des quotas laitiers, afin de pallier la surproduction, et que la réforme de 2006 a instauré les Droits à Paiement Unique (DPU), dans l'objectif de découpler les aides de la production.

Les conséquences environnementales ont été reconnues plus tardivement, même si les premiers scandales agroalimentaires sont apparus dans les années 1970. Solenne Piriou explique que les résistances viennent principalement du fait qu'« *au-delà d'un modèle, c'est effectivement l'identité même de tout un syndicat (en l'occurrence la FNSEA) qui s'en serait trouvé ébranlé* » (Piriou, 2002, p. 33). La crise des veaux aux hormones dans les années 1970, les « marées vertes » dans les années 1980, démontrant l'impact des nitrates sur la pollution des eaux, l'érosion et la déstructuration des sols avec l'abandon des haies, des intercultures et la simplification des rotations, puis plus tard la crise de la vache folle, la grippe aviaire ou encore la disparition des abeilles suite à l'utilisation massive d'insecticides systémiques, sont autant de scandales environnementaux et agroalimentaires dont l'accumulation provoque au sein de la

[5] y compris les aides financières publiques.
[6] En 2013, 7% des agriculteurs européens ont moins de 35 ans.

société une crainte généralisée. Les pratiques agricoles industrialisées sont identifiées comme une menace, pour les agriculteurs eux-mêmes et l'environnement proche (biodiversité, qualité de l'air et de l'eau) d'une part, mais aussi via les incertitudes causées par la complexité des systèmes agroalimentaires auxquels ces pratiques sont associées (Cardona, 2012).

La critique de l'agriculture industrialisée est en partie portée par les acteurs non agricoles, dont l'ensemble des consommateurs. Cependant, la critique ne s'organise pas qu'autour de menaces ponctuelles. Elle s'inscrit dans un mouvement de contestation plus général qui, dans les années 68-70, s'articule autour du refus de l'autoritarisme et de la société de consommation, de la volonté de « prendre sa vie en main » en rejetant la mainmise de l'industrie sur les modes de vies. C'est dans cette effervescence et cette contestation, qu'une première vague de néo-ruraux a pris le chemin du « retour à la terre », motivés par la recherche d'un autre mode de vie à la fois plus écologique, plus sain et érigé en alternative au « productivisme » (Léger & Hervieu, 1975). Ce qui n'a pas été sans créer de chamboulements dans l'ordre social des communautés rurales, exacerbant les difficultés d'intégration sociale et de reconnaissance professionnelle (Léger & Hervieu, 1975; Nault, 1997a, 1997b).

La contestation du système agro-alimentaire industrialisé est aussi le résultat d'un positionnement de rejet de la part d'une partie des agriculteurs. Aux raisons précédemment évoquées s'ajoute l'émergence des maladies professionnelles liées à l'emploi des produits de synthèse, toxiques pour ceux qui les appliquent. La corrélation entre l'application de produits de synthèse et les maladies professionnelles est faite. L'essoufflement se fait sentir également au niveau économique pour les agriculteurs. Certains expriment les limites d'un modèle qui pousse à toujours plus de productivité et d'investissement. Les subventions et les mesures de la PAC ne parviennent plus à compenser les aléas du marché et à pallier la fluctuation des prix. Face à ce constat, les agriculteurs empruntent deux types de stratégies : continuer à s'agrandir pour que l'augmentation de la quantité et les économies d'échelle puissent lisser la courbe des revenus, ou changer les objectifs de production en se tournant vers des produits différenciés par leur qualité. Cette dernière orientation est aussi le fait d'un changement des dispositifs de régulation avec un retour vers la prise en charge territoriale de la qualité (plutôt que sectorielle), une réintégration de critères identitaires, environnementaux, alimentaires, voire politiques, et le développement, par le biais de réseaux professionnels, de compétences collectives (Allaire, 2002). La controverse sur les OGM et sur les lois encadrant l'utilisation et la production de semences (le Catalogue officiel est créé en 1932), le constat scientifique de l'érosion de la biodiversité cultivée, l'avènement de l'économie de la qualité avec notamment le développement des appellations géographiques, constituent les principales raisons de l'émergence d'une critique organisée de la vision standard du « progrès génétique » (Bonneuil & Demeulenaere, 2007; Bonneuil *et al.*, 2006; Demeulenaere & Bonneuil, 2010). La thématique des semences apparaît comme un laboratoire de contestation dans lequel la controverse a provoqué un changement aux multiples facettes : création du réseau Semences Paysannes et luttes juridiques, développement et valorisation de savoirs nouveaux sur les corrélations entre pratiques, caractéristiques variétales et diversité des milieux, construction d'un modèle participatif de l'innovation en réaction au modèle délégatif en vigueur.

La critique du modèle modernisateur s'ancre souvent dans des positionnements éthiques et philosophiques plus globaux. Des groupes d'agriculteurs (mais aussi de consommateurs) s'inscrivent dans une vision de l'agriculture de qualité dont l'Agriculture Biologique est emblématique. De récents travaux en sociologie montrent l'importance de l'histoire de l'ancrage et du développement de l'agriculture biologique (AB) dans la compréhension des divergences et des dynamiques organisationnelles au sein du paysage agricole français (Besson, 2009; Leroux, 2011; Morin, 2008). Les pionniers de la bio en France (mais aussi d'autres formes d'agriculture non conventionnelle comme l'agriculture dite « naturelle », la permaculture ou l'agroécologie) s'inspirent essentiellement des écrits de Rudolf Steiner, anthroposophe autrichien et père de la biodynamie, et d'Albert Howard, agronome et botaniste anglais, et dans une moindre mesure, du japonais Masanobu Fukuoka, de l'allemand Hans Peter Rusch et du couple suisse Maria et Hans Müller[7]. Dès les années 1930-1940, ces auteurs mettent en garde contre les méfaits de l'agrochimie, du point de vue environnemental mais aussi et surtout en référence à la « sagesse » humaine. Même si les observations et les préconisations agronomiques varient d'un auteur à l'autre, certains principes fondateurs sont transversaux ; l'imitation de la nature en est la base. Les notions de cycle, de fertilité restituée, d'équilibre et de loi du retour, se retrouvent sous des formes d'expression différentes, mais mettent toutes au centre la globalité du fonctionnement du vivant, la santé et la vie du sol, la pérennité des pratiques, l'autonomie organique et la résilience écologique.

De cette diversité des causes de résistance et de réticence à l'introduction de nouvelles technologies résulte une diversité des motivations et des « types » d'agriculteurs biologiques (Piriou, 2002, pp. 92-93). Alors que les plus « radicaux » refusent par principe l'introduction de nouvelles techniques, qu'ils estiment responsables de changements agricoles néfastes, d'autres s'intéressent aux explications scientifiques et techniques qui justifient le bien fondé d'une agriculture moins chimique. Le premier groupe se rapproche finalement plutôt des critiques dénonçant la perte d'autonomie, la marchandisation et la technicisation des pratiques, ou des choix en lien avec la précarisation des paysans et la disparition des plus petits producteurs. De cette position est né le Mouvement de défense des exploitants familiaux (le Modef), rejoint plus tard par la mouvance des Paysans-Travailleurs, impulsée par Bernard Lambert. Ce mouvement se rapproche sur certains points des revendications politiques de la JAC, un mouvement qui s'incarnera plus tard dans la Confédération Paysanne. Celle-ci se constitue en 1987, en opposition au syndicat majoritaire (FNSEA). Un lien fort est établi entre cette forte polarisation syndicale et la consolidation de la gauche paysanne. Le deuxième groupe d'agriculteurs, au même titre qu'une majorité de producteurs engagés dans le mouvement de conversion des années 1990, a participé à la reconnaissance institutionnelle de l'AB et des modèles agricoles plus respectueux de l'environnement. La plupart de ces producteurs ne se sont pas engagés dans l'opposition au syndicat majoritaire.

[7] Pour plus de détails, voir le livre de Jeanne Marie Viel, *L'agriculture biologique, une réponse ?* (1979) aux éditions Entente, la thèse et les travaux de Solenne Piriou (2002), celle de Benoit Leroux (2011), les travaux d'Yves Besson, ainsi que les textes fondateurs écrits par les auteurs cités comme les précurseurs de l'agriculture biologique (Fukuoka, Steiner, Howard, Müller, et Rusch).

La contestation s'exprime également vis-à-vis des politiques nationales d'aide à l'installation agricole. Les critiques qui leurs sont adressées à partir des années 1990 par certains organismes professionnels (Patria, 1997) sont encore d'actualité aujourd'hui puisqu'en 2012, 2/3 des installations sont « non aidées »[8], alors que la proportion des profils « atypiques » prend des proportions significatives dans le paysage de l'installation agricole. La Confédération Paysanne pointe du doigt les lacunes et les déviances des politiques d'installation, qu'elle estime d'abord peu transparentes par rapport à l'utilisation des fonds alloués aux aides, à l'évaluation des dispositifs mis en place, et aux droits administratifs des candidats à l'installation. Le syndicat considère que l'application des politiques n'a pas fait ses preuves d'efficacité, eu égard au nombre d'installation escompté, et à la proportion importante des installations non aidées. Enfin, selon lui, l'accueil des candidats et le suivi du parcours à l'installation[9] ne s'effectuent pas dans les règles du pluralisme et de la neutralité, alors que ces règles étaient affichées au départ. Les propositions d'accompagnement proviennent de nombreuses structures mais, dans les faits, l'« ouverture » du dispositif n'est pas effective[10]. Du point de vue des compétences nécessaires à l'accompagnement des parcours d'installation, le Gouvernement a reconnu, en amont, le besoin de solliciter des organismes complémentaires aux chambres d'agriculture. Pourtant, force est de constater qu'aujourd'hui, elles continuent d'instruire et de prendre en charge la très grande majorité des dossiers. L'agrémentation des conseillers PPP[9] est difficilement obtenue par les autres structures labellisées, malgré leur légitimité revendiquée et la complémentarité des compétences qu'elles permettent au dispositif. Mathieu Salvi, membre du MRJC[11], insiste sur la nécessité de mieux informer les candidats et les conseillers des chambres, sur les prestations proposés par ces associations de développement agricoles, relatives aux étapes d'accompagnement, et de les faire participer davantage au dispositif, au niveau du Point Info Installation (Aeberhard & Rist), au sein du CEPPP (Centre d'Elaboration des PPP) et du stage 21 heures obligatoire.

II.2. Écologisation des politiques agricoles et légitimation des alternatives agricoles

On l'a vu, les interrogations écologiques ne datent pas d'hier, et une frange de la population agricole est convaincue depuis longtemps par la nécessité d'« écologiser » les pratiques. On constate pourtant qu'aujourd'hui encore, « *les modèles productifs intensifs conservent une part considérable du marché des itinéraires techniques* » (Rémy, 2010). Les raisons sont multiples et complexes. **Le modèle agricole productiviste (industriel et intensif en capital) est encore souvent considéré comme une nécessité économique et comme synonyme d'une agriculture moderne et professionnelle**. L'identité syndicale de la FNSEA, attachée à promouvoir la compétitivité de l'agriculture française, est basée sur une logique de modernité technoscientifique et industrielle issue des Trente Glorieuses (Bonneuil, 2005; Bonneuil *et al.*,

[8] Rapport ASP, *l'installation sans DJA, installation et devenir des agriculteurs sans DJA*, les Etudes de l'ASP, 2012.
[9] Le parcours à l'installation est inscrit dans un Plan Professionnel Personnalisé (PPP) à l'issu duquel le candidat à l'installation obtient la validation de sa capacité professionnelle et l'ouverture de ses droits aux aides nationales.
[10] Voir pour plus de détails, le dossier présenté dans le N°426 de Transrural Initiative, 2013, ainsi que le Livre Blanc et le Livre Noir de l'installation, rédigé en 2012 par la Commission Installation de la Confédération Paysanne.
[11] Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne.

2006) : le progrès technique comme idéologie, la division du travail et la spécialisation des activités agricoles comme principes normatifs (Deléage, 2012). Revenir en arrière paraît difficile ; la structuration des filières longues et des coopératives, la mise en place de systèmes techniques intensifs et d'un conseil adapté à ces derniers semblent avoir définitivement enterré la logique antérieure de fonctionnement de l'agriculture basée sur les échanges locaux et sur des principes de complémentarités au sein de l'exploitation (polyculture-élevage) et des territoires (Mendras, 1967). La remise en question du mode de production dominant engendre qui plus est un changement radical de l'identité[12] même du métier d'agriculteur.

Si les objectifs ne sont plus seulement de produire plus, mais de produire mieux, c'est-à-dire de manière durable pour l'environnement, et en garantissant la préservation de la santé humaine, alors c'est une autre conception de la modernité qui s'impose, qui rappelons-le émergeait déjà du projet de la JAC dans les années 50-60 (Deléage, 2012).

Au début des années 1980, les premières mesures de la PAC qui érodent le projet productiviste cherchent à lutter contre la surproduction par des mesures telles que les quotas laitiers, le gel des terres et la baisse des prix. La création des Etats Généraux du Développement Agricole (EGDA) alors qu'Edith Cresson était ministre de l'agriculture (1981-1983), ouvre la porte à des méthodes de concertation horizontale entre agriculteurs, chercheurs et conseillers en vue d'établir les prochaines lois d'orientation agricole. Ce moment marque le constat de la diversité des modèles, malgré les efforts d'homogénéisation des systèmes techniques. Dans les mesures inscrites dans la LOA de 1980 et dans son extension en 1988, apparaissent les premières mesures agroenvironnementales (dans son article 19 notamment). Le gouvernement assigne officiellement à l'agriculture, en 1985, une mission environnementale, de préservation des ressources naturelles et de la biodiversité, en attribuant aux agriculteurs des aides susceptibles d'aider la préservation des zones remarquables en compensant le manque à gagner du fait d'adopter des pratiques plus « traditionnelles » (Deverre & De Sainte Marie, 2008). Ces mesures ne concernent cependant que les zones dites sensibles, qui percevaient alors peu de financements, et finalement un petit nombre d'agriculteurs est concerné.

La LOA de 1992 introduit les mesures agri-environnementales (MAE), essentiellement la prime à l'herbe en France, même si l'adhésion des agriculteurs y est facultative. Les MAE sont les principaux instruments de la PAC pour mettre en œuvre ses objectifs environnementaux.

Ces mesures seront ensuite renouvelées par les réformes agricoles et par l'éco-conditionalité imposée par les traités économiques internationaux (à travers la LOA de 2003 : mise en place des Droit à Paiement Unique[13], des « bandes enherbées »). Le montant des subventions reste souvent faible et ne rémunère pas les éventuels services environnementaux induits par l'activité agricole, c'est-à-dire la valeur sociale des biens publics environnementaux préservés par les « bonnes pratiques ». Les aides correspondent à la compensation des surcoûts engendrés par les modifications de pratiques (Desjeux, Dupraz, & Thomas, 2011). Mais elles ne sont pas

[12] L'identité de métier est comprise ici comme l'interrelation entre trois composantes : les espaces de pratiques et de compétences professionnelles, les rôles professionnels et la responsabilité civique de la fonction. Chacune de ces composantes s'identifie selon ce qui lui est assigné, vécu, valorisé, visé, et reconnu acquis (Kaddouri, 1999).

[13] Les DPU datent de 2006, ce sont des aides compensatoires liées aux déclarations de production faîtes auprès de la PAC entre 2000 et 2002.

suffisamment efficaces pour amorcer un véritable tournant écologique ; sans compter que les biens « secondaires » - comme l'attractivité et le développement économique des territoires, la valeur ajoutée générée par unité de surface ou l'emploi - sont les oubliés des politiques agricoles.

Se développent en parallèle les mouvements professionnels alternatifs qui assignent à l'agriculture d'autres missions que la seule production alimentaire. Les projets agri-environnementaux systémiques, tels que les PDD et CTE[14] par exemple, proposaient un accompagnement des exploitations en prenant en considération différents enjeux (rentabilité économique, emploi, durabilité environnementale, multifonctionnalité et cohérence sur le territoire). Mais ces programmes d'appui (pensés en collaboration avec certains chercheurs) n'ont jamais vraiment abouti ; ils étaient jugés trop complexes à mettre en œuvre par les professionnels. Ils portaient pourtant en eux le potentiel d'une rupture nette avec le modèle dominant, avec une perspective de développement des territoires, en reconnaissant la complexité et la multiplicité des fonctions inhérentes au métier d'agriculteur (Hervieu, 2002).

Dans ce processus de remise en cause des modèles productivistes et technicistes, **l'organisation du conseil agricole et le rôle de la recherche sont aussi critiqués pour leur caractère dirigiste et peu compétent pour traiter des questions environnementales, complexes et situées, qui ne se contentent pas de procédures standardisées.** C'est la définition même du conseiller agricole qui pose question, depuis les années 1970 (Cerf, Guillot, & Olry, 2010; Rémy, 1977). Le conseil agricole commencera à se transformer face aux crises que rencontrent les agriculteurs, de leurs nouveaux besoins d'accompagnement aux changements, et de la nécessité d'articuler différentes sources de conseil (Compagnone, 2011).

Ainsi, les injonctions au changement induites par les nouvelles exigences environnementales questionnent non seulement le renouvellement des pratiques agricoles mais également les pratiques de conseil. Les savoirs technico-économiques et scientifiques mis à disposition dans la relation de conseil ne paraissent plus adaptés aux situations des agriculteurs, et l'on admet de plus en plus que les connaissances sont à construire par les agriculteurs eux-mêmes car ce sont les premiers à diagnostiquer un problème, une difficulté ou une incertitude. L'activité de conseil consiste dès lors à animer des collectifs, à accompagner une démarche d'élucidation des problèmes et des solutions en interaction avec l'agriculteur, à informer sur les nouvelles réglementations ou à fédérer des positions militantes (Compagnone, 2013a, 2013b).

A partir des années 1980-1990, une partie de la recherche sociologique et agronomique se construit autour d'une nouvelle devise : « *les agriculteurs ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font* » ; devise qui devient structurante pour penser les différentes formes sociales d'agriculture et la diversité des pratiques. On ne peut donc plus reproduire l'asymétrie qui prévalait dans le modèle diffusionniste de l'innovation (Darré, 1999; Darré, Matthieu, & Lasseur, 2004). Certains travaux à l'INRA se penchent de plus en plus sur les processus de construction des choix, avec une attention portée particulièrement aux questions d'apprentissage et d'expérimentation *in situ* (Chantre, 2011), aux modes d'action, de décision et de production

[14] PDD : Les plans de Développement Durable ; CTE : Contrats Territoriaux d'Exploitation.

de connaissance par les praticiens eux-mêmes (Béguin & Cerf, 2009; Cerf & Sebillotte, 1997; Darré, Matthieu, & Lasseur, 2004; Lémery, 2003; Papy, 1993; Sebillotte & Papy, 2010).

II.3. Du côté de la recherche agronomique

D'après Pierre Cornu, c'est même en « *contestation au réductionnisme biochimique dominant des années 1970-1980*, *et* [par le développement] *des expériences pionnières du constructivisme* » qu'est né le département SAD (Science pour l'Action et le Développement) de l'INRA (Cornu, 2012). Le groupe de chercheurs à l'origine de cette « dissidence » construit peu à peu la légitimité et la spécificité de ce département qui défend trois principes majeurs : l'interdisciplinarité, l'approche système et la « *revendication d'un modèle de développement pensé et construit d'« en bas »* » (*Ibid.*).

Cependant, pendant longtemps, les évolutions de la pensée agronomique et des avis d'experts ont surtout permis d'intégrer les principes écologiques dans la conception des modèles de production conventionnels. L'approche systémique et la recherche d'une agriculture à plus bas intrants n'ont pas engendré de remise en cause massive du paradigme de la modernisation. Une partie des agronomes ont vu dans les technologies de précision une solution aux problèmes environnementaux. Pour eux, le but de ces technologies n'est pas de promouvoir explicitement de nouveaux modèles de production mais de réduire les impacts des modèles actuels sur l'environnement (Deverre & De Sainte Marie, 2008). Parmi eux, Christian Deverre précisait dans une intervention, au colloque « Ecologisation des politiques et des pratiques agricoles », que pour la majorité des chercheurs et des décideurs politiques, il fallait penser en termes d'efficacité plutôt que de redéfinition, en visant l'objectif de produire mieux plutôt que de produire autrement.

Les changements dans la recherche agronomique, bien que marginaux, existaient pourtant. Au-delà de la référence aux sciences de la complexité, les travaux ont peu à peu intégré d'autres objets et concepts (dont certains sont d'abord apparus dans les réseaux associatifs), se trouvant à l'interface entre les sciences agronomiques et l'écologie : l'agriculture biologique, l'agroécologie surtout empruntée aux chercheurs américains dont le plus référencé est Altieri (Altieri, 1999)[15], l'agriculture intégrée (Lamine *et al.*, 2009) englobant surtout la protection des cultures et le rôles des auxiliaires, l'agriculture durable (Deléage, 2004), et plus récemment l'intensification écologique (Goulet, 2012) ou l'agriculture écologiquement intensive (Chevassus-au-Louis & Griffon, 2008).

[15] Voir notamment le développement du réseau du CIRAD, finalement proche des principes de l'agriculture de conservation. Les travaux de Frédéric Goulet en sociologie de l'innovation et de la traduction ont montré comment l'agriculture de conservation s'est établie au sein des milieux professionnels et dans les recherches agronomiques (Goulet, 2013). Les réseaux sociotechniques formés autour du semis direct et du non labour, mettent en lien et parfois en confrontation différents enjeux et conceptions d'acteurs (firmes, société, professionnels, concessionnaires de matériel, chercheurs, etc.), divers objets de la nature ainsi que les expériences individuelles et collectives des professionnels.

Références bibliographiques

Aeberhard, A., & Rist, S. (2009). Transdisciplinary co-production of knowledge in the development of organic agriculture in Switzerland. *Ecological Economics, 68*(4), 1171-1181.

Allaire, G. (2002). L'économie de la qualité, en ses secteurs, ses territoires et ses mythes. *Géographie, Economie, Société 4*, 155–180.

Altieri, M. A. (1999). The ecological role of biodiversity in agroecosystems. *Agriculture, Ecosystems and Environment, 74*, 19-31.

Béguin, P., & Cerf, M. (2009). *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. Toulouse: Octares.

Besson, Y. (2009). Une histoire d'exigences : philosophie et agrobiologie. L'actualité de la pensée des fondateurs de l'agriculture biologique pour son développement contemporain. *Innovations agronomiques 4*, 329-362.

Bonneuil, C. (2005). *Les transformations des rapports entre sciences et société en France depuis la Seconde Guerre mondiale : un essai de synthèse.* Acte du colloque "Sciences, Médias et Société", Lyon.

Bonneuil, C., & Demeulenaere, E. (2007). Vers une génétique de pair à pair ? L'émergence de la sélection participative. 18p.

Bonneuil, C., Demeulenaere, E., Thomas, F., Joly, P.-B., Allaire, G., & Goldringer, I. (2006). Innover autrement ? La recherche face à l'avènement d'un nouveau régime de production et de régulation des savoirs en génétique végétale. *Les dossiers de l'environnement de l'INRA, 30*, 29-51.

Cardona, A. (2012). *L'agriculture à l'épreuve de l'écologisation. Eléments pour une sociologie des transitions.* Doctorat, EHESS, Paris.

Cerf, M., Guillot, M.-N., & Olry, P. (2010). Construire l'expérience en ressource pour l'action : une intervention didactique auprès de conseillers agricoles face au changement de paradigme en agriculture. *Travail et Apprentissages, 6*.

Cerf, M., & Sebillotte, M. (1997). Approche cognitive des décisions de production dans l'exploitation agricole. *Économie rurale, 239*(1), 11-19.

Chantre, E. (2011). *Apprentissages des agriculteurs vers la réduction d'intrants en grandes cultures : Cas de la Champagne Berrichonne de l'Indre dans les années 1985-2010.* Thèse de doctorat, L'Institut des Sciences et Industries du Vivant et de l'Environnement (AgroParisTech).

Chevassus-au-Louis, B., & Griffon, M. (2008). La nouvelle modernité : une agriculture productive à haute valeur écologique. *Demeter*, 7-48.

Compagnone, C. (2011). Quelles formes d'accompagnement des agriculteurs à l'innovation ? *POUR, 212*, 123-128.

Compagnone, C. (2013a). La structuration du conseil phytosanitaire dans deux communes viticoles bourguignonnes. *POUR, 219*, 193-201.

Compagnone, C. (2013b). Pratiques de conception et de mise en oeuvre du conseil à l'épreuve des controverses. Introduction. *POUR, 219*, 189-191.

Cornu, P. (2012). *Mémoire et actualité de la fondation du département SAD de l'INRA*. Texte adapté à l'intention des doctorants du SAD. Extrait du mémoire de l'HDR de Pierre

Cornu, "Pour une épistémologie historique de la "question agraire" à l'époque contemporaine (19e-20e siècles)", 12 décembre 2012.

Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme de l'intelligence.* Paris: INRA Ed de la Maison des sciences de l'homme.

Darré, J.-P., Matthieu, A., & Lasseur, J. (2004). *Le sens des pratiques. Conceptions d'agriculteurs et modèles d'agronomes*. Paris: INRA Editions.

Deléage, E. (2004). *Paysans, de la parcelle à la planète, socio-anthropologie du Réseau agriculture durable*. Paris: Syllepse.

Deléage, E. (2012). Les paysans dans la modernité. *Revue Française de socio-économie, 9*, 117-131.

Demeulenaere, É., & Bonneuil, C. (2010). Cultiver la biodiversité - Semences et identité paysanne. *In* B. Hervieu, N. Mayer, P. Mu¨ller, P. François & J. Rémy (Eds.), *Les mondes agricoles en politique. De la fin des paysans au retour de la question agricole.* (pp. 73-92). Paris: Les presses de SciencesPo.

Desjeux, Y., Dupraz, P., & Thomas, A. (2011). *Les biens publics en agriculture, une voie vers l'écologisation de la PAC*. Acte du colloque Ecologisation des politiques et des pratiques agricoles, Avignon, 16 et 18 juin 2011.

Deverre, C., & De Sainte Marie, C. (2008). L'écologisation de la politique agricole euroépenne. Verdissement ou refondation des systèmes agro-alimentaires ? *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement, 89*(4), 83-104.

Goulet, F. d. r. (2012). La notion d' 'intensification écologique et son succès auprès d'un certain monde agricole français : une radiographie critique. *Courrier de l\environnement de l'lNRA, 62*, 19-30.

Goulet, F. d. r. (2013). Mettre en récits et partager l'expérience. Éléments pour l'étude des savoirs dans des collectifs professionnels. *Revue d'anthropologie des connaissances, 7*(2), 501-524.

Hervieu, B. (2002). La multifonctionnalité de l'agriculture : genèse et fondements d'une nouvelle approche conceptuelle de l'activité agricole. *Cahiers Agricultures, 11*(6), 415-424.

Hervieu, B. (2012). Préface. *In* F. Papy (Ed.), *Nouveaux rapports à la nature dans les campagnes*. Paris: Quae.

Houée, P. (1972). *Les étapes du développement rural. Une Longue Évolution (1815-1950)* (Vol. Tome I). Paris: Editions Ouvrières.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation, 31*, 101-112.

Labrousse, F., & Iladoy, J. (2011). Anciennes et nouvelles générations de paysans à l'épreuve du dialogue. *POUR, 212*, 7-12.

Lamine, C., Meynard, J.-M., Perrot, N., & Bellon, S. (2009). Analyse des formes de transition vers des agricultures plus écologiques : les cas de l'Agriculture Biologique et de la Protection Intégrée. *Innovations Agronomiques, 4*, 483-493.

Léger, D., & Hervieu, B. (1975). *Le retour à la nature. "Au fond de la forêt...l'Etat"*. Paris: Seuil.

Lémery, B. (2003). Les agriculteurs dans la fabrique d'une nouvelle agriculture. *Sociologie du travail, 45*, 9-25.

Leroux, B. (2011). *Les agriculteurs biologiques et l'alternative. Contribution à l'anthropologie politique d'un monde paysan en devenir.* Thèse de doctorat, Ecole doctorale de sciences sociales, Paris.

Mendras, H. (1967). *La fin des paysans*. Arles: Actes Sud.

Morin, J.-M. (2008). Repères dans l'histoire de l'agriculture et de l'agriculture biologique. Cours en ligne: Calaméo.

Muller, P. (2000). La politique agricole française: l'État et les organisations professionnelles. *Économie rurale, 255-256*, 33-39.

Nault, M. (1997a). Cédants et repreneurs, même combat. *POUR, 155*(L'installation des jeunes agriculteurs), 155-158.

Nault, M. (1997b). Les sans-dot de l'agriculture. . *POUR, 155*, 36-38.

Papy, F. (1993). *Savoir pratique sur les systèmes techniques et aide à la décision*. Acte du "First European convention on Farming systems research", Edinburgh.

Patria, C. (1997). Chances et exigences d'une politique d'installation. Point de vue et perspectives de l'APCA. *POUR, 155*, 139-148. .

Piriou, S. (2002). *L'institutionnalisation de l'agriculture biologique (1980-2000).* Thèse de doctorat, L'Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Rennes, Paris.

Rémy, J. (1977). Le "malaise des conseillers" ou l'histoire d'une institution pédagogique. *Education Permanente, 37*, 63-84.

Rémy, J. (2010). Un métier en transformation. Introduction. *In* B. Hervieu, N. Mayer & P. Muller (Eds.), *Les mondes agricoles en politique. De la fin des paysans au retour de la question agricole* (pp. 41-50). Paris: Presses de Sciences Po.

Rémy, J. (2011). De la célébration de l'agriculture familiale à la promotion de l'agriculteur-entrepreneur : succession ou coexistence ? *POUR, 212*, 165-178.

Sebillotte, M., & Papy, F. (2010). Sebillotte, Michel, Agronome : penser l'action. Propos recueillis par François Papy. *EDP Sciences | Natures Sciences Sociétés, 18*(4), 446-451.

ANNEXES

ANNEXE 2 : Synthèse bibliographique sur l'histoire du développement de l'agriculture biologique (AB)

Si nous nous intéressons en particulier à l'AB dans l'histoire de la contestation à certaines formes d'agriculture conventionnelle, c'est parce qu'elle s'est présentée et se présente encore comme une alternative possible au modèle productiviste, et parce que nous avons fait le choix dans cette thèse de présenter des études de cas de transmission de connaissances dans des fermes inscrites dans des pratiques agrobiologiques. Mais comme le souligne Bertrand Hervieu dans la préface du rapport de l'INRA sur l'AB (Bellon *et al.*, 2000), « *la France, était en position de leader dans l'Europe des années 70,* [mais] *est aujourd'hui à la traîne en matière d'Agriculture biologique, et nos échanges extérieurs sont déficitaires en ce domaine* ». L'institutionnalisation de l'AB, que certains qualifient même de conventionnalisation du fait d'un alignement progressif d'une partie des productions certifiées aux normes techniques et organisationnelles des filières conventionnelles (Leroux, 2011; Piriou, 2002; Stassart & Jamar, 2009; Stassart *et al.*, 2007), résulte à la fois d'une prise en compte par les pouvoirs publics et la profession agricole de la nécessaire réorientation des objectifs de soutien à l'agriculture vers des pratiques plus respectueuses de l'environnement ; et de la volonté de conserver l'approche technicienne qui prédominait dans la période de modernisation (Deléage, 2011). La création en 1993 du terme d'agriculture raisonnée et du réseau FARRE (Forum pour une agriculture raisonnée et respectueuse de l'environnement) entérine de manière emblématique cette double position. Pourtant, « *le concept de l'agriculture raisonnée peut être considéré comme le résultat de l'institutionnalisation des idées et de l'approche globale en agriculture, véhiculées par les agricultures biologiques et durables. En revanche, il n'est pas le fruit d'une institutionnalisation des techniques de l'agriculture biologique* », (Piriou, 2002, p. 358) et encore moins des fondements philosophiques. En effet, si l'agriculture raisonnée présente de nombreuses considérations écologiques dans son projet (sur le paysage et la biodiversité, la lutte contre l'érosion ou encore la gestion de la fertilité), quasiment toutes les mesures correspondent finalement à ce qui doit être appliqué dans le cadre de la loi et des directives européennes. Selon cette auteure, qualifier systématiquement l'agriculture raisonnée d'imposture risque cependant de minimiser les changements de pratiques et l'influence des agrobiologistes dans le changement de référentiel en agriculture (*Ibid.*). Par ailleurs, la thèse de la conventionnalisation de l'AB doit être relativisée, selon Florence Hellec, lorsque l'inscription d'agriculteurs convertis à l'AB dans des filières industrielles nécessite le développement, l'adaptation et la mise en réseau d'innovations techniques répondant à l'addition des contraintes industrielles à celles de l'AB (Hellec, 2011).

Nous développons dans cette annexe, les spécificités agrobiologiques introduites dans les politiques de soutien (au maintien, à la conversion et à l'installation), et au sein de la recherche.

ANNEXES

I. Le développement de l'AB sur les plans politique et professionnel

Bien que l'histoire de l'AB en France remonte aux années 1950, son développement n'a pas suivi la tendance européenne puisqu'aujourd'hui, l'AB représente seulement 4,7 % des exploitations et 3,7 % des surfaces alors qu'elle atteint les 5,4 % de la SAU européenne (Agence Bio, 2011)[16]. En revanche, on note une large accélération de son développement au cours de la dernière décennie[17], un phénomène qui pourrait s'expliquer à la fois par l'accroissement de la demande de produits issus de l'agriculture bio, par des dynamiques de diffusion et d'organisation au sein des réseaux professionnels, et conjointement peut-être par le relâchement des restrictions au sein du cahier des charges suite à l'homogénéisation du label au niveau européen.

La montée en puissance, dans les années 1970, de l'association Nature et Progrès, créée en 1964, répond d'abord à l'essor des préoccupations concernant la qualité environnementale et nutritive des produits alimentaires, chez les producteurs, les nutritionnistes et les consommateurs. Cette association s'appuie par ailleurs sur les mouvements en émergence : anticapitalistes, antinucléaires et contre l'Etat centralisateur. Mais ce n'est qu'au cours des années 1980 et au début des années 1990 que les premiers signes de reconnaissance de l'AB et la prise en considération de la question environnementale sont rendues officiellement visibles par les pouvoirs publics.

Au départ, les différents courants s'entendaient sur l'objectif de faire reconnaître l'AB par ces derniers, et ont rédigé une charte commune à cet effet. Fédérer les mouvements agrobiologiques répondait aussi au besoin d'organiser les filières aux niveaux de la distribution et de la transformation. La reconnaissance officielle dans les textes de loi se traduit ensuite par la mise en œuvre de dispositifs (encore timides dans la mise en pratique) de réglementation (cahier des charge) et d'homologation à la fin des années 1980. Les rivalités entre les courants agrobiologistes rendent néanmoins ces mesures peu opérantes. A cette période, le **cahier des charges** se réfère presque exclusivement aux techniques de traitement et de fertilisation. Ces premières étapes d'institutionnalisation font surtout reconnaître et permettent de protéger le terme « agriculture biologique », en considérant que toutes les pratiques se revendiquant agrobiologiques, dans lesquelles il y a usage de produits de synthèse, entrent dans le domaine de la fraude. Par ailleurs, peu de financements sont destinés au développement de l'AB, constituée par une minorité d'agriculteurs qui plus est sont peu représentés dans les organismes professionnels.

En réaction, Nature et Progrès créera finalement son propre système de garantie participatif, en vue de maîtriser la certification de sa mention, au-delà des exigences contrôlables, et devenues obligatoires en 1988, du cahier des charges national. Les courants plus « pragmatiques » s'associent autour de la création du Centre interprofessionnel national de l'agriculture biologique (CINAB) et de l'Institut technique de l'agriculture biologique (ITAB). La création de la FNAB et de l'ITAB (pour ne nommer que les deux organisations les plus connues) marque

[16] http://www.agencebio.org/la-bio-en-France
[17] Elle a augmenté de 55 % en surface entre 2008 et 2010, d'après l'Agence Bio.

une phase de soutien et d'ouverture vers l'AB, avec notamment la promotion d'activités d'expérimentation répondant à certaines attentes des agriculteurs biologiques (Bellon *et al.*, 2000). Ces différentes étapes marquent l'essor d'une reconnaissance aux niveaux règlementaire et organisationnel, mais celle-ci n'est pas accompagnée d'un développement économique et scientifique de l'AB à un rythme aussi rapide.

Du côté des consommateurs, la demande a fait les preuves d'une motivation croissante à la consommation de produits bios. La crise alimentaire dont nous avons déjà parlé a bien entendu été un déclencheur significatif, comme cela l'a été pour certains chercheurs de l'INRA qui ont vu leur position ébranlée par la nécessité de faire évoluer la vision de l'agriculture et le rôle de l'INRA dans les transformations observées. C'est également en réaction à cette crise que la grande distribution a amené le bio à se généraliser dans les lieux de commercialisation de masse (Piriou, 2002). Finalement, l'augmentation de la demande en produits de qualité face aux craintes évoquées plus haut, l'« *arrivée de nombreux jeunes consommateurs prenant le relais des fondateurs « spiritualistes » ou « politiques »* » a constitué avec la naissance d'un dispositif de certification nationale, un contexte favorable à l'institutionnalisation de l'AB en France dans les années 1990 (Piriou, 2002; Sylvander, 1997).

Le retard de la France en matière de politique de développement de l'AB par rapport aux autres pays de l'UE, et son déficit commercial vis-à-vis de ces autres pays (expliqué par son incapacité à satisfaire une demande intérieure) sont deux autres éléments de contexte qui expliquent l'émergence, à ce moment de l'histoire, d'une politique de soutien spécifique à la bio. Ils ont impulsé la rédaction du **« rapport Riquois » présentant des objectifs de développement de la bio et la mise en place du Plan Pluriannuel de Développement de l'Agriculture Biologique (PPDAB)**. Ce programme prévoit un appui financier à la conversion, et intègre un volet sur les filières et les territoires, un volet sur la recherche et la formation et un volet sur le contrôle et la qualité. Toutefois, les restrictions budgétaires amenuiseront par la suite les effets incitateurs de ces politiques de développement de la bio. Le bilan de ce programme, dressé en 2002, a montré que les surfaces cultivées en bio étaient insuffisantes au regard des objectifs, et que l'organisation de la commercialisation des produits bios s'était peu développée, en particulier au niveau des filières industrielles (Morin, 2008). Les aides ont ensuite été intégrées dans les CTE « conversion bio » de la LOA de 1999, et sont aujourd'hui inscrites dans les MAE sous forme d'aide à la conversion et au maintien.

Du point de vue de la recherche, nous avons vu dans la synthèse bibliographique en ANNEXE 1, que l'INRA s'est penché très tardivement sur les modèles agricoles alternatifs au courant dominant, notamment parce qu'il était lui aussi entrainé par « *l'objectif d'efficacité, fondé sur l'hypothèse, trop souvent implicite, d'unicité du modèle de développement et de rationalité poussée jusqu'au rationalisme. La recherche était menée selon une conception descendante de la connaissance* » (Bellon *et al.*, 2000, p. 14). Le dialogue entre l'INRA et les défenseurs des pratiques et des principes agrobiologiques ne s'est pas instauré avant le début des années 1990, alors que certains programmes de recherche dérivés des EGDA et des expérimentations de l'ITAB illustraient, dès les années 1980, quelques tentatives de soutien à la recherche sur l'AB. La densification des controverses sur le modèle moderniste et les crises

agroalimentaires ont amené les nouvelles générations de chercheurs de l'INRA à revoir leur vision de l'agriculture, de l'accompagnement au changement et de son rôle par rapport à ces changements. Le virage n'est cependant pas radical, il s'agit simplement de tolérer l'existence de certains travaux portant sur l'étude du développement de l'AB. L'institutionnalisation et la mise en place d'un soutien politique officiel avec le PPDAB ont parachevé de rendre légitimes les réflexions scientifiques menées sur le domaine de l'AB. L'INRA travaille aujourd'hui sur l'AB (voir notamment le séminaire DinABio organisé par l'INRA) mais de manière encore réservée au regard des enjeux (Meynard, 2009), et par rapport à ses voisins européens (Gall, Millot, & Neubauer, 2009). La plupart des travaux partent du principe que l'AB est un bon prototype d'agriculture plus écologique, utile à la transformation des agricultures plus conventionnelles, et à partir duquel peuvent se construire de nouvelles méthodes et concepts scientifiques (Bellon *et al.*, 2000).

Entre les années 1960 et 2000 en France, ce sont finalement les expérimentations et les expériences pratiques des agriculteurs eux-mêmes qui ont consolidé pour l'essentiel les réflexions, les références techniques et les connaissances sur l'agriculture biologique (Kummer *et al.*, 2010; Kummer *et al.*, 2008).

II. La diversité actuelle des formes d'agriculture biologique rend difficile le conseil

Les programmes Ecophyto 2018 dérivés du Grenelle de l'environnement, ainsi que les enveloppes budgétaires régionales du PSDR (Programme pour et sur le développement régional, porté par l'INRA en partenariat avec les Régions) destinées aux Mesures agroenvironnementales territorialisées spécifiques à l'AB (Conversion et Maintien), donnent une impulsion nette aux initiatives de conversion (déjà encouragées par une première vague de mesures politiques dans les années 1990) mais ne concernent pas l'installation agricole. En effet, l'aide française pour l'appui à l'AB ne se destinait pas à soutenir l'installation, et ce, jusqu'en 2008, date à partir de laquelle est mis en place le plan Barnier. Les aides financières européennes destinées à soutenir l'AB ont été mises en œuvre en 1993. La France (qui, on l'a vu, n'a pas développé un soutien spécifique comme l'ont fait certains autres pays européens), a choisi de les allouer au profit de la conversion, au détriment du maintien des exploitations bio ou de l'installation de nouveaux arrivants.

Au-delà du contexte légal et institutionnel, l'imprécision du projet de l'agrobiologie et l'absence d'outils pour lever les verrouillages techniques bloquent assurément les dynamiques d'écologisation des pratiques et la conversion des systèmes de production vers l'agriculture biologique ou durable. L'affirmation et la précision du projet technique et politique de la bio donneront, dans les années 1990, une impulsion plus massive vers l'adoption du mode de production biologique. Les changements de pratique sont toutefois très hétérogènes. La reconception des systèmes techniques n'est pas toujours l'option choisie : alors que certaines conversions s'opèrent par simple substitution des produits chimiques par des produits autorisés par le cahier des charges de l'AB, d'autres s'accompagnent d'une reconception plus globale du système de production, mais aussi de l'organisation du travail et par conséquent nécessitent l'acquisition de nouvelles connaissances (Navarrete *et al.*, 2011; Sautereau & Petitgenet, 2011).

Les trajectoires de conversion ont été largement étudiées par les sociologues de l'INRA ces 10 dernières années (Cardona, 2012; Lamine, 2012; Lamine *et al.*, 2009; Padel, 2001; Sautereau & Bellon, 2010; Stassart & Jamar, 2009; Streith *et al.*, 2009; Van Dam, 2005; Van Dam, Nizet, & Dejardin, 2010). **Ces recherches ont montré que les motivations qui sous-tendent l'engagement des agriculteurs dans des processus de conversion ne se réduisent pas à la catégorisation dichotomique classique qui en était couramment faite, avec, d'un côté l'opportunisme économique (le développement d'un marché) ou administratif (l'opportunité d'une subvention), et de l'autre l'idéologie romantique**. De nombreux autres paramètres sont en jeu et interviennent sur des pas de temps parfois très différents. La complexité de leur analyse se renforce du fait que ces paramètres sont interdépendants, qu'ils s'ajoutent, se compensent ou entrent en tension. **Les conditions de la conversions sont certes en lien avec l'intention poursuivie par la conversion, mais pas seulement : la nature de la transition vers le bio se définit à la fois par les dispositions personnelles de l'agriculteur, les objets de justification et de mobilisation qu'il invoque (évènements marquants, maladie, déception, perte d'espoir par rapport aux débouchés antérieurs), ainsi que par un ensemble d'éléments contextuels favorables ou non (structuration de l'alternative professionnelle, répétitions des crises économiques ou climatiques, etc.).** Par ailleurs, la trajectoire de conversion, ou de transition vers un système de production biologique, possède un point de départ. **Ce point de départ est aussi technique : en fonction du système de production antérieur, et des itinéraires techniques suivis habituellement, la conversion se présentera plus ou moins comme une rupture ou comme une continuité.** Le « modèle » bio finalement adopté, s'articule avec ce point de départ, selon un gradient de changements allant de l'opposition radicale au système antérieur, à une substitution progressive et réversible. **Les impulsions, les raisons profondes, les ressources et les méthodes envisagées sont constitutives du parcours de conversion, mais les choix de changement ne peuvent pas être tranchés par une planification pointue : les transitions demandent d'apprendre à prendre des décisions nouvelles, de se doter de savoirs nouveaux pour raisonner autrement, d'expérimenter parfois, de gérer les incertitudes et d'appréhender les nouveaux risques. La transition est donc aussi un tâtonnement cognitif et pratique. C'est pourquoi le système de relation avec d'autres acteurs (professionnels déjà en bio ou en conversion, conseillers spécialisés, consommateurs, etc.) sont des ressources agissantes : comme partenariat professionnel, comme appui technique, identitaire, économique.**

La compréhension de ces trajectoires permet de saisir ce qui provoque des bifurcations, ce qui constitue des ressources pour le changement et ce qui est favorables au développement d'un système de savoir différent (Chaxel, Fiorelli, & Moity-Maïzi, 2014), ouvert à la conception d'autres modes de production (informations, démarche d'expérimentation, rencontres, etc.). **Les approches biographiques, associées à la contextualisation des trajectoires dans les temporalités générationnelles et sociales précises, apportent des outils pour comprendre comment les agriculteurs ont construit leurs propres référentiels professionnels.**

Le domaine du conseil agricole est une autre arène professionnelle dans laquelle se cristallisent les controverses sur les modèles professionnels à défendre et à accompagner

(Candau & Ruault, 2005)[18]. Dans la période de modernisation, les dispositifs de conseil se sont orientés vers l'appui à l'intensification et la spécialisation de l'agriculture familiale, en réponse aux injonctions de l'Etat et des syndicats. Ils ont évolué ensuite vers un conseil individualisé et privatisé. Les échanges professionnels organisés par le conseil sont devenus plus rares et l'accès aux informations techniques plus difficile (Lamine & Bellon, 2009). Globalement, le conseil a évolué face aux nouvelles préoccupations environnementales ainsi qu'au besoin de rompre avec la tendance verticale qui prévalait, construite sur une dualité entre experts et exécutants (cf. ANNEXE 1). Les agriculteurs, au niveau de formation plus élevé, cherchent en général de plus en plus un conseil diversifié et respectueux de leurs propres processus de décision. Les groupes d'agriculteurs biologiques se sont organisés, dès les années 1960, au sein de réseaux d'échanges afin de produire des connaissances et partager des informations sur la conduite des fermes. Concrètement, ces rencontres s'organisaient surtout sous forme de visites de fermes. Pendant longtemps, l'AB était dépourvue de techniciens spécialisés, et mal fournie en références techniques disponibles. Aujourd'hui, le conseil agrobiologique recouvre une grande diversité de situations, même s'il présente quelques spécificités communes (Ruault, 2006; Sautereau & Bellon, 2010) : 1/ la valorisation de l'approche globale et située, la prise en compte de la complexité de l'agroécosystème introduisant de nouvelles actions et nouveaux objets agricoles, 2/ l'objectif d'autonomisation de l'agriculteur en conversion, par l'apport d'informations techniques et/ou la co-construction d'alternatives, et 3/ le principe d'échange et de partage entre conseillers et agriculteurs, et entre agriculteurs. Mais, les méthodes d'accompagnement, la hiérarchisation des objectifs (entre rencontres professionnelles, diffusion technique, et médiation vers le changement), présentent une forte variabilité d'une situation de conseil à l'autre. La diversité des situations de conseil en bio s'explique par plusieurs raisons. D'abord parce qu'elles mettent en jeu des méthodes variées : l'appui administratif, le conseil technique, l'animation ou la mise en réseau ; mais aussi des approches et des objets de conseils différents. On observe un gradient entre deux pôles du conseil : la nature et la technique, qui correspond à deux visions de l'agriculteur biologique, « *entre le marginal, affublé d'une barbe, d'un pantalon en velours côtelé et d'un pull en laine, qui tente vaillamment de vivre sur une toute petite structure avec « trois biques » mais dont les champs sont « envahis de mauvaises herbes » et le « super-technicien », « pointu », dont les rendements rivalisent presque avec ceux de ses voisins conventionnels, alors même qu'il ne dispose pas de la solution de facilité que constituent les produits chimique*s » (Hellec & Blouet, 2010). Dans ce gradient, se trouvent ceux qui sont dans des démarches de conversion plus ou moins progressive, mues par des raisons différentes, ceux qui s'installent directement en bio, ceux qui expriment une conviction ou qui recherchent une valeur ajoutée supplémentaire, etc. En conséquence, les situations de conseil ne font donc pas appel aux mêmes groupes d'acteurs. C'est aussi le cas des conseillers et des organismes de conseil : le conseil peut être dispensé dans des organismes spécialisés ou au contraire par des organismes conventionnels qui ont développé un service AB pour répondre aux besoins d'un maximum de membres, tel que l'ont fait les chambres d'agriculture (Lamine & Bellon, 2009) ou

[18] Un modèle professionnel est défini, selon Dubar en référence à W.E. Moore, par des critères qui caractérisent ce qu'est un professionnel : des critères de valorisation (formation, savoir-faire, fonction, performance) et d'identification (formes d'engagements, intériorisation de normes professionnelles et sociales, appartenance à des communautés professionnelles, statut, discipline ou le secteur, etc.) (Dubar, 1991).

les opérateurs industriels (Hellec & Blouet, 2010). Là encore, l'objet du conseil sera plus ou moins centré sur les compétences techniques, sur l'animation de professionnels ou sur des dimensions sociales et éthiques.

Références bibliographiques

Bellon, S., Gautronneau, Y., Riba, G., Savini, I., & Sylvander, B. (2000). L'agriculture biologique et l'INRA. Vers un programme de recherche. *INRA*. Paris. 25 p.

Candau, J., & Ruault, C. (2005). Evolution des modèles professionnels en agriculture : scènes de débat, questions d'écologie et catégories de connaissances. *Cahiers d'Economie et Sociologie Rurales, 75*, 51-74.

Cardona, A. (2012). *L'agriculture à l'épreuve de l'écologisation. Eléments pour une sociologie des transitions.* Doctorat, EHESS, Paris.

Chaxel, S., Fiorelli, C., & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *¿ Interrogations ?, 17*.

Deléage, E. (2011). Les mouvements agricoles alternatifs. *Informations sociales, 164*(2), 44-50.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Gall, E., Millot, G., & Neubauer, C. (2009). Faiblesse de l'effort franç ais pour la recherche dans le domaine de l'Agriculture Biologique : approche scientométrique. *Innovations Agronomiques, 4*, 363-375.

Hellec, F. (2011). *Devenir agriculteur biologique, un changement de métier ?* Acte du colloque SFER / RMT DévAB, "Les transversalités de l'agriculture biologique", 23-24 juin 2011, Strasbourg.

Hellec, F., & Blouet, A. (2010). *Quel conseil technique pour quelle agriculture biologique ? Une étude de l'élevage laitier biologique dans l'Est de la France.* Acte du séminaire "Conseil en agriculture : acteurs, marchés, mutations", AgroSup Dijon.

Kummer, S., Aigelsperger, L., Milestad, R., Chowdhury, A., & Vogl, C. (2010). *Knowledge systems, innovations and social learning in organic farming – An overview*. Acte du 9ème symposium européen de l'IFSA, WS1.8 – "Knowledge systems, innovations and social learning in organic farming", Vienna, Austria, 4-7 July 2010 .

Kummer, S., Ninio, R., Leitgeb, F., & Vogl, C. (2008). *How do farmers research and learn? The example of organic farmers' experiments and innovations : A research concept*. Acte du 16ème congrès de l'IFOAM "Organic World Congress", Modena, Italy, June 16-20, 2008.

Lamine, C. (2012). « Changer de système" : une analyse des transitions vers l'agriculture biologique à l'échelle des systèmes agri-alimentaires territoriaux. . *Terrains & travaux, revue de sciences sociales, 20*, 139 - 156.

Lamine, C., & Bellon, S. (2009). *Transitions vers l'agriculture biologique. Pratiques et accompagnements pour des systèmes innovants* (Vol. 1). Versailles-Dijon: Co-Ed Quae Educagri.

Lamine, C., Meynard, J.-M., Perrot, N., & Bellon, S. (2009). Analyse des formes de transition vers des agricultures plus écologiques : les cas de l'Agriculture Biologique et de la Protection Intégrée. *Innovations Agronomiques, 4*, 483-493.

Leroux, B. (2011). *Les agriculteurs biologiques et l'alternative. Contribution à l'anthropologie politique d'un monde paysan en devenir.* Thèse de doctorat, Ecole doctorale de sciences sociales, Paris.

Meynard, J.-M. (2009). Conclusion : quelles priorités pour la R&D en agriculture biologique ? *Innovations Agronomiques, 4*, 495-498.

Morin, J.-M. (2008). Repères dans l'histoire de l'agriculture et de l'agriculture biologique. Cours en ligne: Calaméo.

Navarrete, M., Bellon, S. p., Geniaux, G., Lamine, C., Penvern, S., Sautereau, N., & Tchamitchian, M. (2011). *L'écologisation des pratiques en arboriculture et maraiˆchage. Enjeux et perspectives de recherches*. Acte du colloque Ecologisation des politiques et des pratiques agricoles, Avignon.

Padel, S. (2001). Conversion to Organic Farming : A Typical Example of the Diffusion of an Innovation? *Sociologia Ruralis, 41*(1), 40-61.

Piriou, S. (2002). *L'institutionnalisation de l'agriculture biologique (1980-2000).* Thèse de doctorat, L'Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Rennes, Paris.

Ruault, C. (2006). Le conseil aux agriculteurs « bios » : un analyseur des interrogations et évolutions du conseil en agriculture. *In* J. Rémy, H. Brives & B. Lémery (Eds.), *Conseiller en agriculture* (pp. 183-200). Dijon: Educagri.

Sautereau, N., & Bellon, S. (2010). *Quels conseils pour la conversion à l'agriculture biologique (AB), modèle d'accompagnement vers des systèmes écologisés ?* Acte du colloque "Conseil en agriculture : acteurs, marchés et mutations", Dijon, AgroSup Dijon (26 Bd Dr Petitjean 21079 DIJON – France).

Sautereau, N., & Petitgenet, M. (2011). *Agriculture biologique : tensions entre les multiples enjeux dont elle porteuse. Cas des systèmes arboricoles en région PACA*. Acte du colloque SFER "Les transversalités de l'agriculture biologique", Université de Strasbourg, les 23 et 24 juin.

Stassart, P., & Jamar, D. (2009). Agriculture biologique et verrouillage des systèmes de connaissances. Conventionalisation des filières agroalimentaire bio. *Innovations Agronomiques, 4*, 313-328.

Stassart, P., Mormont, M., Jamar, D., Stilmant, D., Aertsens, J., & Van Huylenbroeck, G. (2007). *Comment l'agriculture biologique contribue-t-elle aux modes de production et de consommation durables?* (Vol. SP1701). Bruxelles Politique scientifique fédérale.

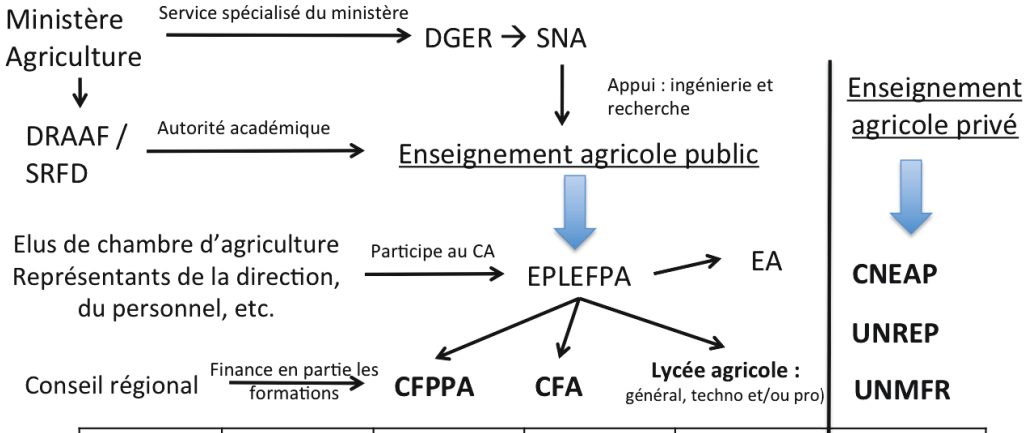
Streith, M., Van Dam, D., Nizet, J., & Dejardin, M. (2009). *Les agriculteurs biologiques : ruptures et innovations*. Dijon: Educagri.

Sylvander, B. (1997). Le rôle de la certification dans les changements de régime de coordination : l'agriculture biologique, du réseau à l'industrie. *Revue d'économie industrielle., 80*, 47-66.

Van Dam, D. (2005). *Les agriculteurs bio, vocation ou intérêt ?* Namur: Presses universitaires.

Van Dam, D., Nizet, J., & Dejardin, M. (2010). La transition des agriculteurs conventionnels vers le bio : une dynamique cognitive et émotionnelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 85*, 159-181.

ANNEXE 3 : Organisation de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole



Formation Diplomante	Niveau 6		CAPA	CAPA	CAPA
	Niveau 5		BEPA, BPA	BEPA, BPA	BEPA, BPA
	Niveau 4	**BPREA**	**BP**, BTA, **BPREA**	**BP**, **BTA**, BT (**STAV**, STAE…)	**BP**, **BTA**, BT (**STAV**, STAE…)
	Niveau 3		BTSA	BTSA	BTSA
Formation initiale (scolaire) ou continue		FC	FI et FC	FI	FI et FC
Formation qualifiante non diplomante (complément)		*CS, formation courte*			

VAE

Figure 1 : Organisation de l'enseignement agricole en France[19]

Le schéma montre la diversité des liens avec les acteurs de l'établissement : l'exploitation agricole est parfois un espace de test et de pratique, pour des porteurs de projet, se déroulant dans des rapports de travail avec le directeur de l'exploitation et les salariés ; l'élaboration du projet se fait dans le cadre de la formation, mais également par un suivi assuré par des organismes extérieurs à la formation.

Le schéma montre aussi qu'il existe un ensemble d'interactions entre l'administration, les concepteurs de référentiels et les formateurs. Dans le cas du BPREA, l'ingénierie de formation,

[19] BEPA : Brevet d'études professionnelles agricoles ; BPA : Brevet professionnel agricole ; BP : Baccalauréat professionnel agricole ; BPREA : Brevet professionnel responsable exploitation agricole ; BT : Baccalauréat technologique ; BTA : Brevet de technicien agricole ; BTSA : Brevet de Technicien supérieur agricole ; CAPA : Certificat d'aptitude professionnelle agricole ; CFA : Centre de formation d'apprentis ; CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricole ; CNEAP : Conseil national de l'enseignement agricole privé (fédération des lycées agricoles privés) ; CS : Certificat de spécialisation ; DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche (service du ministère de l'agriculture) ; DRAAF : Direction régionale de l'agriculture, l'alimentation et la forêt ; EA : Exploitation agricole (de l'établissement) ; EPLEFPA : Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole ; FC : Formation continue ; FI : Formation initiale ; SNA : Service national d'appui (à l'enseignement agricole) ; SRFD : Service Régional de la Formation et du Développement ; STAV : Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant ; STAE : Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement ; UNMFR : Union nationale des maisons familiales rurales ; UNREP : Union nationale rurale d'enseignement et promotion ; VAE : Validation d'acquis d'expérience.

l'implication des régions et l'interprétation applicative des formateurs, eux-mêmes inscrits dans des relations particulières avec la direction et le reste de l'équipe pédagogique, forment au final un système de formation présentant un large panel de situations possibles. C'est la raison principale qui explique la diversité des contenus, des modalités et des niveaux de réputation entre les CFPPA.

La figure suivante représente l'ensemble des relations que l'apprenant (nommé « stagiaire » dans les formations BPREA) entretient lors de sa formation.

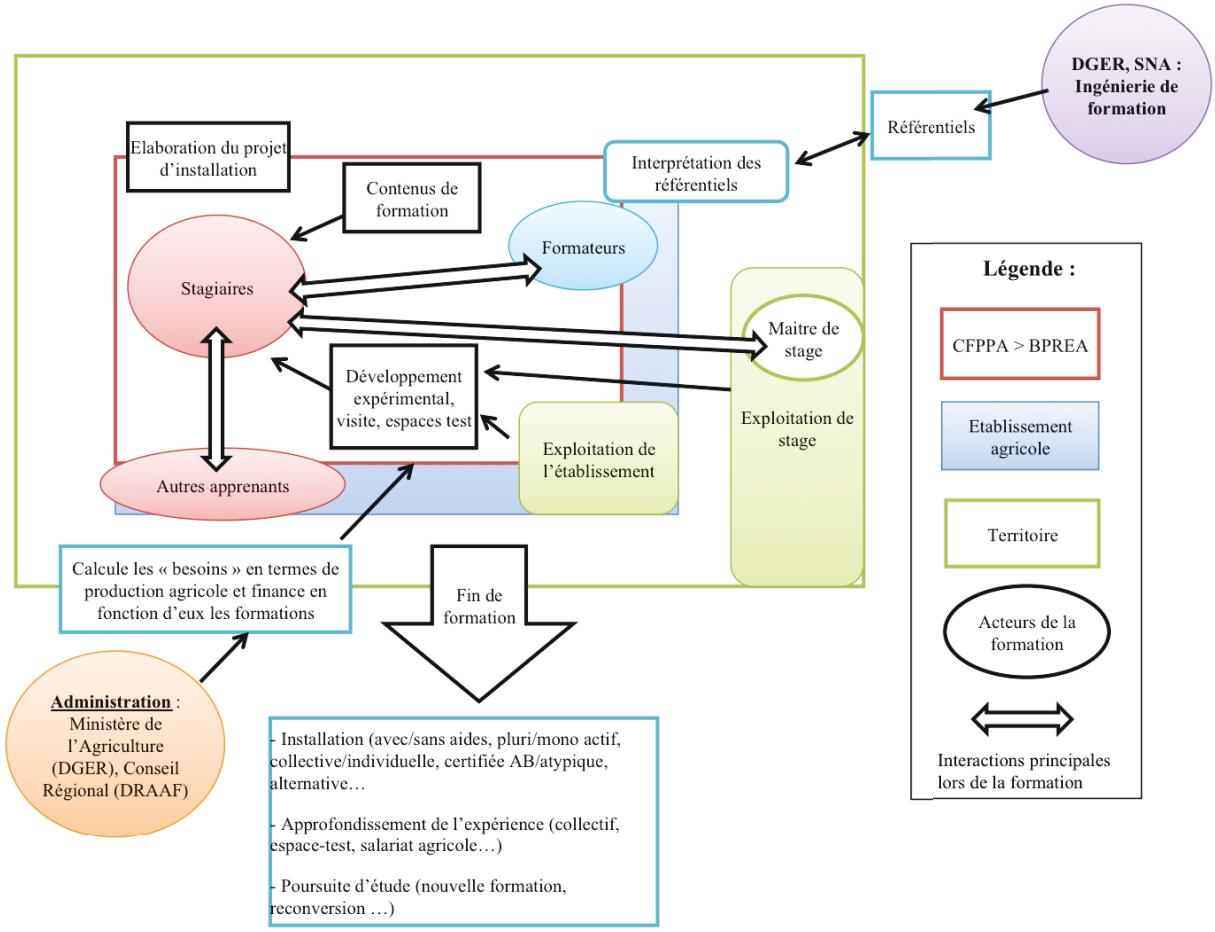


Figure 2 : Schématisation des relations entre stagiaires et acteurs de la formation BPREA (Source : Clarisse Duquet, 2013)

ANNEXE 4 : Offre de stage encadré lors de la thèse.

Titre : « Pour une évaluation qualitative des formations professionnelles agrobiologiques »

Contexte

Pour un nouvel agriculteur, le moment de l'installation est critique, car c'est une étape de sa trajectoire professionnelle qui concentre de nombreux enjeux et connaissances : on apprend beaucoup en peu de temps, on est soumis à toutes les exigences sans avoir encore d'habitudes, c'est aussi l'occasion de s'accorder avec le cédant, s'il y a lieu de s'associer. Devenir agriculteur bio veut aussi dire savoir valoriser ses produits en tant que tel et en fonction de la taille de son activité. Et on ne le devient pas tout seul : cela suppose de côtoyer des professionnels, des conseillers spécialisés, des consommateurs et parfois des militants, continuer à s'informer, à se faire connaître et à contribuer aux recherches d'amélioration des résultats et des conditions de travail.
Pour autant, ces expériences de l'agir s'inscrivent dans un certain ordre, selon une vision d'avenir que l'on a de la ferme, de son travail et de ce que l'on projette d'obtenir. Et puis on réalise les tâches agricoles aussi selon ce qu'on sait déjà faire, en cherchant à valoriser et optimiser ce qui est estimé efficace pour l'ensemble du fonctionnement de la ferme. Les gestes du quotidien se dessinent au fil du temps, « appropriés » par l'environnement de travail, créés par des intentions de résultats et par le rapport que l'on entretient avec l'animal, avec son métier, avec la terre…
Ainsi se dessine un défi pour une transmission professionnelle dans un tel cadre : au processus connu d'interaction, s'ajoute la nécessaire prise en compte de trajectoires uniques, de l'engagement personnel, du rapport intime à cette situation particulière, en un lieu contingenté par les êtres et les objets qui le composent, dans des circonstances et suivant des enjeux divers. L'option prise a été d'investiguer l'expérience de travail, qui donne à vivre des situations réelles et met en action des connaissances mobilisées *pour et par* ce qui se passe ici et maintenant (F. Chrétien, 2012).
Ce défi concerne aujourd'hui la plupart des apprenants suivant les formations professionnelles qui préparent aux métiers de l'agriculture biologique (notamment les BPREA à orientation Agriculture Biologique et les certificats de spécialisation).
Nous faisons l'hypothèse que le public de ces formations contient une majorité de candidats à l'installation agrobiologique n'étant pas issus du milieu agricole et faisant le choix d'une conversion professionnelle. Pour ce public, bien qu'hétérogène, celle-ci s'inscrit souvent dans un projet de vie qui englobe d'autres préoccupations d'ordre éthique, esthétique, affectif ou politique. Toujours est-il que cette formation représente pour eux un tournant dans leur trajectoire, autrement dit une bifurcation soutenue et légitimée par l'apprentissage du métier (Chaxel, 2010).

Sujet et objectif du stage

Le stage proposé vient en appui à un travail de thèse en cours (F. Chrétien) traitant de la transmission professionnelle en Agriculture Biologique. La recherche interroge les modes de transmission entre professionnels-experts et apprenants, en situation de pratiques professionnelles, lors d'expérience de reprise, de stage ou de test en pépinière.
Le stage consistera à enquêter auprès d'apprenants qui sont dans des situations de formation précises (notamment les Brevets Professionnels Responsable Exploitation Agricole et/ou Certificat de Spécialisation, à orientation Agriculture Biologique). Formations qui ont pour objectifs premiers de préparer les apprenants à l'installation directe dans le métier d'agriculteur.
Il s'agira de comprendre, du point de vue des apprenants et des formateurs, leurs attentes en termes de contenus de formation et leurs évaluations en cours de formation, au regard des objectifs de professionnalisation et de leurs expériences.
Dans cet objectif ont identifie deux axes d'investigation :

- les trajectoires socioprofessionnelles des personnes enquêtées (en posant un regard sur les choix et motivations de leurs orientations professionnelles : comment se sont-ils retrouvés à suivre ces formations ou à enseigner dans ces formations ? Qu'en disent-ils aujourd'hui eu égard à leur projet professionnel) ;
- susciter une analyse réflexive de la part des apprenants concernant leur perception sur ce qui a

fait évoluer leur projet d'installation, par le biais de la formation et des outils et réseaux professionnels qu'elles proposent ;

- susciter le même type d'analyse chez les formateurs, mais cette fois, au regard de leur expérience de formateur.

Les guides d'entretien et questionnaires sur ces trois axes seront construits entre le stagiaire et ses maîtres de stage

L'échantillon des personnes à enquêter sera discuté et construit avec les partenaires de terrain et en fonction des opportunités de formation offertes par les 3 BPREA visés.

Nature du travail demandé et produits attendus

Stage de 3 mois réparti selon quatre phases :

1) Travail bibliographique (2 semaines) :

- description quantitative et descriptive du paysage des formations agrobiologiques : quels acteurs, enjeux et histoires de la conception des formations professionnalisantes à orientation AB.
- analyse des référentiels de formation, leurs contenus et terminologies employées pour qualifier les compétences et apprentissages attendus ; à confronter aux pratiques d'interprétation et d'aménagement de ces documents par les formateurs eux-mêmes (1 semaine).
- Réalisation d'enquêtes (1 mois environ) auprès des apprenants et formateurs
- Analyse des résultats et rédaction du mémoire (5 semaines environ).

Cadre institutionnel

Organisme proposant le stage :
UMR Innovation, INRA MONTPELLIER
Organisme d'accueil : UP « Développement Professionnel et Formation », Eduter Recherche – Agrosup Dijon.
Encadrement scientifique et maitres de stage :
Paul Olry (paul.olry@educagri.fr), Pascale Moity-Maïzi, (pascale.maizi@supagro.inra.fr) et Fanny Chrétien (fan.chretien@gmail.com, 06 70 07 28 32)
Rémunération et prise en charge des frais : rémunération légale (436,05 € euros/mois) sur trois mois.

Conditions de travail

Durée : 3 mois.
Matériel nécessaire : dictaphone (éventuellement prêté), ordinateur personnel

Profil du stagiaire souhaité

Master 1 ou 2 : Formation, sciences de l'éducation, ergonomie…
Ex : CNAM : Master Sciences humaines et sociales mention Formation des adultes (voie professionnelle) Analyse du travail et développement des compétences

Lieux d'enquête :

A définir et préciser avec les maîtres de stages. Nous suggérons de prendre 2 ou 3 BPREA de référence à l'intérieur desquels quelques enseignants et apprenants seront enquêtés.
2 établissements sont pour l'instant envisagés :
- Le CFPPA Nature de la Roche-sur-Yon (contact : Pierre Hervouet, pierre.hervouet@educagri.fr);
- Le CFPPA Rennes le Rheu (contact : Cyrill Bizien, cyrill.bizien@educagri.fr)

L'accueil et logement sont prévus sans frais, tant à Dijon que pendant les phases de terrain dans les EPL (accueil en internat).

ANNEXE 5 : Bref historique de l'écologisation de l'enseignement agricole

Selon Olivier Sigaut (Sigaut, 2009), la formation agricole ne peut s'appréhender qu'avec, en premier lieu, une approche critique des différentes visions portées sur l'agriculture, et en second lieu, de l'histoire politique ; deux dimensions qui forment le socle des formes d'éducation développées depuis le milieu du XIX^{ème} siècle en France.

Dans un ouvrage collectif (*L'Éducation au développement durable dans tous ses état)* paru en 2009, Olivier Sigaut analyse le décalage historique entre deux mondes : celui de l'enseignement en milieu urbain et celui de l'enseignement en milieu rural. En milieu urbain, la pédagogie privilégie dès le XIX^{ème} siècle l'approche sensible, l'observation de la nature, faisant également appel à des connaissances rationnelles sur les relations biologiques et écologiques entre l'homme et la nature. Dans le monde rural, on a privilégié un regard technique et positiviste sur la nature, le souci étant de moderniser les campagnes : ces « *savoirs agronomiques ultra-positivistes ont participé à leur manière à l'acculturation des savoirs locaux vernaculaires mais aussi à la formation d'un certain regard sur la nature* » (Sigaut, 2009, p. 29). Cette dernière approche dite positiviste, véhiculée par la « doxa agricole », c'est-à-dire par les professeurs d'agriculture, fera naître les manuels scolaires, symboles de l'ère du savoir procédural, a-théorique. Cette tendance rationaliste préfigure le modèle productiviste. Dans le cadre scolaire et rural, on assiste alors à une mutation de la connaissance du vivant : « *l'observation sur le terrain s'efface progressivement pour laisser place à un savoir théorique portant sur des connaissances scientifiques très codifiées et laissant une grande part à la technique et au culte d'une science infaillible. Cette même culture scientifique, qui a pris progressivement le pas sur l'observation du monde sensible et la réflexion sur l'éthique, s'avère être l'objet aujourd'hui des critiques les plus vives de la part d'un certain nombre de philosophes contemporains* » (Sigaut, p. 31).

Les injonctions environnementales et les moyens disponibles - tels que les aides européennes, le développement de nouveaux débouchés, les accompagnements et la demande sociale - ont contribué à la redéfinition des fonctions du métier d'agriculteur. L'enseignement agricole ne peut donc plus avoir comme seule mission d'accompagner la croissance de la production et la modernisation agricole, mais doit prendre en compte les nouveaux regards que porte la société sur les pratiques agricoles. Les connaissances véhiculées dans l'enseignement, et plus encore dans les formations professionnelles agricoles, sont dès lors questionnées et revisitées.

Nous nous intéressons en particulier ici à deux aspects de l'enseignement agricole :

- l'évolution du dispositif de formation professionnelle qui prépare les stagiaires au métier de « Responsable d'Exploitation Agricole » (le BPREA) ;
- et le développement de la bio dans les formations agricoles.

ANNEXES

I. Les réformes de l'enseignement agricole dans le cadre de l'écologisation des pratiques et des politiques agricoles

Depuis une vingtaine d'années[20], certains référentiels de formation se mettent en place en intégrant les réformes des filières professionnelles et en s'appuyant davantage sur l'analyse des métiers comme, par exemple, le baccalauréat professionnel (Bac Pro) « *Travaux d'aménagement paysagers* » (Jacquin, 2009) ou les formations BPREA[21] qui sont des formations continues, professionnalisantes, destinées à former les futurs agriculteurs.

Le préambule du BPREA indique que le référentiel professionnel est élaboré à partir de l'analyse de l'emploi, et le référentiel de compétence à partir de l'analyse du travail. En revanche, il n'existe pas de référentiel BPREA spécifiquement agréé Agriculture Biologique. Ces référentiels BPREA laissent aux Régions et aux CFPPA[22] une marge de manœuvre significative sur la mise en place des formations. Les régions et les organisations professionnelles sont en effet directement impliquées dans l'orientation des contenus et la réalisation des programmes, mais aussi dans l'évaluation des besoins et capacités d'accueil de ces filières de formation. L'exemple de la formation Agriculture biodynamique à Obernai est emblématique de ces partenariats, puisque ce sont les agriculteurs du Mouvement de la biodynamie qui ont fondé puis fait évoluer la formation.

Certains modules touchant, de près ou de loin, aux questions écologiques inscrites dans les relations entre agriculture et environnement sont introduits dans les programmes. C'est ainsi qu'on peut observer des BPREA proposant des Unités d'enseignements (UC, UCARE)[23] diversifiés, renvoyant à des rapports différenciés au vivant dans le métier d'agriculteur (exemples : l'homéopathie vétérinaire, l'analyse Herody des sols, l'*approche globale*, L'UC « *articulation entre agriculture et territoire* », ou encore l'UCG[24] visant à faire « *situer les enjeux environnementaux et sociétaux de l'agriculture* »). Les changements observés dans l'enseignement agricole, tels que le passage au référentiel métier, ou l'introduction des modules ouvrant à d'autres dimensions de l'agriculture, renvoient à des mises en œuvre qui varient en fonction des moyens financiers et humains à disposition dans les établissements. Les formateurs sont dans une sorte de « liberté conditionnelle ». En effet, ils peuvent être force de proposition, notamment pour trouver des moyens de dépasser des situations problématiques liées à l'évolution des profils et des attentes des candidats à la formation. Mais à condition de pouvoir organiser les espaces-temps pour le faire.

Plus largement, les réformes éducatives des référentiels pédagogiques de l'enseignement agricole vont dans le sens d'une diversification des sources et des disciplines pour aborder des questions « socialement vives » (Albe & Simonneaux, 2002). Des directives sont données par le gouvernement afin que les élèves bénéficient d'une éducation au développement durable (Vidal

[20] Premières expérimentations sur des pratiques pédagogiques interdisciplinaires dans les années 1960, suivi des expériences de FOCEA (organisme de formation continue et de conseil en agroenvironnement en Languedoc Roussillon) sur l'approche multidimensionnelle du métier d'agriculteur à la fin des années 1970. Les premières réformes sont mises en place au milieu des années 1980 (Mabit, 1991).
[21] BPREA : Brevet Professionnel Responsable Exploitation Agricole.
[22] CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole.
[23] UC : Unité Capitalisable ; UCARE : Unité Capitalisable d'Adaptation Régionale et à l'Emploi.
[24] UCG : Unité Capitalisable Générale.

et al., 2009). Le Programme National de Développement Agricole, qui s'applique à l'enseignement agricole (Circulaire DGER/SDRIDCI/C2008-2009 du 27 juin 2008) insiste notamment sur la responsabilité de l'enseignement agricole dans sa contribution à l'innovation, sa participation au transfert de connaissances et son rôle démonstratif en matière de pratiques agricoles durables. Dans cette logique, les lycées, les centres de formation (et leurs exploitations agricoles) apparaissent comme des acteurs de référence dans et pour leur territoire.

Parallèlement, la réforme PAC de 1984 prévoit des mesures en faveur d'une augmentation de la territorialisation de l'enseignement agricole : les établissements doivent participer au développement des territoires, et adapter leurs formations aux besoins locaux. Ces mesures marquent le point de départ de la décentralisation des décisions et des budgets des établissements. L'enseignement agricole accompagne les mutations du monde agricole, et des orientations de la PAC. En 1999, il est enjoint d'intégrer l'horizon d'une agriculture dite « durable », le caractère multifonctionnel de celle-ci et le développement de services en milieu rural.

De plus, les orientations de l'enseignement agricole ont évolué avec la reconfiguration des espaces ruraux. Le rapport de l'ONEA[25] de 2008[26] fait état de la tendance française : il y aurait « trois Frances rurales » : les campagnes fragiles (encore soumise à des exodes ruraux, à la précarisation et au vieillissement de la population), les campagnes dynamiques (attirant le tourisme résidentiel et l'installation de néo-ruraux), et les zones périurbaines. Pour l'enseignement agricole, il s'agit donc de répondre au besoin de vitalisation des zones rurales désertées, d'encourager l'activité en milieu rural, en sortant du secteur purement agricole. Paradoxalement, les politiques de soutien à l'installation n'encouragent pas pour l'instant le modèle familial pluriactif, qui peut pourtant répondre à ces enjeux de dynamisation des territoires (Tallon & Valette, 2008).

Le Cinquième Schéma national des formations prône quant à lui l'accroissement du nombre d'exploitations pédagogiques dans les lycées, leur plus forte implication dans des projets de recherche/développement avec un accompagnement, dans chaque établissement, des élèves vers des initiatives et des pratiques de Développement Durable. Ce qui amène à s'interroger sur ce que doit être une didactique du développement durable. En effet, ce concept est polysémique et renvoie à un système de controverses historiquement ancré (Cancian & Simonneaux, 2013; Simonneaux, 2013), rendant difficile sa traduction en modalités d'enseignement et en situations professionnalisantes dans les établissements. Autrement dit, la question se pose de savoir « *comment le monde agricole, et en particulier les structures qui en assument la formation, peuvent-ils prendre en main ces évolutions et les différents enjeux qui se cristallisent aujourd'hui autour du développement durable ? Doit-on aller vers une plus grande autonomie de l'enseignement agricole ?* » (Sigaut, p. 33).

[25] ONEA : Observatoire national de l'enseignement agricole.
[26] Intitulé « l'enseignement agricole face aux transformations de l'espace rural et à l'évolution des métiers ».

II. La formation professionnelle à l'agriculture biologique

Face aux mouvements de contestation exprimés en réaction aux conséquences de la modernisation (cf. ANNEXE 1), les mouvements agrobiologiques se sont affirmés, et se sont même renforcés, avec la mise en place de formations professionnelles (pour la plupart ciblées et courtes) émanant d'organisations soutenant l'AB ou une agriculture alternative (comme les Civams et GAB, les formations de Lemaire-Boucher, Réseau Agriculture Durable, etc.). Ces initiatives étaient souvent spontanées et indépendantes de toutes politiques de soutien, en dehors des organismes d'encadrement officiels, et parfois même, en opposition à ces derniers.

Les établissements de formation agricole accusent un retard important dans la transmission de connaissances et de références sur l'AB en comparaison à ce qui se développe chez les professionnels, ce qui contribue à la faible reconnaissance de l'AB dans la profession (Streith *et al.*, 2009).

La spécificité agrobiologique de la formation est reconnue avec l'apparition en 1988 du réseau AB de l'enseignement agricole : le réseau Formabio. Malgré l'existence de ce réseau, soutenu et coordonné par le Ministère de l'agriculture, né en 1980, ce n'est qu'au début des années 1990 que des établissements s'engagent à proposer des formations agrobiologiques ; et c'est seulement lors de la rentrée scolaire 2008 que l'agriculture biologique est effectivement présente dans tous les référentiels et cursus de l'enseignement agricole. L'accroissement des demandes de formations professionnalisantes en AB (et notamment auprès des BPREA[27]) a aussi contribué à l'ouverture de formations continues : presque toutes les régions proposent désormais une formation BPREA à orientation AB[28].

Le réseau Formabio associe des partenaires spécialisés dans le développement de l'AB à des partenaires institutionnels (DGER, FNCivam, APCA, Ministère de l'agriculture) et techniques (SNA[29]). Cette reconnaissance se manifeste surtout dans le cadre des formations continue (BPREA et certificat de spécialisation (CS) orientation AB), sous forme de modules spécialisés ou pour la formation dans son ensemble. Cela dépend des établissements et de leur politique d'orientation et de spécialisation. Les centres de formation professionnelle continue (CFPPA notamment) ont une relative marge de manœuvre sur le choix des contenus de formation, négociés en concertation avec les régions. Les formateurs expriment également que les référentiels de BPREA présentent de grandes latitudes dans la mise en application des recommandations. Cette « liberté » est vécue comme un atout pour certains, mais présente aussi le risque, pour le formateur, d'être démuni devant l'incertitude de l'enseignement, surtout dans des classes où les projets d'installation, les niveaux scolaires et professionnels sont très inégaux. Depuis 1998, l'offre de formation en AB s'est accrue : de plus en plus d'établissements proposent des formations ou modules AB, et convertissent tout ou partie de l'exploitation du

[27] Le Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole est une formation d'un an (mise à part la formation à l'agriculture biodynamique qui se déroule sur deux ans, et est proposée par le Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) d'Obernai).
[28] Rapport 2012 du Ministère de l'Agriculture.
[29] SNA : Service national d'appui à l'enseignement agricole, il se compose d'un ensemble d'établissements nationaux ayant une mission d'appui, actuellement au nombre de 5 : http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/systeme-national-dappui-a-lenseignement-agricole.html

lycée en bio[30], ou encore avec l'apparition du baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole ».

Dans le Supérieur, certaines écoles intègrent l'AB dans certains modules optionnels, voir même au sein d'une filière, mais l'approche agroécologique est plus ou moins tardive et présente en fonction des écoles qui détiennent chacune leur propre ligne éducative. En 2008 est créée une Licence spécialisée ABCD (« agriculture biologique, conseil et développement »).

Tableau 1 : Nombre de formation à orientation AB ou spécifique à l'AB en 2012.

Formation professionnelle initiale	Formation professionnelle continu	Enseignement supérieur
4 Bac Pro 7 BTSA	61 BPREA 29 CS de niveau IV 5 CS de niveau III	Licence ABCD 3 universités 8 écoles d'ingénieurs

L'institutionnalisation du bio et des pratiques alternatives (production fermière, vente directe, etc.) s'inscrit donc aussi dans le fait que les établissements proposent davantage de formations bio.

Références bibliographiques

Albe, V., & Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants ? *ASTER, 34*(Sciences, techniques etpratiques professionnelles), 131-156.

Cancian, N., & Simonneaux, L. (2013). Construire et analyser des cartographies des controverses sur l'usage des pesticides de synthèse en agriculture en 1983 et en 2007 : élaboration de l'enquête socio-épistémologique. *Penser l'éducation, Hors série, 12/2013*, 503-520.

Jacquin, F.-X. (2009). Comment, à la faveur de la réforme de la voie professionnelle, l'éducation au développement durable s'intègre dans l'enseignement du secteur de l'aménagement paysager? *In* M. Vidal (Ed.), *L'éducation au développement durable dans tous ses états*. Florac: Supagro Florac.

Mabit, R. (1991). Education et formation à l'environnement dans l'enseignement technique agricole. *Courrier de la Cellule Environnement de l'INRA, 15*.

Sigaut, O. (2009). La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolaires entre 1800 et 1950. *Bull. Soc. Linn. Bordeaux, Tome 144*(37), 487-514.

Simonneaux, L. (2013). Approche de l'éducation au développement durable à partir des questions socialement vives environnementales dans l'enseignement agricole. *Penser l'éducation, Hors série, 12/2013*, 49-61.

Streith, M., Van Dam, D., Nizet, J., & Dejardin, M. (2009). *Les agriculteurs biologiques : ruptures et innovations*. Dijon: Educagri.

[30] Entre 2007 et 2013, le nombre d'exploitations d'EPLEFPA (établissement d'enseignement agricole) ayant au moins un atelier bio ou en conversion bio est passé de 36 à 103. Certains EPL comme celui de la Roche-sur-Yon, décident de convertir entièrement leur exploitation en bio. Ce lycée a même décidé de changer d'enseigne et devient le « lycée Nature ».

Tallon, H., & Valette, E. (2008). *Comment accompagner les projets pluriactifs en milieu rural ? Une expérsimentation par la formation menée dans le nord-ouest héraultais (France)*. Acte du colloque de l'ASRDLF, "Territoire et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional", Québec, Canada.

Vidal, M., Sigaut, O., Jacquin, F.-X., Paturet, J.-B., Zérillo, S., Kumurdjian, D., . . . Barbier, R. (2009). *L'éducation au développement durable dans tous ses états*. Florac: SupAgro Florac.

ANNEXE 6 : Florilège de brochures et de guides destinés aux agriculteurs désireux de transmettre leur exploitation et/ou leurs savoir-faire

ANNEXES

ANNEXE 7 : Liste des personnes ressources sollicitées à titre d'experts

Nom	Fonction	Apports et Contenu de l'entretien
Véronique Izarn	Formatrice dans le BPREA maraîchage bio de Digne-Carmejane	Connaissance sur les difficultés liées à la formation des futurs responsables d'exploitations agricoles. Recul sur l'évolution des profils et les obstacles administratifs et économiques à l'installation.
Martine David	Chargée d'ingénierie (axe « certification et insertion ») à Agrosup Dijon, Eduter Ingénierie	Compétences d'animation et de formation auprès des organismes de développement (notamment les Civam et les ADEAR) sur les enjeux, modalités et contenu du PPP (Parcours Professionnel Personnalisé) → Connaissances générales sur les parcours à l'installation.
Julie Guillaume	Directrice du SEDARB (n'est plus en fonction).	Mise en relation avec les agriculteurs bios de Bourgogne, accueil sur la région.
Alain Daneau	Chargé de mission à la Bergerie Nationale de Rambouillet, département 3DFI.	Initiateur et accompagnateur de couveuses dans le Périgord. → Sollicité pour sa très bonne connaissance des espaces-test agricoles. → Co-écriture d'une communication sur le sujet.
Jean-Marie Morin	Animateur national du réseau Formabio	Connaissance des différentes formations professionnelles agricoles : recul sur les difficultés, les nouveautés, les réformes et expérimentations pédagogiques dans les établissements. → Présentation de ma thèse lors de la rencontre Formabio 2012. Occasion de participer à des ateliers de travail avec des formateurs, enseignants et animateurs associés aux réflexions sur la place de l'agriculture biologique dans l'enseignement agricole.
Martin Quantin	Animateur du Mouvement de la biodynamie à Colmar, et coordinateur de la formation BPREA Biodynamie d'Obernai (sur deux ans)	Mise en contact avec des anciens stagiaires en reprise d'exploitation. Connaissance sur les principes de la biodynamie. Invitation à la rencontre des maîtres de stage de la formation (1 fois par an)
Sylvain Pechoux	Chargé de mission pour le réseau Amap Île-de-France.	Mise en contact avec la couveuse des Champs des Possibles. Connaissance de la couveuse, suivi des relations de tutorat.

ANNEXES

ANNEXE 8 : Guide d'entretien

Liminaire :

i. Ce guide d'entretien n'est pas un questionnaire. Les questions et rubriques qui y figurent correspondent à des thématiques qu'il s'agit de renseigner, mais ne sont pas nécessairement posées dans l'ordre présenté ici ni selon les mêmes formulations. Il s'agit plus d'un canevas d'entretien, c'est-à-dire un mémento pour l'enquêteur, modulable en fonction des personnes rencontrées, des circonstances de l'entretien et des situations de transmission. Il donne une idée des dimensions à traiter, des relances éventuelles à faire et des approfondissements à proposer. Les thématiques proposées sont exhaustives, mais toutes ne sont pas exhaustivement traitées pour chaque cas ou enquête, cela dépend des spécificités de chacun, du type d'apport qu'offrent les personnes et les situations d'entretien.

ii. Les personnes ont été contactées au préalable par téléphone. Pour les visites de longue durée ainsi que pour certaines demandes d'entretien, une présentation de deux pages sur le travail de thèse et ses objectifs a été envoyée par courrier aux personnes identifiées. La durée des entretiens est très variable en fonction de la disponibilité des informateurs et des accords passés avec eux. L'organisation de l'entretien prend en compte le temps imparti et les possibilités d'approfondissement.

---

1) CARACTERISATION DU MILIEU DE TRAVAIL

a. Présentation de la ferme et du collectif exploitant

i. Caractéristiques générales

Thème abordé	Contenu	Exemples de question
Productions	Espèces cultivées ou élevées, variétés et races choisies Conduite de la ferme en **agriculture biologique**	Quelles sont les raisons de ces choix ?
Equipement	Bâtiments agricoles, évolution du bâti, engins agricoles, états du matériel	Quelle explication est donnée des choix d'investissements et de renouvellement ? Quelles sont les modalités d'entretien du matériel ?
Dimensionnement	Surface Agricole Utile (SAU), assolement, taille du troupeau, rapport entre le revenu et le niveau de vie visé, poids des primes dans le revenu agricole	
Activités agricoles et para-agricoles[31]	Ateliers (production, transformation), activités non agricoles extérieures ou liées au lieu de production (accueil, gîte, etc.), répartition des activités sur la saison (conduite du troupeau et des cultures)	
Mode de commercialisation	Vente directe ou non, taille de la filière dans lequel les productions s'inscrivent, objectifs de qualité fixés, nature des produits vendus…	Explicitation des choix et des modalités

[31] L'emploi du terme « activité agricole » correspond ici (et plus généralement dans toute la première partie) au sens explicité dans le code rural, c'est-à-dire à la maîtrise d'un cycle biologique de caractère végétal ou animal constituant une ou plusieurs étapes nécessaires au déroulement de ce cycle. Cette acception est différente de celle que nous avons développée dans le chapitre théorique, bien que nous puissions aisément faire un parallélisme. Les activités agricoles renvoient en effet à un ensemble d'actions, elles sont orientées par des mobiles spécifiques (produire telle ou telle espèce). Nous pouvons cependant imaginer que plusieurs activités (plusieurs mobiles) caractérisent une activité agricole : la conduite du blé se compose d'activité de désherbage, de fertilisation ou de traitement. Chacune renvoie à des choix d'instruments et d'intrants qui ont à voir avec des motivations propres.

Collectif de travail	Nombre d'actifs, proportion d'actifs familiaux, proportion de stagiaires, salariés, associés	
Caractéristiques du ménage	Participation ou non du conjoint ou de l'épouse, présence des enfants ou grands-parents sur la ferme	Quels impacts de la famille sur le travail et son organisation ?

ii. Historique de la ferme

Thème abordé	Contenu	Exemples de question
Installation	Origine familiale ou non familiale de l'exploitation, date de l'installation de l'agriculteur/trice, conditions de reprise ou de création	
Changements organisationnels éventuels	o Evolution du statut de l'exploitation et des personnes y travaillant (GAEC, EARL, emploi salarié, cotisant solidaire, etc.) o Evolution de la composition des actifs agricoles (nombre d'associés, nombres de salariés)	Quelle stratégie d'appel à la main d'œuvre ?
Changements techniques survenus	Conversion à l'agriculture biologique, modification des productions, des espèces, du foncier (surfaces, composition de l'assolement) et/ou de la taille du cheptel, etc.	

b. <u>Le contexte socioprofessionnel et son usage</u>

i. Environnement physique : contraintes et ressources du milieu

Thème abordé	Contenu	Exemples de question
Ressource en eau		Quels impacts sur les pratiques, les choix d'orientation de production et d'investissement ? Quelles difficultés au niveau du travail ? Quelles stratégies de valorisation et de contournement ?
Altitude, relief, isolement		
Caractéristiques agronomiques des sols	Composition, profondeur, texture, caractère drainant, acidité, etc.	

ii. Contexte institutionnel

Thème abordé	Exemples de question
Normes sanitaires et contrôle	En quoi les prescriptions en matières d'hygiène et de qualité sanitaire influencent-elles le travail ? Ont-elles évolué ? Comment s'est faite l'adaptation à ces évolutions ?
Inscription ou non d'une production dans un cahier des charges (label, AOC, etc.)	En quoi les prescriptions en matière de labellisation influencent-elles le travail ?

iii. Réseaux et « communautés de pratiques »

Thème abordé	Contenu et exemples de question
Relations avec d'autres professionnels	Groupe professionnel, coopérative, conseillers, fournisseurs, autres agriculteurs, etc.
La nature des relations avec les pairs	CUMA et/ou échanges de matériel, entraide, expérimentation collective, participation à la vie d'une coopérative, échanges d'information et de conseils entre agriculteurs (dans ou hors du territoire)…

Appartenance et insertions dans les « mondes professionnels »	A des groupes ou mouvances syndicales, à des groupes de pratiques (biodynamie, agriculteurs au niveau local ou régional), rencontre autour de thématiques spécifiques (par exemple sur les semences anciennes, l'agroforesterie, le travail simplifié, l'association culturale, etc.).
Représentations sur le métier exercé	Qu'est-ce qu'est, pour vous, un « bon » agriculteur/éleveur ? Qu'est-ce qui caractérise la qualité du travail ? Quels sont les critères de professionnalité ? Ont-ils évolué ? Comment et à partir de quels éléments ? Quels liens sont faits entre les orientations prises dans l'exercice du métier et le rôle que les agriculteurs se donnent en tant que professionnels, en tant que producteurs travaillant avec le vivant, produisant des denrées alimentaires et façonnant une part du paysage ? Qu'est-ce qui peut être dit sur les priorités à consacrer à son métier ?

NB : ces dernières questions sont étroitement liées à ce qui suit. Nous rappelons à ce titre que l'ordre des questions est précisé à titre indicatif.

---

2) TRAJECTOIRES DES PERSONNES : EXPERIENCES ET MILIEU SOCIAL

→ Comment êtes-vous arrivé(e) dans cette situation, dans cette ferme, à pratiquer ce métier ?

a. Profil sociologique des personnes

i. Origine sociale

Thème	Exemples de question
Origine agricole	Quels liens familiaux avec l'agriculture ? Quels sont les membres de la famille dans le milieu agricole ? Quelles sont les relations avec ces membres ? Ont-elles participé à l'insertion dans le métier ? Quels liens faites-vous entre votre installation et l'origine agricole de votre famille ?
Origine non agricole	Comment avez-vous pris conscience de la possibilité et de votre volonté de pratiquer une activité agricole ? Y'a-t-il eu des relations à des personnes par qui vous avez construit votre projet de vous installer ? Quels profils socioprofessionnels des parents ?

ii. Les différents domaines de l'existence côtoyés

Thème abordé	Contenu	Exemples de question
Parcours de formation	Cursus agricole ou non agricole (initial, continu)	Quel est votre parcours de formation ? Comment l'expliquez-vous ? Comment vous êtes-vous orienté dans la formation agricole ? Quels jugements portez-vous sur ces formations ? → Sur le contenu, l'adéquation aux attentes, les apports en termes d'outils pour l'installation, pour l'exercice du métier, sur les méthodes d'enseignement…
Pour les agriculteurs : expérience d'encadrement	Rôle vécu de la position du maître de stage, du potentiel cédant, par exemple	Avez-vous déjà encadré des apprenants sur votre ferme ? Dans quel cadre ? Comment vous y prenez-vous ?
Expériences en milieu agricole	*Travail dans la ferme familiale* *Stages* *Travail salarié*	Quelles sont vos expériences de travail en milieu agricole ? Que vous ont-elles apporté au regard de votre projet d'installation ? Quelles fonctions leur donniez-vous ? Comment appréciez-vous ces expériences ? Quels rôles donnez-vous à la formation, à l'école, aux expériences professionnels et stage ?

Expérience dans des domaines non agricole	*Loisirs et autres centres d'intérêt* *Engagement associatifs, militants, etc.*

b. Parcours d'installation agricole

→ Quelles ont été selon vous les étapes emblématiques de votre installation agricole ?

→ Avez-vous bénéficié d'un accompagnement particulier ?

Thème pour chaque acteur	Exemples de question
Pour les apprenants : *Stade du parcours à l'installation*	Si vous êtes en cours d'installation ou si vous envisagez de vous installer, à quelle étape de ce parcours en êtes-vous ? Quelles sont, pour vous, les conditions idéales d'installation ?
Pour les agriculteurs en exercice : *Rétrospective sur l'installation*	Comment s'est passée l'installation ? Comment avez-vous pris la décision de vous installer ? Comment s'est déroulée l'installation ? S'agit-il d'une reprise d'exploitation, d'une création d'activité ou d'une transmission de la ferme familiale ?

c. Représentations sur leurs propres trajectoires et sens donné aux changements

i. Evolution des activités

Exemples de question
Comment justifiez-vous de l'évolution de vos activités, au sein de la ferme (pour les agriculteurs), au cours de votre parcours de formation, ou d'installation ?
Pouvez-vous exprimer ce qui a motivé ces changements ?

ii. Perturbations rencontrées et réponse à ces perturbations

Exemples de question
Quels ont été, dans votre parcours vers l'installation, les évènements marquants ayant influé sur votre rapport actuel au travail ?
Comment avez-vous fait face aux perturbations extérieures (crises ou nouvelles normes sanitaires, fluctuation des prix de vente, etc.) qui ont pu avoir un impact sur le cadre d'exercice de votre métier ?

d. Projection

i. **Projet professionnel** : avez-vous défini un projet professionnel ou une idée de celui-ci ?

Thème pour chaque acteur	Exemples de question
Pour les apprenants	Si vous en avez un, quel est votre projet professionnel ? Quel lien faites-vous avec un « projet de vie » plus large ?
Pour les agriculteurs en exercice	Quel recul avez-vous sur votre projet professionnel ? Comment envisagez-vous la suite (retraite, association, continuité avec l'activité agricole, etc.) ?

3) CADRE ET CONDITIONS DE LA TRANSMISSION

a. Positions sociales et dispositif de transmission

i. Données du dispositif

Thème abordé	Contenu	Exemples de question
Dénomination du dispositif	o *Formel* : stage, espace-test (statut de couveuse), parrainage (programme national PIDIL), tutorat (formation par apprentissage)… o *Informel* : transmission de connaissances entre pairs, transmission d'exploitation avec phase de test non cadré par un dispositif…	Selon vous, quel est le but du dispositif de formation pratique et de transmission dans lequel vous êtes engagé ?
Statut dans la relation de tutorat	Position en tant qu'apprenant ou agriculteur expérimenté	Etes-vous stagiaire, repreneur, associé, cédant, parrain, maître de stage, etc. ?
Transmissibilité en cas de cession	Pistes de développement, vivabilité de la ferme, transmissibilité financière et statutaire. Activité prévue du cédant après cession. Type de transmission et de trajectoire de transmission/cession (progressive, collective, coopérative, etc.)	La dimension de la ferme est-t-elle compatible avec le projet de reprise ? Que comptez-vous faire à votre retraite ? Quelle présence voyez-vous sur la ferme ?

ii. Ce qui est prescrit ou sous-entendu par le dispositif

Thème abordé	Contenu
Rôle prescrit du tuteur, du maître de stage…	Accompagnement aux apprentissages sur l'exploitation, suivi d'un programme de stage, etc.
Rôle du stagiaire	Temps de travail escompté, activité scolaire connexe (temps pour la réalisation d'un rapport de stage par exemple).
Durée de la période de stage, de parrainage ou de test	

b. Système d'attentes par rapport à ces positions

i. Mobile de la transmission

Acteurs concernés	Exemples de réponses possibles	Exemples de questions
Pour l'agriculteur	Céder son exploitation et préserver le patrimoine professionnel ; contribuer à « professionnaliser » des futurs agriculteurs dans le domaine qui est le sien ; répondre aux attentes de la formation ; faire appel à un type de main d'œuvre, etc.	Quels changements pouvez-vous imaginer dans votre ferme en cas de reprise ? En cas d'association ? Avez-vous en tête un profil de repreneur, d'associé, d'apprenti ou de stagiaire ? Quelles difficultés entrevoyez-vous ?
Pour l'apprenant	Valider un diplôme, se familiariser avec le milieu agricole, faire connaissance avec un potentiel cédant, reprendre l'exploitation dans lequel il exerce sa période d'apprentissage, acquérir des compétences transposables dans son futur métier, connaître les difficultés du métier, faire connaissances avec des acteurs du territoire, etc.	Comment avez-vous fait le choix de l'exploitation dans laquelle vous faites le stage, ou que vous envisagez de reprendre…?

ii. Garanties attendues

Pour qui ?	Contenu et/ou exemples de réponses possibles
Critères de compétences de l'apprenant	Sur l'état des connaissances et des compétences : connaissances du domaine agricole, du « monde agricole professionnel », Regards sur la nature des raisonnements attendus : anticipation, diagnostic, adaptation, appropriation des instruments culturels et matériels disponibles sur la ferme, analyse de l'adéquation entre la nature des tâches à réaliser et les exigences opératoires qu'elles requièrent, etc. Sur les attitudes de l'apprenant vis-à-vis de l'organisation du travail et au sein de l'exploitation : participation aux tâches, attitudes générales, « état d'esprit », prise d'initiative, etc. → Indicateurs de qualification, de motivation, de prise d'initiative, force de proposition, autonomie dans le travail, prises de risque mesurées, capacité à supporter une charge de travail importante, les incertitudes et aléas liés au travail, voire des pressions économiques…
L'agriculteur en charge du tutorat	Rôle du tuteur, attentes vis-à-vis de ce statut en termes d'intervention, fréquence, contenu, attention donnée à l'explicitation et aux garanties d'assimilation. Compétences d'accompagnement à la professionnalisation : autonomisation, explications, sécurité, insertion, etc.

c. <u>Représentations sur le travail, l'apprentissage et la formation</u>

Thème abordé	Contenu et questions
Rapport au savoir et conception de l'apprentissage	Importance donnée aux savoirs professionnels, aux savoirs dispensés dans le cadre scolaire. Conception de l'acquisition des savoir-faire : place donnée à la conceptualisation, à l'empirie, à l'essai-erreur, etc. → Qu'est-ce qui est le plus délicat, dangereux, difficile à apprendre selon vous ? Pour un débutant ? Pour un professionnel plus expérimenté ? → Quelles sont, selon vous, les erreurs courantes ? Celles qu'il faut absolument éviter ? Comment les éviter ? → Pouvez-vous identifier des « situations problèmes » ? Qu'est-ce qui fait problème dans cette situation qui présente des difficultés ? Quelles sont les sources de blocage éventuel ? Quelles sont les contraintes identifiées ? Comment agir sur ces situations ?
Conception de la transmission	Modalités de transmission considérées comme valables, légitimes, difficiles, possibles dans le cadre d'exercice du tutorat, c'est-à-dire au travail et en présence d'un novice (plus ou moins compétent). → Quels sont, selon vous et/ou dans votre situation, les facteurs exerçant un frein à la transmission ? → Quels sont ceux qui, au contraire, vous semblent être favorables à la transmission ? Par exemple, quel type de situation vous paraît propice à l'apprentissage : dialogue, démonstration, rythme des interactions, organisation du travail collectif, etc.

* *

*

ANNEXE 9 : Présentation des enquêtes et cas étudiés : principales caractéristiques et statuts méthodologiques

Personnes enquêtées (initiales)	**Principales caractéristiques de la ferme**	**Région de l'enquête**	**Date de l'enquête**	**Dispositif d'observation et/ou Format de l'enquête**	**Principale(s) caractéristique(s) du cadre de la transmission**	**Objet méthodologique**
8 agri-culteurs	Toutes productions	Verdon	Avril - Mai 2010	Entretiens entre 1 et 4h	Variables	Terrain d'enquête du Master 2 Recherche : première exploration des discours de professionnels sur les conditions de métier et des représentations autour de la notion de transmission
CB	Maraîcher bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (3h)	Maître de stage	Terrain exploratoire
BD	Eleveur ovin bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (1h30)	Entre pairs	Terrain exploratoire
NB	Céréalier et légumier bio	Bourgogne	Juin 2011	Tour de plaine dans le cadre d'une rencontre SEDARB sur les légumes plein champ (3h)	Familiale	Terrain exploratoire
JG & NG	Paysans boulangers bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (4h)	Maître de stage	Terrain exploratoire
AK & BK	Eleveurs bovin bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (5h)	Maîtres de stage	Terrain exploratoire
FM	Céréalier et éleveur bovin bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (2h)	Entre pairs (aujourd'hui), familial (au début)	Terrain exploratoire
MP	Eleveur bovin bio	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (1h)	Familiale	Terrain exploratoire
SB	Plantes aromatiques & médicinales : tisanes, alcoolatures et sels aromatiques	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (3h)	Indépendante - création d'activité	Terrain exploratoire
JBZ (fils d'un père polyculteur éleveur bio)	Céréales anciennes, pain, protéagineux (transformation huiles alimentaires)	Bourgogne	Juin 2011	Entretien (2h)	Transmission familiale avec création de nouveaux ateliers	Cas étudié pour la spécificité familiale de la transmission.

I & D (Fille et père)	Céréalier bio avec création atelier pain bio.	Picardie	Oct 2012	1 semaine - Observations filmées des activités de panification et participation, montage d'un film, entretiens auprès de la fille (4), du père (1)	Transmission familiale avec création de nouveaux ateliers	Cas étudié pour la spécificité familiale de la transmission.
J (fils d'éleveurs bios)	Elevage bovin, porcin et volailles, céréales et pain. Ferme bio	Picardie	Nov 2012	Entretien (2h)	Transmission familiale avec création de nouveaux ateliers	Cas étudié pour la spécificité familiale de la transmission.
Y, M & P	Apiculture	Bourgogne	Mai 2012	1 semaine - entretiens auprès du stagiaire et du maître de stage, observations enregistrées et participation.	Stage de BPREA	Pré-enquête
MiE	Maraîchage bio	Picardie	Oct 2012	Entretien (2h)	Ancien stagiaire BPREA, installé seul depuis 5 ans	Pré-enquête
MaC	Maraîcher bio fortement mécanisé	Picardie	Oct 2012	Entretien (3h)	Maître de stage et parrain	Pré-enquête
JLC	Maraîcher bio peu mécanisé	Picardie	Oct 2012	Entretien (2h)	Maître de stage, salariat	Pré-enquête
G & J	Anciens couvés d'un espace-test, en phase d'installation	Ile-de-France	Oct 2012 et Mars 2013	Entretiens (2 x 1h)	Espace-test agricole	Cas étudié pour la spécificité du dispositif de transmission professionnelle (Espace-test).
An chez JPK & CK (reprise, associés) ; A chez JPK & CK (salarié)	Maraîchers bio	Bourgogne	Avril 2013	Entretiens (2h + 1h)	Transmission hors cadre familial en cours (associés), salariat	Entretien complémentaire sur la transmission hors cadre familial (candidat déjà expérimenté) + Spécificité salariat
P & S	Maraîchage	Picardie	Nov 2012	3 jours - entretiens (1h30 + 2 x 2h), observations d'interactions (dont une réunion)	Transmission de l'atelier maraîchage, hors cadre familial, conversion en bio lors de la transmission	Entretien complémentaire sur la transmission hors cadre familial

Ch et JPh	Elevage bovin lait avec transformation fromagère et produits lactés	Alsace	Mars 2012	2 semaines - Observations filmées des activités de travail et interactions de tutelles - entretiens enregistrés auprès des 2 acteurs - carnet de bord - participation	Transmission de l'exploitation hors cadre familial. Programme PIDIL. Rachat par terre de Lien.	Etude de cas. Cas 1
F, C, R et JL	Espace-test en maraîchage bio	Ile-de-France	Avril 2012	1 semaines - Observations filmées des activités de travail et interactions de tutelles - entretiens enregistrés auprès de 3 acteurs (+ le salarié) - carnet de bord - participation - observation de réunion et tour de plaine	Espace-test agricole	Etude de cas. Cas 2
A, T, Y et G	Elevage bovin lait (Comté) reconverti en une exploitation d'élevage ovin et caprin bio, et maraîchage bio	Bourgogne	Janvier 2012	2 semaines - Observations filmées des activités de travail et interactions de tutelles (dont une principale provoqué par une instruction au sosie) - entretiens enregistrés auprès des 4 acteurs - carnet de bord - participation	Transmission de l'exploitation hors cadre familial avec changement de production. Rachat par Terre de Liens	Etude de cas. Cas 3

ANNEXES

ANNEXE 10 : Représentation d'une trajectoire d'éleveur (Cas 1)

Années	Age	domaines de l'existence	formations	profession	politique	axiologique	religieux	professionnels	aménagements	distribution du travail	évènements	bifurcation	actants et attributs
enfance		vie à la ferme : " collé au cul de mon père"											
1971	18												
1972	19												
1973	20												
1974	21		DUT Mécanique										
1975	22												
1976	23												
1977	24			responsable poterie industrielle									
1978	25												
1979	26		formation agricole d'hiver										
1980	27												
1981	28												
1982	29					découverte biodynamie (lectures)							
1983	30												
1984	31												
1985	32												
1986	33												
1987	34			Eleveur bovin									
1988	35												
1989	36												
1990	37												
1991	38												
1992	39												
1993	40												
1994	41												
1995	42												
1996	43												
1997	44												
1998	45												
1999	46												
2000	47												
2001	48												
2002	49												
2003	50												
2004	51												
2005	52												
2006	53												
2007	54												
2008	55												
2009	56												
2010	57												
2011	58												
2012	59												
2013	60												
2014	61												
2015	62												
2016	63												

ANNEXES

ANNEXE 11 : Représentation d'une trajectoire d'apprenant éleveur (Cas 1)

Années	Age	formations	stages	loisir	axiologique	religieux	professionnels	distribution du travail	évènements et bifurcations	actants et attributs
1985	0									
…	…									
1991	6									
1992	7									
1993	8									
1994	9									
1995	10									
1996	11									
1997	12									
1998	13									
1999	14									
2000	15			scoutisme : un ressource selon lui pour développer des savoirs faire, un lien avec la foi chrétienne						
2001	16									
2002	17									
2003	18									
2004	19									
2005	20									
2006	21									
2007	22	Licence 3 DUT Lycée agricole de Mulhouse	stages sur diverses productions (grandes cultures, pommes, élevage) = 4 + les deux stages de BPREA (pain, élevage et transfo)		milieu rural, agriculture, montagne : *"j'ai vu le travail intensif de plaine"*	foi et pratique catholique				
2008	23									
2009	24									
2010	25									
2011	26	BPREA Obernai			*"je me sens libre avec la biodynamie de faire mes expériences"*		projection dans la ferme, vosgienne, transfo++ Parcours PPP, et PIDIL	autonomisation : alimentation, veaux, traite, transfo, vêlage		
2012	27									
2013	28								**installation avec Terre de Lien** accident Ch : prise d'autonomie rencontre avec Ch dans le cadre du "dossier projet" de fin de BPREA	
2014	29								stage découverte conseil d'un prof	*"j'ai un père alpiniste aussi"* (parlant de son goût de la montagne) *"ma mère voulait être fermière, elle allait dans une ferme tous les étés…elle n'a pas trouvé de paysan pour s'installer, mon papa est pas paysan"*
2015										Maitre de stage : *peu à l'écoute, "je n'ai pas eu de place"* Monique: première approche de la transfo
2016										

ANNEXES

ANNEXE 12 : Caractéristiques principales de la configuration tutorale correspondant au cas d'espace-test (Cas 2)

Acteurs de la couveuse	Position sociale	Modalité d'intervention et de gestion des tâches	Rapport au lieu test et organisation du travail collectif	Représentations et attentes			
				Objectif du dispositif couveuse	Objectif pour soi	Les modalités d'apprentissage légitime et efficace	Ce qui doit structurer la relation : les *grandeurs* invoquées, les garanties à donner et les points d'attention à avoir
CvéJe	L'un des premiers couvés ayant bénéficié du dispositif, sur un an environ (site 1)	Participation aux différentes tâches	Mutualisation du travail, pas de distinction nette entre l'espace des couvés et des couveurs, répartition de la production entre les Amaps.	Apprendre en faisant, en tirant partie de la connaissance des maraîchers expérimentés de la couveuse.	S'installer à son compte, monter son Amap	Pour apprendre, il faut maîtriser l'articulation des tâches et la gestion globale. Pour cela, il faut une autonomie décisionnelle et de gestion ainsi que la présence du tuteur.	Confiance - Ecoute - respect de l'état de santé des collègues, de leur rythme et besoin d'émancipation - Vie privée - Echange de la force de travail contre l'explicitation du travail.
CvéG	Ancien couvé du même dispositif (Site 2)			Se former sur l'ensemble des tâches auxquelles sont confrontés les maraîchers.	Acquérir les compétences nécessaires pour devenir un maraîcher professionnel indépendant.	"Je prends ce que je peux, je tente et je vois ce que ça fait", "je n'ai pas besoin de tout comprendre pour prendre du recul".	S'adapter au système de production et à l'organisation du travail qui prévaut sur le lieu d'accueil - Collaborer dans les tâches à réaliser, prendre ses responsabilités et prendre des initiatives en restant sur le mode de gestion du maraîcher.
CvéFr	Couvé entrant dans sa troisième année de test. Il était pressenti pour s'associer avec le CveurC au départ (Site 1) mais ce projet n'est plus d'actualité.		Mutualisation du travail. Introduction d'un changement de fonctionnement : vers une séparation partielle des planches	Au départ pour se familiariser avec le métier et s'associer avec le maraîcher. Puis s'est projeté sur trois ans de test durant lesquels il a mis à l'épreuve plusieurs manières de gérer des tâches en autonomie.	"On apprend en faisant ce qu'il faut faire et ce qu'on sait faire dans l'exploitation, puis en découvrant des choses par soi-même". J'ai besoin de maîtriser l'ensemble de la gestion de la ferme et des planches. Je travaille beaucoup avec des outils informatiques. J'aimerais partir de la demande des consommateurs pour remonter à la composition des paniers et ensuite au plan de culture sur la saison. Il faut avoir des outils pour hiérarchiser et comparer les choses. J'ai testé différents trucs et me suis rendu compte que je n'étais pas apte à le faire seul.	Il ne faut pas que les couvés aient le sentiment d'être dans la couveuse pour "exécuter" ou qu'ils se posent la question "pourquoi on est là ?". On organise des réunions quand on est en crise. Je suis seulement dans l'association au travail avec CveurC, ça ne me permet pas de m'émanciper.

Acteurs de la couveuse	Position sociale	Modalité d'intervention et de gestion des tâches	Rapport au lieu test et organisation du travail collectif	Représentations et attentes			
				Objectif du dispositif couveuse	Objectif pour soi	Les modalités d'apprentissage légitime et efficace	Ce qui doit structurer la relation : les *grandeurs* invoquées, les garanties à donner et les points d'attention à avoir
CvéR	Couvé ayant changé de site au bout d'un an (Site 2 puis 1)			?	?	Il faut que les choses soient explicites. Il faut du dialogue. "ça m'intéresse de savoir pourquoi le maraîcher fait ça à ce moment là". Le problème, c'est que le dialogue est souvent empêché par le temps qui presse. J'ai besoin de voir les choses et de les comprendre.	Il faut un partage des tâches minimum pour le travail collectif (arrosage, etc.). Il faut informer sur les actions des uns et des autres, quitte à organiser des espaces et des moments d'anticipation et de prise de décision collective. Partager la planification. "J'ai besoin de relier les choses" pour comprendre et agir, de repérer ce qui change dans l'environnement, sur les parcelles.
CveurF	Maraîcher bio et couveur sur un des sites de la couveuse (site 2).		Un des lieux test est situé sur des terres à proximité de son exploitation : le siège, le travail et le matériel sont mis en commun, pas de distinction nette entre l'espace des couvés et des couveurs, répartition de la production entre Amaps.	Former de futurs maraîchers bios pour favoriser leur installations dans la région	Trouver un associé parmi les couvés, et avec l'augmentation des surfaces (apportées par la couveuse) un moyen de s'installer dans de meilleures conditions.	On apprend en se lançant dans le travail collectif, par imprégnation et par la prise de risque	CvéG : "pour lui, chacun gérant ses planches de légumes, c'est impensable" , "ses maîtres mots sont autonomie (dans la réalisation des tâches), prise d'initiative et esprit d'équipe" ==> Le tuteur n'est pas regardant sur les pertes et accepte que le couvé fasse des erreurs. Il ne doit pas passer son temps à tout expliquer. Le couvé et les tuteurs doivent être solidaires dans le travail et pour le travail. Le couvé doit être fidèle au couveur.

CveurC	CveurJ	Acteurs de la couveuse	
Maraîcher bio et couveur sur le site 1. Anciennement salarié sur l'exploitation quelques années auparavant, il est encore dans la phase d'installation - transmission avec CveurJ	Ancien maraîcher bio et couveur sur le site 1. S'est retiré du projet pour laisser la place à CveurC.	**Position sociale**	
Gestion de la ferme à la suite du CveurJ. Il a donc repris aussi la fonction de couveur sans avoir été partie prenante dans la construction du dispositif.	Appui ponctuel depuis un mois sur une modalité 'tour de plaine" une fois par semaine. "Etre couveur, ça demande beaucoup de temps, on en a demandé peut-être un peu trop à CveurC".	**Modalité d'intervention et de gestion des tâches**	
Il reprend la ferme. Il évoque le besoin de réfléchir aux modalités de partage du matériel qui accompagnent le changement de répartition des surfaces.	Les parcelles, la production et l'encadrement des couvés ont été partagés entre lui et CveurF sur le site 1. Appui du maraîcher du site 2 (CveurF) pour la fonction tutorale. Evolution du dispositif vers plus d'indépendance des couvés en deuxième année.	**Rapport au lieu test et organisation du travail collectif**	
Assurer la continuité du projet du CveurJ (la production maraîchère, le suivi des couvés). **Avantage de la couveuse dans sa situation** : « *en Installation c'est vrai qu'il y a plein de moments où tu es obligé de t'absenter parce que tu as des rendez-vous. Pendant ce temps-là tu ne travailles pas et ceux qui sont sur le terrain bossent. Moi je n'ai pas pris la couveuse pour ça, mais ça s'est fait de toute façon un peu comme ça* » ; **Inconvénient** : « *accompagner des jeunes ou moins jeunes en couveuse, ça demande du temps et on a sans doute demandé un peu trop à C. qui est dans une phase d'installation avec des milliers de choses à passer en tête, ça correspond peut-être même pas à sa façon d'être* » (CveurJ). « *Quelqu'un qui a 15 ans d'expérience, il est rodé, il gagne énormément de temps, du coup, il peut se libérer pas mal pour les gens qu'il accueille et leur permettre de se former eux directement sur le terrain, moi je n'ai pas forcément cette approche* » (CveurC).	Aider l'installation de maraîchers bios dans la région (demande du côté de la consommation, notamment par la constitution de nombreuses Amaps).	**Objectif du dispositif couveuse**	**Représentations et attentes**
	Que la ferme reste en activité : gros travail de remembrement pour avoir un lot de terres bios sur lesquelles il a installé son salarié (maraîchage), un éleveur et la couveuse.	**Objectif pour soi**	
Il faut prendre des risques, essayer, et comprendre des résultats de l'action, dans la répétition. Il faut trouver sa propre manière d'agir. Il faut "s'enlever le fonctionnement qu'on a à l'école et s'ouvrir à ce qu'il y a à l'extérieur".	« *C'est en marchant qu'on apprend à marcher, donc j'essayais de les intégrer très vite dans le boulot, qu'ils acceptent de se lancer même si le résultat n'est pas à la hauteur que j'aurais aimée, j'acceptais que le travail ne soit pas aussi bien fait que ce que j'aurais obtenu moi-même. Mais tout le monde ne prend pas les choses à la même vitesse. Pour démarrer avec des jeunes qui ne connaissent pas grand chose au métier, c'est mieux de partager tout le travail et que chacun assure une part du travail mais avec une organisation collective (au moins pour la première année). L'intérêt en terme d'apprentissage c'est que ça nous oblige à faire circuler l'information au jour le jour, ce qui facilite l'acquisition de connaissances* ».	**Les modalités d'apprentissage légitime et efficace**	
Il faut avancer et laisser ses craintes de côté, on ne peut pas tout expliquer tout le temps, parce que ça bloque le travail. Il faut faire confiance, il y a des choses que la nature nous transmet. Le maraicher ne devient pas formateur du « jour au lendemain » mais le couvé vient avec une démarche de demande spécifique puisqu'il veut s'installer". "Si le tuteur ne donne pas la formation, il faut que le couvé puisse la formuler. ça doit aller dans les deux sens". Le temps de la transmission prend beaucoup (trop) de temps.	Expliquer le travail à faire mais leur laisser le maximum d'initiatives, pas sur des orientations ou des choix mais déjà sur le travail concret : sur le réglage des outils, les aspects purement techniques, la conduite des engins, leur faire toucher "comment prendre le travail". "On avait à construire la relation et le parcours de la couveuse". On est obligé de prendre les décisions collectivement comme l'assolement et les orientations, sachant que les maraîchers insufflent ce qu'ils ont l'habitude de faire (comme vouloir assurer le fond des paniers avant d'expérimenter de nouvelles espèces de légumes par exemple). Aujourd'hui (dans sa position de retraité, plus extérieure) : "je suis là pour donner des conseils, et pas m'imposer".	**Ce qui doit structurer la relation : les *grandeurs* invoquées, les garanties à donner et les points d'attention à avoir**	

ANNEXES

ANNEXE 13 : Verbatims organisés et commentés de trois enquêtes effectuées sur des cas de transmission familiale

Le premier tableau correspond aux données relatives à l'installation de J. dans la ferme familiale historiquement inscrite dans une démarche biodynamique.

Verbatims	**Analyse**
***J** : y'a le salarié principal qui est tombé…enfin maladie grave, donc j'étais obligé de revenir pour finir les semis. Mais en fait ça collait…moi de toute façon j'étais partant pour ça, et puis je n'avais plus trop le choix. Donc…* ***E :** comment ça ?* ***J** : ben mon père avait besoin de moi pour finir les semis. Donc je le voulais, mais de toute façon si je n'avais pas voulu, j'aurais été obligé de revenir. Au moins pour un temps.*	Pourquoi l'installation ? 1/ C'est déjà dans ses projets ; 2/ La ferme a besoin de lui pour tourner ;
J** : quand je me suis dit qu'il fallait que j'y aille, c'était aussi…**c'était pour moi, mais aussi pour la ferme, parce que si j'y allais pas, ça allait être perdu quoi, ce qu'il avait fait, son expérience. ***E :** tu crois, qu'il n'y aurait pas eu de gens pour reprendre la ferme ?* ***J** : ouais mais pas avec un investissement personnel comme il aurait fait quoi. Ça aurait…non…ce qu'on fait ici, c'est très…je ne sais pas…mon père depuis le début il a un objectif bien précis, et puis pour moi, le…il peut y avoir des gens HCF, mais il faudra toujours qu'**il y ait un gars de la famille qui soit là pour garder le cap**. Moi je le vois comme ça.* ***E :** c'est quoi l'objectif bien précis ?* ***J** : ben c'est maintenir une ferme autonome, heu…donner du boulot aux gens, et puis heu, rester toujours alerte dans les nouveautés.*	3/ Il faut pérenniser le patrimoine professionnel et expérientiel de la ferme. Seul un membre de la famille peut assurer cette pérennisation sur le long terme et selon certains principes éthiques (autonomie, emploi et innovation).
J** : quand mon père allait partir, je ne voulais pas être seul, donc je cherchais des gens, je commençais à en parler.* (…) *j'ai compris qu'il fallait vraiment en vouloir à mort quoi. Et y'a vraiment que quelqu'un de la famille qui peut être motivé à défendre sa terre, qui puisse vraiment se sentir impliqué. Qu'un gars HCF…je me suis dit rapidement qu'il serait peut-être motivé mais qu'**au bout d'un certain nombre d'années, il n'aurait plus la motivation nécessaire pour passer des étapes importantes**.* [Il illustre son propos par l'expérience de transmission à une jeune HCF de l'atelier pain tenu par sa mère, une expérience qu'il compare à un échec]. « *moi déjà d'**arriver à être un bon chef** et à bien voir les choses, et avoir des bons salariés qui sauront bien effectuer ce que je leur dis et ça suffira.* (…) *il faut, je veux dire, autre chose que l'envie de bien gagner sa vie, ou aimer son travail. Je pense qu'**il faut avoir encore autre chose, parce qu'il y a plein de choses qui vont faire que ça va pas plaire, qu'on va perdre de l'argent…comme l'envie de défendre la terre, la ferme**, défendre plein de trucs quoi. Suffisamment pour pouvoir rester. Donc c'est pour ça que je me suis dit qu'il n'y aura personne qui pourra passer après mon père et puis tenir la baraque* ». **---** « *je lui posais plein de questions parce que tous les weekends….tout ce que j'entendais dans les colloques, je lui demandais pourquoi tu ne fais pas ça et puis ça…et **je me rendais compte en fait, qu'il avait…pas tout essayé mais il avait réfléchi à beaucoup de choses ». « ***je pourrai faire mes essais grandeur réelle**, je pourrai faire ce que je veux. Vraiment indépendant* ».	Le lien familial à la ferme, d'ordre « personnel » (émotionnel) est une garantie de pérennisation. (*) Il préfère finalement gérer des salariés que de s'associer. (*) L'attachement au patrimoine familial induit une propension plus importante à vouloir défendre les terres et les activités agricoles. Il constate que le métier de son père trouve des échos par rapport aux questions qu'il s'est posées lors de sa formation.

« *j'avais du mal à me voir en conseiller, parce que…heu…j'avais préconisé quelque chose, mais c'est pas moi qui allait pouvoir décider. Par exemple,* [en tant que conseiller] *je pourrais dire un truc, mais le gars, il peut en faire qu'à sa tête. Rien que ça,* ***j'avais du mal à imaginer de me donner à fond dans quelque chose dont je n'ai pas toutes les ficelles*** ».	L'installation agricole est un moyen d'exercer un métier avec une liberté d'action, de décision et d'expérimentation importante.
***J** : **j'ai vu que mon père aussi, il était ouvert aux choses que je voulais proposer, il n'était pas fermé à chaque fois que je voulais proposer**. Il n'était pas fermé…et donc ça, ça m'a poussé aussi à revenir, c'est que je savais qu'il était quand même ouvert…*	L'ouverture du père à l'expérimentation est considérée par le jeune comme une condition favorable à son installation et au développement de ses compétences.
***E :** et que vous vous entendiez bien…?*	
***J** : ouais, ça allait ouais.*	

***J** : à la ferme, j'ai jamais vraiment…**mon père me demandait des petits coups de main,** mais dès qu'il ne me demandait plus rien, je ne faisais plus rien. Donc**, j'y connaissais rien au bio particulièrement. Les pratiques bio, rien du tout**, les herseteries, je ne savais pas ce que c'était quand je suis arrivée à l'ISA…je voyais vite fait ce que c'était mais bon.*	Il n'a pas le sentiment d'avoir appris le métier d'agriculteur bio avec son père (**)
***E :** quels types de coups de main ?*	
***J** : ben genre, déplacer un truc, aller bouger les animaux, mais ouais **des petits trucs**. Donc moi j'étais dans la ferme, un peu bricoleur, mais…parce que **ma mère est très bricoleuse…c'est surtout avec ma mère, et avec mon père pas grand chose**. Donc voilà, je suis arrivé à l'ISA et je n'y connaissais rien. Ils se foutaient de ma gueule, mais en fait, je ne pouvais rien répondre**, je ne connaissais ni leur agriculture, ni la mienne**. Et puis au fur et à mesure des années, **on voyait des choses en cours et quand je venais ici, je demandais des trucs à mon père et ça a surtout bougé dans la troisième année**…j'ai commencé à aller dans…en troisième année ouais, c'était les cours, je revenais ici, je m'intéressais un peu et c'est après mon stage au Brésil où là j'ai vraiment essayé d'apprendre des choses.*	L'imprégnation avec les objets de la ferme s'est faîte plutôt avec l'aide de sa mère (***)
***E :** et dans la ferme, tu n'as pas l'impression d'avoir été imprégné par l'agriculture dans ton enfance ?*	Construction de son identité professionnelle au cours de sa formation d'ingénieur, par des va-et-vient entre la formation et les explications que lui donnait son père du fonctionnement de leur ferme.
***J** : pfffff, pas vraiment non, c'est surtout avec ma mère. Mon père n'a jamais été bricoleur, il a toujours tout fait faire à ses salariés, bon il fait les tracteurs mais…non, et **puis c'est pas son truc montrer aux autres lui, il a toujours été dans son truc, dans sa bulle, et donc je n'étais pas vraiment intégré à la ferme quoi**.*	(***)
***E :** il a jamais eu envie de…*	(**)
***J** : jamais eu envie de me montrer.*	
***E :** pas d'idée derrière la tête que tu pourrais reprendre un jour et…*	
***J** : peut-être qu'il l'avait. Mais **pour lui, je ne serais pas revenu**…ce n'est pas parce qu'il m'aurait forcé à faire un truc que je serais revenu forcément. Peut-être que c'était ça son idée.* (…) *il s'est toujours formé tout seul quoi. Donc pour lui **sûrement…qu'il a voulu que je me forme par moi-même**. En tout cas, que je trouve la motivation tout seul, sans qu'il me mette le nez dedans… Donc voilà, je n'étais pas forcément dans le monde agricole mais c'est vrai que quand j'ai dû choisir mon école, pfff, je ne me voyais pas vraiment faire autre chose quoi. C'est quand même un monde où…qui me…ce n'est pas forcément que je me sentais bien mais…où je ne me sentais pas mal.*	Selon le fils, le père n'attendait pas de lui qu'il reprenne la ferme, ni n'a montré d'intention particulière à lui transmettre le métier, ou la « passion » du métier.
---	Son projet d'installation s'est fait progressivement.
« *Il avait déjà dans l'idée je pense,* ***il savait que ça allait être utile*** [à propos de l'installation de moulins automatisés]*. Donc moi je suis arrivé, j'avais tout de prêt, mais il fallait juste savoir comment faire tourner le moulin.* (…) *moi je me suis très vite rendu compte que j'y connaissais rien au moulin et que mon père ne pouvait pas m'aider.* (…) ***En production agricole, il a fait des choses complexes…c'était dans sa tête, il savait déjà ce qu'il fallait faire. Mais en transformation 0, vraiment 0**. Automatiser et sortir le carnet de chèque, ça il sait faire. Mais après,*	Le père avait anticipé une transmission, ou du moins une évolution de la production vers une intensification de la transformation meunière. Cependant, il n'a pas

bien faire la farine tout ça…bon il savait que le moulin ça faisait de la farine top. Mais il ne savait pas l'utiliser. Mais bon, il a toujours eu l'idée que ça servirait ». --- ***E :*** *et du coup, toi par rapport aux ateliers de transfo, finalement tu es peu sur les activités que ton père mène actuellement.* ***J** : ben, c'est ça,* ***il n'a jamais voulu transmettre, même avant que j'arrive. Il me montrait les trucs faciles, mais il a jamais voulu…je lui disais « mais papa, apprends moi », et il n'a jamais pu, ni su faire.*** *Par exemple* ***on devait labourer, et ben il me montrait les allers-retours, le truc basique quoi…le truc que tout le monde sait faire, tu tires un bouton…et par contre faire les fourrières ou les trucs un peu plus compliqués, ça il ne m'a jamais appris**.* ***E :*** *les demi-tours en bout de champs ?* ***J** : non, ça, ça va, je faisais les allers-retours. Mais c'est les fourrières, quand il s'agit de finir le champ, après, il faut faire l'extrémité. Et ça c'est compliqué, parce que tu es en bordure du champ d'à côté, c'est vraiment complexe. Enfin c'est plus dur que l'aller-retour basique quoi, où là tu repasses dans la roue et voilà.* ***E :*** *là il faut viser parce que tu n'as pas de sillon à suivre ?* ***J** : ouais et faut faire gaffe, y'a le* ***voisin*** *tout ça,* ***et ça il ne m'a jamais appris**…* ***E :*** *il pensait que tu allais y arriver ?* ***J** : non je ne sais pas, ce n'était pas son truc.* ***Encore pareil, c'est toujours conflictuel, il faut qu'il n'en puisse plus pour m'expliquer, sinon il gardera toujours tout pour lui**. Quand il n'en peut plus de fatigue. Il dit j'en peux plus des porcelets, il faut que tu prennes. Alors que ça aurait toujours pu se faire. Mais il faut qu'il n'en puisse plus. Et après, ça va mal se passer machin parce que fffffff…ça va l'emmerder, mais heu…*	acquis, selon J., de compétences en transformation. J. n'a pas le sentiment d'avoir bénéficié d'une transmission, d'un accompagnement d'apprentissages importants. Il n'a pas acquis, par l'aide de son père, la maîtrise de certaines situations qui lui semblent complexes. Il a cependant conscience de ce qu'est une situation complexe (exemple de la manœuvre en fin de labour). Les moments de transmission sont provoqués par l'urgence et les besoins de production, et non selon une logique pédagogique organisée dans l'objectif de former le fils.

Le deuxième tableau présente les résultats d'une enquête effectuée auprès d'un jeune repreneur qui a développé, parallèlement à l'élevage bovin bio de son père, des ateliers de transformation d'huilerie et boulangère :

Verbatims	**Analyse**
« *je commence indépendamment* », « *il y a du travail sur la ferme, mais chacun son truc* »	Recherche d'indépendance. JB n'attend pas de transmission de connaissances, mais plutôt une collaboration entre associés. Mais JB semble voir des freins à la collaboration.
« *j'aimerais bien planter des haies plutôt que d'arracher tout et de replanter comme mon père veut…* » « *moi j'aimerais mieux redonner plus à la terre pour moins travailler et arrêter d'utiliser du carburant. L'idée c'était de faire plus d'ha de foin avec le système, cultiver juste ce dont j'ai besoin pour la vente direct, faire plus de foin et faire une seule ou deux coupes et broyer la troisième sur place. Mais* ***avec mon père il n'y a pas moyen****, il voulait tout ramasser le foin, faire un maximum de surfaces de céréales, et puis vendre la céréale pour COCEBI et puis racheter de la vinasse de betterave ou du fumier de poules pour mettre sur les céréales parce du coup on manque d'azote, moi ça ne me plait pas, je veux réfléchir à plus d'autonomie* »	Désaccord sur les pratiques. Conflit d'ordre technique.
« *on n'a pas tout à fait les mêmes optiques avec mes parents* »	**Deux *biens* se confrontent** : la quantité produite (de céréales, et de foin) *vs* la qualité et la valorisation de la production (débouchés plus rémunérateurs, qualité agronomique des sols, limitation du travail) et autonomie.
***E** : ton père t'a appris des choses, et en même temps tu aimerais changer et il*	JB ressent un fort décalage entre lui et son père sur leur

ne veut pas… ***JB :*** *oui…* ***E :*** *et pourquoi il ne veut pas changer à ton avis ?* ***JB :*** *c'est un peu ce qu'on disait tout à l'heure, il voit qu'il y a des trucs qui ne vont pas mais ce n'est pas pour ça qu'il va faire le pas de changer. Il voit que des trucs sont bien quand même, c'est lui qui est allé à la réunion…les réunions c'est soit lui, soit moi qui y va…y'en avait une sur les semis sous couvert, ça venait du Brésil et tout ça, que pour l'instant il n'avance qu'en chimie, qu'il y a de la recherche à faire en bio, qu'il faut faire des essais et communiquer par internet pour informer sur ce qui ne marche pas. Du coup, il est revenu de la réunion, il n'a jamais voulu essayer. C'est moi qui ait essayé les lentilles, en discutant avec un autre agriculteur en bio, ça avait marché, du coup j'ai essayé.* ***E :*** *peut être n'a-t-il pas été convaincu.* ***JB :*** *en revenant il avait l'air convaincu pourtant, mais il pense qu'il n'y a pas le temps pour faire des essais, s'apercevoir de choses.* ***E :*** *il a quand même fait le changement en bio.* ***JB :*** *c'est ce que me dit ma compagne, que c'est déjà pas mal, il a fait une partie du changement, après c'est à moi de continuer.*	rapport à l'expérimentation et à la prise de risques, en particulier sur : - la valorisation des expériences professionnelles des pairs ; - la recherche d'une diminution de l'utilisation du pétrole et des intrants extérieurs ; - l'investissement dans la construction du paysage (haies, arbres). **→ Deux visions différentes de l'agronomie et du bio ?**

Le dernier tableau correspond à plusieurs entretiens menés auprès d'une jeune paysanne boulangère et de son père lors d'une phase de terrain d'une semaine :

Verbatims	**Analyse**
« *quand je me suis installée je voulais bien cultiver mais c'était surtout le pain que je voulais faire…c'est vrai qu'**au début je me mettais beaucoup la pression à me dire qu'il fallait que je cultive les champs**, que j'apprenne et que je fasse plein de choses.* (1) *Et puis, à la fois **mon père n'était peut-être pas prêt à transmettre…ou alors j'en demandais peut être trop, je posais plein de questions.*** (2) ***Et puis, comme lui, c'était aussi une période de conversion, y'avait plein de choses nouvelles pour lui**, ce n'est pas comme si il avait 15 ans d'expériences dans le bio, où il peut transmettre un savoir, tout était nouveau pour lui aussi, enfin pas tout mais…le travail du sol, tout quoi, **il apprenait aussi en passant en bio**.* (1) ***Donc je sentais que je posais des questions mais qu'il…n'avait pas forcément la réponse, ou peut-être pas la patience** pour ça…heu, puis du coup, ouais, moi je me mettais un peu la pression à me dire si après je n'arrive pas à faire moi-même les cultures comment je vais faire tout ça.* (3) *Après, tout doucement j'ai réussi à me calmer, je me suis rendue compte que de toutes façons ce n'était pas pour tout de suite. Que **peut-être papa devait déjà se rôder sur les cultures en bio et qu'après on verrait**.* (4) *Sinon, mon objectif ce n'est pas de reprendre toute seule quand il partira à la retraite, soit mon frère, soit quelqu'un d'autre* (…). *Et puis je me dis au fond les cultures j'aime bien, le blé j'aime bien, mais je me rends compte que la transfo ça me passionne peut-être plus…sinon je prendrais plus de temps pour les cultures* ». « (5) *Peut-être aussi, il avait quelque chose à travailler avec les relations, qu'il ne veut pas voir, **il est un peu dur avec certaines choses**.* (…) *je savais quand même prendre assez de recul pour me dire qu'il ne fallait pas que je vienne que pour ça* (la relation père/fille) *parce que ce n'était pas rien quand même les enjeux de travail derrière.* (3) ***J'avais besoin de passer du temps avec mon père, mais si je faisais ce projet-là, ce n'était pas que pour ça, mais parce que ça me plait, parce que la vie à la ferme***	I. voulait s'installer en tant que paysanne boulangère et maîtriser la partie culture que gère aujourd'hui son père. Cependant, la maîtrise de ce domaine ne s'est pas faîte selon ses attentes, ce qu'elle explique par plusieurs raisons : **(1)** La transmission du travail et des connaissances est délicate, le père étant peu actif dans l'explicitation, la fille demandant une trop grande quantité d'informations. Ce différend est source de tensions (*) ; **(2)** Le père est lui-même en train de construire des savoir-faire en grandes cultures bio car il a converti l'exploitation depuis peu, donc ses compétences et connaissances dans le domaine ne sont pas stabilisées ; **(3)** Ce n'est pas l'activité qui l'intéresse principalement et qu'elle priorise dans le GAEC.

ça me plait, et le côté vie à la ferme et transformation des produits, ça m'a toujours plu ».	Elle privilégie la transformation boulangère et l'investissement dans les associations paysannes.
« (5) *Globalement, je fais peu avec lui. On n'a pas beaucoup de temps, mais j'aimerais bien. Et lui en fait, il fait beaucoup seul* (5)*, il ne pense pas à me dire quand il va faire quelque chose…*(4) ***sauf quand il y a une décision à prendre****, quand j'ai mon mot à dire, là il me demande. Pour les finitions, les « broutilles », il ne me dit pas toujours,* (4) *et puis* ***il faut dire que ça permet de faire avancer les choses plus vite****…* ».	**(4)** L'apprentissage de ce domaine n'est pas une nécessité à ce stade pour l'exploitation, la division du travail est plus efficace dans un contexte d'association (et donc non de transmission).
I *:* (4) ***mon père n'a pas besoin de moi. Donc c'est vrai que si j'y allais ce serait pour apprendre ou par curiosité****. C'est vrai que gamine ou ado j'aimais bien y aller avec lui.* (1) *Mais là ouais, c'est tout,* ***j'ai accepté, ça ne prend pas de ce côté-là****, ce n'est pas grave.* ***E :*** *ça ne prend pas parce que toi, ou parce que le rapport avec ton père ?* ***I*** *:* (1) *je ne sais pas* ***un peu des deux****, y'a sûrement quelque chose de mon côté, mais aussi peut-être que mon père n'était plus dans l'objectif de la transmission, ou peut-être que je ne l'abordais pas de la bonne manière, je ne sais pas.* ***E :*** *vous n'en avez jamais parlé ?*	**(5)** Le comportement du père est peu expressif, exigent, et il préfère travailler seul.
I *: non en fait. Ou peut-être un peu : y'a un moment* ***au début où ça clachait un petit peu****. Moi* ***je pense que j'avais pas mal d'attentes, à la fois parce que je bossais avec lui et aussi parce que c'était mon père****. Je devais avoir un besoin de passer du temps avec lui ou…à mon avis c'était à la fois* ***la relation de boulot et de famille qui s'entremêlaient forcément*** *donc…j'ai mis du temps à faire la part des choses. Je pense* ***que j'avais besoin de passer du temps avec lui****.*	→ source de tensions (*), aussi produites par des attentes d'I., en tant qu'associée <u>et</u> fille de son père.
« *…c'était moi qui n'osais pas parler de certaines choses. Comme il est assez distant parfois, et que parfois y'avait des choses qu'il ne comprenait pas, peut-être que* (…) *C'était peut-être aussi la période où* ***je mélangeais un peu tout, les relations père et boulot****, j'avais du coup peut-être des attentes affectives ou besoin de recevoir son amour tu vois. Et d'en discuter de ça, ce n'est pas évident…de dire les choses. A un moment ça a claché, du coup j'ai mis mes distances, je me suis dis « tu ne t'y prends pas de la bonne manière, tu acceptes, c'est comme ça… ».* ***E :*** *tu te rappelles pourquoi ça a claché concrètement ?* ***I*** *: euh, à cause de plein de petites choses.* *il y a eu la question de la cohabitation qui est arrivée. Mon père est du genre à arriver,* ***il toquait à peine à la porte et il rentrait dans l'appartement****, parce qu'il y avait des petits travaux à faire, alors que moi* ***j'avais besoin de me retrouver dans mon espace privé, et qu'il soit respecté****. Du coup à un moment ça a claché, donc voilà, une accumulation de petites choses, boulot, perso + ça…*	Les dimensions affective et professionnelle sont parfois confondues : elle souhaiterait une reconnaissance de ses capacités professionnelles par le père. → (*). La tension entre la dimension professionnelle et personnelle prend ses racines dans : - la difficulté de communiquer sur les dimensions affectives ; - la difficulté de séparer la vie privée de la vie professionnelle.

« *Quand on était gamins, il bossait beaucoup, et pour voir notre père, il fallait aller au boulot parce que c'est ça, enfin…il était à la maison un petit peu mais c'est surtout notre mère qui s'occupait de nous.* ***J'avais des souvenirs de passer des bons moments avec lui, où t'échanges, tu discutes…***(…) *Mon frère a voulu faire le lycée agricole, c'était couru d'avance…****Quand tu es né dedans et que tu vois quelqu'un qui prend plaisir à bosser dedans****. T'as plein d'agriculteurs qui disent à leurs enfants faites pas ça parce qu'on ne gagne pas sa vie, ou pour plein de raisons ; mais nous* ***on a toujours passé de bons moments, on a plutôt un ressenti positif de ce métier, donc il n'y a pas raison*** ».	L'expérience de la vie à la ferme, si elle n'a pas réellement fait l'objet d'une transmission du métier, a contribué à développer un intérêt professionnel pour le domaine agricole, à travers l'observation du père au travail.
« *Je ne bénéficie donc pas vraiment d'une transmission technique de la part de mon père. Par contre****, grâce à lui j'apprends beaucoup au niveau***	D'autres compétences parallèles à

***du bricolage**, de la rénovation des bâtiments et de la construction* ».	l'agronomie (la mécanique et le bricolage notamment) font l'objet de transmission, car ce sont des compétences utiles pour l'ensemble des ateliers de la ferme.
« *je sais que moi j'étais en Licence, après l'IUT, et ben y'avait pas mal de machinisme, et **je me débrouillais mieux que certains mecs parce que j'avais aussi tiré ça de mon père, je captais des choses**…* ».	
« ***il ne nous a jamais obligés à reprendre, au contraire**, il nous a poussé à aller vers autre chose, il nous jamais interdit de reprendre non plus. Je sais que ma mère par contre, c'était plutôt le discours de « n'épousez pas un paysan et faites autre chose »* ».	
[En parlant de la réaction de son père lorsqu'elle a pris la décision de s'installer dans la ferme familiale : « *c'est pas quelqu'un qui exprime beaucoup ses ressentis, ses émotions. Je savais que ça lui faisait plaisir, et puis il le disait mais ce n'était pas exubérant* ».	Là non plus, la reprise n'a pas été encouragée par les parents.

***E** : au niveau de la transmission de la ferme avec I., ça se passe bien ?*	
***D** : oh bien…**on est indépendants, chacun son activité. Je pensais qu'elle s'intéresserait plus aux cultures, aux semailles…mais en fait elle n'a pas le temps avec le pain et tout. Et puis c'est bien comme ça**.*	Pour le père, l'intérêt pour les cultures relève de la personne de sa fille, et pas (spontanément) des actions de transmission qu'il pourrait déployer.
***E :** peut-être que ça viendra plus tard ?*	
***D** : ben ce sera S. qui reprendra la ferme. Il va venir faire des moutons, il fera moins de céréales et plus de foin mais ce sera lui, pour nourrir ses bêtes. Moi, on va dire que je suis sur la touche, en retrait. **C'est I. et S. qui devront bien s'entendre après**.*	Au sein de l'exploitation, il considère donc d'abord ses enfants comme des agriculteurs professionnels associés, indépendants et responsables.

« *En famille, on en parle un peu mais, c'est bien d'avoir un œil extérieur. Peut-être que dans le cas des HCF, ça se ferait un peu parce que, **comme ce sont des personnes qui ne se connaissent pas, ils doivent parler des points**…*(…) ***Au début, avec mon père, j'aurais aimé qu'on se réunisse** par exemple une fois par semaine, qu'on se fasse un plan le lundi matin. Et lui, ça ne lui allait pas.* (…) ***Je pense que moi j'avais besoin de parler, de poser des questions, qu'il y ait un échange.** Et je pense que lui, il préférait qu'on mange ensemble, qu'on discute en mangeant, ou qu'on discute…il pense qu'on se voit assez, qu'on peut discuter quand on se voit, prendre le temps si nécessaire…on se pose si besoin,* (…) *qu'on pouvait le faire autrement. Moi ça m'a un peu bloquée. **Bon on mangeait un peu ensemble et tout, mais pour moi ce n'était pas pareil*** ».	Selon I., le contexte familial rend moins facile la formalisation des échanges professionnels du fait du sentiment de se connaître mutuellement les uns les autres. → Finalement, l'articulation entre les relations familiales et professionnelles est difficile à délimiter. Les unes comme les autres souffrent d'un manque de clarification.

ANNEXE 14 : Présentation des données de discours pour le cas 3

Axes principaux	Résumé des contenus et interprétation	*Verbatims (G : ancien éleveur cédant, Y : jeune éleveur bovin, A : jeune éleveuse caprin, T : jeune maraîcher)*
Présentation de la ferme exploitante	Avant transmission : 27 vaches Montbéliardes, 40 ha (maïs, céréales, prairies et maraîchage). Après transmission : deux élevage (une centaine de brebis et 30 aines de chèvres dans une bergerie construites par les jeunes, subventionnée à 40%), 2 ha de maraichage, en rotation avec les céréales, mais selon les terres (certaines sont gorgées d'eau, en fond de vallée). Fromagerie en construction attenante à la bergerie, pour l'instant dans l'ancien espace. Transmission des terres et du matériel. Projet d'installation inclus dans un projet d'éco lieu et de création d'une association de consommateurs. Ce collectif est composé des jeunes agriculteurs, de l'ancien éleveur qui transmet l'exploitation, des boulangers en exercices sur les lieux, ainsi que des futurs habitants. Un magasin est en construction…	
Evolutions de la ferme	Remplacements des cheptels Construction d'une bergerie/fromagerie/laiterie Modification du parcellaire : 1,5 ha de maïs ; 1 ha d'épeautre, 1,5 ha de maraîchage (mais un petit ha en plus est non compris dans la rotation), 10 ha de prairie temporaire, 25 ha de prairie permanente.	
	Passage à l'agriculture biologique (certifiée)	***G** : si on est en bio ou en conventionnel. Parce que quand on est en bio, on ne peut pas faire les céréales par exemple des mélanges méteils ou…maximum trois ans sur une même parcelle, après…il faut faire des rotations en bio. Parce que d'une part la question d'enrichir le sol ça compte aussi mais il y a aussi le fait que quand on ramasse à la moissonneuse batteuse et qu'on a quand même les herbes, si on ne désherbe pas dans les céréales, la moissonneuse batteuse, elle ressème tout dans le champ et si on persévère de faire des céréales plus de trois ans, on risque de se retrouvé plus qu'avec de l'herbe, il faut faire gaffe à ça. Alors, la question des rotations, là malheureusement je ne vais pas accuser Y., il ne l'a pas fait exprès, mais avec cette fameuse PAC, on a des déclarations à faire et logiquement, il faut tous les ans retourner les prairie et ressemer dans la rotation. Et là il a fait une petite gaffe (il a mis en prairie permanente), je lui avais dit que je pouvais l'aider mais j'avais pas pensé à ce genre de truc parce que c'est gonflant aussi.*
	→ Implique de réinventer les méthodes de récolte de maïs	***E** : du coup, après ça c'est la récolte de maïs, quand ?* ***G** : avant la toussaint, avant le 1er novembre, cette année c'était avant ou après ?* ***A** : non c'était après hein, ouai.* ***G** : on a eu du bol…* ***Y** : et un automne sec aussi.* ***E** : pourquoi ne l'avez-vous pas fait avant ?* ***A** : ça n'avait pas séché avant.* ***Y** : on avait semé tard…trop tard.* ***G** : non et puis un tas de choses…à mettre en place…c'est à dire que quand on met le maïs dans un…il faut trouver un égrainoir, **A. l'a fait à la main pendant 6 mois, ce n'est pas l'idéal**. Et **ce type de machine, qui ne court pas les rues, y'en a plus guerre, enfin, en état de fonctionner.*** ***E** : la machine à récolter les épis ?* ***G** : c'est un mec du coin là qu'en avait une et qui fait encore comme ça, qui vient leur faire.* ***E** : avec les vaches tu n'avais pas de maïs ?* ***G** : si mais je l'ai toujours fait ramasser comme ça. Non, parce que **le souci quand tu es en bio, si tu fais ramasser ton maïs à la moissonneuse batteuse, tu l'emmènes sécher à la coopérative, tu vas ramener du maïs mais ça ne va pas être le tien**. Parce que dans tout leur bazar de longueur, de convoyeur de vis, de séchoir, de tout ce que tu veux, tu peux bien mettre ton maïs d'un coup mais de*

		l'autre bout, c'est pas le tien. ***E** : c'est pour ça qu'on fait appel à un privé plutôt qu'à la coopérative.* ***G** : mais quand tu es dans **la coopérative, c'est un autre système, c'est du maïs qui est fait à la moissonneuse batteuse mais pas en épis, c'est du grain carrément**…*
	Evolution du projet agricole sur l'éco-lieu	***G** :* [il me tend un poster, une présentation synthétique de leur ferme]*. Quand A. est venu me voir et qu'ils sont allés voir le maire de Torpes, ils ont présenté ça.* ***Y** : en fait ils avaient fait ça* (référence aux gens du « Portail ») *avant de nous rencontrer. C'était le projet du « grain à moudre ».* ***T** : ça a évolué depuis.* ***Y** : c'était l'affiche avant de nous rencontrer nous, il n'y avait pas encore ce lieu non plus. C'était pour un projet avec d'autres paysans, à un autre endroit. Y'avait déjà des paysans.* ***A** : ces maraîchers se sont ensuite installés dans le Jura.* ***T** : tu peux tout faire, il faut les gens pour porter les activités.*
Le cadre primaire de l'installation et de la transmission pour ce cas Choix du GAEC : - optimisation des aides : multiplication des aides avec la responsabilité partagée et accès à des volumes de subventions à l'investissement conséquents ; - gouvernance : le principe une personne = une voix quelque soit la part sociale investie par chacun des membres. Réponse à une demande d'une association : - insertion dans un éco lieu en SCI ; recherche par ses membres d'agriculteurs par l'association et l'éleveur, lui aussi membre de cette association.		
Les changements à effectuer sur le lieu agricole	Changements du parcellaire, etc.	***E** : et toi, quand vous vous êtes installés, justement par rapport à G., lui faisait des vaches et toi des chèvres, du coup comment ça s'est passé avec lui ?* ***A** : nous on savait qu'on voulait construire la bergerie, un vrai outil de travail qui soit (performant). Et donc on savait qu'**il y avait beaucoup de choses qu'il fallait changer, modifier**. Mais comme il avait déjà vendu les vaches quand on est venu, ce n'était pas trop un soucis on va dire. On a modifié un peu les bâtiments parce qu'au début, pendant deux ans, on a mis les animaux dans ces bâtiments. **A la fin, c'est devenu assez dur**, mais la plupart du temps ça allait.*
Entraide et répartition du travail A : importance de la polyvalence mais aussi de poser les limites de chacun et partager les responsabilités de manière claire. T : il faut construire les habitudes d'entraide, il faut d'abord se sentir à l'aise dans son poste, pour savoir comment et quand se libérer pour les tâches collectives ou l'appui aux ateliers des autres. Cela demande à un moment donné de maîtriser un minimum du métier des autres du GAEC.		***A** : En 2009-2010, on était déjà installé, mais on n'avait pas de lait encore, ça jusqu'au printemps 2010. J'ai fait une formation en fromagerie dans le Jura à l'ENIL Bio à Poligny. Et en fait, au niveau de la fromagerie, j'ai vraiment des compétences, j'avais déjà fait énormément de stages, j'avais bossé chaque fois dans des fermes où ils faisaient du fromage et tout ça. Je me suis donnée beaucoup de peine à apprendre tout ça, et cette année on a eu des soucis avec le fromage, des staphylocoques et ce genre de choses…mais je sais comment résoudre tout ça, et je me sens beaucoup plus à l'aise en fait. C'est difficile parce que…je pense que **c'est très important sur les fermes d'être polyvalents, et de pouvoir s'aider les uns les autres, mais il faut aussi bien définir les pôles d'activité de chacun et bien voir jusqu'où on peut aller en fait.*** ***E** : comment tu le vis ça d'ailleurs, le GAEC, le groupe ? Comment dire, au niveau des échanges…es-tu satisfait des collaborations, parce que je suppose que des fois il y a des entraides d'une activité à l'autre ?* ***T** : oui, **on ne le fait pas ça assez je pense**, j'ai l'impression. Mais je pense que c'est une certaine…j'espère que c'est juste aussi qu'**il faut apprendre une certaine souveraineté dans ton propre rythme pour pouvoir dire : bon aujourd'hui je ne fais pas ça malgré**…parce que j'ai l'impression que tout le monde est un peu « han, il y a tellement de choses à faire, je ne peux pas, je dois juste… ». Mais **c'est vrai qu'au lieu d'avoir 3 personnes qui font chacun leur truc, un jour on ne fait pas son truc mais à trois on avance beaucoup plus vite sur un chantier**. Mais **il faut juste se libérer…je crois que ça vient avec le temps, de savoir quand on peut se libérer de temps en temps. De toutes façons, on n'est pas perdant quand on fait des choses comme ça**. Et notre organisation, de toutes façons, on a des choses…*(…) *Donc de toutes façons, il y a des choses en commun. Mais je pense que c'est bien aussi…on peut habiter les uns à côté des autres, mais **c'est bien de connaître le travail de l'autre aussi de temps en temps**.* (…)

		***T** : des journées très diverses, c'est souvent en maraîchage. En élevage souvent ce sont des grands chantiers qui durent plusieurs jours ou semaines. Bon il y a le rythme régulier de la traite, de transformer le lait et amener le fourrage, ça, ça prend beaucoup plus de temps, enfin tu passes plus de temps chaque jour à faire des tâches qu'il faut répéter d'un jour à l'autre, en maraîchage ce n'est pas comme ça. Et en même temps, il y a les foins, semer les céréales, les récolter, ça ce sont des grands chantier, les uns après les autres, ça ne s'arrête jamais…C'est une autre chose. Et là quand tu dois faire le foin, tu ne fais que ça…*
Les choix de départ, puis des compromis à faire A : vivre et travailler en collectif demande du temps de socialisation, de partage des repas, etc., mais qui fait partie de la mise en place des conditions de coordination. Y : difficulté de faire les bons choix en termes d'investissements de départ. On est pris dans les avantages liés aux aides de la chambre, et puis les exigences pour les chèvres et les moutons ne sont pas tout à fait les mêmes (à cause du parasitisme, les chèvres passent plus de temps à l'intérieur, d'où la nécessité d'avoir des auges équipées d'un grand couloir pour A). Ça a créé des débats techniques entre eux. T : le collectif, un projet de longue date, aime la diversité, apprécie l'association des produits, l'augmentation de la gamme sur les marchés. Volonté commune d'être autonome en fourrage, donc de trouver les surfaces nécessaires pour l'être, si possible.		***A** : Pour moi aussi je vois que…c'est toujours un peu compliqué, sur les fermes, surtout sur les fermes comme ça où **il y a beaucoup de gens qui passent, qui ont envie de voir**, on fait de la vente directe donc on…c'est vite fait d'avoir du monde et avoir l'impression qu'on ne fait pas grand chose en fait. Ou même ici, je fais la bouffe, j'ai l'impression que c'est du temps perdu. Si on était seuls on aurait mangé un sandwich à midi, mais bon voilà, **le côté collectif après, le fait de manger ensemble là haut et tout, des fois on passe beaucoup trop de temps à table…mais le fait de faire tout ça, ça crée des liens, et c'est important pour moi en tout cas…après, on a plus vite de l'aide des autres si on a besoin par exemple. C'est un compromis**. C'est différent quoi.* ***E** : mais quand tu dis que tu ne veux pas te casser le dos alors, d'évoluer et tout. Si ce n'est pas se mécaniser, ça veut dire quoi ?* ***Y** : j'avais en tête si on gardait les bâtiments de G…* ***E** : donc la bergerie, par contre c'était un investissement primordial ?* ***Y** : oui, mais pas de cette ampleur tel qu'il est là. Là je crois qu'on s'est laissé un peu embarqué par les idées de la Chambre ou des choses qu'on avait déjà vu faites et qu'on voulait…* ***E** : pas si grand parce que ça coûte cher ?* ***Y** : oui. Mais ça ne me déplait pas hein, je suis content de l'avoir. (…) Si on avait à tout financer par nous mêmes, on ne se serait pas embarqué dans un truc comme ça. **Mais après, tu es dans le cercle vicieux, tu te dis que tu peux avoir quelque chose de plus performant**…* ***E** : l'influence de la Chambre…* ***Y** : et en plus je l'ai conçu pour que si un jour on veut pallier à la machine, on veut donner du fourrage vert…enfin voilà j'ai essayé de le conceptualiser de manière à…suivant l'évolution qu'on aura de la ferme quoi…* ***E** : c'est-à-dire ?* ***Y** : tu vas faucher tu sais, puis tu mets sur l'autochargeuse et tu donnes aux animaux, pendant les périodes humides par exemple, à l'automne ou début de printemps, quand tu ne peux pas mettre les chèvres dehors parce qu'elles sont trop sensibles aux parasitismes. Du coup tu leurs amènes le fourrage à l'auge. **Mais après…tout ça c'est des choses…que j'ai répondues à la demande d'A., parce que moi ma stratégie, mes objectifs en tout cas pour les animaux c'est donner un minimum possible de grains, un maximum de fourrage et un maximum dehors, le plus extensif possible**. Du coup, le couloir du milieu par exemple, moi j'aurais…on a eu un débat pendant quelques temps avec A, des fois un peu corsé…je ne l'aurais pas fait du tout moi. Ça, ça nous a coûté quasiment plus de 10 000 €. Si tu comptes la partie de charpente, de couverture de béton…tu pouvais faire simplement des pontons en bois juste pour faire dérouler la botte.* ***E** : l'idée de **t'installer avec d'autres personnes** ça faisait partie de ton projet ?* ***T** : oui **parce que c'était ça que j'avais fait toute ma vie**…pas vraiment quelque chose que j'avais choisi avec beaucoup de réflexion mais c'est **quelque chose qui m'a toujours fait plaisir**. D'abord parce que ça voulait dire des fermes plus diverses, **j'appréciais bien la présence des animaux** même si ce n'était pas moi qui était responsable. **Au marché j'appréciais mieux d'y aller avec une grande gamme**…*

	***E** : et vous (je m'adresse aux jeunes), en venant ici, vous aviez une idée de quel type de prairie vous vouliez, les surfaces et tout…avant de vous installer ou vous avez pensé faire en fonction de G. ?* ***A** : il faut faire en fonction de la ferme un peu…* ***Y** : non. Mais c'est vrai que nous **on a toujours voulu être indépendant aux niveaux fourrager et céréalier**.* ***A** : quand on a cherché un ferme, ce n'était pas dit qu'on allait trouver exactement ça mais c'est vrai que cherche une ferme avec… **moi j'allais pas faire de la chèvre hors sol**, ça c'était hors de question. Donc **on voulait une ferme avec suffisamment d'ha pour nourrir nos animaux et puis avec l'idée de faire nos céréales si c'était possible**. Et comme nous n'avions pas beaucoup d'expérience avec ça, c'est bien tombé que G. ait toujours fait ça, donc on peut toujours demander des conseils et il nous aide toujours beaucoup dans les travaux. On a de la chance pour ça.*
Les complémentarités Fumure pour le maraichage. Troc foin contre composte (fumier de cheval). Utilisation d'outils qui ne sont pas propres au maraîchage parfois (T. n'a que le cultirateau de spécifique) : déchaumeur, par exemple. Complémentarité des deux élevages : pas tout à fait les mêmes rations, mais des composants identiques.	***E** : y'avait des échanges entre les activités : composte ou je sais pas quoi.* ***T** : ah oui, **j'utilise le fumier de la ferme oui**.* ***E** : et pour les cultures, vous avez assez de fumier ?* ***T** : pour l'instant on n'a pas acheté, on a fait du **troc contre le foin et y'a quelqu'un qui a des chevaux qui nous donne, comme ça**.* ***E** : et toi, entre les brebis, chèvre…* ***T** : pour l'instant ça va. Cette année on a eu beaucoup de don de fumier.* ***E** : et le fait que ce soit du cheval, pour vos sols…* ***T** : je ne crois pas que ça change tant que ça, **du fumier c'est du fumier**.* ***T** : moi, comme seul outil pour moi, j'ai le cultirateau, c'est quelque chose qui prépare les planches, c'est vraiment le seul outil…c'est comme le rotovator un peu mais ça fait des planches. Sinon **j'utilise des outils de la ferme, pas spécifiques au maraîchage, il y a aussi des disques que j'utilise assez souvent, pour déchaumer**. On a une planteuse à patate qui fait les buttes en même temps, on a fait avec le cheval en fait. Mais il y a une bineuse grande culture pour le tracteur, c'est pour le maïs, mais je l'utilise pour les pomme de terre si pas le temps avec le cheval, pour les choux et les poireaux aussi. Mais il y a l'option de travailler plus avec le cheval…* ***E** : ça te branche ?* ***T** : moi **je ne suis pas quelqu'un qui est très cheval mais comme c'est quelque chose qui est déjà là, et A'. s'en occupe, je veux bien**. Je n'ai pas envie d'avoir un cheval et de m'en occuper. Mais c'est intéressant, et joli comme travail.* Dans l'entretien collectif : ***E** : en fait je voulais savoir pour les exigences des différentes espèces, parce que si vous n'avez pas nécessairement les mêmes besoins d'apport, je me demandais comment vous vous arrangiez.* ***A** : ce n'est pas très différent, les laitières de toutes façons c'est un peu plus…bon sur comment on fait les rations c'est vrai ce n'est pas tout à fait la même chose, mais…*

<table>
<tr><th colspan="3">Eléments relatifs au point de vue de l'ancien éleveur sur le métier, la transmission et les modèles agricoles à défendre</th></tr>
<tr><td colspan="2">Il se met en marge des logiques agricole « classique », il n'a pas suivi la tendance évolutive des fermes du territoire</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Dispositif : transmission du patrimoine professionnel par le biais de la foncière Terre de Liens et constitution d'un GAEC</td><td>Il veut vendre à des jeunes</td><td>G : On n'a pas le droit de vendre à qui on veut. Pour moi ça a marché parce qu'on s'est battu et que le notaire était plutôt compréhensif.</td></tr>
<tr><td>➢ Il dénonce la logique d'agrandissement, pour des raisons éthiques et politiques</td><td>E : et quand la SAFER vous a dit « non les terres non cultivées, il faut les donné à quelqu'un qui s'agrandi, parce qu'il défendais ce modèle plutôt que l'installation de jeune »…
G : ah ben oui, ma ferme était destinée à un agrandissement à deux jeunes là…de toutes façons c'est la logique encore, dans les lois agricoles, la logiques est encore à l'agrandissement, tant qu'on est pas arrivé à 150000 agri managers, c'est ça hein.</td></tr>
<tr><td>➢ La transmission à des jeunes suppose aussi la conservation de la ferme, et donc le maintien de l'activité agricole chez l'ancien, qui peut continuer à participer aux travaux des champs et à la mécanisation
➢ C'est un moyen de faire ce qu'il n'a pas pu faire en tant qu'agriculteur : la transformation, la conversion à l'AB</td><td>G : moi j'aurais très bien pu choisir un autre système. J' pouvais vendre ma ferme à la Safer, j'avais droit à la préretraite. Et puis après j'en aurais plus rien à cirer, ils faisaient un agrandissement ou tout ce qu'on veut.
E : avec Terre de Lien vous n'avez pas eu droit à la préretraite.
G : non, j'ai travaillé jusqu'au bout. Mais c'est aussi un choix ça hein. Je sais que j'ai un voisin qui a le même âge, qui me dit « moi quand je serai à la retraite je ne fais plus rien », parce que moi s'il me demande un coup de main je lui file bien sûr. Et puis même ça me déplait pas. Mais y'a des gens qui ne veulent pas aider les jeunes qui s'installent et puis c'est tout. Ils y balancent et puis c'est tout.
E : et vous pourquoi ça vous intéresse ?
G : ben parce que heu, bon, déjà le fait de leur faire leur maïs, là, ça ne me déplait pas je veux dire, heu…ça ne me dérange pas du tout, si ça m'intéresse encore. Et au niveau agronomique ça m'intéresse encore.</td></tr>
<tr><td>Mais il se soucie fortement de leur intégration dans le territoire</td><td>G : au départ c'est moi qui les ai introduits auprès des voisins, peut être que sans ça ils n'auraient pas rendu service. Ici les gens sont individualistes, chacun achète toutes les machines, ils n'aiment pas partager. Les épandeurs à fumier, personne ne veut les nettoyer (et il faut le faire sinon ça pourri).

G : là je les ai fait intégrer, là dans le coin, j'avais un peu un doute. Pourvu que les gens ne réagissent pas de manière expulsive. Ils ont fait des échanges de services avec les gars du coin là.</td></tr>
</table>

Cela a un impact sur les relations entre les jeunes et l'ancien éleveur : faire comprendre qu'il faut être présent sur la ferme, garder la face auprès des autres agriculteurs du coin.	***A** : s'il ne fait rien, il devient dingue aussi, donc il nous aide, c'est bien pour nous et lui et de temps en temps, il va au bistrot et dit qu'il fait tout pour nous, quand il a la tête un peu…**au début il avait aussi très peur…il a beaucoup investi dans ce projet aussi, parce qu'il a fait venir des gens de l'extérieur dans un patelin où les agriculteurs sont là depuis des générations, des familles de générations. Donc il a fait venir les étrangers et maintenant il faut qu'il assume, parce que tout le monde nous regarde, intéressés mais ils attentent qu'on se casse la gueule.** Donc c'est clair. Il y a déjà eu des bruits qui couraient comme quoi on aurait fait faillite, que le bâtiment aurait couté deux fois plus cher que ce que ça a couté, plein de choses. Les gens sont assez sympas avec nous, mais il ne faut pas trop en demander non plus et il y a toujours les gens qui parlent. Avec G., au début, tout de suite après la naissance de G'., on avait pas mal de choses à régler, au printemps 2009, au début on faisait pas mal de trucs à la maison et **on n'était pas énormément à la ferme, il s'inquiétait : « les gens vous regardent, ils pensent que vous ne faites rien, que vous êtes des branleurs… ». Lui était jugé aussi en fait. Et la seule chose qui compte pour les paysans, c'est qu'il faut bosser**, bosser, et s'ils ne te voient pas bosser comme une malade, tu n'es pas un vrai paysan. Il faut faire attention à ça hein. Moi la seule raison pour laquelle les gens au début me regardaient…ils ne savaient pas trop quoi en penser : ouais elle est gentille, etc.…**maintenant je sais que je suis assez respectée** parce que le fils du maire par exemple, qui est paysan, un jour me dit « alors il paraît que tu bosses », je dit ouais ok. Voilà **il entend des bruits comme quoi je suis debout à 5h du matin et que je suis là jusqu'à tard la nuit**. Donc pour eux, je suis plus respectée parce qu'ils voient les choses comme ça, mais il ne voient pas les autres choses. Ça c'est la seule chose, ça se trouverait que je ne faisais rien, que j'étais juste comme ça parce que je ne dors pas beaucoup, ou je fais beaucoup mais pas bien, ils ne peuvent pas savoir en fait. ***E** : mais en tout cas du point de vue d'une personne extérieure, c'est toujours important d'apprendre à se faire respecter et à s'implanter dans un endroit…* ***A** : ça dépend du patelin où tu t'installes, des antécédents, si il y avait des histoire : quelqu'un qui voulait le terrain, des fois c'est comme ça, des fois tu ne fais pas gaffe…nous par exemple…moi j'ai…je fais ça peut être moins que ce que je faisais au début…mais **au début j'allais voir les voisins, je suis allée beaucoup avec le bébé, ça fait un peu ambassadeur – diplomate, pour se faire connaître, pour connaître les gens d'ici, pour ne pas être enfermée non plus**. Y. est quelqu'un qui est à l'aide avec les gens qu'il ne connaît pas, il a le contact facile on va dire. Donc, lui, une chose qu'il fait beaucoup, ce que T. fait moins ou moins bien par exemple, c'est qu'à chaque fois qu'il a besoin d'aide, ou besoin de quelque chose il va vers les autres paysans par exemple ou vers d'autres gens. **Et en fait les gens d'ici n'ont pas beaucoup l'habitude de travailler avec les autres, mais ça crée des liens**. Après, on est hyper corrects si on emprunte…je ne sais pas…un char à foin…s'il y a quelque chose qui ne va pas, après on répare, il faut être sûr que tout soit nickel quand on ramène de nouveau et puis, on essaye de faire attention de ne pas trop demander non plus. Mais les petits trucs comme ça…je ne sais pas…ça crée des liens, on est en contact, les gens savent plus ce que l'on fait…* ***E** : donc comment tu sais alors, alors que les gens vous observent et vous respectent, qu'ils attendent votre échec ?* ***A** : parce qu'on entend des bruits aussi. Ben…oui il faut demandé à G. aussi, parce qu'il entend plus de choses…* ***E** : même si G., au travers vous, il est aussi regardé…parce que quelque part c'est lui qui vous a accueillis, et si vous échouez, il sera pointé du doigt, en même temps toute sa vie, j'ai l'impression qu'il était en marge par rapport aux autres paysans…enfin c'est ce qu'il m'a dit : « moi je ne mettais pas de chimique comme les autre, moi je n'ai pas agrandi comme les autres, moi j'ai gardé seulement 27 vaches, j'avais un contact avec un maraicher bio un peu hurluberlu et j'allais voir les agrobiologistes et on me regardait un peu de travers…il a toujours été regardé de manière oblique j'ai l'impression. Après, le fait qu'il soit fils de paysan d'ici, on ne peut que l'accepter non ? Parce qu'il est du coin et tout. Mais quelque part, lui il n'a pas choisi la simplicité au niveau de ses rapports avec les voisins…mais ça voudrait dire qu'il a déjà assumé sa situation ?* [Je fais référence à un article que G. m'avait passé un article dans « Campagne Solidaire » qui décrivait un cas où un jeune agriculteur s'est vu perdre sa grange, brûlée, et son cheptel, égorgé].

		***A** : en partie, parce que c'est toujours compliqué : **d'un côté il s'en fout, et d'un autre côté il s'en soucis de ça**. Et puis il y a certaines personnes…heu…il a aussi conscience que si on n'est pas accepté, on peut très vite tourner à des choses comme ça, où on brûle la grange. Donc lui, par exemple, il pouvait être différent tout en étant accepté, et pour nous en fait il y a plus d'exigences. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas des histoires entre voisins où les familles se connaissent depuis des générations où il y a aussi des histoires…juste en face du portail de l'autre côté, il y a une maison mitoyenne et il y a des histoires entre les deux familles, qui habitaient ensemble, la folie quoi. Là, c'est tous les villages comme ça.*
	Ce fut un combat administratif, notamment auprès de la Safer	***G** : on vit actuellement une situation difficile à comprendre, enfin paradoxale parce que on veut empêcher des gens de s'installer dans une autre orientation que le système et à côté de ça, les gens qui suivent le système se cassent la figure.* ***E** : oui et puis vous avez mentionné un exemple de paradoxe, celui de ne pas adapter la PAC pour des systèmes de rotation, pour les bios par exemple, ce qui fait que vous avez des problèmes pour mettre vos parcelles en PT.* ***G** : oui c'est la Safer, et puis les commissions de paysans.* ***A** : nous ça a été avec la Safer. Au début, ils ont essayé de diriger notre projet vers d'autres sites, pas la ferme de G., parce qu'ils pouvaient facilement louer ou vendre les terres de G., donc ils ont pensé que ce n'était pas pour nous. Mais quand ils ont compris que G. ne voulait vendre qu'à nous, là ils ont compris.* ***G** : il ya avait deux choses, qua la ferme allait vers vous d'abord, mais aussi que le Portail aussi est passé dans les mains de la Safer, et comme les deux trucs étaient indissociables, bon, ça les a fait (infléchir). Par contre, là où j'ai été inquiet longtemps c'est pour ici (côté de chez T. & A.) parce que quand on est en location, on n'est pas propriétaire…* ***A** : un an pour convaincre, et un an pour vendre.* ***E** : tu disais le Portail intéressait la Safer.* ***G** : ah ben oui le champ-là, il n'est pas séparé de la propriété.* ***Y** : mais ils voyaient le projet global, ils voyaient que des gens allaient habiter là, et que si on voulait acheter là, il fallait forcément qu'on ait les terres avec quoi. Je ne sais même pas si c'est passé par la Safer (la Safer a droit de préemption du bâti aussi, des « marchands de biens » comme dirait G.).*
Il est resté petit producteur : un modèle d'élevage avec agrandissement du cheptel ne lui correspondait pas, car cela signifiait d'intensifier la productivité laitière à partir d'une augmentation des charges et des investissements, mais aussi de gérer un système alimentaire moins tributaire de la terre, ainsi qu'une dépendance accrue aux banques et aux primes de la PAC.		***G** : vous savez y'a des fermes qui ont foncé dans le système et ça fait un peu peur quoi. Les fermes, par ici, y'en a qui ont 200 vaches laitières, 3 robots qui font le boulot, c'est…* ***E** : et vous combien de vaches ?* ***G** : hoff, j'en ai eu jusqu'à 27. C'était loin d'être assez, mais ce système d'agriculture…**je ne sais pas jusqu'à quel point c'est rentable parce que les bêtes ne sortent plus du tout de là dedans**, ce sont des gars qui font 50 ha de maïs ensilage, deux fois par jour y'a le tracteur qui tourne avec la désileuse et tout le bazar, elles sont nourries toutes l'année dans le bâtiment. Il n'y a plus un ha de pré près de la maison, plus rien, tout en céréale. Certainement qu'ils récoltent quand même pas mal mais, oui…les animaux tout près c'est très pratique, c'est des granulés, c'est…y'a le gros silo au fond du bâtiment c'est tout automatique, des ordinateurs qui gèrent l'alimentation, ils ont des chaines d'alimentation, un tapis roulant qui distribue tout. Alors **jusqu'à quel point c'est rentable** je n'en sais rien.* (…) *C'est la banque hein le patron de la ferme. Ça oui. C'est des montages financiers…ces gens là ils reprennent 100 ha d'un coup quand ils s'agrandissent. Il y a ces sacrées primes.* (…) *Vous investissez dans un robot qui fait 150000 €, mais à côté vous reprenez 100 ha et vous touchez, j'sais plus moi les DPU, moi j'ai eu 150€/ha. C'est un montage financier quoi. A côté de ça la rentabilité de la production agricole elle est pas évidente, c'est…je pense…**je ne sais pas jusqu'à quand les primes vont exister mais sans ça, je ne sais pas ce que ça va donner hein**.*

Le fait de parler de rentabilité en face d'un critère de bien-être animal est révélateur de la complexité que représente l'ensemble des paramètres à prendre en compte dans le choix du modèle d'élevage. La logique d'agrandissement s'est accompagnée de **plusieurs changements que l'éleveur à refuser de suivre**, pour plusieurs raisons : les transformations paysagères lui inspiraient méfiance, voyant par exemple l'intérêt des haies négligé ; la rentabilité économique des exploitations agrandies, modernisées et mécanisées dépendent de l'intégration de celle-ci dans les filières longues, mais aussi des logiques d'endettement et de dépendance aux primes.	***G :*** *Il a fallu trouver toutes sortes d'astuces pour faire produire les paysans. Et les première, ça a été s'instaurer l'utilisation des engrais chimiques, pour augmenter la production. Puis il y a eu les semences, les gens ont pris l'habitude d'acheter des semences plus productives, à commencer par le maïs. Puis après, il y a eu le système…autrefois les paysans n'empruntaient pas, il n'y avait pas de banque de toutes façons…le système d'endettement qui pousse à travailler, évidemment parce que quand vous avez les échéances là, ça vous empêche de dormir, ça vous booste* (…)*. Pour ne pas rembourser la TVA, ils investissaient. Les gens n'aiment pas du tout, alors ils achètent.*
Certains aspects de son histoire expliquent sa position	
*** Il refuse ce qu'il a appelé l'« intégration »** (sous-entendu dans les filières gérées par les coopératives), et exprime avoir ressentis une méfiance pour la standardisation des paysages agricoles (remembrement, produits phytosanitaires, machinisme et changements des pratiques), des logiques en ruptures avec le contexte de travail de son grand-père. Il s'identifie à la figure de l'agriculteur qu'incarnait son grand-père, c'est à dire un travailleur indépendant des institutions, soucieux de préserver des dimensions maîtrisables de la ferme.	***G*** *: J'avais un grand-père et un père agriculteurs. J'ai commencé jeune, avant 14 ans même. Et le grand-père et le père ce n'est pas pareil. Mon grand-père n'a pas vécu les engrais et tout. Il n'était pas trop chaud de ça non plus. J'ai toujours eu le sentiment que c'était artificiel, que ça allait nous retomber dessus, comme c'est arrivé avec le remembrement, avec la disparition des haies. Dans ma tête je me disais que je ne savais pas où on allait. Dans mon subconscient je pensais que la société allait le payer. Le vent ne s'est pas arrêté. Il fallait sûrement aménager les champs quand même mais bon. On a vu après, toute l'érosion quand il pleut, avant les parcelles étaient au travers de la pente et entourées de haies, il y avait le matériel (plus petits tracteurs) pour rouler dans ce sens. Les gens autour sont restés assez traditionnels, ils se sont mis de manière modérée dans la chimie, par rapport aux céréaliers. L'intégration par les coopératives ne plaisait pas à tout le monde. Moi je me fournissais à un privé pour les semences, les engrais, ou pour vendre les récoltes de céréales. De nos jours, il faut avoir des parts sociales dans les coopératives. Il n'y a pas que dans l'agriculture. Mais en Picardie, c'est Bonduel®, chez nous y'a Daucy® : les agriculteur qui travaillent pour eux ne maitrisent plus rien c'est le technicien qui dicte tout.* ***G*** *: si vous êtes producteur de céréales et que vous n'avez pas fait les céréales sous contrat avec la coopérative, vous ne pouvez pas vendre. Il faut le faire avant. Les paysans font tout sous contrat. Autrement si vous appelez la coop et que vous dites que vous avez deux bennes de maïs ils vous diront non. C'est de l'intégration ça…*
* Complexité des primes et des déclarations PAC	
*** Il s'est intéressé tôt à l'agrobiologie :** il a fait des essais avec un groupe d'agriculteurs du Jura. Il s'est rendu compte qu'être en bio demandait d'être assez pointu techniquement, et de faire un retour sur des savoirs agronomiques.	***E*** *: comment êtes vous arrivé à vous mettre en bio.* ***G*** *: j'ai fait du bio pendant 10 ans, puis il y a eu le remembrement. Mais j'ai jamais rien vendu en bio moi, y'avait pas de débouché. J'ai commencé en 1975. J'ai commencé à cotiser à la MSA à 17 ans, j'ai fait l'école d'agriculture, la bio moi je ne savais pas du tout ce que c'était, je n'avais jamais entendu parler de ça quand j'y suis allé. Et c'est parce qu'il y avait un voisin qui s'est installé en maraichage bio et puis qui a commencé à me parler de ça, et au début j'disais « qu'est ce que c'est que ce truc là, j'y comprend rien moi ». Parce que dans les écoles d'agriculture on n'a jamais appris disons à gérer…il n'y avait aucune notion d'agronomie d'enseignée, et encore maintenant…*[la formation] *c'était déjà les engrais chimique, et la pétrochimie, en plein dans le développement des semences hybrides* (…)*.*

	***E** : et comment avez vous appris le métier ?* ***G** : je suis allé à l'école car il fallait apprendre d'autres techniques, systèmes. C'est de la formation mais de la déformation, on se disait ça avec les agrobiologistes* (…). ***F** : et comment vous vous êtes converti au bio ? Comment ça se passait dans le groupe du Jura d'agrobiologiste ? Et avez vous eu des conseillers ?* ***G : en bio, il faut tout réapprendre, surtout si vous n'avez jamais fait d'agronomie**. J'ai tout potassé tout seul et puis j'ai suivi des réunions de ce groupe d'agrobiologiste. **Au début avec ce groupe, on faisait surtout des essais**, à nos frais, à nos risques. Surtout qu'on n'a pas de sols profond ici : les terres sont peu épaisses, des terres difficiles. Il est difficile de se rattraper sur ces terres, surtout en bio. Y'avait un conseiller dans le groupe, mais il n'était pas très compétent (c'était un instituteur convaincu parce que ses filles avaient meilleure santé avec le bio). Un exemple flagrant : si vous semez des céréales bios alors que les terres sont trop humides ou trop tard dans la saison (au delà du 15 octobre pour les céréales d'hiver), vous ratez. Et il faut mettre beaucoup plus de semence. Avec l'azote et les engrais, on fait taller les plantes et puis avec le chimique on peut rectifier. Et puis le bio ça demande de la main d'œuvre.*

Son point de vue sur le bio	
I. Le bio est surtout synonyme **d'autonomie** pour lui, c'est aussi maîtriser l'agronomie, c'est-à-dire le lien entre la plante, le climat, le travail du sol et la gestion de sa fertilité. Sans produits phytosanitaire ni engrais, cela suppose que ces maîtrises soient d'autant plus importantes, car selon lui, « le rattrapage ne peut pas se faire en bio comme en conventionnel ». Cette réflexion peut être amorcé sans être labellisé, surtout à l'époque où le bio n'était pas facilement valorisable sur les marchés. Mais il y a une équivalence entre les exigences bios et la gestion autonome d'un système de production.	***E** : et vous dans toute cette histoire, pourquoi le bio, et comment avez vous échappé de cette lignée productiviste un peu…* ***G** : moi j'ai compris il y a très longtemps, il y a 35 ans, que l'agriculture évoluait dans le sens de l'intégration quoi, qu'elle allait se retrouver complètement **pieds et points liés par le système agroalimentaires, chimiques** et tout. J'avais vu qu'il fallait que les paysans redeviennent autonomes quoi. Qu'**il fallait produire, transformer et vendre soit même, mais à l'époque, il y a 35 ans, il y avait très peu de consommateurs intéressés pour bouffer bio**, d'abord parce que c'était trop cher. Parce que l'objectif du productivisme agricole c'est de produire à pas cher et c'est toujours d'actualité, il faut que les paysans produisent à bas prix. Une fois que le système productiviste était bien en place, la bouffe c'était quelque chose qui n'était plus un souci, parce qu'il y avait abondance de tout. L'implantation de toutes ces grandes surfaces, les gens y trouvaient de tout. Vous savez, dans les budgets des ménages, l'alimentation ça n'allait pas chercher bien loin, hein. Les consommateurs ne s'intéressaient pas à la bio, ils ne connaissaient rien à l'agriculture.* ***E** : qu'est-ce qui vous faisiez penser que le paysan devait rester autonome ? Pourquoi les autres voisins n'ont pas eu la même réflexion ?* ***G** : ben, **y'en a encore qui sont autonomes, mais pas forcément en bio**. Certains ne sont pas trop endettés, qui vendent leurs bestiaux à des marchands qui sont encore privés quand même. Je pense que c'est surtout dans le domaine des céréales que ça a été le plus intégré. En production laitière, c'est évident que Danone® préfère des fermes où il y a 200 vaches plutôt que 10 fermes à 20 vaches, c'est plus économique pour eux. Avec ce système de ramassage de lait par ces gros groupes, leur objectif c'est que toutes les petites fermes disparaissent le plus vite possible, économiquement. Y'a même des endroits où ils arrêtent carrément de ramasser le lait, ils laissent les producteurs sur la paille, parce qu'ils n'y vont plus.* ***G** : le remembrement, ça a tout chamboulé les champs de place, il faut tout refaire l'assolement. C'est un fourbi monstre. Puis là j'ai continué ni bio ni pas bio. Mais j'ai toujours essayé de rester autonome. Je n'ai jamais eu de part sociale dans une coopérative d'approvisionnement. Vous savez les coopératives qui vous vendent les engrais, qui vous achètent les récoltes et tout. Moi je n'ai jamais eu de part là dedans. Par contre maintenant c'est presque inévitable.*

➢ Il précise en effet, la **difficulté de valoriser une production biologique** à son époque	***E** : et vous, ce n'était pas possible ?* ***G** : tout seul non. Et puis moi à l'époque, pas beaucoup de consommateurs intéressants. Il y a eu des mouvements au syndicats des agrobiologistes du Jura, qui ont été…où y'avait l'AG et puis après une choucroute, et là il y avait affluence de gens extérieur au monde agricole. Ils venaient à 80 personnes en tant que consommateurs.*
➢ Il relie sa méfiance vis-à-vis des produits chimiques, au « pouvoir de la terre »	***G :** C'était super pour les paysans, avec les engrais ça poussait bien…pour désherber le maïs, c'était du tonnerre…j'ai beaucoup sarclé à la main moi (avant ça).* ***E** : mais alors vous, ça a été quoi le déclic qui vous faisait penser que vous ne vouliez pas ça ?* ***G** : mais, heu…on s'aperçoit, enfin moi je me suis aperçu, avec l'enseignement qu'on avait eu, dans la tête on avait l'idée que si on mettait des engrais pendant, je sais pas, 10 ans, au fur et à mesure on allait réduire la dose parce qu'on avait enrichi le sol. Et c'est le contraire : plus ça va loin, moins ça pousse, plus il faut en mettre ; et c'est là que ça fait réfléchir quoi. Et puis avec les nouvelles semences, les nouvelles variétés, c'est conçu…enfin ce sont des trucs très exigeants, délicats, il leur faut de l'azote et des traitements fongicides, autrement ça choppe des maladies, et c'est des plantes plus ou moins dégénérées je pense, qui n'ont pas de défense, de système immunitaire ou quoi que ce soit.* ***E** : quand vous vous êtes rendu compte de ça, ça vous a posé question, et à cette époque là, vous étiez déjà en train de travailler avec votre père ou il était à la retraite ?* ***G** : non, pas à la retraite. Lui il n'était pas très enchanté par le bio, il disait « oh ben moi, s'il faut resarcler à la main, moi non… ». Bon maintenant, ça a quand même évoluer, il y a des matériels qui ont été mis au point, des bineuses, m'enfin, des gens qui font des céréales, les terres je ne sais pas combien de temps ça va durer, il y a certaines zones d'alluvions où ça tient le coup, ça pousse encore quand même. Mais là chez nous, les terres sont assez fragiles. C'est une région d'élevage mais il y a énormément de fermes qui n'ont plus d'animaux, ils ont tout mis aux céréales, au bout de 15 ans les récoltes ne sont plus si mirobolantes que ça. Parce qu'on peut arriver à un stade, on appelle ça le pouvoir tampon de la terre, c'est à dire que c'est l'estomac de la terre qui est capable de digérer les engrais chimiques, les pesticides et tout le bazar. Les sols qui ont la capacité, vous savez, en Alsace où il y a 12 m de terre arable d'épaisseur, ça peut encore tenir le coup, mais dans les terres fragiles, vous pouvez arriver à un stade, on appelle ça un rendement moins que proportionnel, c'est à dire que plus vous mettez d'engrais, moins ça pousse. Et j'ai vu ça dans le coin.* ***E** : ça veut dire quoi des terres fragiles ?* ***G** : c'est des terres assez argilo…beaucoup d'argile mais aussi beaucoup de terres battantes, calcaires blanches aussi (pas logique ?), puis il n'y a pas d'épaisseur et en dessous c'est de l'argile imperméable. Donc pour ceux qui font que des céréales c'est pas terrible quoi. Enfin, cette évolution, aussi autrefois il y avait quasiment de l'élevage dans toutes les fermes, il y avait un tas de fumier et un assolement, c'était différent de maintenant. Maintenant c'est quasiment le système de la Beauce, bon là c'était blé - betterave, et ici c'est blé - maïs – soja.*

Il précise néanmoins, les difficultés rencontrées par le choix du bio – traditionnel… Il explique que le fait de rester sur un modèle « traditionnel »[32], correspondait à des pratiques qui se rapprochent du bio actuel (rotation, jachère, engrais vert, etc.), mais il précise néanmoins que c'est un « autre système » que le conventionnel et que pour le concurrencer, il s'agit d'avoir 1/ des débouchés valorisant les produits bios et leurs prix plus élevés lié au rendement moindre et aux coûts liés aux travaux du sol, 2/ des nouvelles techniques adaptées à ces pratiques plus « traditionnelles » : des machines tractées plus précises et efficaces, et le choix des variétés plus productives compte tenu de ces pratiques. Il décrit **une technique de désherbage mécanique qu'il juge incontournable en bio** et qui remplace le « sarclage à la main ». Cette technique semble délicate et requérir des connaissances particulières. Les opérations sont effectuées par l'ancien qui décrit (cette situation professionnelle est abordée dans plusieurs entretiens) en quoi elles demandent un certain nombre de compétences : - Savoir repérer le stade de la plante de maïs (sa solidité, sa taille) ; - Savoir passer le butoir sans endommager les plants de maïs : respecter la distance de l'outil à la plante, connaître l'intervalle d'action du soc du butoir, aller droit ; - Etre vigilent à ne pas laisser passer le moment propice au-delà duquel les adventices résistent au passage du butoir.	***F** : vous avez donc dû attendre de reprendre la ferme pour faire l'agriculture comme vous l'entendiez ?* ***G** : non pas vraiment, vous savez ici y'a beaucoup de paysans, ils sont pas bio, mais ils ne sont pas intensifs, mise à part quelques fermes qui sont très impliquées dans ce système, avec un grand nombre d'animaux, qui alimentent avec de l'ensilage et tout ça. Ceux qui nourrissent encore avec du foin, n'ont pas des systèmes intensifs, quand même pas. Mais…**la bio c'est tout un autre système**. J'ai discuté longtemps avec mon père sur les anciennes pratiques. Les paysans autrefois ne faisaient pas forcément de la prairie comme on fait maintenant dans l'assolement, mais ils semaient tout le temps des trèfles incarnats et violets, c'était tout le temps inclus dans l'assolement ça, alors que maintenant ça ne se faisait plus du tout.* ***E** : comme un engrais vert ?* ***G** : c'est à dire avant de faire du blé on laissait reposer la terre, même des années on cultivait rien, pour que la terre se repose, c'était déjà de la **jachère** quoi. **Trèfle** avant de faire un blé. Des pratiques agronomiques qui reviennent un peu à la mode, différemment et plus ou moins difficilement.* ***E** : vous vous êtes mis au bio petit à petit alors ?* ***G** : ben heu ouai…enfin le gros souci c'était qu'il n'y avait pas de débouchés à l'époque, c'est ça. Je n'ai jamais rien vendu dans le circuit bio moi.* ***E** : vous essayiez de sortir du système « chimique », semence hybride et tout ça un peu, mais vous vendiez sur les mêmes filières. Alors comment…* ***G** : ben économiquement ce n'est pas très rentable parce qu'en principe en bio vous ne faites pas les mêmes **rendements** que les autres, vous produisez moins, mais la production payée le même prix que les autres, et heu…parfois aussi on peut avoir des frais supplémentaires en bio au niveau du travail du sol, c'est vrai que les gens qui font du maïs en passant une fois du désherbant, c'est vite fait. Alors que…c'est moi qui leur fait là le maïs…on passe en général deux fois la bineuse et une fois le butoir : donc trois passages.* ***E** : le butoir ?* ***G** : parce que la bineuse travaille les interlignes, mais sur le rang, vous avez 15-20 cm qu'on ne peut pas toucher avec, à cause des pieds de maïs. Et après l'herbe se développe. Avec le butoir, c'est un truc qui fait une butte et qui couvre l'herbe sur le rang, mais quand le maïs fait déjà 50 cm, il est assez résistant pour ne pas le casser. Y'a 2 ans, on n'avait pas pu, pas le temps, c'était plein d'herbes. Non mais c'est vrai, il faut reconnaître, c'est ennuyeux, parce qu'il y a la pollution, l'utilisation du chimique, des désherbants…mais ça a beaucoup aidé les paysans autrefois, parce que ce n'était pas simple de sarcler des ha à la main.* ***E** : Le maïs, ils l'utilisent pour nourrir les bêtes. Et tout ce qui est fourrage, foin, céréales et tout, c'est produit sur place ?* ***G** : ils sont obligés, parce que je leur ai vivement conseillé étant donné qu'ils vont avoir l'agrément bio. Si vous n'avez pas de céréales bios, pour en trouver pour nourrir les animaux, heu. Y'en a pas. S'il faut faire 500 km aller retour pour 5 tonnes de grains c'est impensable. En plus c'est un système pas très écolo. Mais la bio se développe aussi dans l'autre sens, dans le système industriel aussi. Et dans quelles conditions, agriculture intensive. Les production légumières, les tomates du Maroc, elles sont peut être bio mais de quelle manière. C'est intensif. Mais ça c'est peut être aussi la faute des consommateurs qui veulent bouffer des tomates toute l'année aussi hein. Parce qu'on a habitué le consommateur à bouffer des fraises à Noël par exemple.* (…) *Mais, l'agrément bio, c'est un truc qui est assez difficile à respecter… Moi j'ai de la prairie qui inonde, moi mes vaches elles le mangeaient le foin et leur petit animaux, ils n'en veulent pas, parce que ça a une odeur un peu particulière, qui sent un peu la tisane. Alors ce foin, c'est un gars qui fait des vaches Charolaises qui le ramasse, et en échange il leur ramène un épandeur ou deux de fumier. Et puis **logiquement en bio, c'est interdit d'épandre du fumier directement, il faut absolument le composter**. **Mais le gars m'a dit « moi j'ai un épandeur, vous savez les hérissons debout, qui éparpille 15 m de large, comment veux-tu qu'on fasse un tas de compost avec ça ?***

	Si je balance ça comme ça, ça va tout éparpiller, même sur place hein, ça va vous en mettre une couche comme ça sur 15 m de large et puis, 15 m en arrière, et on va rien retourner du tout ». J'ai dis à Y., après tout, Ecocert…c'était du fumier de stabulation qui était archi pourri, puis c'est pas des gars qui sont en chimie ça, il ne font pas d'ensilage ni rien du tout ; il faut foutre les deux épandeurs de fumier comme ça puis c'est tout, il faut les épandre dans le champ, autrement c'est foutu.
Pour cet éleveur qui comprend que la labellisation bio est intéressante pour les jeunes, il faut **savoir prendre certaines libertés par rapport à la législation quand le respect à la lettre met en péril les résultats économiques, agronomiques de la ferme**. Sur trois points notamment il met en avant les incohérences qu'impose la conversion au bio dans cette région : -Au niveau des opportunité de **compostage** et de fournisseur de fumier	***G** : pour le composter il faut le passer dans un épandeur. Il ne voulait pas amener avec une benne. C'est interdit en bio. Mais avec les épandeurs en hérisson vertical, comme aujourd'hui, ils épandent sur une largeur de 15 m de large. Vous ne pouvez pas faire un tas de compost avec ça. Il faut comme les anciens épandeurs avec les hérissons horizontaux, bon il faut regrouper après mais bon* (…)*. Ce n'est pas un crime. J' lui ai dit vous dites rien et puis il va pas le voir. Et puis c'était du fumier de stabulation, c'était à l'automne, les bêtes étaient sorties depuis le printemps, il était archi décomposé.*
-Au niveau de l'utilisation de sa récolte en période de conversion	***G** : l'an dernier, ils m'ont dit : « notre maïs, il faut qu'on le vende parce qu'on n'a pas le droit de le conserver, parce qu'il faut trois ans pour avoir le label bio ». Et je ne sais pas si vous vous rappelez le temps qu'il faisait l'an dernier au mois de mai mais c'était archi sec, il faisait une chaleur torride. Je leur ai dit : « il ne faut pas balancer votre maïs parce que ce n'est pas sûr que cette année y'en aura, peut être qu'il n'y aura pas de récolte » - « oui mais Ecocert… » - « oui ben Ecocert, vous me l'enverrez, vous allez voir ». Il n'était pas labellisé bien parce que ça ne faisait pas trois ans qu'ils le récoltaient. Il ne faut pas déconner non plus parce que les gars se cassent la figure comme ça hein. Ça ne va pas. Ma foi Ecocert. Vous n'aller pas balancer votre maïs à la coop pour 4 sous et faire venir du maïs bio de l' Yonne, ça non hein.*
-Au niveau de l'obtention de semences d'engrais vert (un des compromis à faire au démarrage d'une installation labellisée bio : faut accepter des semences non bio car pas dispo sur le marché)	***G** : cet automne, où ils veulent faire du maïs l'an prochain, y'avait que des céréales et puis ça avait repoussé de l'herbe derrière, des saletés, du chardon, je leur ai dit « il ne faut pas laisser ça comme ça », c'est là aussi que j'interviens des fois : pour faire un maïs l'année prochaine, il faut nettoyer ça au cover crop et puis après il faut semer une avoine d'hiver pour faire un engrais vert et un couvert végétal pendant l'hiver. Et bien l'avoine c'est introuvable.* ***E** : l'avoine bio ?* ***G** : l'avoine bio on n'en parle pas y'en a pas, même de l'avoine c'est introuvable. Il faut acheter de l'avoine certifiée qui coûte la peau des fesses pour faire un engrais vert, ça non j'ai dit ça ne colle pas. **J'ai passé des dizaines de coups de fils, je connais des gens moi**, et finalement j'en ai trouvé quoi. Puis A. me disait « elle n'est pas certifié bio, pour Ecocert… ». Je lui ai dit que pour faire de l'engrais vert, il ne fallait quand même pas déconner.* (…) *J'ai dit à **A** : « si Ecocert débarque vous lui direz que ce sont des céréales qui ont repoussé après la moisson et puis voilà ». En fait évidemment ils ne sont pas allés se promener dans les champs. Je ne vois pas, dans ma tête je ne vois pas que j'ai fait une entrave…c'est simplement que j'ai voulu faire un couvert végétal pendant l'hiver et ben le gars d'Ecocert je lui aurais demandé de me les trouver ces 200 g d'avoine bio mais pas cher, parce que de la semence certifié pour faire de l'engrais vert, ça ne se fait pas. Economiquement, ça ne se fait pas, c'est trop cher, et puis pour balancer après. Ça sera enfoui au printemps. Je l'ai acheté 200 ff le kg, la semence certifiée c'est 500 balles, ça va pas quoi* (…)*.*

Son point de vue sur la **commercialisation**	
Selon lui, il faut être à plusieurs	***E** : Ça ne vous est pas venu à l'idée d'essayer le marché du bio quand ça a commencé à se développer ?* ***G** : ben j'étais tout seul moi aussi. C'est pas possible, j'ai essayé ici de leur dire (aux trois jeunes) essayez de vous entendre parce que on ne peut pas tout assumer tout seul. Et puis maintenant il y a davantage de consommateurs qui s'intéressent à l'agriculture.* (…) ***E** : vous n'avez jamais fait de vente directe vous ?* ***G** : ben non. Et puis tout seul non.*
Et, il faut savoir vendre, ce qui lui semble être une question de personnalité.	***E** : et la coop n'était pas capable d'affiner elle-même ? (Sous-entendue la coopérative de 6 producteurs dont il me parlait juste avant, différentes des grosses entreprise d'affinage).* ***G** : ben j'avais un peu lancé cette idée moi mais je me suis fait jeté, les paysans ne voulaient pas. Vous savez, produire, transformer et vendre c'est tout un art. Lui Y, il se défend bien pour ça. C'est une question de personnalité, de sociabilité, de capacité à encaisser des fois des remarques des clients, ça arrive, de passer du temps avec les gens, le commerce c'est tout un art. Il a un associé qui n'est pas doué pour ça. T il fait aussi les marchés. Il est pas doué niveau relations humaines et c'est sa personnalité, je ne pense pas qu'il va évoluer. Ce n'est pas simple le commerce. Ma tante était à Lyon dans le commerce pendant 50 ans, elle m'a toujours dit, même si t'as eu une rage de dents toute la nuit, tu dois être souriant devant la caisse, les gens ils s'en foutent que t'ais eu mal aux dents. Et puis y'a des gens qui vous font des remarques, il faut pouvoir les encaisser sans rien dire quoi.*

Reconnaissance et non reconnaissance professionnelle	
Il précise que sa sensibilité pour les pratiques « non chimiques » n'était pas partagée par les autres professionnels, même si ces derniers étaient moins touchés par la modernisation que le cultivateurs ou les éleveurs de plaine, du fait de conserver les activités d'élevage en zone d'AOC (bonne valorisation du lait en Comté).	***G** : quand j'ai acheté cet engin là dans le coin, **tout le monde s'est foutu de ma gueule**…(rire).* ***E** : alors vous avez accepté de ne pas être reconnu par les voisins, votre père parce que pour vous…* ***G** : ben mon père montait dessus parce que cette machine, il faut un chauffeur, quelqu'un qui la guide quand on travaille mais…* ***E** : Il n'approuvait pas complètement…* ***G** : ben il le faisait mais bon.* ***E** : et quand vous avez eu envie d'être autonome alors que les autres ne suivaient pas tout à fait cette lignée là, enchantés par la modernisation, comme avez vous trouvé des sources pour…* ***G** : ben dans les réunions. J'aimais bien aller aux réunions, **il y avait un syndicat d'agrobiologistes dans le Jura**. Dans le Jura on n'est pas tout seul. Tout seul dans le coin, dans la Bresse. Mais le Jura c'était pionnier, animé, mais après ça a été un peu cassé par les officiels agricoles, la chambre tout ça, ils ont tout le temps mis des bâtons dans les roues.* ***E** : sous quelles formes ?* ***G** : le président de la chambre, qui était paysan à l'époque, sénateur encore maintenant, il n'est plus tout jeune, m'enfin, mais il est maire, président de la communauté de commune et sénateur. A l'époque il a été président de la FDSEA, puis de la Chambre, et il a toujours tout fait pour empêcher que ça se développe. Il disait dans les réunions, qu'économiquement, c'est le système productiviste qui est le plus viable pour les paysans. A leurs yeux c'était ça hein. Je vois tout ce monde paysan qui s'est investi dans la politique, ben lui en fait ça fait 40 ans qu'il n'a pas vu une vache.* ***E** : comment vous avez entendu parler de ces réunions ?* ***G** : ben par le voisin là qui s'est installé là…il était originaire de pas bien loin. Mais bon le problème c'était, bon c'était quelqu'un qui avait voyagé quand même, mais pour lui c'était un sacerdoce, spirituel, il avait boosté les gens avec ça là, ils lui ont balancé* (rire)*…c'était une religion.* ***E** : et les autres du mouvement ?*

	***G** : non pas tous comme ça non.* ***E** : et vous y avez trouvé des informations intéressantes ?* ***G** : ben c'est à dire qu'à l'époque c'était une découverte, parce que l'agriculture avait été orientée depuis 20 ans dans un autre sens, **et c'était plutôt des essais qu'on faisait** et puis après il y avait des visites de cultures. Principalement. Bon il y a un certain nombre de gens qui avait fait comme eux dans la montagne, qui se sont mis à transformer, à faire des fromages tout ça, certains n'ont pas tenu le coup. Et puis après il y a eu les fameuses normes* européennes qui sont tombées là dedans, ça a foutu le bordel. ***E** : vous c'était des vaches laitières ?* ***G** : oui, y'a le comté dans le coin, y'a des fromagerie. C'est pour ça moi je livrais à la fromagerie comme les autres quoi, c'est pareil, y'en a même qui rigolaient, **« ah ben lui il ne met pas d'engrais, c'est un zigoto** ».*
Le matériel professionnel : un investissement qui devrait être mutualisé…la sur mécanisation individuelle engendre les logiques de surendettements des fermes, leur dépendance au dimensionnement élevé, aux primes et aux banques.	***E** : certains paysans aiment transmettre, d'autre pas.* ***G** : **certains ne veulent pas aider. Moi je suis tout seul, je suis resté célibataire et je suis fils unique. Mais je n'ai jamais été individualiste, mais bon quand les gens vous tourne les talons quand vous leur proposez des services en commun, ma foi vous êtes obligé d'agir tout seul et puis c'est tout** (il parle des autres agriculteurs du coin).* ***E** : quoi comme services en commun par exemple ?* ***G** : ben en 2004 j'ai acheté 2 tracteurs alors que ça ne m'intéressait plus du tout, un au printemps au mois de février et l'autre au mois de décembre. Ça ne m'intéressait pas du tout hein.* ***E** : alors pourquoi vous l'avez acheté ?* ***G** : ben, j'avais un vieux tracteur là qui avait une fourche, et il était au bout du rouleau, quasiment plus réparable, il marchait encore mais…j'ai trouvé à le vendre, (…). Et puis après je n'avais plus de fourche (…) et dans le journal j'ai vu quelqu'un qui vendait un tracteur avec une fourche, celui-là, le vert (…).* ***E** : dans l'idéal vous auriez fait comment avec le voisin ?* ***G** : mais, **toutes les petites fermes qui sont là dans le coin, elles ont une ribambelle de tracteurs, le minimum qu'il y a c'est trois ou quatre, c'est ridicule**. Après j'ai cassé mon épandeur au printemps, c'était un vieux truc, pffffff, qu'est ce que je vais réparer ce machin, il est déjà plus bien en bon état, je suis allé en voir un chez un concessionnaire à Lons, et comme ça sur une grande plateforme là bas, je ne l'ai pas vu aussi lourd que ça, il était pas cher et en bon état. Et quand ils l'ont amené dans la cours là j'étais coincé parce que mon tracteur il ne va le trainer, il est trop lourd. Il faut en acheter un autre, 15000 euros, **2 dans l'année, juste pour trainer l'épandeur quoi.** Et en 2004, j'avais 54 ans et déjà plein les bretelles…après j'en ai trouvé un autre. Et puis après **donc j'ai dû racheter une charrue, parce qu'économiquement, on ne se trimballe pas avec un gros tracteur et une petite charrue, parce que là vous consommez trop de gazole et tout**. Etc. Je l'ai trouvé chez un paysan mais bon. Ça c'est un engrange. Vous savez, les paysans qui s'agrandissent, ils s'aperçoivent après qu'il faut tout changer leur matériel, il faut tout en acheter de plus gros, et le gros tracteur, il faut avoir les outils adaptés derrière, donc il faut tout changer*
Un monde où le temps passé au travail est un critère de reconnaissance professionnelle, en tout cas dans le monde agricole familial. Il conçoit en effet que la vision du travail puisse être construite différemment par des néo ruraux ayant d'autres références et aspirations de la vie quotidienne.	***G** : non. Vous savez y'a des gars qui ont des cadences de boulot, c'est difficilement compréhensible.* ***E** : vous avez l'impression que c'est pareil avec les trois jeunes.* ***G** : ah ben non les gens qui sont issus d'un autre milieu, **ils ont une autre mentalité**, et heu…les paysans y'en a aussi, moi le premier, on est resté célibataire, parce que y'a des gens comme vous qui sont venus et qui me disaient, tu n'as jamais pris de vacances ?* ***E** : Ça ne t'a jamais manqué de jamais pouvoir sortir ?* ***G** : Ben si, quand on est jeune, mais bon on n'a pas trop le choix. Mais là dans le coin y'en a plein c'est 7 jour/7, ça n'arrête jamais, ils bossent tout le temps.* ***E** : c'est pour ça que vous n'êtes pas marié ?*

	***G** : ben vous savez quand on ne sort jamais hein. Mais il n'y a pas eu que ça. Quand même aussi, je n'avais pas les mêmes idées que l'entourage et je me suis fait quand même un peu rejeté, très longtemps catalogué. Ça j'en suis et j'en étais conscient, mais bon forcément si vous ne sortez jamais, vous ne rencontrez personne, vous êtes au boulot tout le temps. Il y a un petit jeune qui vient vers eux, il est très sympa, je ne sais pas quel âge il a, 30 ans à peine, il s'est installé pas loin d'ici, vous pouvez y aller n'importe quel jour de l'année, il est au boulot. Tout le temps. Et puis on devient un peu un abruti, vous pouvez l'inviter à venir faire un truc, il ne viendra pas, non. Il préfère bosser. C'est comme ça. **Alors que bien sûr les gens qui sont issus d'un autre milieu je comprends des fois qu'on a envie de se changer un peu les idées** quoi. A., avant de partir aux USA, elle est venue me voir le soir : « tu te rends compte, ça m'embête à cause de mes animaux… », « Je lui ai dit, va voir ta famille et oubli un peu ton bazar »….qu'est ce que tu veux.*

Le discours de l'ancien révèle plusieurs logiques autour du professionnalisme. Selon lui, le travail est la valeur fondamentale défendue par le monde paysan (entendu un monde traditionnel et pluri-générationnel). Cependant, lui-même ayant travaillé intensément (au point de ne pouvoir rencontrer une compagne), a été « catalogué » et même « rejeté », selon ses dires. Ce n'est donc pas seulement sur le temps de travail, que le « bon professionnel » est défini. Il semblerait que d'autres critères soient en jeu, des critères dont on a quelques pistes d'identification lorsque l'ancien parle de son appartenance au syndicat minoritaire, et aux types de pratiques qu'il choisit de mettre en œuvre sur son exploitation.	***G** : ben dans les réunions. J'aimais bien aller aux réunions, **il y avait un syndicat d'agrobiologistes dans le Jura**. Dans le Jura on n'est pas tout seul. Tout seul dans le coin, dans la Bresse. Mais le Jura c'était pionnier, animé, mais après ça a été un peu cassé par les officiels agricoles, la chambre tout ça, ils ont tout le temps mis des bâtons dans les roues.* ***E** : sous quelles formes ?* ***G** : le président de la chambre, qui était paysan à l'époque, sénateur encore maintenant, il n'est plus tout jeune, m'enfin, mais il est maire, président de la communauté de commune et sénateur. A l'époque il a été président de la FDSEA, puis de la Chambre, et il a toujours tout fait pour empêcher que ça se développe. Il disait dans les réunions, qu'économiquement, c'est le système productiviste qui est le plus viable pour les paysans.*
Par ailleurs, il évoque le fait que les jeunes repreneurs n'appartiennent pas au même monde. Pour préciser ce point de vue, il parle de la place de la vie privée, avec notamment le rapport aux vacances et aux temps consacrés à la famille. De plus, il fait remarquer que le contraste entre le projet des jeunes et le territoire est renforcé par : 1/ le fait qu'« en Bresse, on est tout seul », ce n'est pas le Jura qui « était pionnier, animé » dans les réflexions autour de l'agrobiologie ; 2/ l'origine extérieure au territoire des jeunes installés : contrairement aux « jeunes sortis d'école d'agriculture », les néo ruraux ne sont pas nécessairement focalisés sur le gros matériel, ni sur la mécanique. → Cela expliquerait sa forte préoccupation pour leur intégration dans le territoire.	***G** : il faut déjà pour commencer, observer les gens puis leur faire confiance. Ça, vous savez, y'a pas tout le monde qui va faire venir chez lui un allemand, une américaine, un gars qui vient d'Alsace. Le monde agricole en général est assez renfermé.* (…) ***G** : les gens qui s'installent hors cadre familiaux ou néo-ruraux, on les appelle comme on veut, en fait le matériel, même eux-là (en parlant des 3 repreneurs), ce n'est pas ce qui leur reluit le plus au ventre. Mais en général, les gamins (en référence en fils d'agriculteurs), quand ils sortent de l'école d'agriculture, ils demandent d'abord « qu'est-ce que tu as comme tracteur ? »…*

Expériences et points de vue du jeune éleveur de brebis sur sa propre expérience	
Une expérience de travail de berger révélatrice d'une passion Passion pour le travail de berger Expérience répétée chez un berger les étés.	***Y*** *: ça a toujours été présent dans ma vie,* ***c'était mon rêve d'enfance d'être berger****. Etant de la ville je n'avais aucunes connaissances dans ce métier, ben j'ai vécu ma vie de citadin, j'ai fait des études en chimie parce qu'au départ je voulais faire « nez », c'était au lycée, ça m'a conduit à faire une formation de chimie, STLCL. Et, ben ça me plaisait aussi ça en fait, j'aime bien les sciences. Du coup après quand j'ai eu mon bac, je me suis posé la question de ce que je voulais faire, j'ai continué dans la chimie, mais je ne pouvais pas faire l'école de parfum parce que c'était une école payante et c'était trop cher pour nos moyens (18 ans), mais à ce moment là je n'envisageais pas de faire le métier de berger, c'était juste présent en moi parce que depuis tout petit je disais que je voulais faire berger mais, comme j'avais aucune notion de la réalité du métier, donc j'ai fait un DUT de chimie* […]*. Mais j'ai fini par tenter une expérience avec un berger (il explique les raisons de son choix : la rencontre avec sa compagne, l'exigence scolaire, la rencontre inopinée d'une personne). Là je me suis rendu compte que c'était dur, même si j'étais sportif et hyperactif.* ***E*** *: en deux moi ça t'a suffit pour te rendre compte de ça.* ***Y*** *: oui. Parce que* ***j'étais quand même chez quelqu'un qui avait 450 brebis****, il bricolait tout, tout seul, il avait raté, enfin raté non, mais disons que sa vie de famille en avait vraiment pâti, je suis arrivé l'année où il était en train de divorcer avec sa femme, c'était difficile pour lui et puis je me suis dit que c'était un métier difficile, je ne suis plus sûr de vouloir faire ça. Donc* ***quand je suis rentré, je croyais m'être trompé****, donc là j'ai travaillé en intérim. Et là j'ai décidé de retravaillé dans la chimie, je l'ai trouvé le jour même. Et en fait en parallèle cette personne est devenue quelqu'un à laquelle je tenais vraiment. Ce qui s'est passé c'est que* ***pendant les trois ans qui ont suivi, tous les congés que je prenais je les passais chez lui et notamment l'été****, je le remplaçais pour qu'il puisse partir en vacances, parce que depuis 20 ans il n'était jamais parti en vacances…j'ai donc gardé ce lien. Et puis j'y été quand même encore assez attaché. Donc j'avais 450 brebis en responsabilité, c'était un travail minimum, car en été en brebis viande tu n'as quasiment rien à faire.* […] *Un jour il m'a proposé de reprendre sa ferme dans le Gers.* […] *J'ai donc voulu entreprendre ma reconversion en faisant une formation à partir d'un FONGECIF. Je suis allé au BPREA Polyculture Elevage d'Obernai.* ***Y*** *: je n'ai pas vraiment de conseil à donner, je suis quelqu'un de passionné, donc à partir de ce moment tu ne te poses pas de questions…*
Il prend en charge sa formation professionnelle par la multiplication des expériences dans le métier : Son expérience en Nouvelle-Zélande : volonté d'aller voir ailleurs, des modes de fonctionnement différents de ce qu'il projeté. Idée forte sur ses propres méthodes d'apprentissage. Acquérir des réflexes de métiers par l'intensification du travail lors de ses stages. Le jeune a fait des choix de stage bien particuliers, qui à un moment donné répondaient à un engagement fort (commencer le stage le plus vite possible), et correspondaient à ce qu'il se représente en termes d'apprentissage.	***Y :*** *J'ai eu mon BPREA, j'ai repris mon boulot de chimiste (le temps de trouver le stage à la fin de la formation, ça me permettais de regagner un peu d'argent, la boite était obligée de me reprendre), et en même temps je cherchais mon stage, c'était un stage 6 mois à l'époque. Et moi je voulais le faire en Islande, ce n'était pas possible car le stage n'était pas agréé, comme stage 6 mois il n'y avait pas d'organisme qui pouvait agréer mon stage, donc après je suis aller chercher du côté de l'Irlande, de l'Ecosse et tout ça, et puis…* ***E*** *: et pourquoi pas en France ?* ***Y*** *: parce que je voulais voir ailleurs, je n'avais jamais profité de mon cursus pour voyager, je m'étais dit là c'est l'occasion. Donc j'ai travaillé 5 mois sur le projet de recherche en chimie, pas facile parce que j'étais sur mon projet d'installation, j'étais en train de monter tous les dossiers pour trouver le stage. Et puis finalement, pour que ça aille plus vite, parce que si je voulais faire mon stage en Ecosse, ça reportait mon début de stage en mars - avril (les stages commence à partir de l'agnelage) et moi je voulais le faire le plus vite possible. Il fallait donc le faire dans l'hémisphère sud. Aller up je pars en NZ. C'est comme ça que j'ai choisi. Alix en attendant a eu son capes, la même année, mais on a quand même fait le choix qu'elle prenne une année de disponibilité pour qu'elle parte avec moi (rapprochement de conjoint). Donc voilà* ***je suis allé en NZ dans l'optique d'acquérir des compétences en brebis****.* ***E*** *: combien de temps ?* ***Y*** *: le stage c'était 6 mois mais je suis resté 7 mois et demi sur la ferme, le gars voulait que je reprenne sa ferme mais je lui ai dit que ce n'était pas possible parce que j'avais toute cette démarche parce que j'avais comme projet de reprendre la ferme de J. Donc on a refusé ses avances. Mais c'était génial comme expérience.*

En effet, la proposition « quand tu ne connais rien du tout aux brebis, rien de tel que de travailler sur des grosses fermes, pour acquérir des gestes et des réflexes ». On pourrait penser que cette conception de l'apprentissage n'est pas commune ou du moins universelle. Car on pourrait tout à fait raisonner selon l'idée que de réaliser un stage dans une exploitation proche de celle que l'on vise pour l'installation correspondrait à un choix judicieux. Sa conception, au contraire s'intéresse non pas à une vision d'ensemble mais à des situations professionnelles précises, significatives du métier et peut-être problématique.	***E** : mais ça n'avait quand même rien à voir avec ce que tu voulais faire non ? Parce que c'était un gros troupeau…* ***Y** : **4500 brebis…sachant que je devais reprendre 450 brebis chez J. donc c'est assez intensif pour la France.*** ***E** : mais c'est 10 fois moins.* ***Y** : oui mais pour la NZ 4500 brebis c'est extensif. Parce qu'il y a des fermes où il y en a 100 000, là c'était une ferme familiale, t'avais le mari, la femme et puis c'était eux deux sur 450 ha quoi. C'était assez chargé, mais…pour moi l'agriculture que j'ai vu là bas je la nomme extensive – intensive : ce n'est pas vraiment extensif parce qu'ils mettent pas mal d'engrais sur leurs terres pour que l'herbe pousse mais c'est quand même extensif parce que les brebis sont toujours dehors, les agneaux sont engraissés à l'herbe…* ***E** : mais ce n'était pas un modèle que tu pouvais dupliquer ici ?* ***Y** : non mais quand tu ne connais rien du tout aux brebis, rien de tel que de travailler sur des grosses fermes pour acquérir des gestes et des réflexes. Enfin ça c'est ma réflexion.* *Plus loin, il précise :* ***Y** : Pour répondre à ta question, **ma stratégie c'était aller à un endroit où il y avait le plus de moutons possible pour faire une formation accélérée**.*
Car l'assimilation des réflexes et des gestes renvoie à l'idée de répéter l'expérience de certaines situations, notamment la manipulation des bêtes : déplacer les troupeaux, faire des vermifuges, attraper les animaux, accompagner des mises bas… Pour lui, il faut clairement vivre les situations critiques à répétition pour les maîtriser. Pour les situations d'urgence, il est nécessaire de les avoir vécu, pour pouvoir bénéficier d'une transmission qui les concerne.	***E** : et c'est quoi justement les gestes clés que tu as appris là-bas ?* ***Y** : ben, **déplacer les troupeaux, faire des vermifuges, attraper des animaux, j'ai fait toutes les mises bas, j'avais 2000 brebis en responsabilité**. Donc tu vois je n'avais fait aucune mise bas, je ne savais pas comment faire, voilà…*(…) ***E** : et quand tu dis « faire des vermifuge » et les autres trucs, ça ne suffisait pas de savoir comment le faire ?* ***Y** : non, non, **déplacer un troupeau, tu n'y arrives qu'au bout de 4 ou 5 mois vraiment**. Tu peux amener quelqu'un pour mener les animaux et tout mais **être sûr de toi, savoir mener le chien là où il faut si jamais tu as une voiture qui arrive, de mon point de vue il faut 6 mois – un an pour acquérir les compétences**. Parce que tu as…en fait **on peut t'expliquer comment ça marche, mais tant que tu n'as pas eu des situations d'urgence ou critique…si tu n'as pas été face à la situation pour savoir comment réagir, c'est difficile à transmettre**. Avec J. j'avais quelques bases mais…et puis il n'y a rien à dire, les grosses fermes, pour qu'elles tournent il faut qu'elles soient opérationnelles, très techniques, faire des couloirs quand on coupe les couilles des agneaux, on faisait 8000 agneaux en 2 semaines, la tonte durait 4 jours pour 4000 brebis, à 4 tondeurs. Donc **tout ça donne des idées de comment organiser tes chantiers**, etc.*
Il parle ensuite de son expérience dans le Gers : fort apprentissage de la transformation. Bon fonctionnement avec l'éleveuse, sur un mode intuitif qui répond au fonctionnement de Y., c'est-à-dire un accompagnement répondant aux besoins exprimés clairement par Y. sous forme de questionnement. Il fonctionne aussi beaucoup par observation du travail de l'éleveuse.	***Y** : quand on est rentré de NZ, je suis allé dans le Gers dans l'optique de reprendre la ferme de J., donc on a fait un PIDIL, un plan de parrainage pendant un an. Et pendant ce temps là, T. et A. sont venus, on est rentré dans une phase de discussion avec J. pour faire quelque chose à trois sur sa ferme* (…) *ça faisait **7 ans** que je le connaissait et ça faisait trois ans qu'on parlait de cette succession.* (…) *on a cherché une ferme quelque part en France avec T. et A., et en attendant moi ça m'a permis de quitter une contradiction que j'avais, un paradoxe, qui était que j'étais presque végétarien et j'allais faire de la viande. Ça même pendant tout mon parcours ça me travaillait…comme pour la recherche pharmaceutique, je faisais des médicaments alors que je suis contre le système médicaments et pharmaceutique. Donc j'ai reaxé vers quelque chose qui me faisait peur parce que les brebis viande c'est déjà du travail, mais je savais que les brebis lait c'était encore pire, plus astreignant du moins par l'expérience des gens que connaissait Jean, des gens avec qui je m'entendais très bien et chez qui j'ai ensuite travaillé pendant un an. Quand j'ai arrêté avec J., j'ai demandé à D. et B. si je pouvais partir avec eux à l'estive pendant l'été, ils montaient dans les Pyrénées en dessous de Pau dans la vallée de Saulx.*

	Pour avoir une expérience en fromage et brebis laitière. J'avais déjà les compétences de gérer un troupeau, après c'était un peu différent entre brebis viande et laitière mais…c'était la première fois. Et surtout ***B. est bergère de 12 générations, j'ai appris énormément de choses avec elle, elle m'a retransmis beaucoup****, notamment dans la fabrication du fromage. Ça allait bien pour moi parce que* ***je suis assez intuitif, et ce qu'elle me disait ça répondait vraiment à mon fonctionnement****, tout ce qu'elle…le fromage elle ne me donnait pas une recette, elle me montrait un jour, un deuxième jour : « tu vois là c'est un peu plus comme ça, parce que ci et ça », et après elle me disait : «* ***bon maintenant tu fais tout seul et quand tu as des questions, tu me demandes », donc voilà c'est vraiment moi qui me renseignais et puis j'avais un appui derrière****. C'est pour cela que je dis que je me suis formé sur le tas quoi.* ***E*** *: elle te connaissait déjà…* ***Y*** *: oui c'était des amis de J. que je voyais régulièrement, à qui on achetait du fromage.* ***E*** *: donc tu disais « sur le tas » mais quand même elle t'a accompagné, ça pouvait être une stratégie pédagogique de sa part, je veux dire de ne pas te dire la recette comme ça mais de te donner les causes pratiques qui expliquent certains résultats, etc.* ***Y*** *: elle faisait ça justement parce qu'elle n'était pas pédagogique non plus. Et c'est le système qu'on a trouvé ensemble, avec lequel on était satisfait tous les deux.* ***E*** *: toi tu n'avais pas envie de recettes précises ?* ***Y*** *: ben* ***c'est compliqué, il y a la recette mais après il y a l'expérience, et tout l'art de celui qui veut apprendre c'est essayer de tirer un maximum de données sur l'expérience acquise de quelqu'un. Et j'ai toujours fonctionné comme ça*** *en fait.*
Son idée d'installation, son rapport au travail Faire vivre convenablement dans des conditions faciles (non pas en termes de temps de travail, mais de faisabilité technique et économique). Il conçoit sa vie en mélangeant vie privée et travail : le plaisir faisant selon lui le point entre les deux.	***E*** *: pendant plein d'années tu t'es formé…* ***Y*** *: c'est passionnel donc après…* ***E*** *: ben justement tu aurais pu, par passion ne pas attendre 7 ans pour t'installer.* ***Y*** *: je n'aime pas l'échec donc je fais les choses posément. Ça paraît parfois précipité mais je le fais dans l'ordre. Je touche du bois, pour l'instant tout ce que j'ai entrepris je n'ai pas essuyé pour l'instant de grosse claque.* ***E*** *: parce que tu as aussi réussi à te dire, bon ce n'est pas grave si je ne m'installe pas tout de suite quoi.* ***Y*** *: oui. C'est à chacun de trouver, c'est un équilibre à trouver. Il y a les deux extrêmes : tu te formes trop, tu ne franchis jamais le pas de t'installer et tu as l'autre qui se précipite et se retrouve face à une situation qu'il n'arrive pas à gérer et celui là ne tiendra pas longtemps parce qu'il n'y arrive pas.* ***E*** *: au départ de ton installation, tes objectifs c'était quoi ? Je veux dire, par rapport au statut, subventions, progressif ou pas, etc.* ***Y*** *: moi j'étais prêt à m'installer, je sentais que j'avais les compétences, ça ne me faisait pas peur de prendre 400 ou 600 brebis, parce que j'ai vraiment été à la bonne école, j'ai eu la chance d'avoir les bonnes personnes qui m'enseignent ce dont j'avais besoin, ce qui me correspondait.* ***E*** *: et là tu en as combien ?* ***Y*** *: je l'ai fait presque progressivement, j'ai eu 60 et maintenant j'en ai 110, et c'est ce que je me suis fixé comme objectif. Mais je me sens capable d'en avoir 300 ou 400.* ***E*** *: et tu n'en veux pas plus ?* ***Y*** *: non, je n'ai pas envie par rapport à la charge de travail. Parce que normalement, d'après mes calculs 110 ça devrait suffire pour me dégager le salaire pour le GAEC. Et puis c'est aussi par rapport à la surface, par rapport à la place pour les chèvres d'A.*

	***Y** : moi les objectifs c'est d'avoir **quelque chose qui puisse financièrement me faire vivre le plus rapidement possible, et dans des conditions de travail relativement faciles**, enfin…J'ai pas envie de travailler dans des conditions où à 40 ans j'ai mal au dos, ou je suis dans les mêmes conditions de travail que 20 ans auparavant, obligé de sortir mon fumier à la main, etc.* (…) *Mais après, moi **j'aurais très bien pu envisager de m'installer sur une ferme où il fallait traire à la main toute la carrière**. Ça m'aurait même plu.* ***E** : Ah bon, mais alors là comme contrainte de travail, c'est énorme. Enfin je veux dire, ça réduit beaucoup ton temps de vie privée à cause de l'astreinte de la traite manuelle…* ***Y** : pour moi, **je mélange ma vie de paysan et ma vie privée. C'est du plaisir,** et contrairement à A. qui vit ça plutôt comme un job et puis il y a sa vie privée à côté. Alors que moi, quand j'ai des amis ou la famille qui viennent, avec L. (son bébé), mon quotidien, ma vie c'est la ferme, et les gens se mêlent à cette vie, et je prends du temps comme ça. Entre Noël et le nouvel an, les parents d'A'. qui étaient là, ben les ¾ du temps, ils étaient avec moi à m'aider à la bergerie, tu crées ainsi des moments vraiment sympa.*
…et à sa vie privée : Liée au contexte de travail. Investissement fort qui doit trouver son équilibre avec la vie de couple. D'où la difficulté en début d'installation de s'engager dans des rencontres professionnels ou syndicales.	***Y** : non pour le moment. C'est vrai que des fois avec A'., elle me le fait comprendre (le fait qu'ils n'ont pas trop de vie privée en dehors du lieu de travail et collectif), mais **j'ai la chance qu'elle aime ça aussi, le fait de vivre à travers la ferme, dans ce qu'on construit, et puis de s'épanouir dedans, plutôt que dans un quotidien**.* ***E** : et le fait que vous êtes relativement isolés, enfin à la campagne, et que vous bossez tout le temps sur la ferme, l'ouverture vers l'extérieur ?* ***Y** : on l'a avec les gens qui viennent ici. **Y'en a tout le temps, tout le temps du monde ici**.* ***E** : et avec les gens du coin, les asso, syndicats et tout ?* ***Y** : non, **au niveau syndical**, activité, confrère dans les mêmes idées, **je n'ai développé aucun réseau**.* ***E** : ça ne t'intéresse pas.* ***Y** : c'est que je n'ai pas le temps, je ne me donne pas ce temps, **ça ne fait pas partie de mes priorités**, mais si j'arrive à dégager du temps **j'aimerais bien le faire** oui. J'ai envie de m'impliquer syndicalement à la Conf ou des trucs comme ça mais…non. Si je fais ça… t encore ça **c'est l'équilibre que j'ai dans mon couple** on va dire parce que je serais capable de le faire, mais **il faut bien que je vive des choses avec A'. aussi, ça ne passerait pas, A'. ne supporterait pas ça**.* ***E** : peut être qu'elle se sent pour l'instant pas trop concernée, elle découvre le monde agricole encore…* ***Y** : oui. Mais moi, la difficulté, c'est que je me sens…pas cloisonné…mais **j'aurais envie de faire un tas de choses après le boulot**, partir à des réunions, des trucs comme ça…j'aurais vraiment envie, **mais je ne le fais pas parce que sinon ça ne tiendrait pas dans notre couple**, et puis A'. ne se retrouverait pas dedans. Et **moi je tiens ce projet parce qu'elle est avec moi aussi**. C'est difficile et tu mesures au jour le jour.* ***E** : tu regrettes le collectif aujourd'hui ?* ***Y** : non, j'adore ça. Tous les moments où tu te poses des questions, en fait j'adore ça. Seul, peut être plus facile mais…*
Il a été marqué par des situations où la vigilance doit être respectée. Il donne l'exemple du chien de travail qu'il faut savoir surveiller. A partir de cet exemple, il justifie l'importance d'écouter ce qu'il identifie au début comme son « intuition »,	***Y** : dans les trois premières semaines où j'étais chez lui, il était en train de faire des lots de brebis de réforme, et il y a quelqu'un qui est venu, et on est parti discuter avec ce gars. Et en partant je me suis dis « **c'est bizarre, il laisse le chien avec les brebis** », on a discuté 20 minutes, on est remonté, le chien avait poussé les brebis contre le grillage, il y avait 25 brebis de mortes. Et je m'étais fait la réflexion comme quoi ce n'est pas une bonne idée mais au lieu de prendre l'initiative d'enlever le chien ou de…**j'ai eu la pensée mais je n'ai pas agi**. **Et je pense qu'une des règle…ce que j'ai vraiment compris, déjà avec J., mais d'autant plus avec J'. et M., c'est qu'avec les animaux, dès que tu as une intuition, enfin ce n'est pas forcément une intuition, dès que tu te fais une remarque comme quoi ce ne serait pas une bonne idée de faire ça ou ça, tu peux être sûr que dans la journée même tu vas avoir le cas de la pensée que tu as eu et que tu as eu la flemme de le faire parce que tu étais pressé d'aller manger ou**…*

mais qui est en fait un ensemble de remarques et de diagnostics que la personne opère de manière non intentionnelle, dans des situations particulières qui sont un peu décalées du cours habituel du travail. Il tire de son expérience des erreurs commises, cette règle d'action.	***E** : et comment tu as su que c'était une connerie le coup du chien là ?* ***Y** : je ne sais pas, je me le suis dit comme ça. Mais au début quand tu n'es pas trop sûr de toi de prendre des initiatives sur un nouveau lieu…* ***E** : parce qu'on pourrait penser que le chien n'est pas là pour qu'elles se fassent tuer.* ***Y** : Le chien il faisait son boulot de les pousser quoi. Il n'y avait pas de berger alors il les a poussé vers le grillage. C'est une petite anecdote mais c'est…**moi j'étais très attentif à ce qu'on me montrait et j'ai surtout appris des erreurs que j'ai faites**. Ces erreurs j'espère ne plus les refaire maintenant. Parce que maintenant quand je suis de nouveau face à une situation dans laquelle j'avais fait une erreur précédemment, je me souviens de ça et donc j'agis en conséquence.*
Comment se représente-t-il les facteurs d'apprentissage du métier ? -responsabilisation des stagiaires : risques pour le matériel et la production, -par anticipation : on repère des points critiques dans le geste du maître de stage et on essaye d'approfondir la question avec lui, mais pas évident, il faut pouvoir repérer ça et avoir l'occasion d'en parler ; -par essai erreur : on essaye, on fait des erreurs, on identifie les causes -en en reparlant avec le maître de stage, pour qu'il accompagne la réflexion sur ces causes et situations où le problème et l'erreur se sont manifestés.	***Y** : Pour moi, chaque fois**, les points critiques c'est quand il y a de grosses erreurs de commises et que tu les vois concrètement**. Ton maître de stage, ou ton parrain, tu l'appelles comme tu veux, qui arrive à te le dire pédagogiquement, ça irait pour tout le monde, mais après t'as celui qui…**la plupart du temps que tu fais des conneries, c'est pas facile émotionnellement ni pour toi ni pour le patron** ou maître de stage, là c'est un peu dans l'émotion, et là **c'est à toi de prendre sur toi, d'analyser l'erreur et de faire en sorte que tu ne la reproduises plus dans le temps quoi**. Pour moi ça c'est de l'apprentissage. Bien concret.* ***E** : quand tu dis « émotionnel », tu veux dire quoi ?…qu'il te fait comprendre que t'as fait de la merde…* ***Y** : souvent…**tu as peu de gens qui arrive à…et moi sans doute le premier…sur l'instant à dire « c'est normal, tu dois apprendre… »**. En général – surtout si tu es pris dans une **pression de temps ou financière**, comme la plupart des agriculteurs – **tu vois d'abord ta perte de temps, économique**…* ***E** : parce que tu es dans une situation de travail quand même…* ***Y** : ouais, malgré tout ça, celui qui cède, même si c'est toi…oui **je vois qu'il y a une grosse différence, je réalise : si c'est toi qui assumes la connerie ou si c'est le patron ou le maître de stage**…* ***E** : ça veut dire quoi « assumer son erreur » ?* ***Y** : ben économiquement, ou même en temps de travail quoi : **si tu pètes un outil de tracteur et si c'est toi qui va passer les weekends à réparer ton outil**…* ***E** : ça se passait comme ça pour toi ?* ***Y** : ouais, chaque fois je prenais, puis c'était moi qui m'occupais de réparer l'erreur quoi.* ***E** : et si tu ne savais pas ?* ***Y** : ben il m'aidait la plupart du temps, ou je lui demandais de l'aide parce que je n'y arrivais pas, et là ça allait.* ***E** : mais en mécanique par exemple, tu as beau vouloir résoudre le problème, si tu n'y connais rien, tu es bien handicapé…* ***Y** : ben ouais mais bon, **il faut commencer un jour ou l'autre, alors tu essayes, tu refais des conneries que tu ne referas pas la fois d'après**.* ***E** : c'est vraiment par essai/erreur que tu estimes avoir appris, majoritairement ?* ***Y** : ouai…**et par observation du geste quotidien de mon maître de stage aussi, dans le moment où il t'apprend des choses, comme conduire un troupeau sur la route** ou…**t'emmagasines quand même pas mal à l'observations de comment il fait**…* ***E** : tu fais comme lui après ?* ***Y** : au tout début tu observes, et après, à mesure, tu as des responsabilités, tu essayes de faire quoi, et puis bien sûr tu fais des conneries…* ***E** : quand tu observes par exemple, il fait une série de gestes, qui fait qu'il obtient un résultat : le troupeau ne s'éparpille pas, il suit sur la route. Sauf que la signification de tous les gestes n'est pas forcément évidente donc…* ***Y** : donc **soit tu prends un temps avec ton maître de stage et puis tu lui dis pourquoi tu as fait ça et ça…(ce que je faisais rarement, parce que très rapidement le lendemain c'était moi qui le faisais, et du coup tu faisais des conneries et tu voyais avec le gars après), soit tu réalises toi-même, tu te dis c'est le chien qui était mal placé ou j'aurais dû avancer plus vite, et puis la fois d'après t'essayes, soit encore tu vas voir le gars et tu lui demandes comment tu aurais pu éviter cette situation.** J'en ai fait plein des conneries en stage, de toutes sortes.*

les situations critiques sont celles qui présentent des risques d'erreur, notamment par un manque de maîtrise des paramètres des situations, mais aussi par manque d'incorporation de certains gestes professionnels. Cette remarque permet de discuter sur le statut de l'essai/erreur dans les apprentissages professionnels. L'exemple du déplacement du troupeau en collaboration avec le chien illustre à mon sens, la distinction que J. Friedrich reprend de Ryle entre le *savoir que* et le *savoir comment* (savoir-faire). Dans ce dernier, il y a très certainement du *savoir que* incorporé, maîtrisé et adapté à l'action ; mais comporte également une spécificité propre au savoir-faire. L'intelligence inhérente aux savoir-faire « *se montre dans la façon d'exécuter l'action* » (Friedrich, 2014 à paraître). Elle rejoint donc la notion de disposition. D'un point de vue de l'apprentissage, la question se pose alors de savoir comment s'acquièrent les dispositions à réaliser efficacement telle ou telle activité, engageant une articulation étroite entre corps et esprit.

L'apprentissage s'appréhende aussi par les rôles de l'apprenant et du « patron ou maître de stage » dans l'activité de l'apprenant. L'erreur est un moyen de repérer ce qu'il est difficile à effectuer et ce qui suppose une amélioration de la performance ou un apprentissage, mais c'est également un enjeu professionnel car elle contrarie (plus ou moins) le bon fonctionnement de la production. Le risque de l'erreur doit être pris en charge. Selon Y., la responsabilité de cette prise en charge incombe à l'apprenant dans la mesure du possible : « *c'est à toi de prendre sur toi* », « *assumer son erreur* ». En réalité, la distribution des responsabilités dépend de nombreux paramètres : la place que l'agriculteur donne à l'erreur dans son travail, le niveau d'expérience de l'apprenant et son statut d'apprenant (stagiaire plus ou moins expérimenté, repreneur, fils d'agriculteur...), degré de réversibilité de l'erreur et potentiel de récupération de celle-ci, la relation et le contrat instauré au départ de l'encadrement de stage, etc.

***Y** : non mais j'ai fait vraiment beaucoup d'erreurs en stage, et des fois des conséquences économiques relativement importantes quoi…*

***E** : et ça ne t'a jamais démoralisé ?*

***Y** : non parce que **je me disais : comme ça je l'ai fait chez les autres et pas chez moi. Ça dépend de la relation que tu as avec l'autre et ta manière d'accepter que l'autre puisse être en colère à cause de ça**, ça arrive et certains prennent directement sur eux...*

L'erreur semble « normal » pour ce jeune éleveur qui estime avoir appris beaucoup par elle. Elle permet de se mettre dans une situation de résolution de problème. Cependant pour lui, la résolution de problème engage l'apprenant à chercher de nouvelles ressources et informations pour comprendre l'origine de l'erreur. Cette démarche n'est pas systématique mais est une condition, selon lui, à l'acquisition des savoir-faire. Trois modes de recherche sont possibles face à une situation critique qui met en œuvre une erreur ou un risque d'erreur :

- Interagir en direct avec le maître de stage lorsque celui-ci agit et que l'apprenant est en position d'observant, lui demander « *pourquoi il a fait ça* ». Cela suppose que plusieurs conditions soient réunies. Le maître de stage doit être disponible pour répondre aux sollicitations de l'apprenant. Et l'apprenant doit pouvoir[33] repérer les activités critiques (ou points critiques dans l'activité) ainsi que les actions engageant des gestes ou comportements spécifiques. Un certain nombre d'observations de la même situation doivent souvent être effectué pour faire ces repérages. Ce jeune éleveur donne d'ailleurs de l'importance à l'observation de l'activité de l'agriculteur expérimenté : « *par l'observation du geste quotidien de mon maître de stage* » ;
- Faire des hypothèses soi-même sur les causes d'erreur et les options de résolutions possibles, avec mise en pratique de ces options pour les situations similaires à venir. Donc sans interaction avec le maître de stage ;
- Interagir avec le maître de stage après coup, expliquant *a posteriori* la situation et les difficultés rencontrées lors du déroulement de l'activité, et sollicitant un éclaircissement de la part du maître de stage.

Expériences et points de vue de la chevrière sur sa propre expérience

Résumé chronologie par mots clé :

Ecole Steiner ; Stages et bénévolats dans les fermes ; A toujours été attirée par les chèvres mais ne savait pas si elle voulait s'installer en chèvre.

Rencontre avec T. dans un « campil » (ferme pour handicapés) en Angleterre, lui s'occuper du maraîchage, encore en train d'apprendre. Puis se sont retrouvés dans une ferme biodynamique en Alsace avant qu'A. s'inscrive à la formation BPREA biodynamie d'Obernai.

Premier stage en transformation laitière bovine : « *c'est quelque chose qui m'a toujours plu, la transformation du lait* ».

Rapport à la mécanique et aux travaux des champs : manque de force physique ou désintérêt ? Confrontation à une activité difficile, demandant de la force physique, et surtout qui semble plus effectivement gérée par les autres (donne l'exemple « des trois points »). Elle s'est retirer car les conditions de maîtrise de l'attelage, conduite et maintien du matériel sont difficile à réunir et que le collectif rend cette maîtrise non indispensable. Parmi les conditions, il y a certes le geste physique, mais également la connaissance des mécanismes, et la pratique de manipulation. Cela demande du temps d'assimilation, ce qui lui semble presque insurmontable dans les conditions de travail actuelles, et exige d'elle une mobilisation importante qu'elle ne ressent pas avoir.	***A** : moi ce n'est pas du tout mon truc en fait* (la mécanique)… ***E** : ce n'est pas ton truc parce que tu ne sais pas faire ou parce que tu n'aimes pas ou… ?* ***A** : je n'aime pas trop. J'ai….je fais du tracteur, je fais les foins, je bosse surement plus avec les machines que beaucoup d'autres filles qui se sont lancées dans l'agriculture, mais **il y a des choses que je n'aime vraiment pas faire, le travail du sol, l'entretien des machines. Tout dans l'agriculture au niveau des machines, c'est fait pour les mecs**. Franchement, au niveau…* ***E** : c'est vrai tu penses ça ? Pourquoi ?* ***A** : ah oui. Je ne sais pas pourquoi, **c'est très macho**. C'est un truc…* ***E** : qu'un mec dise « c'est un boulot de mec », c'est macho, mais bon sinon…* ***A** : non, mais je veux dire, **la manière de faire le tracteur même**. De faire les…je ne sais pas…**le système de trois points par exemple sur les tracteurs, c'est quelque chose d'hyper chiant**.* ***E** : c'est quoi ça ?* ***A** : pour attacher les machines derrière un tracteur, la plupart du temps c'est trois points : deux bras comme ça et un autre comme ça qui vient, tu dois attacher tout ça. Après, il y a une prise de force, et bien ces prises de force, la plupart du temps, je ne peux pas les accrocher au tracteur, c'est…**je n'ai pas assez de force**. **Ce sont des trucs qui me prennent…souvent trois fois plus de temps pour accrocher une machine que Y., G. ou encore T.** Tu galères. **Y., il fait des trucs, je suis hyper jalouse en fait**, parce que pour lui c'est rien du tout, et pour moi c'est hyper énervant.* ***E** : et pour toi c'est uniquement la force physique, c'est pas l'expérience ou…?* ***A** : c'est les deux, c'est sûr, **le plus tu fais quelque chose, le plus à l'aise tu es avec ça**. Après, moi, il y a des choses que **j'ai peur de faire parce que je ne suis pas habituée** et tout parce que ça me prend plus de temps et tout ça, donc **je laisse à G. ou Y., parce que je sais que ça va être fait en deux fois moins de temps, moi je peux mieux faire autre chose**. C'est quelque chose ça, moi **depuis qu'on s'est installé j'ai un peu changé d'avis, au début je voulais vraiment tout faire. Dans mon idée, c'était vraiment l'élevage ce n'est pas seulement les chèvres**. Je connais pas mal de chevriers qui achètent tout leur foin et céréales, il ne font que la partie soin des animaux et la fromagerie, et pour moi ce n'est pas complet.* (…) ***A** : Mais il y a des choses…tout ce qui est…d'ailleurs, je n'ai jamais fait le labour. **Je me rends compte en faisant d'autres travaux du sol que je n'ai pas du tout envie non plus**. Tout ce côté hyper méticuleux, d'aller tout droit, de vachement bien régler quelque chose et de faire la même chose toute la journée, ça m'agace.*
Les compétences et l'expérience d'A. Beaucoup d'investissement dans la transformation fromagère. Se sent à l'aise avec cette activité.	***A** : En 2009-2010, on était déjà installé, mais on n'avait pas de lait encore, ça jusqu'au printemps 2010. J'ai fait une formation en fromagerie dans le Jura à l'ENIL Bio à Poligny. Et en fait, au niveau de la fromagerie, j'ai **vraiment des compétences, j'avais déjà fait énormément de stages**, j'avais bossé chaque fois dans des fermes où ils faisaient du fromage et tout ça. **Je me suis donnée beaucoup de peine à apprendre tout ça**, et cette année on a eu des soucis avec le fromage, des staphylocoques et ce genre de choses…mais je sais comment résoudre tout ça, et je me sens beaucoup plus à l'aise en fait.*

Expériences et points de vue du jeune maraîcher sur sa propre expérience	
Mouvement des jeunes en Allemagne pour l'environnement. Contexte de l'époque. Dans le cadre de ce mouvement, rencontre avec des maraîchers.	***T** : en Allemagne, c'était très important le **mouvement des jeunes**, il y avait des organisations qui étaient plus pour protéger les oiseaux, mais ça c'était des organisations de jeunes qui voulaient aller plus loin, pas seulement protéger les oiseaux, mais aussi la façon de réfléchir comment on peut changer les choses, pas seulement des petits trucs, l'idée qu'il fallait changer tout dans la société en même temps. Enfin bref, **j'étais là-dedans**. Y'avait des groupes qui réfléchissaient sur comment on pouvait « travailler et vivre autrement », c'est souvent une catégorie…enfin, voilà il y avait déjà l'idée de vivre en communauté ou, je sais pas, de vivre autrement, pas juste…Moi j'avais vécu en bourgeois dans une maison individuelle….Et quand j'ai eu mon bac, je savais que je voulais **faire quelque chose en lien avec l'environnement**. **Et bon, je pense que dans toute cette histoire qui m'a amené ici, il y a beaucoup de choix qui n'était pas avec beaucoup de réflexion**…*
Un long parcours dans le maraîchage : Recherche d'activités pratiques. Place des rencontres. Eu connaissance de la formation bio et biodynamie. Paradoxe : ne se sent pas du tout anthroposophe mais pense que les dispositifs de formation et les techniques des biodynamistes sont plus efficaces, basé sur des connaissances utiles au métier. De plus, souvent associé à des pratiques de commercialisation qui lui semble correspondre à son idéal de métier (vente directe, etc.). Stages, communautés agricoles, sur environ 10 ans.	***T** : il y avait aussi l'idée dans ma tête que **je voulais faire quelque chose de pratique**. Et ça je ne sais pas d'où ça vient. Je ne suis pas très pratique, manuel. Mais il y avait l'idée qu'il fallait que je fasse quelque chose avec les mains voilà. Et puis, **dans ce mouvement environnemental, j'ai rencontré quelqu'un qui avait juste commencé une formation en agriculture biologique**. Et il était tellement content avec ça, après cette formation…**après cette discussion, j'ai pensé « ah oui c'est ça que je veux faire, une formation en agriculture**… », Voilà…(…) et puis **j'avais une petite amie, qui par hasard, était en train de faire son bac et qui voulait faire un an dans une ferme bio après le bac**. Donc on a cherché ensemble, on a cherché une ferme…elle, pour faire…il y a un programme en Allemagne pour faire un an volontaire…et moi pour faire une formation. On a trouvé…* ***E** : tu avais quel âge ?* ***T** : j'avais fini le bac, et puis j'avais déjà fait un an de volontariat dans une organisation environnementale, et j'ai voyagé un an, j'avais 21 ou 22. On a donc commencé tous les deux à travailler là-bas. Par hasard, c'était une ferme en biodynamie, je n'allais pas chercher ça mais bon. Mais **après presque tout ce temps après, j'ai travaillé dans des fermes en biodynamie. J'ai fait une formation**…* ***E** : volontairement du coup après ?* ***T** : pfffffff…**je ne suis pas biodynamiste, je suis vraiment anti-anthroposophe**. Ce n'est pas le truc…non, c'est de nouveau…**ce n'est pas la philosophie qui m'attirait, ça c'est quelque chose de spirituel, moi je suis vraiment matérialiste dans ma façon de voir le monde**. Donc, ce n'est vraiment pas spirituel. J'ai déjà réfléchi pourquoi…au moins en Allemagne il y a souvent des fermes traditionnelles avec une seule famille, mais souvent **les fermes avec plusieurs familles qui travaillent sur la même ferme sont des fermes en biodynamie, (…) plus diverses (…), qui vendent en vente directe**. Et j'ai jamais pensé « c'est ça que je veux faire » mais j'étais **attiré par ça**. J'ai commencé en Allemagne une formation en biodynamie. Au départ je voulais faire une formation normale, mais c'est aussi **une conversation avec quelqu'un** qui m'a convaincu de faire la formation en biodynamie, qui dure 4 ans. Mais ce n'était pas pour apprendre la biodynamie, mais parce que j'ai bien apprécié parce qu'**il y a une autre approche : une formation organisée par les paysans même, et on travaille sur les fermes, en apprentissage, et une fois par mois il y a une rencontre avec tous les apprentis autour de cours de théorie sur les fermes**. (…) Mais après 3 ans, je ne l'ai pas terminé, au lieu je suis allé en Angleterre parce qu'il y avait…ça c'est par hasard vraiment…un « **campil** » (ferme communautaire pour handicapés) (…) **là j'ai travaillé en maraîchage pour la première fois**, je n'ai même pas pensé « ah c'est ça que je veux faire »…c'était d'ailleurs plutôt un grand jardin que du maraichage. A l'époque, je ne me suis pas dit « c'est ça que je veux faire », c'est drôle d'ailleurs. Et **un an plus tard j'ai décidé de faire ça**. (…) Je suis quand même parti en Angleterre parce que le maraîchage m'intéressait. (…) J'ai fait 3 ans dans un autre « campil » mais je ne voulais pas vivre dans ces « campils », c'est trop communautaire, j'aime le collectif mais je pensais qu'on avait besoin de plus d'intimité.* *(…) Puis, j'en avait marre du climat…J'ai quitté l'Angleterre, mais n'avais pas vraiment envie de revenir en Allemagne. Et j'avais envie d'apprendre une autre langue, donc j'ai pensé à l'Espagne, la France ou l'Italie. Et juste par hasard **j'ai décidé d'apprendre le français**. Et puis, **j'ai cherché une ferme, j'ai trouvé en Alsace**, c'était pratique parce que je ne parlais pas du tout le français donc c'était une ferme en Alsace avec des gens qui parlaient l'Allemand. Et j'ai passé **quelques années là-bas, en ouvrier salarié**. J'ai rencontré A. dans le « campil » et on s'est retrouvé dans cette ferme en Alsace, car elle était intéressée par l'agriculture biodynamique.*

Son recul sur l'apprentissage du maraîchage : Dans son évolution, il voit aussi des changements dans son rapport au travail, notamment du point de vue de l'importance qu'il donne au travail fini, au rythme d'exécution et au souci de production. Pour lui, c'est aussi le résultat d'une prise de conscience des enjeux du travail en maraîchage, il faut enchainer les tâches. Il conceptualise ainsi l'équilibre à trouver entre l'essentiel et le détail, l'efficacité se trouvant entre les deux, en fonction du temps que l'on peut se permettre de prendre et le résultat minimum qu'il faut obtenir. Une des difficultés est donc de savoir qu'elle est la cadence à adopter. Cette compétence est d'autant plus critique lorsque l'« on est à son compte ». Le statut change le rapport au travail, mais il semblerait que l'expérience constitue une des composantes du statut. Un ouvrier expérimenté aura une attitude différente face au travail, car il connaîtra davantage la globalité et les rythmes du métier.	***E** : et quand tu étais ouvrier, tu as l'impression d'avoir appris aussi…le statut ça change quelque chose dans l'apprentissage, les responsabilités à ton avis ?* ***T** : oui j'ai appris aussi et oui ça change…**la première année qu'on a récolté les haricots à plusieurs, je prenais mon temps, il y avait peut être quelqu'un dernière moi pour regarder si je faisais bien. Quand j'étais ouvrier, on était aussi à plusieurs, moi j'étais en avance et je regardais derrière les autres s'ils avaient bien récolté**…* ***E** : parce que tu avais déjà l'expérience ?* ***T** : je ne sais pas. Déjà, bon tu sais à un moment que y'a la notion qu'il faut une certaine…même si tu n'es pas payé par kg, il faut avancé d'une certaine…en fait **tu sais qu'il y a d'autres choses à faire derrière, c'est surtout ça, essentiellement**. Avant j'étais juste cool dans mon truc, je faisais les trucs qu'on me disait. (…) Y'a un moment **si les gens veulent travailler dedans, il faut comprendre que y'a des choses à faire** : tu fais ton truc, tu as fini et ben y'a d'autres trucs à faire, le plus rapide tu as fini…tu dois savoir…tu peux vraiment être dans un truc pénible à faire, **tu peux être à fond dans les détails, c'est pas bon non plus, il faut savoir ne pas faire trop…savoir où tu peux arrêter, tu dois savoir combien de temps et d'attention tu peux et dois donner aux détails : il faut donner le nécessaire mais pas plus. Parce qu'en maraîchage, tu as toujours trop de choses à faire.*** ***E** : et comment tu fais la différence entre ce qui relève du détail ou pas, essentiel ou pas ?* ***T** : quand tu fais du sarclage des carottes par exemple, tu peux t'amuser à arracher chaque truc afin que ce soit propre…mais **il faut juste savoir la rapidité qu'il faut avoir**…mais **il faut quand même le faire assez bien pour pas qu'on ait besoin de repasser deux jours après, il faut trouver cette balance-là**. Et quand tu travailles à plusieurs…que c'est la pause café et qu'il n'y a personne pour dire « maintenant il faut se relancer », souvent c'est le chef parce que c'est lui qui paye, mais il faudrait trouver ce reflexe sans que ce soit nécessairement impulsé par la personne qui paye le salaire. Il y a un moment où c'était moi, déjà avant. Parce que c'est nécessaire…**si tu veux te mettre à ton compte tu dois apprendre ça.***
A la fin de cet extrait, il précise certains savoir-faire fondamentaux de la pratique du maraîchage : -le « réflexe » du retour au travail après la pause, -la bonne cadence -et le compromis entre rapidité et qualité du résultat de l'activité, Ces « réflexes » préoccupent tout particulièrement le responsable des cultures, c'est pourquoi le statut de l'ouvrier agricole ne suffit pas à saisir son rapport à la tâche, il importe de connaître sa position sociale et professionnelle dans l'exploitation. Si celui-ci est chef de culture ou qu'il a pour projet de s'installer comme maraîcher, il peut être plus facilement sensible à ces préoccupations, qui deviennent pour lui des objets de responsabilité ou d'apprentissage mobilisateurs. Les postes de chef de culture préparent assez bien à l'installation (peut-être plus que le stage ?) car ce sont des postes à responsabilités. Ce maraîcher dit avoir eu besoin de beaucoup d'années d'expérience avant de se sentir prêt à s'installer.	***T** : je pense qu'on peut passer beaucoup de temps à travailler sans rien apprendre, parce qu'on suit les ordres, et si on ne fait pas attention. Bon, on apprend toujours : certains gestes, les rythmes…dans l'année par exemple…* ***E** : c'est-à-dire ?* ***T** : dans l'année, il y a des choses que tu peux faire dans des fenêtres de temps, comme les semis et si tu as raté après c'est fini, il faut vraiment aller avec ça. J'ai eu parfois la position du chef de culture, et pour certains aspects, ça préparait déjà à l'installation. Et la première année, on est arrivé en avril ici, on s'est installé en août, j'avais déjà fait un grand jardin, c'était un peu avant l'installation une activité au black, (…) pour un potager c'était assez gros, c'était le carré où on voit des restes de légumes de l'année dernière, de 1600 m^2, c'était déjà pas mal pour commencer. Mais après il y a des gens qui commencent tout de suite à fond. Pour moi…j'hésite moi de me lancer dedans…mais y'a des maraîchers, ici dans le coin, qui se sont installés, les derniers deux ou trois ans, il y avait quelqu'un qui s'est installé 6 mois avant moi, il fait direct 5 ha avec 5000 m^2 sous serre avec 6 employés…donc…ce n'est pas nécessaire. Mais si c'est ton tempérament tu peux te lancer tout de suite mais ça dépend…moi j'hésite plutôt.* ***E** : pourtant tu avais 10 ans d'expériences…* ***T** : oui, y'a des gens un peu lents…*

Histoire d'une rencontre	
Lors de leurs formation à Obernai, Y. est entré en relation avec A. même s'il ne suivait pas le même BPREA. T. était salarié sur la ferme dans laquelle Y. faisait son stage. A. a également fait son stage dans la même ferme. Ils ont depuis gardé un projet collectif en tête. Leur projet était, au départ, prévu dans la ferme du Gers dans laquelle Y. avait acquis ses premières expériences de berger. L'incompatibilité entre l'ancien éleveur et l'idée du projet collectif les a amenés à poursuivre leur recherche ailleurs.	***Y** : C'est là (à Obernai au CFPPA) où il y a la formation biodynamie aussi, celle en deux ans. C'est celle que je voulais faire mais je n'avais le financement que pour un an, donc j'ai fait la formation en conventionnel, un BPREA classique. Mais j'étais en relation avec eux, j'avais tous les entretiens et j'avais été accepté à la formation, et j'allais à des cours de science et je trainais un peu avec eux et A. a fait sa formation la même année que moi mais en biodynamie. Elle a fait les deux ans. Et T. (ils étaient déjà mariés) était maraicher sur la ferme où j'ai fait mon stage donc j'ai trouvé mon compromis entre mon financement et le fait que je voulais quand même acquérir des compétences en biodynamie. J'ai fait un stage chez un biodynamiste. Je connaissais donc déjà A. qui était avec T. et puis A. était aussi stagiaire dans cette même ferme, on était donc tous les trois.* ***Y** : quand on était en NZ, il y avait toujours A. et T. avec qui on avait lié d'amitié qui m'ont dit qu'ils avaient trouvé avec d'autres copains de la formation, une ferme quelque part en France, à ce moment là je me suis dit que je voulais faire quelque chose avec eux et que c'était dommage parce qu'on allait pas réussir à faire quelque chose ensemble parce qu'ils étaient parti sur un autre projet. Et je leur avait dit ça et quand je leur ai dit, ils m'ont dit c'est rigolo **nous aussi on pensait que ce serait bien de faire un truc avec toi**. Donc en NZ j'ai commencé à évoluer vers un projet dans le Gers de reprise de la ferme de J. mais cette fois en commun avec T. et A., et quand on est rentré de NZ, je suis allé dans le Gers dans l'optique de reprendre la ferme de J., donc on a fait un PIDIL, un plan de parrainage pendant un an. Et pendant ce temps là, T. et A. sont venus, on est rentré dans une phase de discussion avec J. pour faire quelque chose à trois sur sa ferme, et puis lui il n'avait pas trop confiance au projet ; il a donc reaxé sa proposition en disant « Y. c'est toujours valable mais il n'y aura que toi qui t'installera, je ne veux pas que vous soyez trois sur le projet ». (…) on a réfléchi et on a admis avec A'. que notre priorité c'était de faire quelque chose avec T. et A. plutôt que de faire un projet de ferme tous seuls dans notre coin dans le Gers. Du coup voilà, on a dit ça à J., bien sûr il était déçu parce que c'était un échec pour lui, ça faisait 7 **ans** que je le connaissait et ça faisait trois ans qu'on parlait de cette succession. Et moi ce n'était pas facile non plus comme décision parce que j'avais axé toute ma reconversion à partir de cette rencontre avec J. Mais bon voilà. Du coup on a cherché une ferme quelque part en France avec T. et A., et en attendant moi ça m'a permis de quitter une contradiction que j'avais, un paradoxe, qui était que j'étais presque végétarien et j'allais faire de la viande.* ***A** : Et Y. a décidé qu'il ne voulait pas s'installer tout seul, il voulait toujours faire quelque chose avec nous, donc on a commencé à faire la recherche pour un autre lieu, du coup on a choisi les départements où on voulait chercher, on a démarré la recherche, on est allé voir des fermes, et très vite on en a reçu deux…c'était peut être même le jour où on a su que J. ne voulait pas qu'on s'installe là-bas…on a reçu un mail d'une annonce d'une asso de deux sources différentes. On s'est dit c'est super, parce que nous on avait toujours imaginer nous, de commencer la ferme et petit à petit, développer des activités…pas seulement une ferme mais un endroit…je sais pas….où des gens puissent venir faire d'autres choses, des stages…on voulait être dans la campagne mais pas être isolés, donc faire venir les gens à la ferme pour différentes choses, et peut être avoir des congrès, des conférences, des concerts, je ne sais pas…et quand on a eu l'annonce de l'association, on s'est dit que c'était super, parce qu'il y avait déjà un groupe de personne, et puis on était aussi intéressés par la construction écologique, mais on ne savait pas trop comment faire, pas d'expériences là dedans. Du coup, on avait des idées, comme ça mais pas très développées. Mais on a continué la recherche un peu partout. Ça c'était en 2008, à cette date moi je suis allée en Alsace, et je me suis dit que c'était le moment d'aller à la rencontre de l'association, j'ai rencontré tout le monde, les membres du groupe* (…). *A ce moment-là, moi et T., on travaillait dans une ferme avec les vaches laitières (après le Gers). Parce qu'en attendant de trouver une ferme, il fallait quand même bosser, c'était des gens de la formation biodynamie, des gens installés depuis très longtemps, une ferme familiale aussi. Et bon ils avaient besoin de quelqu'un pour s'occuper des vaches. On a passé 9 mois là bas, le temps d'avoir G'., on est parti. C'était pas mal parce que c'est à 2h30 d'ici, donc on venait tous les mois pour les plénières et on a pu…Moi j'y suis allée la première fois en Juin, on a rencontré G. et on a décidé en octobre de venir ici. **Et G., c'est en grande partie grâce à lui**.*

	Sa ferme, comme tout le monde voulait acheter ses terrains, ses voisins, etc. et la Safer au début, nous a proposé d'autres lieux en fait. Ils ont bien essayé de faire autre chose, de ne pas s'installer ici, parce qu'ils pouvaient très facilement vendre le terrain de G. Et ils voulaient faire aussi d'autres choses. Et G. ne voulait pas que la ferme disparaisse. Il ne voulait pas n'importe qui, il a embêté la Safer, il a dit « je ne vend pas si ce n'est pas à ces gens-là ». ***T** : elle était en France. Et Y. et A'. habitaient en Alsace aussi, Y. faisait une formation agricole et il était en stage sur la ferme.*
L'organisation du travail au sein du GAEC et évolution : Finalement Y. s'est beaucoup occupé de la construction de la bergerie, et s'investi autant que faire se peut dans le travail du sol et la gestion administrative. A. gère davantage la transformation que prévu.	***A** : le bâtiment à l'avenir, et ça pour Y. c'est une énorme partie de son travail. Pas seulement au niveau de la construction, c'est lui le maitre d'œuvre, c'est lui qui organise tous les artisans, le matériel, etc. On aurait pu faire autrement, embaucher, y'a plusieurs entreprises qui auraient pu faire, tout organiser pour nous, c'est beaucoup plus cher. Je pense que…nous au début on s'était dit qu'on voulait faire nous mêmes, et Y. je pense voulait être bien investi dans la conception et la réalisation.* ***E** : C'est du temps pris sur quoi ?* ***A** : je ne sais pas. Au niveau agricole, les agriculteurs en général sont tout le temps en train de faire des choses : ils font leurs champs, leurs animaux et puis beaucoup d'auto construction et ce genre de choses, en général. Il y a toujours autre chose. Parce qu'on n'a pas trop les moyens mais on peut dégager du temps pour faire autre chose. Et comme je disais, **lui il avait prévu de faire la moitié du fromage au début aussi**. Lui, il s'occupe de la cave, c'est deux ou trois par semaine (2 ou 3 heures de travail 2 fois par semaine), il faut retourner tous les fromages. Mais sinon il ne transforme pas énormément, pas ça. Et en plus les brebis sont un peu moins chiantes que les chèvres au niveau de la santé, comme je t'ai expliqué. Ça ne veut pas dire qu'il n'a jamais de soucis, mais quand même moins je pense.*

Les relations entre les personnes : points de vue des uns et des autres

G/Y :

- partage un certain militantisme : critique des OGM (dès le premier jour), des lois posées sur les semences, et sur l'hégémonie du syndicat majoritaire dans les institutions et organismes agricoles ainsi que sur la détermination des politiques agricole en matière de soutien ;
- c'est ensemble qu'ils gèrent les activités administratives (numérotation du parcellaire, transfert de DPU, déclaration PAC, etc.) : « *ça tue les paysans la paperasse, pour chaque naissance, pour la SAFER, je me levais à 4h les matins pour faire ça…* ».
- jugement sur les capacités de commercialisation : selon G., Y. se défend bien pour vendre ;
- Selon Y., G. a du mal à leur laisser faire des choses : « *il faut qu'on soit vigilant* ». Les jeunes doivent manifester leur besoin d'être autonome pour que G. laisse faire.
- Pour Y, G. n'est pas pédagogue. Il faut observer ce qu'il fait, le résultat de ses actions, faire soi-même les liens. On peut difficilement lui demander d'expliciter ses gestes, ses choix, ses façons de faire. Il faut regarder à plusieurs reprises, interpréter, si possible poser des questions précises, tenter de le faire en sa présence, pour s'autonomiser peu à peu. C'est aussi une façon d'acquérir sa confiance.

***G** : Vous savez, produire, transformer et vendre c'est tout un art. Lui Y, il se défend bien pour ça. C'est une question de personnalité, de sociabilité, de capacité à encaisser des fois des remarques des clients, ça arrive, de passer du temps avec les gens, le commerce c'est tout un art.*

Y** : Et après, là où il faut faire attention avec G., c'est…**si tu ne prends pas la chose en main pleinement, que tu dis : ben non G. tu restes chez toi, c'est moi qui le fais…il a du mal à te laisser faire…
(…)
***E** : donc lui (J. son ancien patron éleveur) il avait un objectif clair de t'autonomiser pour que tu puisses reprendre la ferme le plus rapidement possible.*
***Y** : ah oui complètement. **Je suis toujours allé chez des gens comme ça qui me rendaient autonomes, parce que je les choisissais aussi**.*
***E** : G. aussi ?*
Y** : **disons que là c'est moi qui entreprends de vouloir être autonome. Si ça venait de G., il ne te dirait jamais d'être autonome, c'est ma volonté.

***Y** : **non j'ai appris ici, avec lui, il m'a montré et comme je suis assez dégourdi avec la mécanique, le truc il m'a montré deux – trois fois, pareil, lui il te montre, il n'est pas très pédagogue, il fait ça ça, il faut être attentif, il ne va pas dire qu'il faut appuyer sur le bouton, que si tu fais ça, ça fait ça, etc. il faut que tu fasses toutes les jonctions, quand il fait le geste, tu regardes ce que ça fait derrière, mais après parce que t'as une base de connaissance. A a du mal** avec ça parce…*

***Y** : il n'est pas pédagogue. Il ne va pas arrêter le moteur du tracteur, t'arrêter, régler le truc, te montrer comment sont reliées les choses, il va plutôt faire et puis voilà. Tu lui demandes, « ah ouais bof ». Avec moi ça marche mais pas avec A. Peut être ça ne les intéresse pas, je pense que c'est une question de priorité, A. a plus de priorité sur la vie familiale, sur l'éducation de G'.*

G sur T/A/Y : il faut qu'ils s'entendent	***G** : j'ai essayé ici de leur dire (aux trois jeunes) : essayez de vous entendre parce qu'on ne peut pas tout assumer tout seul.*

G/T :

- selon G., T. n'a pas le sens de la vente. G. ne connaît pas le maraîchage et leur collaboration porte sur le matériel, travaille peu avec lui. T. n'aime pas la mécanique selon lui, il entretien peu et mal le matériel.
- T. admet qu'il ne travaille pas beaucoup ensemble, que ça lui demande un effort, qu'il admet devoir le fournir pour garder un lien avec lui. Il juge que G. n'est pas quelqu'un de très facile d'accès, il ne montre pas les choses de lui même, il ne s'intéresse pas non plus à la transmission de son territoire, de ce qu'il sait de ses terres (il donne l'exemple des terres humides).

***G** : T il fait aussi les marchés. Il est pas doué niveau relations humaines et c'est sa personnalité, je ne pense pas qu'il va évoluer.*

***G** : moi le maraîchage j'y connais que dalle, T. s'il me demande de lui passer un ustensile, j'y vais mais, je suis absolument nul là dedans. Je travaille beaucoup plus avec A. qu'avec lui, ça c'est certain.*

***G** : ce n'est pas non plus des fois de tout repos (assurer l'entretien du matériel et apprendre la mécanique). T., **il déteste ça, il refuse de mettre le nez dans quoi que ce soit, quand je répare quelque chose, il se sauve…Et pas qu'en mécanique, moi je fais beaucoup de soudure**, ça je pense qu'il ne va jamais le faire. Par contre, ce qu'il devrait faire, c'est un peu plus d'entretien, mettre la graisse, tout ça.*

***E** : et par rapport à la transmission d'exploitation, par rapport à G., quand vous arrivez sur ses anciennes terres et que vous utilisez son matériel, il est là…tacitement c'était prévu qu'il y ait une transmission de savoirs envers vous trois ? Comment tu analyses ça, son rôle et tout ?*
***T** : oui. Moi **je pense que je suis la personne qui est la plus loin de G., déjà géographiquement,** Y. jusqu'à récemment il avait les brebis chez lui donc travaillait chez lui, la fromagerie était là bas aussi, A. était là-bas au moins pour le fromage. Moi **je suis ici et je fais quelque chose qu'il ne connaît pas**, donc…oui, **j'ai tendance à ne pas le voir si souvent que ça. Je pense qu'il faut faire un effort sur ça aussi, il faut aller le voir, car ce ne sera pas lui qui viendra ici, c'est une autre génération aussi**, c'est une autre façon de…*
***E** : tu regrettes qu'il ne vienne pas te voir ?*
***T** : de temps en temps. Mais il faut y penser aussi, **il faut se prendre le temps, même si on est pressé : si je passe pour aller chercher quelque chose là-bas, il faut prendre le temps de ne pas juste prendre et partir mais tchatcher un peu, prendre le café avec lui**.*
***E** : donc vous n'avez pas tellement eu d'échange et de transmission de savoirs tous les deux ?*
***T** : euh…pour moi de toutes façons, **je trouve que ce n'est pas facile avec lui non plus**.*
***E** : son caractère ?*
***T** : euh…**ce n'est pas quelqu'un qui montre des choses, qui…il fait plutôt son truc** et…ouai.*
***E** : il faut pouvoir toi le capter…?*
***T** :* oui, **il faut insister**, oui.
E : et par exemple, le maraichage et l'élevage ça n'a rien à voir, mais par contre quand tu débarques ici, tu ne connais pas le climat, tu ne connais pas trop les sols, les autres agriculteurs du coin. On peut alors imaginer que G. est dans une position favorable pour vous faire connaître ces éléments-là du milieu, qui même pour toi peuvent être utiles…?
***T** : on n'a pas…euh…**on a certainement fait des échanges, il a dit des choses, mais c'est plutôt ponctuel, on n'a pas fait le grand tour et il n'a pas dit ici, c'est comme ça et tout. Parfois il sort des trucs, comme ça, par hasard, que je trouve dommage que je ne savais pas**…*
***E** : comme quoi par exemple ?*

***T** : oh…je ne sais pas. Euh…peut être l'endroit où c'est toujours humide, dans un champ…*
***E** : et maintenant que tu le sais tu fais quoi dans le champ ?*
***T** : juste peut-être que je ne vais pas planter quelque chose avant mai ou…c'est plus humide en été quoi.*

G/A :

- Y. et A. ne se parlent pas assez selon lui.
- Il a vu qu'au début, elle voulait apprendre la mécanique avec lui, mais les choses ont changé. Il l'explique par le manque de temps (mère de famille) et d'intérêt (« *il faut aimé être emmerdé* »). En tout cas, il perçoit une baisse de mobilisation de la part de la jeune femme dans les travaux des champs.
  Point de vue sur le travail d'une femme à la ferme : Selon lui, un certains nombres de tâches agricoles ne sont pas de nature à être effectuées par des femmes : pour des questions d'ordre physique (force) mais aussi relatives à l'organisation du temps de travail (en concurrence avec la transformation, et la vie de famille). L'éleveur pose donc un jugement sur les caractéristiques du travail des femmes en agriculture :
  - le travail des champs ne semble pas être adapté aux femmes, du fait de la force physique qu'il exige (« *soulever les sac* »)
  - pour lui, les femmes ont envie de faire des enfants, donc sont davantage préoccupées par la vie de famille, l'éducation des enfants, et l'organisation de la vie domestique.

  Cette catégorisation est forte, même s'il montre la volonté de la nuancer par des précautions rhétoriques : « *ce n'est pas la question d'être macho* », « *il y a des femmes qui ne regrettaient pas* (de ne pas avoir d'enfants) », « *sans être macho* », etc.).
  Au final, G. justifie le fait qu'il ne lui explique pas tout et ne la sollicite pas ou ne l'informe pas de tout ce qu'il fait car il estime d'abord qu'il peut le faire à sa place mais aussi qu'elle n'a pas le temps, et que c'est un travail peu adapté aux femmes. Mais comme il a conscience qu'elle aimerait être informer et participer au mieux, il la laisse faire quand il le juge vraiment nécessaire, mais quand elle ne semble pas y arriver, il fait en sorte de le faire à sa place, « *sans la vexer* ».

- Pour A., G. a portes de « bonnes » valeurs (positionnement politique) : il met l'avenir de sa ferme devant le gain d'argent. Mais G. est aussi, selon elle, quelqu'un de compliqué : il faut insister pour faire les choses à sa place ou avec lui. Elle explique cette attitude par l'hypothèse qu'au, il n'avait pas confiance (elle pense que le fait d'être une fille y est pour quelque chose, en partie parce qu'elle ne maîtrisait pas les tracteurs). Il semble vouloir faire les choses à la place des jeunes mais il est par ailleurs souvent surchargé, ce qui se ressent aussi dans le collectif. Il s'agit donc de valoriser sa participation, tout en faisant attention qu'il n'en fasse pas trop et qu'il laisse les jeunes prendre peu à peu la place pour gérer les travaux des champs. A. fait attention d'aller le voir. Elle a conscience que lorsqu'ils travaillent ensemble, G. doit s'adapter à sa présence. La transmission n'est pas évidente, il faut être là quand il agit, et être actif dans les questionnements et observation, il n'engage pas d'explications de lui-même. Il ne sait pas le faire. Parfois il n'est pas capable de répondre aux questions. Il préfère faire à sa place. Il fait par habitude sans savoir expliquer pourquoi et comment (elle donne l'exemple de la coupe des foins). Une des raisons pour elle, est qu'il n'a travaillé qu'avec son père et n'a jamais eu de stagiaires. Il ne sait pas toujours expliquer, ce qui est problématique dans la mesure où ils ne sont pas toujours d'accord sur les bases argumentatives qu'il donne. Elle juge que G. a toujours été centré sur son travail, très rigoureux sur son matériel, loin d'être uniquement centré sur les rendements. Il s'habitue à les « *avoir dans les pattes* » mais peut parfois s'énerver (notamment lorsqu'il se sent débordé, ou qu'il ne maîtrise plus les choses), et il traduit sa contrariété en allant en parler autour de lui, dans le village ; ce qui lui semble néfaste pour leur intégration dans le territoire) → **un paradoxe par rapport à la crainte qu'il exprime vis-à-vis de leur intégration**. Mais un paradoxe qui traduit aussi cette crainte (une façon de se dédouaner ?). Selon elle, il a besoin de s'investir fortement dans la ferme, car il n'a pas beaucoup d'autres activités dans lesquelles il s'épanouie.

G** : Je travaille beaucoup plus avec A. qu'avec lui, ça c'est certain. Ma foi A., **c'est à elle de trouver un compromis avec Y., ils sont associés, parce que je trouve qu'ils ne se parlent pas assez.
***E** : comment vous le voyez ça ?*
***G** : parce que je vois un coup l'un un coup l'autre, je m'aperçois que…: « t'as vu A., tu sais que tel truc ? », « ah non elle ne m'a rien dit », ou alors c'est le contraire. Parce qu'en principe, moi j'ai connu des gens qui étaient en association en GAEC, tous les matins ils cassaient la croute ensemble et faisaient le point sur le boulot de la journée, ça ne veut pas dire qu'ils avaient toujours les mêmes opinions et que ça ne fumait pas mais tous les jours y'avait une mise au point, un planning de travail de fait. Et là je ne mets pas le nez dans leurs affaires de GAEC et tout, je sais que l'administratif c'est quasiment tout Y. qui le fait. Bon, heu…la construction du bâtiment, je pense que c'est lui qui a orchestré la quasi totalité, parce que son père travaille aussi dans ce domaine là, il l'a aidé et fourni des ouvriers, des matériaux, ma foi…bon.*

***G** : A, elle avait commencé à passer le cover crop parce que elle, elle sait conduire les tracteurs, c'est vrai…Mais entre…elle…Y aussi…mais elle travaille beaucoup à la transformation, dans la fromagerie quoi, et entre le gamin qu'il faut amener chez la nounou, aller le chercher, les fromages, elle s'est aperçue qu'elle passait une heure dans le champ et puis qu'aussitôt arrivée : « oh pfffffff et puis ça m'énerve ». Ben oui parce qu'elle était toujours en train de courir quoi. **Je vais le faire moi et puis c'est tout. Bon, j'évite de marcher sur ses plates bandes, si elle veut y aller je la laisse y aller mais bon après j'essaye de m'expliquer avec elle et puis je lui dis que je vais le faire, sans la vexer quoi. Et c'est moi qui le fait finalement**.*

***E** : et A. ça ne l'intéresse pas de faire ce qui est en dehors des chèvres ? La construction, les cultures, la mécanique…?*
G** : **ben si, au début elle m'a dit je veux faire la mécanique avec toi (rire). Maintenant je ne crois pas non.
***E** : et pourquoi elle a changé d'avis à votre avis ?*
***G** : parce qu'elle n'a pas le temps.*
***E** : elle a essayé ?*
***G** : mouai. Oui elle est venue voir.*
***E** : et comment ça s'est passé ?*
G** : ben **je crois que ça ne l'intéresse quasiment plus.
***E** : et vous pensez qu'elle a compris des choses quand même ?*
G** : Ohff, ça c'est aussi **une question de tempérament, il faut aimer ou pas hein. Il faut aussi des fois aimer être emmerdé, que ça n'aille pas tout seul. Et elle, elle a sa vie de jeune femme avec un enfant. Ce n'est pas évident non plus quand on veut avoir une vie privée, de se lancer dans un projet professionnel. Vous savez moi je suis resté célibataire** mais j'ai vu x cas où c'était les femmes qui s'étaient lancées dans un projet agricole toutes seules et à 45 ans ben elles sont toujours toutes seules parce qu'elles n'ont jamais pu prendre l'air. Y'en a qui ne regrettaient pas, d'autres un peu, y'en a qui disaient avoir conscience d'être passées à côté de beaucoup de choses dans la vie, comme avoir des enfants. Forcément **une femme c'est fait pour ça…

***A** : Et G. ne voulait pas que la ferme disparaisse. Il ne voulait pas n'importe qui, il a embêté la Safer, il a dit « je ne vend pas si ce n'est pas à ces gens-là ». C'est marrant parce que c'est quelqu'un qui s'en fout complètement de l'argent, il vit très simplement et il n'a pas besoin de beaucoup de choses, il ne voit pas l'utilité. Tu n'en trouves pas souvent des gens comme ça.* (…)
***A** : Mais bon, ce n'est pas toujours quelqu'un de simple.*

***A** : Et je me rend compte, par exemple, je vais toujours faire les foins, c'est normal et j'aime bien le faire…ça c'est quelque chose que je fais et chaque année ça devient plus facile. **Et bien ça il faut insister parce que G. il est chauvin, c'est quelqu'un de très bien, et d'un côté il a du respect pour moi, on s'entend super bien la plupart du temps, mais il y a certaines choses qu'il me dit « laisse ça, je vais le faire », parce que d'ailleurs au début, il n'avait pas du tout confiance en moi quand je devais conduire les tracteurs, mais vraiment pas. Encore des fois il est encore un peu…ça c'est en grande partie parce que je suis une fille, et d'un autre côté parce qu'au début je ne connaissais pas bien les tracteurs au début**. Maintenant il me laisse un peu plus faire des choses et il sait que j'insiste quand même.*

***E** : et toi à l'avenir tu as envie que ça change ou tu as trouver ton équilibre ?*
***A** : ben heu…**je pense qu'on a encore des choses à faire, c'est toujours un peu délicat avec G. par exemple, par exemple ce qu'il a envie de faire, qu'est ce qu'il peut faire, de ne pas trop le surchargé.** Mais à vrai dire, je ne sais pas trop comment ça va être quand on aura fini le bâtiment, je n'arrive pas à me rendre compte.*
***E** : et le fait d'être une femme justement tu crois que ça a changé quelque chose dans les rapports avec G. ou les autres ?*
***A** : ben c'est clair que…comme j'ai dit, avec les machines j'ai moins confiance en moi et puis pour d'autres choses, c'est quelqu'un…**on passe pas mal de temps ensemble, je fais attention d'aller le voir, lui il a aussi pris l'habitude de venir à la fromagerie le matin avec moi, un peu pour discuter, donc ça, c'est de bonnes habitudes. On s'entend bien. Je pense que c'est important pour lui de ne pas se sentir isolé, il a envie de savoir ce qu'il se passe, et puis de nous aider quand il peut, mais pas d'être surchargé non plus**. Je pense que…*

par exemple T., ce n'est pas du tout son genre de passer voir G. pour discuter, il est beaucoup plus solo, et quand il est dans le travail il est hyper concentré, il ne faut pas qu'il perde du temps ; pour lui c'est perdre du temps s'il passe prendre un outil au Jointout par exemple, s'il passe voir G., il l'invite à boire un café et tout, voilà, on est vite avec une demi heure où on a rien fait, pour T. c'est difficile.

(…) ***Pour G., je pense que ça demande un peu de changement quand il travaille avec moi****. Il y a des choses qu'on fait bien ensemble. Jusqu'à maintenant on a toujours fait des choses ensemble :* ***comme biner le maïs****, ça se fait deux fois pendant l'été, et c'est sympa quoi.*

E *: tu aimerais que ce soit plus souvent ?*

A *: non pas forcément, parce que je le vois,* ***il me montre des trucs un peu comme ça****, il y a plein de trucs où il n'y a pas besoin d'être à plusieurs.*

> ***A*** *: G. c'est quelqu'un qui est (rire), ça dépend. Des fois, tu lui demandes de faire quelque chose et il dit…****ça dépend quoi, des fois il explique mal les trucs. Pour faire, apprendre des choses comme ça, il faut être là avec lui, comment expliquer, il est spécial…***
>
> ***E*** *: ben justement c'est un peu ce que j'ai compris du point de vue de Y. Il dit que ce n'est pas un pédagogue dans l'âme, il a envie de t'expliquer mais il ne va pas le faire.*
>
> ***A*** *:* ***il ne sait pas le faire****. Et puis tu demandes, et il y a des choses,* ***par exemple avec les tracteurs, je ne savais pas faire, et puis lui il râlait, mais il n'expliquait pas****. Je disais : « mais G. explique… », On s'engueule des fois, c'est…je préfère…Y. est beaucoup plus pédagogue, donc quand j'ai des problème avec les tracteurs ou machines, en général je demande à Y.* ***G. a tendance, si je demande, à faire pour moi, même faire quand je ne suis pas là. Je demande quand est ce qu'on pourrait faire ça ensemble****, je ne sais pas trop.* ***Soit il fait tout seul, soit je suis là mais il n'explique pas…il ne fait pas ça méchamment. Il faut être vraiment là, regarder hyper bien, demander précisément, et lui des fois il ne peut pas te répondre****. Et aussi,* ***il y a beaucoup de choses où il fait par habitude parce qu'il a toujours fait comme ça, mais après ne peut pas t'expliquer réellement qu'est ce qu'il fait*** *: on coupe le foin à tel ou tel moment. Pourquoi, parce qu'on a toujours fait comme ça…*
>
> ***E*** *: il ne sait pas le dire parce que c'est quelque chose qu'il n'a jamais mis en mot, qu'il n'a pas envie.*
>
> ***A*** *: ça dépend, je ne sais pas. Bon, une chose sûre, c'est qu'il a toujours bossé avec son père et personne d'autre. Lui il a amené de nouvelles choses, son père faisait autre choses. Il n'a pas l'habitude, il n'a jamais eu vraiment de stagiaires…bon il y a certaines choses qu'il peut nous dire…*
>
> ***E*** *: par exemple pour le foin tu disais…*
>
> ***A*** *: non mais c'est peut être pas le bon exemple, parce qu'avec le foin il peut nous dire…mais des fois il n'a pas raison en fait.*

E *: et G., selon vous n'a pas les mêmes savoir-faire.*

A *: G. d'abord* ***c'est quelqu'un qui a toujours été débordé par son travail****, et pour certaines choses…y'a pas beaucoup de gens qui note à chaque fois les parcelles et tout…****G. est carré sur les tracteurs****, chaque fois qu'on a fait évalué le matos, le gars disait « wouaw, il s'occupe super bien de ses tracteurs »,* ***chaque fois qu'il y a le moindre truc il sait ce qui ne va pas, il remplace avant que ça casse, ça j'ai pas trouvé ailleurs****. Les gens, s'ils n'aiment pas trop la mécanique ils laissent trainer beaucoup de choses, et puis ils voient qu'il y a un soucis justement quand ça casse, et ça tombe quand on va au foin, et qu'il faut utiliser les tracteurs beaucoup. G. ça arrive des pets, mais pas si souvent que les autres.* ***Il est doué pour ça, il aime ça.*** *Mais pour le stade des foins, on fait dans les dates et puis…même le véto, il a dit que G. au niveau des ratios c'est toujours un peu comme ça, jamais très carré…*

E *: il produisait quand même assez de lait ?*

A *: une chose est claire, c'est que G.,* ***le rendement il s'en fout, pas un but pour lui****.*

E *: il mise avant tout sur l'autonomie, il préfère diminuer ses charges plutôt qu'augmenter ses revenu quoi.*

A *: oui, c'était peut être des questions de temps aussi. On prend du temps pour ce qu'on a envie de faire aussi.*

A *: je pense qu'il s'est quand même habitué de nous avoir dans les pattes, mais certaines choses qui restent…il fait ses petites crises de temps en temps, comme s'il était bipolaire, de temps en temps, il commence à s'inquiéter sur quelque chose, il se focalise sur ça et après il pète un câble et c'est moi, Y. ou T. qui en prenons plein la gueule, il vide son sac et après c'est bon, c'est comme avant. Et après ça, deux fois par an, je ne sais pas d'où ça vient.* ***Mais ça c'est les moments avec lui le plus difficile, souvent quand il a le sentiment que soit il travaille trop, il est débordé pour nous, soit qu'on ne se voit pas assez, qu'il ne sait pas assez ce qu'il se passe, et des fois à causes des circonstances****. Mais le cas aussi un peu bizarre, et c'est là où ça peut faire vraiment mal…comment expliquer…si G. pique ses crises avec nous ça ne me dérange pas plus que ça, ça m'énerve un peu, et au début j'ai pensé que c'était plus grave que ça, maintenant je crois qu'il fait ça de temps en temps mais c'est pas la fin du monde.*

Mais ce que je n'aime pas du tout c'est que…c'est déjà arrivé qu'il s'inquiète sur quelque chose, puis il y avait quelque chose qui n'allait pas, et puis qu'il allait discuter avec le maire, avec les gens au bistrot, il ne sais pas trop se taire quoi *: donc quand il a des soucis, ou qu'il se soucis pour nous, on a déjà eu des trucs où on savait qu'il avait dit tout et n'importe quoi, des choses pas très justes quoi. C'est bien pour lui qu'il fasse des choses. S'il ne nous aidait pas, il couperait du bois, il s'occuperait de sa mère, certaines choses qui…mais il ne fait pas grand chose sinon, ce n'est pas quelqu'un qui a beaucoup de copains, ni qui a des hobbies, qui va à la chasse ou qui lit beaucoup (à par campagne solidaire et le journal de temps en temps), il écoute un peu la radio mais il n'a pas la télé, sa maison est un bordel pas possible, mais il n'arrive pas à ranger, il n'aime pas. Y'a de ces trucs dans la maison…mais il n'a pas envie de s'occuper de ça…mais* ***s'il ne fait rien, il devient dingue aussi, donc il nous aide,*** *c'est bien pour nous et lui et de temps en temps, il va au bistrot et dit qu'il fait tout pour nous, quand il a la tête un peu…au début il avait aussi très peur…*

Point de vue sur le travail d'une femme à la ferme

G *:* (…) *forcément* ***une femme c'est fait pour ça…****(faire des enfants).*

E *: pas seulement quand même…*

G *: non pas seulement mais bon principalement…c'est les femmes qui font les enfants, et puis une femme bon ça aime les enfants c'est pas pareil. Mais y'en a qui ne regrettaient pas bon, c'est un choix qu'elles avaient fait à 25 ans et puis….mais quand elles se sont retrouvées…ben tiens y'a un ancien employeur de Y qui va venir ce weekend lui amener un chien, des Pyrénées, je ne le connais pas, je l'ai simplement eu au téléphone, il s'appelle J. C'était Y. qui devait reprendre sa ferme, mais comme Y voulait être avec les deux autres, J. il ne voulait pas de chèvres dans son exploitation, et puis du maraichage non plus. C'est une fille toute seule qui a repris l'exploitation. J'ai demandé à Y. comment ça allait avec la fille, il me répond : « oh, pas trop bien ». Ben non parce que je pense qu'il est obligé tout le temps de lui filer un coup de main et puis bon…*

(…)

G *: A., l'an dernier a réagi quand j'avais fini (rire). Parce que moi je n'ai pas regardé, j'ai bossé le dimanche, comme les autres jours, quand faut y aller, c'est comme ça.*

E *: elle était vexée ?*

G *: non mais c'est là qu'elle m'a dit : oui* ***mais tu as tout fait, tu bosses comme un con…mais nous après on ne va pas savoir faire.***

E *: elle a envie de savoir faire.*

G *: oui bon…heu…****c'est un boulot de femme oui et non ça hein****…ce n'est pas la question d'être macho mais quand il faut soulever un sac de semences pour le remettre dans le semoir bon…*

E *: une femme, elle peut faire si elle s'organise bien.*

G *: ben il faut verser avec un saut oui…non mais il y a des femmes qui conduisent aussi bien que les mecs, qui font les mêmes boulots dans la ferme.*

E *: mais le fait que ce soit une femme, ça vous bloque ?*

G *: non pas du tout…mais par exemple le déchaumage cet automne, c'est elle qui voulait le faire et puis finalement elle s'est aperçue qu'elle ne pouvait pas faire parce qu'elle y allait une heure, elle était tout le temps en train de courir. Parce que l'après midi elle a le boulot à la fromagerie, le matin elle fait les fromages, et puis à 3h elle partait dans le champ et puis à 4h elle revenait (rire)…*

E *: elle était dans le tracteur ? C'est physique ça ?*

G *: oui, ben si,* ***ce n'est pas de tout repos le tracteur****, ah non, non.*

E *: elle s'arrêtait de fatigue ?*

G *: non, parce qu'elle avait des impératifs ailleurs avec le gamin ailleurs avec la nounou, le fromage.*

E *: ce n'était pas une question de capacité physique ?*

G *: non de temps…et puis elle me dit : oh ça m'énerve, c'est long, c'est chiant (rire)…je lui oui je sais bien…bon…Oh ben maintenant il y a des engins…non ce n'est pas une question de capacité physique…mais ce n'est plus vraiment des tracteurs, moi j'appelle ça des cabines d'avion.*

E : c'est vrai qu'une femme quand elle a des enfants*, elle s'en occupe mais…bon si elle s'organise, elle est autant capable d'apprendre la mécanique, etc. Peut être a-t-elle moins d'intérêt ?*

G *: enfin* ***au début elle s'intéressait beaucoup plus que ça, quand je lui racontais des trucs. Maintenant, elle a l'air de ne plus vraiment la botter.***

***E** : pourquoi elle a changé ?**G** : je ne sais pas…oh il n'y a pas beaucoup de femme chez les paysans…elles aident à faire des trucs…mais qui mettent les mains dans le cambouis y'en a pas tant que ça. Oh puis, ce n'est pas non plus des fois de tout repos. T., il déteste ça, il refuse de mettre le nez dans quoi que ce soit, quand je répare quelque chose, il se sauve…Et pas qu'en mécanique, moi je fais beaucoup de soudure, ça je pense qu'il ne va jamais le faire. Par contre, ce qu'il devrait faire, c'est un peu plus d'entretien, mettre la graisse, tout ça.*

(…)

*Et puis quand je vous disais, sans être macho, **y'a des trucs, pour une femme c'est pénible**. Vous pouvez essayer de soulever ça, vous allez voir, c'est lourd (en parlant du poste à souder). Ma foi, et puis ça fait des étincelles, ça peut arriver dans les yeux, ça m'est déjà arrivé. On voit rien avec les lunettes. Et le plus réjouissant ça va être pour renfiler ça, je vais mettre le roulement au bout…*

Y sur G/T/A

Il juge que les trois jeunes ont des fonctionnements différents, des nationalités différentes.

Selon Y., les rapports entre G et A et T ne sont pas encore construits sur une confiance dans le travail. Il parle également des moments difficiles de G. Il pense que c'est parce qu'il est contrarié du fait que le travail n'est pas fait comme il pense qu'il doit être fait. Selon lui, il est prêt à laisser davantage la main mais n'a pas encore confiance en la capacité des autres. Pour Y, G. conserve un besoin de reconnaissance sociale, et se plaindre de leur travail auprès des autres, des voisins, des gens du bistrot, c'est une manière d'obtenir de la compassion.

Le jeune éleveur fait part des différents enjeux qu'il perçoit dans les relations entre les personnes de ce GAEC. Premièrement, il verbalise le soucis du cédant de voir les jeunes s'intégrer au tissu socioprofessionnel du territoire. Cette dimension du métier n'est pas seulement la préoccupation du cédant, le jeune la partage également et exprime la nécessité de bénéficier d'une « *reconnaissance sociale* ». Deuxièmement, il fait part de son avis à propos de la relation de transmission entre G. et les repreneurs. Pour lui, G. a des difficultés à déléguer certaines activités, par manque de confiance vis-à-vis de leur disponibilité et compétences. Enfin, on découvre que certaines tâches (entretien du matériel entre autres) ne sont pas encore maîtrisées, ni même gérées, au bout de deux ans d'installation. Il s'agit pour lui d'acquérir petit à petit cette autonomie. En effet, Y. met en avant son envie d'être autonome par rapport aux compétences de G. (savoir atteler seul un outil, pouvoir réaliser correctement un labour, seul).

Par ailleurs, il considère qu'il est important de questionner son action à partir des résultats obtenus, et il regrette que ses associés ne suivent pas toujours cette démarche.

***Y** : on fonctionne différemment avec A et T, et en plus nous sommes de trois nationalités différentes.*

***Y** : non. Mais dans ce que je prévois, mes intuitions et mes calculs c'était bon. Après, les paramètres émotionnels et les choses en commun, ce sont des choses que je ne contrôle pas et c'est le plus dur à accepter pour moi, ce qui amène les tensions…*

***E** : avec les deux autres ou avec G. ?*

***Y** : si tu as parlé avec G., tu as dû voir qui il avait dans le nez, avec qui ça se passe moyennement et avec qui ça allait. Je pense qu'avec moi il n'y a aucun problème, G. a entièrement confiance en moi, et par contre T. et A. n'ont pas acquis la confiance de G.*

***E** : il ne l'a pas dit comme ça.*

***Y** : ça va venir ou alors il ne te le dira pas comme ça mais tu le sentiras.*

***E** : en tout cas dans ce qu'il disait, j'avais l'impression qu'il y avait une marge de manœuvre possible quand même.*

***Y** : parce que ça va bien en ce moment. Mais **dans sa période destructrice, il est mauvais**. Il va voler dans les plumes, il va être méchant, il va dire des choses vraies mais qui font mal. Parce **qu'au final il fait les choses parce qu'il pense qu'il faut les faire et que si on ne les fait pas ce n'est pas bien** ; et du coup il assume quelque chose. Moi j'ai confiance en ce qu'il fait mais par exemple pour l'entretien du matériel, je sais que c'est lui qui écrit sur les cahiers, etc. Et je sais que le jour où il arrêtera…**c'est à moi de lui dire d'arrêter, mais pour le moment physiquement je ne peux pas parce que je suis dépassé par le bâtiment**…*

***E** : et s'il y a une demande de ta part ou de celle d'A. pour comprendre ou de se faire accompagner ?*

Y** : il le fera…mais je pense que **c'est plus pervers pour lui. Il aimerait que ça se passe comme ça mais pour le moment il voit qu'on n'y arrive pas, ou que T. et A. ne sont pas prêts ou ne veulent pas le faire, ça je ne sais pas encore ce qu'il en pense mais, du coup, G. le fait, mais ça le pèse de le faire parce qu'il dit que c'est à nous de le faire normalement.

***E** : en même temps c'est une activité qu'il aime faire et que ça lui donne un sens encore aujourd'hui sur sa ferme.*
***Y** : oui, sauf qu'au niveau de **la reconnaissance sociale**, c'est bien de se plaindre et dire qu'il fait les choses. Je suis persuadé qu'il croit qu'il aime son travail, mais dans la majorité de ses relations avec le monde extérieur, là toi tu viens dans un certain cadre, ben il adapte son langage par rapport à ça, mais les voisins paysans ou les gens du bistrot, il va adapter aussi son langage de manière à avoir une reconnaissance de son interlocuteur ; ça par contre il ne le dira pas. Il va dire : ah T il a encore cassé ça, ah Y. il ne fait pas ci…ils sont partis trois semaines aux USA…*

Y/A :

Du point de vue de Y :

Jugement porté sur le travail de l'autre

Dans cet extrait, le jeune éleveur met en corrélation un certain type de posture face aux nouvelles situations rencontrées, et les difficultés de coordination qu'il rencontre au travail avec les autres membres du GAEC. Pour lui, être disposé à apprendre de ses expériences en questionnant les erreurs effectuées, est une condition pour devenir un professionnel. Cette disposition est une condition pour s'améliorer, faire preuve de professionnalisme. En jugeant l'attitude de ses co-sociétaires face aux problèmes rencontrés, il évalue la qualité de leurs engagements dans le travail et leur volonté d'adopter cette posture. Il est en désaccord avec leur manière de gérer les problèmes.

Il estime qu'A. n'a pas acquis les bagages suffisants pour s'installer sereinement (à ce stade). Il le juge par le fait qu'elle se laisse être débordée, qu'elle n'a pas tiré suffisamment de conclusions des incidents survenus (morts de ses chèvres), qu'elle n'a pas calibré son installation par rapport à ses compétences de départ. Il juge qu'elle ne prend pas suffisamment d'initiatives, « *elle est tout le temps en attente* », elle ne travaille pas toujours quand il faut. En outre, Y. ne l'informe pas toujours quand il prend des initiatives. Il voit clairement un problème de communication entre eux : selon lui, A. ne fait pas l'effort de communiquer, ou n'y arrive pas. Il admet ne pas non plus faire en sorte de créer le dialogue. Il fait l'hypothèse d'un problème de places à prendre dans le travail. Il pense qu'elle n'est pas assez présente sur les lieux collectifs et que le couple (A. et T.) participe peu aux rencontres collectives.

Des positions différentes face au travail

Pour Y, A. voit le travail en dehors de la vie privée, elle a besoin de séparer les deux. C'est pourquoi elle a besoin de prendre des vacances à l'extérieur.

Du point de vue d'A. Elle voit aussi les mêmes problèmes de communication, produits dès la mise en organisation de la fromagerie. Pour elle, ils viennent de d'une trop grande distance entre les différentes approches du travail collectif. Elle dit avoir besoin de parler, de se faire expliquer les choses, de partager les points de vue alors que Y. est, pour elle, plus introverti dans sa réflexion. Il agit seul alors qu'elle a besoin de se concerter pour agir en confiance. Cela crée des problèmes organisationnels. Selon elle, les deux en ont conscience et font des efforts. Elle participe au mieux et se sent très prise par la transformation. Elle considère que son désinvestissement dans les travaux des champs vient de la difficulté de tout assurer de front. Elle veut malgré tout être mise au courant des évènements, pour s'y préparer petit à petit.

➔ ***Les problèmes au travail entre A. et Y. sont construits autour d'attentes non assouvies*** :

- modes d'organisation, de diagnostic et de résolution des problèmes différents ;
- pas assez de coordination pour gérer ces écarts ➔ source de conflits.
- la réactivité par rapport aux résultats du travail ;
- la réactivité par rapport aux tâches communes à réaliser ;
- la participation à la vie collective ;
- la reconnaissance de la vie personnelle des uns et des autres ;
- la coordination des modes de vie et de travail ;
- la répartition assumée des tâches et la spécialisation

Jugement porté sur le travail de l'autre

***E** : et pour reconnaître les brebis, pour savoir ce qu'il faut faire pour les soigner tout ça, pareil ?*
***Y** : oui, tu as une base, on te dit…J. ou mes maîtres de stage m'ont dit des choses, mais c'est toujours dans des situations…et **même maintenant j'apprends encore, c'est dans les situations que tu as eu, que tu vas acquérir de l'expérience. Et je pense que c'est l'ouverture que j'ai d'accepter ça.** (…).*

***Je pense que c'est une de mes caractéristiques, et c'est là-dessus que c'est difficile dans mon dialogue avec T. et A**. A. reproduit toujours les mêmes erreurs, elle n'arrive pas à se remettre en question sur les erreurs qu'elle a faites et **c'est juste une histoire de fournir l'énergie suffisante pour ne pas reproduire la même chose**.*
***E** : quoi par exemple ?*
***Y** : ben, heu, je ne sais pas, il y a eu 25 chevrettes de mortes cette année parce qu'elle venait juste le matin, elle donnait à manger, elle venait le soir elle donnait à manger et puis elle ne faisait pas de soins particuliers, **elle n'a pas essayé de comprendre ce qu'il y avait et elle a préféré fuir le problème et je suis sûr que si ça se reproduit l'année prochaine, ça fera exactement pareil**.*
***E** : elle ne sait pas pourquoi elles sont mortes ?*
***Y** : non.*

***Y** : ben la grosse différence je crois entre A et moi c'est que j'ai su prendre des bagages en main avant de m'installer sur ce que je voulais faire et A. a survolé quelque chose et assumé une charge après qu'elle n'était pas forcément prête à avoir parce qu'elle n'avait pas acquis les connaissances ou compétences.*
***Y** : c'est comme dans tout, pas de recette établie, c'est à chacun de trouver ce qui lui correspond. Et par exemple pour A, ça fait un an et demi qu'elle y est et 60 chèvres ce n'est pas ce qu'il lui correspondait, il lui aurait mieux fallu avoir 10 chèvres puis 20, puis 40. Et on va avoir une grande discussion là, je ne sais pas si on t'invitera ou pas, ça peut être intéressant mais y'a des choses assez dures à dire entre nous, et bon justement on va parlé de tout ça.*
***E** : dans le cadre de la plénière dimanche ou…*
***Y** : non, non, ce ne sera qu'au sein de la ferme. On fait une grande réunion par an pour savoir ce qui s'est passé sur l'année. C'est la semaine prochaine.*

***Y** : chaque fois…**la difficulté c'est qu'A. est tout le temps en attente**. C'est mon point de vue. C'est que si tu veux faucher précocement, et bien tu prends en main de sortir le matériel, de tout graisser…*

***Y** : ça, c'est des reproches qu'il fait à A., parce que le dimanche c'est sacré pour elle, on ne travaille pas le dimanche.*

***Y** : ce n'est pas un reproche mais ça va faire partie des discussions qu'on va avoir avec A., c'est qu'**elle est tout le temps en attente, elle ne va jamais initier l'impulsion de mettre en place un chantier**. Du coup, comme elle se met en position d'attente, elle voit qu'il faudrait…et que **comme moi je suis à fond et que je fais les choses au moment où je peux, et souvent quand je vois que c'est vraiment tard, je le fais parce que je vois que personne ne le fait et elle, elle rumine ça quoi, elle est complètement**, …(…) quand tu est en position d'attente, normalement tu essayes d'avoir une compréhension pour que…tu ne casses pas du sucre sur le dos des autres.*
***E** : ce n'est pas ce qu'elle a fait, en tout cas devant moi.*
***Y** : non mais je veux dire reprocher le fonctionnement d'un autre parce que, d'abord **lui il est sympa parce qu'il nous aide**…*
***E** : j'ai compris qu'elle regrettait plutôt le manque de communication entre elle et G.., ce qu'elle n'estime pas irréversible.*
***Y** : mais **on a le même problème entre elle et moi hein. Et à chaque fois, là où elle est passée en stage, c'était la même histoire pour elle, partout où elle passait, elle est partie à chaque fois pour ça**.*
***E** : et toi ça ne t'a pas fait flipper de t'installer avec elle alors ?*
***Y** : ben si un peu.* (…) *Mais aussi, **si tu pars avec l'appréhension, que tu as peur de ne pas y arriver et tout ça, à mon avis tu ne mets pas toute l'énergie nécessaire** (…).*
***E** : mais la place de la femme dans une ferme, si on revient à ce que tu disais, elle dépend aussi du rapport qu'elle a avec les autres hommes dans le lieu de travail, parce quelque part, la représentation de la capacité de travail de la femme et tout ça…elle est implicite, et portée par les hommes autour, et si eux ne fournissent pas aussi la petite énergie à l'électron pour que na-na-na…pour favoriser ou véhiculer l'idée que la nana elle a sa place dans le travail…tu vois je penses que c'est à double sens aussi.*
***Y** : je suis complètement d'accord. Le problème c'est qu'elle ne va pas le reconnaître ouvertement, en dialogue, en communication. Elle le dit, elle a cet esprit critique sur elle-même, mais en tout cas **avec moi y'a une barrière de communication qui fait qu'elle n'arrive pas à me dire les choses**.*
***E** : tu crois qu'elle aurait un complexe d'infériorité ?*
***Y** : c'est clair oui. C'est peut être par ma personnalité aussi hein…**ça fait un an et demi que ça dure et je n'arrive pas à créer le dialogue et**…*

***E** : tu n'as pas trouvé un moment ?*
***Y** : on a essayé mais **on n'arrive jamais à trouver les mots justes, et puis il y a l'émotion qui passe au-dessus, de son côté ou du mien, pour l'instant on tourne en rond, on n'arrive pas à débloquer la situation**.*
***E** : vous êtes amis ?*
***Y** : On l'est, à partir du moment où on arrivera à briser cette barrière qu'on s'est mise.*

***E** : c'est au travers du travail qu'elle est venue ? Et ça a changé vos rapports dans la vie plus privée, à l'éco lieu par exemple ?*
***Y** : oui au travers du travail mais **ça joue sur le reste**. On ne la voit pas beaucoup en fait sur l'éco lieu, elle vient très peu, elle a un truc qu'elle n'arrive pas à…je ne sais pas, j'essaye de temps en temps de discuter avec elle mais, de comprendre son fonctionnement, mais quand tu t'investis sur un éco lieu par exemple, tu viens un ou deux dimanche par mois, enfin je ne sais pas…Elle est en famille. Elle s'occupe un peu des chèvres ou T. le fait. **Il y a vraiment un blocage de sa part qu'il est difficile à comprendre, et par ma personnalité, mon aura ou je sais pas, ça enfonce, ça amplifie le signal d'autant plus**.*
***E** : et le fait qu'il y ait d'autres personnes dans le collectif de l'éco lieu, ça ne crée pas un équilibre ? D'autres interlocuteurs, A'…*
***Y** : si oui, … avec A' ce n'est pas facile justement parce que, bien sûr elle a conscience du problème, et elles, elles ont leur relation propre quoi, parasité par notre relation.*
***E** : A' fait quand même un peu partie de la ferme.*
***Y** : non, elle travaille à l'extérieur,*
***E** : oui mais elle est sur l'éco lieu, elles se croisent. Elles sont femmes les deux.*
***Y** : oui c'est vrai. Avec le bébé aussi, ça crée des liens aussi.*
***E** : (…) avantage d'un collectif ?*
***Y** : oui sauf si tu te fermes, et moi…T. a déjà cette tendance à ne pas trop parler, de se refermer sur lui-même, mais du coup la famille T'' se ferme énormément sur elle-même. **A part les moments de repas, on les voit très peu, ils participent très peu souvent**…si dans les moments d'ateliers ou de loisirs, là on se voit, heureusement.*
***E** : y'a du regret ? Tu voudrais que ça change ?*
***Y** : oui. L'éco lieu ça rame un peu, on n'avance coup par coup, heureusement que F. et D. sont là pour faire avancer le truc, sinon y'aurait rien qui se passerait. Parce que les L' sont dans le même schéma (les boulangers de l'éco lieu), ils sont complètement oppressés par leur quotidien, par l'activité économique ; et pareil sur la vie de l'éco lieu on les voit très rarement quoi. (…) La difficulté je pense, c'est que dans les personnalités**, tu as ceux qui font, qui créent, et ceux qui aiment que les choses soient faites et vivre dans un espace fait quoi.** Dans une dynamique de groupe, quand tu crées un lieu, obligatoirement tu vas avoir des familles qui créent et s'investissent (…) et ceux qui vont être confronté, qui vont être dépassés par leurs quotidiens, vont préférer vivre une vie privée chez eux plutôt que…*

Des positions différentes face au travail

> ***Y** : **C'est compliqué, parce que il y a mes objectifs personnels, et puis après il faut aussi…il y a le consensus avec T. et A. Mais on s'est en tout cas créé un projet d'avoir une bergerie pour avoir une mécanisation, pour nous simplifier le travail. Mais après, moi j'aurais très bien pu envisager de m'installer sur une ferme où il fallait traire à la main toute la carrière. Ça m'aurait même plu.***
> ***E** : Ah bon, mais alors là comme contrainte de travail, c'est énorme. Enfin je veux dire, ça réduit beaucoup ton temps de vie privée à cause de l'astreinte de la traite manuelle…*

***Y** : pour moi, je mélange ma vie de paysan et ma vie privée. C'est du plaisir, et **contrairement à A. qui vit ça plutôt comme un job et puis il y a sa vie privée à côté**. Alors que moi, quand j'ai des amis ou la famille qui viennent, avec L. (son bébé), mon quotidien, ma vie c'est la ferme, et les gens se mêlent à cette vie, et je prends du temps comme ça. Entre Noël et le nouvel an, les parents d'A'. qui étaient là, ben les ¾ du temps, ils étaient avec moi à m'aider à la bergerie, tu crées ainsi des moments vraiment sympa.*

Du point de vue de A.

A** : je me suis rendu compte, au niveau de la fromagerie, c'est presque que moi qui fais ça. Au début on voulait aussi faire autrement : Y. qui fait tout le fromage de brebis, et moi de chèvre. **Mais c'est très difficile d'avoir deux chefs d'ateliers en fait**. Moi je trouve ça pas bien. Cette année, Y. transformait peut-être une fois par semaine, soit yaourt, soit Tome ; et puis moi je faisais vraiment le reste, sauf quand il y avait des stagiaires qui nous aidaient. Je me suis vraiment rendu compte **la première année que c'était trop le bordel, on ne savait plus trop qui c'est qui faisait quoi** et puis qui…on avait quand même…en fait **Y. et moi on a quand même des problèmes de communication** qui sont un peu liés à tous les deux. Y. est très au niveau de sa réflexion, tout est très intériorisé, et moi c'est exactement l'inverse, donc des fois on a des soucis. **Il réfléchit énormément…et puis il ne te consulte pas et puis il fait ses trucs. Alors que moi j'ai vraiment besoin de parler avec les gens pour réfléchir et d'avoir l'avis d'un peu tous les gens concerné**. Même moi pour ma réflexion avec les chèvres, j'ai besoin de parler avec les gens et puis ce n'est pas du tout dans son fonctionnement. Donc **on a même des problèmes pour s'organiser pour la journée…

***E** : et alors vous avez trouvé des moyens de communiquer ?*
***A** : on y bosse quoi. Y'a des moments, des périodes où ça va bien, et d'autres de stress ou on arrête, et on se rend compte que ça ne le fait pas bien pour la ferme. On en est conscient, on travaille là-dessus, pour moi c'est…Pour la fromagerie, je me suis rendu compte que **quand il y a du lait, c'est très prenant la fromagerie, il y a énormément de choses à faire, c'est hyper encadré. Quand il faut faire du foin, c'est la période avec le plus de lait, là j'arrive quand même toujours à aider avec les foins, je ne fais pas tout, enfin je fais toutes les étapes mais Y. et G. font beaucoup aussi.** L'année dernière G. et moi c'était bien, petit à petit j'ai l'impression qu'il fait moins sur la ferme, à l'exception du travail du sol et du semis. Après en automne tout ça, il y a toujours quelque chose à faire, et je ne me sens pas capable de tout faire là…*
(…) J'avais l'impression que je ne m'occupais pas bien, ni des chèvres ni bien du fromage. Déjà avec ces deux choses là c'était limite. Donc en plus dire que je vais herser, labourer ou semer, ou juste l'idée d'organiser tout ça, c'était quelque chose dans laquelle déjà je ne me sentais pas à l'aise et je n'aimais pas trop, ça je n'arrivais pas quoi (question de temps, d'efficacité et d'affinité).

Points de vue sur la transmission

Point de vue de l'ancien

L'ancien a vendu l'ensemble de son cheptel, s'est engagé dans une démarche de transmission en se mettant en lien avec l'association Terre de Lien. Depuis l'installation, il participe à la gestion des cultures, l'entretien du matériel, les tâches administratives, et l'appui à la mise en place des infrastructures (nouvelles bergerie et fromagerie, etc.).

Il a acquis des compétences transversales, transposables au fonctionnement des nouvelles productions.	***G :** moi les brebis et les chèvres je ne connais pas. J'ai apporté des choses en céréales, pour les foins.* ***Y :** et en mécanique.* ***G** : moi je sais bricoler mais je n'interviens pas dans la bergerie. Et puis je ne connais pas ces animaux. Je donne quelques conseils quand ils sont coincés.* ***E** : quoi par exemple comme conseils ?* ***G** : **des trucs de rien du tout** (…). J'ai fait plein de bricolage avec des artisans (des astuces pour travailler avec mon matériel). J'avais 12 ans ; ils venaient bosser chez nous. Ils mangeaient à la maison, à l'époque ce n'était pas comme les professionnels d'aujourd'hui qui viennent et repartent aussi tôt. Moi **la mécanique, j'aime ça**. Tant mieux pour les jeunes. Je fais de la soudure, de la maçonnerie…Des fois, y'a de la fumée qui sort de ma tête, c'est A qui dit ça. Il faut aimer c'est sûr, ça ne va pas tout seul.*

La mécanique

La transmission professionnelle porte sur des objets transversaux au métier d'agriculteur, notamment sur la **gestion des cultures**. Cette dernière recouvre :

- La maîtrise du calendrier cultural eu égard aux caractéristiques du milieu (climat, sol, etc.) ;
- La conduite des machines agricoles ;
- La maîtrise de l'entretien et de la réparation de ces machines : pour G. il faut toujours ranger un matériel en état de marche, c'est une règle de conduite qui permet de mieux engager les chantiers qui suivent.

La soudure et la maintenance :
Pour G., assurer le maintien du matériel et la soudure est une question d'affinité, ça ne se transmet pas vraiment ; c'est aussi un moyen d'être autonome par rapport aux garages et aux mécaniciens , ce qui permet de réduire les charges. Les trois jeunes du GAEC ne peuvent assurer à eux seuls toutes les tâches de maintenance, d'autant qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour le faire. Ces tâches sont pour l'instant assurées par le cédant qui leur apporte donc une aide précieuse, sans laquelle ils auraient dû faire appel à des prestataires et techniciens extérieurs. Nous avons vu que cet investissement peut également faire l'objet de tensions, les amenant du moins à coordonner leurs actions afin qu'ils trouvent la place adéquate de l'aide du cédant dans le travail et dans les processus d'apprentissage/transmission.

***G** : la soudure, on a besoin tout le temps, vous n'avez pas un mécano dans aucun garage qui ne sait pas souder. Tout le temps…c'est aussi parce que…moi mon père il n'a jamais fait ça mais c'est parce qu'on n'a plus d'artisans dans le coin qui font ça…**Mais ça il faut aimer aussi, je ne peux pas expliquer moi, il y a très peu de paysans qui font ça, la mécanique**.*
***E** : ils payent cher les mécanos...*
***G** : très cher. Et puis en plus, **quand c'est des bricoles à faire qui ne sont pas intéressantes, les mécanos n'aiment pas spécialement**…comme les petites choses emmerdantes à faire comme je fais là.*
***E** : vous faites quoi ?*
***G** : c'est une machine pour faire des rigoles dans les champs. Pour faire un fossé arrondi, pour faire des rigoles. Y'avait très longtemps qu'on avait ça* (…) *et maintenant j'ai des ennuies, mais je pense que ça va tourner maintenant.*
***G** : j'ai tout changé le roulement, y'a très peu de mécanos qui aiment faire ça parce que c'est chiant.*
***E** : pourquoi c'est plus chiant que le reste ?*
***G** : quand j'aurai renfilé ce bordel-là, j'aurai encore un autre roulement à mettre au bout, puis une chaine là dedans, il va falloir que je retrousse les manches, sortir mes mains de là-dedans avec le bras en cambouis jusqu'ici pour enfiler la chaine sur le pignon (rire). **Alors j'ai déjà tout réparé ça avec de la soudure, c'est moi qui l'ai fait ça**.*

***A** : il nous aide énormément avec le tracteur, au niveau mécanique, au niveau de l'entretien. Il adore les tracteurs et les machines. Et nous, on ne connaît pas bien. Moi, ce n'est pas du tout mon truc en fait…*
(…) *au début il ne me laissait pas du tout faire les choses, maintenant il me laisse un peu plus faire des choses et il sait que j'insiste quand même…*

***Y** : G. intervient (avec la herse étrille), sur les moments où il faut intervenir…*

Participation de l'ancien dans le collectif :
G. fait les choses seul car il pense que les jeunes ont déjà trop de choses à faire, qu'ils n'ont pas le temps, il dit les informer de tout. Il préfère le faire que de voir quelqu'un d'autre le faire moins bien. Y. pense que pour l'ancien éleveur, c'est une « honte » de faire travailler un prestataire à leur place. Pourtant il estime que les choses doivent évoluer, que les jeunes doivent prendre la main, quitte à embaucher quelqu'un, ou faire appel à un prestataire de service. Car c'est une manière de maîtriser les moments d'intervention, d'autant que G. engage parfois des chantiers plus tard que ce qu'auraient voulu les jeunes (ex du chantier fenaison). Le jeune invoque les raisons suivantes :

- Il met souvent la priorité à la finalisation du chantier qu'il est en train de mener, quitte à retarder le démarrage du prochain chantier ;
- Il peut être pris par les soins qu'il donne à sa mère, à domicile.
- Il raisonne à partir de ce qu'il connaît du fonctionnement des vaches, pour lequel le foin peut être valorisé plus tardivement que pour les petits ruminants ;
- Au cours de son expérience, il a construit un calendrier des tâches dans lequel est fixée une date précise pour la fenaison qui constitue un repère suffisamment fiable.

***G** : **je ne sais pas s'ils auraient eu le temps de le faire, ils n'auraient peut être même pas eu le temps,** ça c'est moi qui l'ai fait.* (…).

***E** : aujourd'hui vous les aidez encore avec les céréales et le maïs ?*
***G** : oui, oui.*
***E** : comme avant ou y'a un partage du travail ?*
***G** : vous savez, ils ont un emploi du temps. Le travail des champ, c'est un truc qui marche aussi avec la météo, vous ne pouvez pas dire…c'est pour ça que quand on fait comme eux : les marchés, la transformation, la vente….*

Par exemple, pour semer l'avoine pour faire l'engrais vert là, si ça avait été un samedi, je ne m'en rappelle plus, lui il est au marché à Beaune le Samedi, le maraîcher est au marché à St Germain des Bois, vous ne pouvez pas dire, on verra lundi, parce que lundi peut être qu'il va pleuvoir, on n'en sais rien. ***Alors bon c'est moi qui le fais quand c'est comme ça. Mais je leur en parle toujours avant.*** ***E** : et des fois ils viennent avec vous ?*	
Point de vue du jeune éleveur sur la transmission	
Selon Y., G. intervient globalement quand il le faut, car il intervient dans l'urgence alors que le reste du GAEC s'est laissé débordé par les événement (nous avons vu l'exception pour la fenaison qui ne démarre pas aux dates idéales d'après les jeunes installés). Les prises d'initiatives de l'ancien éleveur sont précieuses pour eux à ce stade précoce de l'installation où les routines ne sont pas encore stabilisées et où les mises en place matérielles prennent une grande partie du temps de travail. La jeune se représente la transmission au travail comme un processus à double sens : du côté de l'apprenant, il faut qu'il y ait l'envie et le réflexe de prendre un maximum d'informations en note. Le transmetteur doit quant à lui accepté d'être questionné, « pompé ».	***E** : (…) lui il dit qu'il ne transmet pas grand chose, qu'en élevage de brebis et chèvre, il n'y connaît rien…* ***Y** : il n'a pas tout à fait tort. Mais après au niveau des cultures, s'il n'avait pas été là les deux années précédentes, on aurait rien pu faire.* ***E** : vous auriez acheté ?* ***Y** : je ne sais même pas comment on aurait fait. Et la question ne se posait pas puisqu'il était là, mais on aurait trouvé une solution.* ***E** : et toi ça t'intéresse les culture ?* ***Y** : ah oui oui,* ***cet automne il n'a rien fait, c'est moi. Sauf semer, je l'ai fait faire par un prestataire extérieur. Mais si G. avait eu les rênes comme je lui avais laissé l'année précédente, c'est lui qui le faisait, et il l'aurait fait avec du retard, et on aurait passé les pluies et on aurait eu des champs de merde**. Il refuse de faire travailler quelqu'un de l'extérieur sur sa ferme c'est une honte de ne pas réussir à le faire soi-même.* ***E** : mais pourquoi le ferait-il tard ? Moi il m'a dit qu'en bio il ne faut pas le faire trop tôt.* ***Y** : ouais pour le printemps mais à l'automne les pluies arrivent vite quoi. Il le fait en retard parce qu'il était acculé par sa mère à s'occuper, par des priorités qu'il s'était faites de réparer l'épandeur, ça lui a pris une semaine ou 10 jours, etc. Il aime bien, quand il commence quelque chose, de le finir, ça aussi moi j'aime bien mais des fois pour les cultures, quand c'est le moment c'est le moment. Je lui disais qu'il fallait le faire, il me disait que oui mais qu'il fallait qu'il finisse ses trucs, j'ai regardé la météo j'ai vu qu'il allait pleuvoir, j'ai attelé la charrue un dimanche, j'ai labouré toute la journée…* ***E** : tu savais labourer ?* ***Y** :* ***non j'ai appris ici, avec lui, il m'a montré et comme je suis assez dégourdi avec la mécanique, le truc il m'a montré deux – trois fois, pareil, lui il te montre, il n'est pas très pédagogue, il fait ça ça, il faut être attentif, il ne va pas dire qu'il faut appuyer sur le bouton, que si tu fais ça, ça fait ça, etc. il faut que tu fasses toutes les jonctions, quand il fait le geste, tu regardes ce que ça fait derrière, mais après parce que t'as une base de connaissance. A a du mal** avec ça parce…* ***E** : comment tu as fait pour le savoir alors ? Tu as essayé ?* ***Y** : oui et puis quand il faisait des trucs j'essayais de voir ce que ça faisait, puis* ***quand tu lui poses la question de pourquoi il fait comme ça, il répond que c'est parce que c'est comme ça, des fois il ne sait pas lui même** à quoi ça sert ce qu'il fait, il le fait parce que (il l'a toujours fait). Tu regardes en arrière ce que ça fait, tu te retournes tout le temps. Le plus dur c'est les réglages pour qu'elle soi vraiment…et puis il faut observer selon la vitesse à laquelle tu vas, de voir comment ta terre est retournée, si c'est bien homogène sur tous les socs et le truc qui coupe…si tu as un petit défaut d'aplomb, le soc de derrière va plus piquer que l'autre, donc quand tu roules il faut regarder comment la terre se renverse, chaque soc doit soulever la même quantité de terre. Sinon y'a un côté plus profond que l'autre. Pour ça tu actionnes la manivelle derrière, sinon les boutons devant ce sont pour la profondeur…on laboure à 15 cm.* ***E** : ça tu peux le régler…* ***Y** : non ça tu dois le faire visuellement, tu descends du tracteur, regarder, c'est assez chiant. T. ne fait pas ce genre de réflexion, il prend l'outil il y va, ça passe ou ça casse et c'est fait et tant mieux. Mais tu vois moi je cherche à acquérir une indépendance, je sais que si G. n'est pas là, je suis capable d'aller atteler la charrue comme il faut, j'avais aussi cette objectif.* ***E** : avec G. il faut faire du mimétisme et observer, il ne va pas expliquer…* ***Y** : il n'est pas pédagogue. Il ne va pas arrêter le moteur du tracteur, t'arrêter, régler le truc, te montrer comment sont reliées les choses, il va plutôt faire et puis voilà. Tu lui demandes, « ah ouais bof ». Avec moi ça marche mais pas avec A. Peut être ça ne les intéresse pas, je pense que c'est une question de priorité, A. a plus de priorité sur la vie familiale, sur l'éducation de G'.*

L'éleveur prend l'entretien du matériel très à cœur et exprime un certain nombre de principes qu'il considère nécessaires de respecter en tant qu'agriculteur. Cela rejoint aussi l'idée de l'autonomie : si l'on est minutieux et rigoureux avec le matériel, les réparations sont moins fréquentes, le renouvellement du matériel également, de même que la sollicitation des mécaniciens.

***G** : avant de remiser, il faut réparer parce qu'après, on oubli…car quand les foins arrivent il faut être opérationnel. **Ça, Y. il le sait** parce qu'il l'a fait dans les fermes où il a travaillé avant. **Ici, c'est encore moi qui fais l'entretien du matériel**. Il faut tout marquer (les vidanges, etc.). Et ça **il n'a pas trop mis le nez dedans**.*

Sur ces deux premières années d'installation, l'éleveur est pour l'instant très investi dans le fonctionnement du collectif agricole. Il est très présent sur les machines mais assure également tous les travaux sur les cultures, bien que les jeunes du GAEC commencent à passer la herse ou la charrue.

Il dit intervenir quand il s'agit anticiper d'éventuels retards, quand il faut urgemment intervenir (pour le désherbage mécanique notamment). Par ailleurs, il informe en temps et en heure des travaux du sol qu'il convient de réaliser pour gérer le couvert végétal.

Pour G., les jeunes doivent commencer par observer, lui doit aussi apprendre à les observer et leur faire confiance. Il estime que ce n'est pas évident, car ils n'ont pas d'origine agricole. Il juge que le métier exige des sacrifices, que les jeunes n'ont pas toujours cette vision, c'est pourquoi il décide de prendre des initiatives, comme intervenir un dimanche si nécessaire. Il donne diverses raisons à son implication forte : il veut intervenir parce qu'il aime bien le faire et qu'il se sent utile ; il veut que le travail soit bien fait et aider les jeunes. D'un autre côté, il souhaiterait et serait rassuré de les voir autonomes.

Selon A., il faut faire attention de gérer le niveau de participation de G. dans le projet : il faut le préserver et assurer leur indépendance progressive, quitte à assumer quelques coûts supplémentaires. Décider de faire appel à quelqu'un pour réaliser la fauche à une date qu'eux-mêmes ont fixée, a été une manière de s'approprier cette tâche.

→ **Gérer la place de G. dans le projet est un vrai problème de coordination** : trouver équilibre et compromis entre :

- la place de G.
- la place des jeunes dans les décisions
- leurs occasions d'apprendre ;
- la gestion du temps, notamment dans la phase d'installation qui gagne à être aidée d'un actif supplémentaire,
- la gestion du matériel,
- la construction des bâtiments d'élevage
- les coûts engendrés par la prestation de service, etc.

***G** : c'est moi qui leur fait là le maïs…on passe en général deux fois la bineuse et une fois le butoir : donc trois passages.*

***G** : cet automne, où ils veulent faire du maïs l'an prochain, y'avait que des céréales et puis ça avait repoussé de l'herbe derrière, des saletés, du chardon, je leur ai dit « il ne faut pas laisser ça comme ça », **c'est là aussi que j'interviens des fois** : p**our faire un maïs l'année prochaine, il faut nettoyer ça au cover crop et puis après il faut semer une avoine d'hiver pour faire un engrais vert et un couvert végétal pendant l'hiver**.*

***E** : et avant que le GAEC se forme, vous aviez une idée de ce que vous vouliez transmettre ?*
***G** : ben c'est à dire, **la seule chose que je leur ai dit, déjà dès le début, c'est que eux s'il venait là ça allait permettre que je les aide à faire ce que moi je n'ai pas pu faire, de la transformation, de la vente directe, ce genre d'agriculture biologique**.*
***E** : vous imaginiez quelque chose avec les jeunes ?*
***G** : **il faut déjà pour commencer, observer les gens puis leur faire confiance**. Ça, vous savez, y'a pas tout le monde qui va faire venir chez lui un allemand, une américaine, un gars qui vient d'Alsace. Le monde agricole en général est assez renfermé.*
***E** : et vous sentez des fois l'envie de transmettre…?*

***G** : c'est surtout **au niveau du travail des champs, c'est surtout moi qui suis observateur et qui dit quand il faut y aller**. Et je sais en tant que paysan, qu'avoir des loisirs et du temps libre, il y a quelque fois qu'il faut faire du sacrifice, parce qu'il faut que le temps s'y prête, la météo, et qu'il faut faire certains travaux, surtout en ce qui concerne la récolte des foins, des regains tout ça, la moisson, il ne faut pas regarder si c'est un weekend ou quoi parce que le lundi c'est terminé. Le métier de paysan, ce n'est pas un métier où on peut organiser son travail à sa façon…dire par exemple ce weekend je vais aller deux jours voir ma famille et puis le travail du foin on le fera lundi, ça on ne peut pas.*
***E** : et des fois quand vous avez à réparer une machine, comment vous vous organisez ?*
***G** : ben si on a besoin de la machine, on n'a pas le choix.*
***E** : et cette année, c'est Y. qui s'est occupé des cultures en automne.*
G** : oui. Mais D'. avait déjà labouré. Je préfère parce que je leur ai déjà dit, faites attention parce que **pour le moment je suis là mais si je venais à disparaître, il faut que vous preniez conscience que là il va falloir prendre vos responsabilités. L'an dernier, c'est moi qui ai tout fait.

A** : G. nous a dit qu'il ne connaissait pas les chèvres, ni les brebis. Mais **tu as bien vu, il est toujours en train de faire quelque chose sur la ferme**, il est…il passe beaucoup de temps à faire je ne sais pas quoi mais bon ça c'est…entre sa mère, le bois, le fait qu'il soit un peu malade. Il arrive quand même…**il nous aide énormément avec le tracteur, au niveau mécanique, au niveau de l'entretien, il adore les tracteurs et les machines, et nous on ne connaît pas bien, moi ce n'est pas du tout mon truc en fait…

***E** : J'ai remarqué que G. parlait beaucoup. Je trouvais que c'était un peu un paradoxe par rapport à ce que tu disais : il n'explique pas les choses, il montre, et en même temps il est super bavard. Peut être parle-t-il plus de politique d'ailleurs.*
***A** : oui c'est vrai qu'il aime bien papoter de ses idées. Mais après dans le travail c'est plus difficile de s'exprimer. Il voulait pouvoir transmettre la ferme, il est vraiment bien investi dans notre projet, donc…il a même des parts dans la SCI, donc là c'est…s'il n'arrive pas à transmettre certaines choses, c'est parce qu'il n'a ni l'habitude ni ne sais trop faire.*
(…)
***A** : **on essaye de faire gaffe qu'il puisse se sentir utile mais pas abusé quoi, pas indispensable.** Ça c'est toujours…**on a besoin de lui et en même temps s'il n'était pas là, on ferait autrement (…)**, peut être sûrement avec les mécaniciens qui viendraient plus souvent, payer plus cher pour ça par exemple, ça nous coûtera plus cher. Ou d'autres choses, ou pour les travaux du champ par exemple. Cette année on a fait semer les céréales par quelqu'un, parce qu'on savait qu'on n'avait pas le temps, que G. voulait le faire plus tard…de toutes façons donc il ne s'en occupait pas vraiment et que ça ne nous coutait pas plus cher de faire venir quelqu'un avec du matos plus grand et plus performant : gazole moins cher, temps, etc. Mais en tout cas, là on a décidé ça, lui il n'était pas d'accord, mais aussi pour nous c'est un moyen de ne pas trop s'appuyer sur lui, c'est délicat, parce **qu'on pourrait se débrouiller autrement, plus cher, mais c'est important.** C'est bien pour lui qu'il fasse des choses. S'il ne nous aidait pas, il couperait du bois, il s'occuperait de sa mère, certaines choses qui…mais il ne fait pas grand chose sinon, ce n'est pas quelqu'un qui a beaucoup de copains, ni qui a des hobbies, qui va à la chasse ou qui lit beaucoup (à par campagne solidaire et le journal de temps en temps), il écoute un peu la radio mais il n'a pas la télé, sa maison est un bordel pas possible, mais il n'arrive pas à ranger, il n'aime pas. Y'a de ces trucs dans la maison…mais il n'a pas envie de s'occuper de ça…mais **s'il ne fait rien, il devient dingue aussi, donc il nous aide,** c'est bien pour nous et lui et de temps en temps, il va au bistrot et dit qu'il fait tout pour nous, quand il a la tête un peu…au début il avait aussi très peur…*

***E** : ici vous arriver à auto produire votre paille…*
***G** : ben il ne leur en faut pas beaucoup.*
***A** : on n'a pas de grands besoins…*
***Y** : et puis on a un an d'avance aussi parce que la première année où on est arrivé, **G** n'avait plus de bête et il avait quand même tout semer pour la PAC.*
***G** : rire. J'avais un stock.*
***T** : oui il a donné généreusement des céréales.*
***Y** : du coup pour les fourrages et les céréales on avait un an d'avance.*

ANNEXE 15 : Présentation et mise en relation des paramètres agissants dans l'activité de fenaison

PT : prairie temporaire ; PP : prairie permanente ; (+) : avantage ; (-) : risques encourus

	Matériel disponible	**Organisation des interventions et gestion du temps de travail**	**Qualité du foin**	**Données météorologiques**	**Fertilisation**	**COMMENTAIRES : stratégies et compromis**
Qualités et natures des prairies			la **fauche tardive**, pour les PP, permet de laisser le temps aux diverses espèces végétales de monter en graines : régénération de diversité spécifique de la prairie **(+)**		La qualité des prairies dépend du renouvellement de la fertilité des sols. Le compost anaérobique (bactéries spécifiques) se fait à basse température et lentement : il permet de **conserver des graines et renouveler le stock d'espèces dans les praires**. On obtient également ceci en **faisant paitre les animaux**, par le biais des excréments. **Le problème des adventices invasives reste entier** (Rumex)	**Pour la régénérations des PP, différentes stratégies** : laisser des bandes enherbées non fauchées sur les côtés, mettre en pâture raisonnée les **repousses de coupes. Importance de la maitrise des espaces et des rotations des PP et PT** : fauches différées en fonction de l'historique des parcelles et de leurs traitements opératoires. Les PT donne du foin plus azoté mais moins diversifié, elle suppose une période de sol nu.
Espèces d'animaux et objectifs de production		**La gestion des prairies intègre celle des repousses et des différentes coupes : 1/ La repousse dépend des conditions de germination, et donc de la date de fauch**e : par des effets de dormance, ces intervalles engendre des cumules de températures, de lumière et d'humidité variables ; **2/** Il est conseillé de **broyer la PT** de temps en temps à l'automne et au printemps pour favoriser les espèces intéressantes → limitation du pacage et risques d'ornières selon les conditions d'humidité	**Avantage de la fauche précoce (+) :** meilleure qualité nutritive du foin (azoté) et plus appétant mais moins fibreux **(-)**, les graminées sont mûres sans être sèches. Importance pour les animaux exigeants au niveau du développement : petits ruminants, vaches laitières, veaux. Un foin trop riche, un risque en allaitant, peut toujours être rallongé avec de la paille (***indicateur*** = l'aspect des bouses de vaches).			

Type de sol	Le passage d'outils tractés lourds sur des "sols fragiles" augmente le **risque de tassement, et d'asphyxie des sols (-)**	**Sur un sol battant** : **risque de tassement et d'asphyxie lors de trop forts niveaux d'humidité** → vigilance au passage des roues. On privilégiera les PP dont les sols ne sont jamais nus. Peut poser un pb aussi pour semer les PT, mais plus subtile car il faut un minimum d'humidité pour permettre la levée et le développement des herbes avant l'hiver.				**Si la PT n'a pas pu être semée à cause des risques de battance, on en fait de la paille**.
Matériel disponible		**petit matériel** → étalement de la fenaison ; **matériel composite et rapide** → fenaison d'une traite (si les conditions climatiques le permettent, et dans une certaine logique de renouvellement des prairies : pacages, bandes non fauchées, dernière coupes non fauchée ni pâturée, etc.)	Sans séchage du foin en grange, le foin précoce, étant plus jeune et hydraté, peu **monter en température (sorte de fermentation) (-) : risque d'incendies et affecte la qualité du foin** (sauf exception rare **(+)** : fermentation dans des conditions particulières, transformant le foin en une sorte de "tabac" très appétant)	**Fiabilité des prévisions météo et instruments de fenaison moderne** (rapidité d'exécution et combinaison d'outils) → On fait les foins d'une traite		
Organisation des interventions et gestion du temps de travail				**Non fiabilité des prévisions (informations et observations des pairs), et petit matériel** : **étalement de la fenaison sur plusieurs jours (semaines), permet en même temps de fractionner le risque des pluies** aux abords des fenêtres de beau temps.		**Importance du choix du moment et des durées de coupe** : gestion du risque, du renouvellement des prairies, gestion des disponibilités en temps, en intervalle des possibles et en matériel. **Inscription de la fenaison dans un travail agricole global** : autres tâches urgentes, suppose une impulsion et une préparation du chantier en amont (machines opérationnelles notamment)
Qualité du foin				**Pour la fauche** : besoin de soleil sur 2 à 4 jours pour le séchage en champ. **La pluie détruirait les qualités du foin (-)**. **La fauche précoc**e est donc risquée car la probabilité des pluies est grande au début du printemps, surtout dans les régions du nord.		

Résumé du tableau double entrée précédent autour de deux variables principales :

<table>
<tr><th>Organisation des interventions, gestion du temps de travail</th><th>Qualité du foin et des prairies</th></tr>
<tr><td colspan="2"><u>La gestion des repousses et des différentes coupes :</u> 1/ La repousse dépend des conditions de germination, donc de la date de fauche : par des effets de dormance, ces intervalles engendrent des cumules de températures, de lumière et d’humidité variables.
2/ Il est conseillé de broyer la prairie temporaire de temps en temps à l'automne et au printemps pour favoriser les espèces intéressantes.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>La fauche tardive (+)</u> permet de laisser le temps aux diverses espèces végétales de monter en graines : régénération de la diversité spécifique de la prairie.
Pour la fauche : besoin de soleil sur 2 à 4 jours pour le séchage en champ.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Avantage de la <u>fauche précoce</u> (+) : meilleure qualité nutritive du foin (azoté) et plus appétant, mais moins fibreux, les graminées sont mûres sans être sèches. Importance pour les animaux exigeants au niveau du développement : petits ruminants, vaches laitières, veaux. Un foin trop riche présente un risque en élevage allaitant (météorisation). Le foin peut être rallongé avec de la paille (indicateur = l'aspects des bouses de vaches). Risque de la fauche précoce (-) : du fait des risques de pluies au début du printemps, surtout dans les régions du nord.</td></tr>
<tr><td><u>Météo et type de sol</u> : risques d'ornières, de tassement et d’asphyxie des sols, selon les conditions d'humidité. En particulier pour un sol battant, et avec un matériel lourd.
On privilégiera les prairies permanentes (sols jamais nus), on limitera le pacage. Un sol battant et trop humide peut poser problème pour semer les prairies temporaires même s’il faut un minimum d'humidité pour permettre la levée et le développement des herbes avant l'hiver.
Etaler la fenaison sur plusieurs jours permet de fractionner les interventions et de diminuer les risques de pertes en cas de pluie sur le foin. C’est une nécessité si l’on dispose uniquement d’un petit matériel.</td><td><u>Matériel</u> : Sans séchage du foin en grange, le foin précoce, plus jeune et hydraté, peut monter en température (sorte de fermentation) (-) et provoquer un risque d'incendie, et affecte la qualité du foin (sauf exception rare (+) : fermentation dans des conditions particulières, transformant le foin en une sorte de "tabac" très appétant).
<u>Fertilisation</u> : La qualité des prairies dépend du renouvellement de la fertilité des sols. Le compost anaérobique (bactéries spécifiques) se fait à basse température et lentement : il permet de conserver des graines et renouveler le stock d'espèces dans les praires. On obtient également ceci en faisant paître les animaux, par le biais des excréments. Le problème des adventices invasives reste entier (Rumex).</td></tr>
<tr><td><u>Importance du choix du moment et des durées de coupe</u> : gestion du risque, du renouvellement des prairies, gestion des disponibilités en temps et du matériel, prise en compte des intervalles des possibles. <u>Inscription de la fenaison dans un travail agricole global</u> : en concurrence avec d’autres tâches urgentes ; la fenaison suppose une impulsion et une préparation du chantier en amont (rendre les machines opérationnelles).</td><td><u>Différentes stratégies pour la régénération des prairies permanentes</u> : laisser des bandes enherbées non fauchées sur les côtés, mettre en pâture raisonnée les repousses de coupes.
<u>Maîtrise des espaces et rotations des prairies</u> : fauches différées en fonction de l'historique des parcelles. Les prairies temporaires donnent du foin plus azoté mais moins diversifié, elles exigent une période de sol nu. Si la prairie n'a pas pu être semée à cause des risques de battance, on en fait de la paille.</td></tr>
</table>

Résumé

En réponse à un enjeu de renouvellement de la population agricole et à une demande croissante d'installation de la part d'un public hors cadre familial, un large panel de mesures et un déploiement important de structures composent le paysage de l'accompagnement à l'installation. Force est pourtant de constater qu'une faible part des exploitations sont effectivement transmises et qu'une part importante des jeunes installés rencontrent des difficultés à conduire les exploitations. Par ailleurs, les formations professionnelles et les dispositifs d'appui à l'installation peinent à rendre compte des situations et des apprentissages professionnels qui font problèmes pour les futurs agriculteurs et à s'appuyer sur elles pour penser la formation des compétences. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur les conditions d'une transmission du métier en situation de travail, susceptible d'accompagner le développement des compétences et des connaissances chez les futurs installés (stagiaires, repreneurs, salarié ou encore « couvé »). Notre recherche s'intéresse à étudier les phénomènes de transmission observables dans les exploitations dans lesquelles au moins un agriculteur expérimenté et un apprenant interagissent dans le travail. L'objectif est d'analyser les manières dont les binômes ou collectifs, composés de professionnels et d'apprenants, appréhendent le travail en commun et la place des apprentissages et de la transmission dans le travail. Cette thèse vise dans un premier temps à formaliser la diversité des formes de transmission professionnelle par l'élaboration d'un modèle configurationnel prenant en considération les effets éventuels produits sur ces formes de transmission par les dispositifs, les trajectoires individuelles, les contextes socioprofessionnels et le milieu de travail. Construit à partir d'une enquête réalisée sur le stage en exploitation maraîchère biologique et d'une étude approfondie de trois cas de transmission dans des exploitations agrobiologiques, ce modèle constitue une grille de lecture des conditions dans et par lesquelles se construisent des situations potentielles de transmission. La pondération des variables qui le définissent est un moyen de caractériser la diversité des contextes de transmission des métiers agricoles. L'angle de vue configurationnel est complété par l'analyse plus fine de situations d'interaction à travers lesquelles s'établissent des médiations à propos d'objets du travail. En considérant l'activité comme un analyseur de la transmission professionnelle, nous nous attachons à saisir les fondements conceptuels, axiologiques et pratiques qui sous-tendent les interactions entre agriculteurs et apprenants. Dans ce but, nous nous appuyons d'une part sur des concepts et méthodes de la didactique professionnelle, et d'autre part sur les théories sociologiques de la coordination, des engagements et des places sociales. Les données empiriques mettent en évidence quelques-uns de ces objets de travail, spécifiques au domaine agricole et emblématiques de la difficulté de transmettre le métier : l'erreur et le risque dans le travail, le rapport aux instruments et aux normes, le travail avec le vivant. L'analyse des données montrent également que les enjeux d'exécution des tâches et les dynamiques d'accords et de désaccords s'articulent dans les activités de dialogue et dans l'ensemble des situations d'interaction auxquelles sont confrontés les deux groupes de protagonistes. Ce travail propose un enrichissement de la didactique professionnelle en portant une attention particulière aux compromis et débats professionnels qui se construisent autour de la définition des concepts pragmatiques et plus largement autour de ce qui fait professionnalité.

Mots-clefs : transmission professionnelle, configuration, situation d'interaction, coordination.

Farmers and learners at work. Vocational transmission in organic farms: a social configuration and interaction situations-based approach

Abstract

There is a need to renew agricultural populations in France. In response a set of public programs have been created to encourage and help young candidates to become farmers by providing them resources and guidance. Indeed, a low proportion of farms is actually transmitted and newly established farmers have difficulties to get by. Vocational training and public programs have difficulties to report problems inherent to vocational situations and apprenticeship. This is an obstacle to build common references on competencies development. What conditions would optimize the transmission of professional know-how and the development of learners' knowledge and competencies? This dissertation aims at observing and studying vocational transmission in organic farms in which there are at least an experienced farmer and a newcomer. I analysed how they were understanding work and, also, the role of learning and working in transmission processes. First, I formalized the diversity of vocational transmission forms and elaborated a configurational model composed of four dimensions: support facilities, individual trajectories, social and professional contexts, and work environments. This model has been produced after a first study of internships in organic farms and an in-depth study of three cases of vocational transmission. The model constitutes a framework to assess the conditions favourable to the development of situations of potential transmission. Each variable of the model presents various levels of importance according to the configuration. Thus, I was able to access to the diversity of vocational transmission contexts. Second, I looked at vocational transmission in analyzing direct and indirect interactions between farmers and learners. Indirect interactions refer to mediation processes through work objects. While seeing activity as a way to analyze and understand vocational transmission, I was trying to study the conceptual, axiological and practical foundations that guide these interactions. To do so, I used two dominant theoretical frameworks: 1) concepts and methods specific to a "vocational didactic" approach and 2) theories of coordination, commitment and social positions. Empirical data highlighted parts of the working objects specific to agriculture and particularly symptomatic of a difficulty to transmit practical and vocational competencies: errors and risks at work, relationships with instruments and norms, working with living beings. Data also showed that issues related to execution tasks and agreements and disagreements dynamics were organizing the way people were interacting. Finally, I proposed to enrich the vocational didactic models by highlighting the role of compromises and professional debates in the way farmers and future farmers define professionalism and construct pragmatic concepts.

Keywords: vocational transmission, configuration, interaction situations, coordination.