

UNIVERSITE DE BOURGOGNE FRANCHE COMTE
Agro-Sup Dijon
Ecole Doctorale LISIT – UP Développement Professionnel et Formation

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

Discipline : Sciences de l'Education

Par
Marie-Noëlle ROBERT - GUILLOT

Le 16 octobre 2015

Apprendre, tenir et reprendre le métier : entre expériences
vécues et conception continuée de formation

Conseiller les agriculteurs en grandes cultures

Sous la direction de Marianne CERF & Paul OLRV

MEMBRES DU JURY

Philippe ASTIER	Professeur en Sciences de l'Education, Université Lyon2	RAPPORTEUR	
Marianne CERF	Directrice de Recherche 1, INRA, UMR 1326 LISIT	CO-DIRECTRICE	
Jean-François GIRET	Professeur en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne	PRESIDENT JURY	DU
Nathalie MULLER-MIRZA	Maître d'Enseignement et de Recherche, Université de Lausanne	RAPPORTEURE	
Paul OLRV	Professeur de l'Enseignement Supérieur Agricole, UBFC AgroSup Dijon	CO-DIRECTEUR	
Bertrand OMON	Conseiller Agricole, Chambre d'Agriculture de l'Eure	EXAMINATEUR	

Remerciements

Quelle idée de s'engager à l'âge de la retraite dans un travail de thèse ! Transmettre quelque chose de son expérience professionnelle, trouver du sens à une vie professionnelle, prendre une revanche sur l'école, équilibrer les contraintes d'une vie familiale ? Et bien d'autres choses encore, parmi lesquelles j'emprunterai à Ricoeur la notion d'identité narrative, tant cette thèse par l'écriture engage et expose toute la personne. En démarrant le travail, j'avais l'idée de boucler la boucle d'une histoire professionnelle. J'avais tout simplement oublié que cette mise en travail peut certes, boucler une boucle mais surtout en ouvrir une autre. Elle se met en place à l'aide d'une spirale faite de rencontres, d'émotions partagées avec des chercheurs et enseignants, des professionnels du conseil, des doctorants, des amis, mes enfants. Bref, c'est entreprendre une autre aventure, humaine, intellectuelle, éthique.

Pour passer de l'impossible au possible, un chemin praticable s'est construit dans

- Le temps du master de recherche, 2005-2006, en Sciences du Travail et de la Société, au Cnam¹, en qualité d'étudiante. Je dois, à la rigueur et la bienveillance de Moktar Kaddouri, l'idée même d'une relation entre la question sociale et la question de recherche, à la vigueur de Pierre Pastré, la possibilité de ne pas penser le travail à la place de ceux qui le font, à la force de conviction de Paul Olry, l'encouragement à revisiter la didactique professionnelle du point de vue des dimensions sociales.
- Le temps de l'enrôlement, 2008-2011, en qualité de formateur. C'est la période de l'immersion sur le terrain, de la conception, de la mise en œuvre d'un projet de formation et de l'envisager comme objet de recherche. Ce projet s'est construit grâce à l'engagement :
 - d'une équipe de conseillers expérimentés des Chambres d'Agriculture : Laurette, Antoine, Christophe, Jean François, Emmanuel, Jérôme Michael, Pierre et Pierre avec qui il a trouvé sa raison d'être.

¹ Cnam : Conservatoire national des arts et métiers.

- de deux défricheurs de pratiques agricoles innovantes, en charge de la coordination du projet dans le RMT² : Bertrand Omon, agronome et conseiller agricole « Agronomie et Environnement », pair parmi les pairs, figure symbolique du métier. Il conseille les conseillers, et les agriculteurs ; Marie Sophie Petit, agronome, co animatrice du RMT système innovant et Chef du service Agronomie Production végétale, Territoires, Environnement de la CRA³ Bourgogne, elle assure une double régulation, opérationnelle entre les conseillers, les Chambres d'Agriculture, le RMT et gastronomie, nous sommes en Bourgogne ! En outre, elle est la mémoire de l'action et de la vie du groupe, mémoire que j'ai sollicitée maintes fois au cours de ce travail de thèse.
 - des directeurs de recherche, Marianne Cerf et Paul Olry.
- Le temps de la maturation et de la rédaction de ce travail, en qualité de thésarde, par la mise en dialogue des postures praticien /chercheur. Elle est encadrée par :
- Marianne Cerf, son expertise scientifique et sa puissance de travail m'ont permis de déplier les plis de ma pensée avec les outils de la démarche scientifique. Son attention de tous les instants et ses exigences ont pris la forme d'un cercle vertueux dont le schéma est le suivant : connaissances du terrain - formalisation de ces connaissances - émergence de connaissances scientifiques - tentative de stabilisation des notions - épreuve sur le terrain. Elle m'a non seulement aidée à reconstruire des catégories d'interprétation du monde mais surtout à mieux reconnaître leurs usages et les conditions de leurs usages pour les mobiliser à bon escient. « Tu parles de quel point de vue ? »
 - Paul Olry, par sa connaissance inépuisable de la formation pour adultes a joué un rôle de médiateur. Il sait que les praticiens sont devenus réflexifs ! Il leur arrive parfois même de faire une thèse. Il m'a aidée à construire des connaissances afin de pouvoir les revendiquer « MNG ».

Marianne et Paul ont pris et partagé le risque d'encadrer ce travail dans un ensemble de conditions pour le moins inédites : bâtir une thèse à partir d'une longue expérience et mettre

² RMT Réseau Mixte Systèmes de cultures innovants www.systemesdecultureinnovants.org/

³ CRA : Chambre régionale d'Agriculture.

en suspens mes « habitus », s'engager dans un travail d'équipe pour concevoir et animer un dispositif de formation, chercher, communiquer et écrire des articles. Cette thèse a été rendue possible par un partage de valeurs, une confiance, un engagement réciproque inébranlable.

La lecture vivifiante de Bernard Gomel, Chercheur au Centre d'Etudes et de l'Emploi apporte le point de vue du travail. Sa curiosité et son intérêt pour redonner du sens à l'inépuisable question de l'articulation travail/formation m'ont stimulée.

Corinne Lespessailles, responsable du Centre de documentation sur la Formation et le Travail du Cnam, m'a accompagnée tant dans la découverte d'un fonds documentaire très important que dans les différents modes d'accès aux ressources.

Les rencontres avec les collègues doctorants d'Eduter Recherche sont ces moments entre « pairs » qui favorisent le partage des questions, des doutes, des expériences, des avancées et des déconvenues ! Ces réunions sont, aussi, grâce à Patrick Mayen, professeur, en jouant des différents registres du langage, l'occasion de préciser le sens des notions dans le champ de la didactique professionnelle.

Enfin, ce chemin a été balisé grâce à l'aide opérationnelle, l'attention et l'humour goguenard de mes enfants, Sophie, Matthieu, Benjamin.

Que tous trouvent ici l'expression de mon immense gratitude.

Je remercie le Président du jury, Jean-François Giret, et les examinateurs, Nathalie Muller-Mirza, Philippe Astier, pour l'intérêt qu'ils portent à cette recherche appliquée.

Résumé

Ce travail de recherche s'appuie sur l'analyse *ex post* de la conception d'un dispositif de formation. Il est destiné à des conseillers agricoles, confrontés aux bouleversements de leur métier. Les exigences de l'agriculture performante économiquement et écologiquement, modifient l'exercice du métier de conseil agricole. Les pratiques de conseil sont perturbées par la mobilisation de l'agronomie pour inciter à réduire les intrants. Il s'agit de se doter d'un cadre théorique qui permette d'analyser les situations de conseil de conseillers, conjointement avec une méthode pour accompagner la réflexion, dans l'interaction conseillers/formateur. La didactique professionnelle et la sociologie de l'action sont convoquées pour appréhender la situation sociale de développement et la situation de formation comme moyen de la formation. Dans les dialectiques connaissances pour l'action, connaissances théoriques, le cadre de l'expérimentation a permis de saisir la faisabilité du conseil, l'accès aux possibles de l'activité de conseil, la coordination des actants pour construire l'action. Il en résulte, un dispositif didactique et coordonné qui garantit un cadre de travail construisant chemin faisant ce que les protagonistes cherchent à faire ensemble, une approche qui ouvre la voie à l'appréhension du social par la didactique professionnelle, l'émergence du métier.

Mots clé : Coordination – activité – développement - métier- dispositif de formation – didactique professionnelle – conseil agricole- situation sociale- sociologie de l'action – expérimentation

Abstract

This research work is based on the *ex post* analysis of the design of a training approach. It is targeted at agricultural advisors facing major changes in their job. The requirements induced by an economically and environmentally performing agriculture modify the job of advisor. The established practices of counselling are disrupted by the agronomy's engagement to encourage the reduction of inputs. The objective is to design a theoretical frame, allowing to analyze the advisors' counselling situations, supported by a methodology to back up the reflection and with interactions advisors / trainers. Professional didactic and sociology of action are summoned to appreciate the social situation of development and the training situation as means of training. In the relationships between knowledge for action, theoretical knowledge, the experimentation framework allowed to seize the feasibility of counselling, the access to the potential of the counselling activity and the coordination of the stakeholders to build the action. This leads to a coordinated learning approach with a framework creating along the way what the protagonists are seeking to do together; an approach opening the path to understanding the social component by professional learning; the job emergence.

Keywords : Coordination – Activity – Development – Job – Training Approach - Professional Didactic Approach – agricultural counselling – social situation – Sociology of Action - Experimentation

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
RESUME	5
ABSTRACT	6
SOMMAIRE.....	7
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	11
GLOSSAIRE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
INTRODUCTION.....	15
PARTIE I UNE RECHERCHE APPLIQUEE : UN POINT DE VUE ET UNE OPPORTUNITE	23
Chapitre I - Une question de recherche qui se construit dans le dialogue praticien de la formation et démarche de recherche.....	25
I.1. Résurgence et conflits	26
I.2. Des registres pour donner à voir d'où je pense la formation	27
I.2.1. Ce que travailler veut dire.....	27
I.2.2. Des épreuves structurantes.....	28
I.2.3. Revisiter la relation travail / formation.....	32
I.2.4. La construction d'un champ de pratiques de la formation des adultes.....	34
I.3. La formation des adultes questionnée par les transformations du travail.....	37
Chapitre 2 - Le contexte	43
II.1. Un projet collectif pour aider à penser un métier qui est déstabilisé.....	43
II.1.1. Des innovations agricoles	43
II.1.2. L'activité de conseil agricole des Chambres d'Agriculture	45
II.1.3. Un projet de formation	49
II.2. Les caractéristiques du dispositif étudié.....	50
II.2.1. La légitimité de l'action	50
II.2.2. Les transactions : pratiques de conseil/pratiques de formation.....	52
II.2.3. D'un objet à l'autre.....	53
II.2.4. Ça marche !.....	54

PARTIE II APPRENDRE PAR LE TRAVAIL DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION	
QUI S'INVENTE.....	57
Chapitre 1 - Ce qui est en jeu dans le développement de l'activité professionnelle	61
I.1. La construction de l'accès à l'activité professionnelle pour créer et produire les conditions d'un développement	65
I.1.1. Le développement de la capacité à agir dans la tension entre le prescrit le réel.	65
I.1.2. Le développement de la capacité à agir dans la mise en suspens du processus d'enquête	68
I.1.3. Le développement et l'ouverture du champ des possibles	69
I.1.4. La reconfiguration de l'action à partir de l'organisation sociale du travail	72
I.2. La réalisation de l'accès à l'activité.....	73
I.2.1. Cerner ce dont sont capables les professionnels	74
I.2.2. Se doter de repères	75
I.2.3. Tenir compte du temps du développement et du temps de l'action.....	76
I.3. La situation sociale et le développement	78
I.3.1. La situation sociale de développement	79
I.3.2. L'activité comme analyseur.....	80
Chapitre 2 - Concevoir et analyser un dispositif de formation qui s'invente	83
II.1. L'analyse d'un système didactique.....	84
II.1.1. Se constituer un point de vue sur l'activité professionnelle en qualité de formateur	86
II.1.2. Constituer et agencer des ressources pour guider l'accès à l'activité.....	91
II.1.3. La situation potentielle de développement	91
II.1.4. La mise en milieu	94
II.2. L'analyse d'une pratique sociale	97
II.2.1. Le dispositif en tension entre domination et émancipation	97
II.2.2. Faire avec et s'ajuster : les notions de coordination, format, épreuve	99
II.3. Les capacités d'un dispositif didactique et coordonné en train de se faire.....	102
II.3.1. Les capacités du dispositif pour faire avec des situations de travail et construire l'action didactique	102
II.3.2. Des capacités du dispositif pour faire avec la situation de formation se faisant et construire l'action de formation	102
PARTIE III STRATEGIE DE RECHERCHE	104
Chapitre 1 - La conduite de l'observation	107

Chapitre 2 - Le recueil et l'analyse des données	113
II.1. Le recueil des données.....	113
II.2. L'analyse des données d'un dispositif qui s'invente	114
II.2.1. <i>Rendre le conseil possible</i>	<i>116</i>
II.2.2. <i>Construire un système didactique</i>	<i>120</i>
II.2.3. <i>Construire l'action de formation dans son rapport à l'incertitude</i>	<i>121</i>
II.3. La structuration des connaissances.....	124
PARTIE IV LES RESULTATS	126
Chapitre 1 - Rendre le conseil possible	128
Chapitre 2 - Le potentiel de développement de l'activité de conseil.....	141
I.1. Des contenus de la base d'orientation.....	141
I.1.1. <i>Faire autrement, essayer : la reconfiguration de la tâche</i>	<i>147</i>
I.1.2. <i>Place tenue et activité empêchée : une double contrainte sur le pouvoir d'agir.....</i>	<i>149</i>
I.1.3. <i>La configuration d'un dispositif de conseil mobilisant des instruments</i>	<i>153</i>
I.2. La revitalisation du genre professionnel	163
I.2.1. <i>La renormalisation et le débat sur le modèle agricole</i>	<i>163</i>
I.2.2. <i>La mise à jour des invariants de l'activité de conseil.....</i>	<i>169</i>
Chapitre 3 - Un dispositif qui se construit chemin faisant et se refaisant	172
Chapitre 4 – Le dispositif s'actualise	190
IV.1. Cadres théoriques et processus d'action	190
IV.1.1. <i>La recomposition d'un cadre théorique</i>	<i>190</i>
IV.1.2. <i>La reconfiguration d'un cadre méthodologique</i>	<i>191</i>
IV.1.3. <i>Deux processus d'action</i>	<i>191</i>
IV.2 Créer de la ressource collective et tenir le métier	192
PARTIE V : DISCUSSION ET CONCLUSION : UNE SOCIO-DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	194
Chapitre 1 - Des contributions.....	197
I.1. A la didactique professionnelle.....	197
I.1.1. <i>Le métier et le modèle développemental</i>	<i>197</i>
I.1.2. <i>La situation sociale.....</i>	<i>199</i>
I.2. Aux pratiques des praticiens de la formation professionnelle continue	201
I.2.1. <i>Le changement de rapport au contenu</i>	<i>201</i>

I.2.2. A quoi sert le formateur ?	201
Chapitre 2 - Analyse du métier et professionnalisation	204
II.1. Trois ouvertures	204
II.1.1. Un référentiel pour dire le métier.....	204
II.1.2. La constitution d'un collectif.....	205
II.1.3. L'expérimentation.....	205
II.2. Des objets à questionner	206
II.2.1. La dimension sociale de l'activité.....	206
II.2.2. La dimension didactique des relations travail/formation	207
II.2.3. La dimension de l'investissement immatériel	208
Chapitre 3 - De la relation travail/formation, des perspectives	211
III.1. Réinventer le métier	212
III.2. Réhabiliter le débat professionnel dans la formation.....	212
III.3. Reconnaître les pratiques professionnelles	213
CONCLUSION	215
BIBLIOGRAPHIE.....	216

Table des Illustrations

TABLEAU 1 : SYNOPTIQUE DU DEROULEMENT DES OBSERVATIONS	108
TABLEAU 2 : ANALYSE PRATIQUE DU DISPOSITIF DE FORMATION - ACTION	112
TABLEAU 3 : LA RECOMPOSITION DU FORMAT D'UN TOUR DE PLAINE EN AGRICULTURE CONVENTIONNELLE	118

Acronymes & Glossaire

Acronymes

AAC ou Bac,	Une Aire ou un Bac désigne la zone en surface sur laquelle l'eau qui s'infiltre ou ruisselle alimente le captage. La zone est délimitée dans le but de lutter contre les pollutions diffuses risquant d'altérer la qualité de l'eau prélevée par le captage Ces aires font l'objet au niveau national d'une politique de protection de l'eau.
Agroseil	Agronomie/Conseil
Cnam	Conservatoire national des Arts et Métiers
CRA	Chambre régionale d'Agriculture
Ceta	Centre technique agricole
DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et du Dialogue social
DIDAPRO	Didactique professionnelle
FPC	Formation professionnelle continue
GDA	Groupement de développement agricole
IFT	Indice de Fréquence des Traitement permettant de positionner les pratiques phytosanitaires
IPHY	Indicateur dont les résultats permettent d'identifier des pratiques à risques pour l'environnement
MAE MAE.t	Mesures agro-environnementales destinées à accompagner les exploitations agricoles vers une agriculture plus respectueuse de l'environnement. Mesures financières qui se mettent en place à l'aide de dispositifs contractuels sur 5 ans. MAE t : MAE territoriale.
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
PI	Production intégrée
RMT	Réseau mixte technologique
SdCi	Systèmes de culture innovants
SFER	Société française d'économie rurale

Glossaire

Corpus formation des adultes

Coaching	Accompagnement professionnel personnalisé permettant à la personne coachée d'approfondir ses connaissances et d'améliorer ses performances professionnelles et dans sa vie
Education populaire	D'après le réseau d'éducation populaire dont l'ambition est de mettre l'éducation populaire au service de la transformation sociale, l'éducation populaire est un travail culturel qui vise à la transformation culturelle, sociale, politique, aux fins que chaque citoyen ou salarié devienne auteur et acteur de sa propre vie http://www.reseaueducationpopulaire.info/?p=459
Formateur	Par défaut, il qualifie l'équipe qui a conçu et animé le dispositif. Je n'ai pas trouvé de terme de remplacement pour mieux dire leur rôle dans une démarche où ils n'apportent pas le contenu.
Formation	Expression comprise à partir de la définition que Bourgeois (2009) proposée pour nommer les deux sens du terme : des dispositifs organisés et comme un processus de transformation des personnes dans ou hors de dispositifs organisés dans une intention d'apprentissage
Formation-action	Le rapprochement des mots formation et action renvoie à la préoccupation des concepteurs du lien entre le travail et la formation. Ce lien se matérialise par la proposition d'un processus permettant aux participants d'analyser leurs actions en vue d'améliorer leurs compétences, et pour cela ils sont aidés par des formateurs.
Formation professionnelle continue FPC	Notion issue de la loi de 1971 pour signifier la formation professionnelle tout au long de la vie, ses modes de financement. J'en parle d'en un sens plus restrictif : celui qui organise les conditions de la formation professionnelle en l'entreprise.
Maison familiale rurale	Enseignement privée agricole. Une Maison Familiale et Rurale est un établissement de statut associatif qui a pour objectif la formation et l'éducation des jeunes et des adultes, ainsi que leur insertion sociale et professionnelle. L'engagement des parents est la pierre angulaire de l'organisation. L'ambition est marquée par la volonté de contribuer à l'évolution de la société, avec les idées forces d'engagement collectif et de promotion des personnes. Elle trouve son ancrage dans l'univers de l'économie sociale et de l'éducation populaire. (D'après Wikipédia juin 2015)
Professionnel	J'utilise ce terme pour ne pas utiliser celui de « formé », je cherche à nommer ceux qui font le travail, qui en sont les « experts ». Dans ma démarche le terme formé n'a plus de sens.
Professionnels de la formation	Terme utilisé au sens large pour parler de l'ensemble des professionnels de la formation : responsables de formation en entreprise, formateurs occasionnels et formateurs professionnels, concepteurs de dispositifs, coordinateurs de dispositifs.
Promotion sociale	Terme qui indique à la fois le processus qui conduit à changer de statut social grâce à la formation continue ainsi que le mode de financement de la formation
Situation didactique	Situation dont l'intention est de rendre possible l'accès au potentiel de l'activité
Situation de formation	Situation créée dans l'environnement formation pour travailler, formateurs/professionnels, ensemble dans l'espace de formation
Stagiaire	Terme légal qualifiant les adultes dans des dispositifs de formation continue. Il

est utilisé pour se démarquer du statut d'élève ou d'étudiant. Il ouvre des droits pour le financement et la protection sociale

Glossaire

Corpus agricole

Agriculture intégrée	Consiste à combiner les différentes méthodes (physiques, chimiques et biologiques) de lutte contre les ennemis de culture dans le but de réduire l'utilisation des produits phyto-sanitaires. Elle permet ainsi de favoriser les mécanismes naturels de protection ainsi que de réduire les risques pour la santé humaine et l'environnement
Agro écologie	Plan agro écologie lancé par le Ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt le 18 décembre 2012
Casdar	Compte d'affectation spécialisé pour le développement agricole et rural Projet qui s'inscrit dans la continuité du travail de recherche
Changer	Il organise un réseau de conseillers pour penser le métier avec le guide Agroseil en soutien
Développement durable	La conférence des Nations Unies sur l'environnement et le Développement de Rio, juin 1992, a affirmé pour la première fois cette notion de développement durable et son caractère incontournable
Inra	Institut national de recherche agronomique
Modèle diffusionniste	Elaboré pour vulgariser auprès des agriculteurs les connaissances construites par l'Inra et les Instituts techniques. Les conseillers ont la capacité à transformer les connaissances scientifiques en connaissances techniques pour les diffuser auprès des agriculteurs.
Plan Ecophyto	Dispositif du ministère de agriculture faisant suite au Grenelle de l'Environnement (2007) visant à réduire les pesticides au niveau national
Centre technique agricole ou CETA	Association gérée par les agriculteurs souhaitant bénéficier d'e conseil permettant d'améliorer leurs pratiques et performances. Ils sont accompagnés par un conseiller agricole dont l'association est l'employeur.
Groupeement de développement agricole Ou GDA	Ils sont constitués d'agriculteurs qui se regroupent sur un secteur géographique pour mener des actions ensemble. Ils sont animés par un ou des conseillers de la Chambre d'agriculture
Tour de plaine en agriculture conventionnelle	Activité de référence pour les conseillers grande culture des Chambres d'Agriculture qui donnent le conseil dans une perspective technico économique
Tour de plaine en agriculture intégrée	La pratique du tour de plaine s'adapte aux enjeux de pratiques plus respectueuses de l'environnement

Introduction

« Comment des conseillers agricoles expérimentés peuvent-ils apprendre de leurs pratiques de conseil dans une action de formation⁴, organisée à leur demande, pour comprendre leurs difficultés à agir dans un environnement professionnel en changement ? »

Cette question est le point de départ de la conception d'un dispositif de formation⁵. Elle interroge encore et toujours les questions du travail en relation avec la formation. J'appelle formation le système institutionnel qui permet d'adapter les individus au travail par l'apprentissage de connaissances. Cette question met en débat la façon de concevoir la maintenance des compétences de professionnels expérimentés dans les transformations du travail et les manières de les maintenir par des contenus adaptés à la compétence visée.

Comprendre cette question c'est revendiquer, du point de vue du formateur, une compétence en analyse des pratiques et en ingénierie de formation. Cependant les évolutions du travail (Méda & Vendramin, 2013) sont telles qu'elles déstabilisent aussi les pratiques en usage des formateurs.

J'ai la conviction que dans la formation, le travail doit être vu comme une ressource pour (re) penser le rapport de l'individu au travail. Cette ressource est guidée par la reconnaissance des pratiques réelles des individus, les dimensions subjectives et les dimensions de coopération des individus entre eux (Dejours, 2015). Je soutiens avec P. Pastré (2011) que les individus, parce qu'ils agissent en situation de travail, sont compétents, et je cherche à aborder la formation comme un cadre qui serait aménagé pour aider les individus à (re) prendre la main sur le contenu de leur travail.

Dans cette perspective j'ai choisi de comprendre la formation par la notion même de dispositif. En effet, selon Albergo (2010), parler de dispositif de formation, c'est parler de formation ! Alors, que peut dire un dispositif de la formation ?

⁵ Formation, expression comprise à partir de la définition que Bourgeois (2009) propose pour nommer les deux sens du terme i) des dispositifs organisés comme un processus de formation et ii) de transformation des personnes, dans ou hors des dispositifs organisés à cette intention.

En mettant en évidence les deux visions qui orientent la conception de la formation et sa technologie, Saussez (2014) fournit une aide très précieuse pour aborder la conception d'un dispositif de formation dont le but est d'échanger, de questionner des pratiques entre conseillers expérimentés, dans l'interaction conseillers/formateurs. Selon cet auteur, deux visions organisent le champ de la formation professionnelle. L'un, est basé sur le primat de la connaissance sur l'action, il constitue le modèle dominant. Le second, est basé sur le primat de l'action, il s'est construit en mobilisant la notion d'activité (Leplat, 1997). Dans le premier modèle, pour agir, il faut d'abord connaître. La formation est comprise comme l'application de savoirs, savoirs faire pour résoudre des problèmes. Elle a pour but d'aider les professionnels⁶ à s'approprier des connaissances et savoir-faire afin qu'ils puissent s'adapter efficacement au travail. Dans cette visée, les conditions créées pour permettre aux professionnels de s'adapter aux conditions de travail s'élaborent dans une division sociale du travail entre ceux qui savent ce que doit être le travail et ceux qui le font, la conception de la formation repose sur la séparation de la conception et de l'exécution (Minvielle, 2003). Le second modèle, issu de l'ergonomie, a promu « *l'entrée par l'activité* » afin d'accéder aux connaissances qui ont permis à l'individu d'agir (Durand & Filliettaz, 2009). L'entrée par l'activité est convoquée soit pour comprendre le travail et le transformer par la formation, soit pour analyser le travail en vue de concevoir la formation (Mayen, 2012), (Pastré, 2011). Dans les deux cas, l'ingénierie vise à accéder à l'activité afin de permettre cette « *mobilisation subjective dans les situations* » (Astier, 2003, pp. 86-87). Une ingénierie se conduit « *à plusieurs mains* », elle se joue dans la coopération entre concepteurs, formateurs et formés. L'agencement du dispositif repose sur des outils et modalités d'intervention compris comme une activité instrumentée, (Rabardel & Bourmaud, 2005), cette activité est « *tournée [] vers les artefacts permettant de définir les situations de référence et les dynamiques d'action à conduire* », mais également « *vers le sujet lui-même, pour le développement de sa propre pensée et notamment des processus de formalisation et d'argumentation qu'il y développe.* »

Si choisir « *l'entrée par l'activité* » c'est délibérément sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation (Saussez, 2014, p. 189), elle suppose d'examiner

⁶ Professionnel : j'utilise ce terme tout au long du texte pour signifier que ce sont ceux qui exercent le travail qui en sont « les experts », mais également le distinguer du terme de formé. Dans ma démarche il n'a pas de sens. Paradoxalement, et par défaut, j'utiliserai le terme de formateur pour qualifier l'équipe qui conçoit et anime la formation.

- les relations entre travail et formation dans le champ de la formation professionnelle. La didactique professionnelle (Pastré, 2011) dont l'objet même est de s'intéresser aux conditions de l'apprentissage et de l'évolution de l'activité des individus en situation professionnelle et en situation de formation fournit un cadre pertinent.
- le statut de l'analyse de l'activité, ainsi Saussez (op.cité) évoque une « stratégie » pour « *saisir et travailler les espaces d'intermédiation entre les conduites de la personne et les différents horizons sociaux, historiques, culturels, politiques, institutionnels proches et éloignés façonnants et façonnés par celles-ci notamment par le truchement des instruments mobilisés* ». Cette proposition permet de questionner la diversité des cadres théoriques pour tenter de saisir à la fois le développement de la subjectivité (Pastré, 2009), l'épaisseur sociale et historique de l'activité (Clot & Faïta, 2000) (Schwartz, 2007).
- des formateurs et des outils qui composent la situation de formation. La situation en proposant des formes qui rendent possibles l'aide à apporter à l'individu et/ou au collectif. (Amblard & Bernoux, 1996), devient un moyen de l'action de formation. La construction de la formation repose sur des « instruments sémiotiques » introduits par les formateurs dans les situations d'interaction. (Saussez, op. cité). Ces instruments, ce sont aussi bien les situations didactiques proposés par les formateurs que ceux proposés par les protagonistes pour « *mettre en mots le sens possible de l'expérience* ». En rappelant l'outillage, qui permet l'accès à l'activité et la façon dont les professionnels expriment leurs connaissances, Saussez pointe le fait que rapatrier le travail par l'activité est un domaine exploré par de nombreux auteurs, par contre traiter de l'environnement formation comme un des moyens qui soutiendrait les apprentissages en est le parent pauvre.
- La façon de concevoir un dispositif dans le cadre de la didactique professionnelle. En évoquant la propension à la didactisation des situations de travail, P. Mayen (2010) relève la faiblesse des travaux qui montrent comment dans le temps s'organisent les conditions du développement dans la complexité et la diversité des situations. Il évoque alors l'idée de parcours de formation et de développement des compétences comme une ingénierie du développement. Cette ingénierie comprend deux niveaux : un niveau synchronique avec les situations « *porteuses d'opportunités* » pour produire le développement et un niveau diachronique pour articuler, dans le temps, des situations en relation avec les évolutions du travail, l'ouverture à d'autres contextes professionnels.

A quoi ressemblerait un dispositif qui, en mobilisant l'« entrée par l'activité », permettrait de comprendre la situation de formation comme moyen d'apprentissage ?

Dans la perspective d'appréhender ce que le dispositif dit de la formation, comment regarder la notion de dispositif ? Le dispositif est souvent compris comme une forme de rationalisation qui arrange des objets pour parvenir à normaliser des conduites au travail, en décrivant des arrangements entre « *un moyen de domination au sein d'un espace social* » et les possibles transformations et « *inventions de soi* » (Astier 2012). Néanmoins, il peut aussi être compris comme un espace qui vise plutôt à pointer les conduites au travail dans cet espace, pour les transformer. Thévenot (2004, pp. 6-7) fournit une définition permettant d'appréhender le dispositif sous cet angle. Ainsi, écrit l'auteur, le dispositif est un lieu équipé « *non pas simplement pour composer des opinions ou des intérêts mais pour composer des façons d'être, des façons de se conduire qui ne sont pas régies que par la parole* et qui serait aussi régi, nous dit cet auteur, pour que les « *gens soient mis ensemble pour s'exprimer, se lier, manifester leur rapport au monde* » impliquant une compréhension commune de la situation. Dès lors, comment concevoir un dispositif, mobilisant « l'entrée par l'activité », qui réunit ensemble des gens aux statuts différents et donnant les moyens d'une compréhension commune de la situation de formation ?

Aborder le dispositif de formation à propos d'une démarche qui a pour ambition d'aider des conseillers expérimentés à développer des compétences dans un environnement professionnel qui se transforme incite à définir un point de vue. Point de vue à partir duquel s'est élaboré un cadre qui permette de saisir non seulement la capacité à agir des professionnels dans une situation de travail singulière mais aussi les conditions du développement possible de l'activité professionnelle dans espace de formation, hors du travail, dans l'interaction professionnels/formateurs.

Ce point de vue est influencé par

- la définition du développement retenue, « *Toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires qui sont mobilisées ou susceptibles de l'être en situation de travail* », empruntée à Barbier, Chaix, & Demailly, (1994)

- les rapports que la conception du dispositif de formation contribue à construire entre des champs de pratiques aussi différents que ceux du travail et de la formation (Saussez, op. cité p. 188)
- la recherche de la compréhension de l'action - de travail et de formation - prenant sa source dans les « réalités multiples » (Schütz, 2009, p. 37) et l'expérience d'une compréhension commune de la situation de formation (Thévenot, 2004)

Ces trois orientations organisent le parti pris d'une démarche didactique remettant en cause les routines des formateurs pour penser la relation travail /formation. Il conjugue à la fois l'expérience d'apprendre à marcher en marchant, à réfléchir en réfléchissant, à ce qui est en train de se faire, dans la dynamique de la réalisation d'une formation-action et de la constitution de ce terrain en recherche-action⁷.

Dès lors, comment concevoir un dispositif qui rende possible, l'analyse de l'activité par et avec des professionnels compétents dans une situation de formation elle-même pensée comme capable de rendre possible cette analyse ? Comment concevoir un dispositif qui vise le développement de l'activité de conseil ? Pour mettre à l'épreuve ces questions j'ai participé en qualité de formateur à la conception et l'animation d'un dispositif de formation-action et parallèlement à cette action j'ai interrogé la manière dont ce travail de recherche pouvait contribuer à renouveler les pratiques de formation professionnelle continue et à élargir le champ de la didactique professionnelle.

Cette thèse est composée de cinq parties.

La première partie présente la démarche qui s'est élaborée dans la rencontre entre une opportunité et le questionnement de mon expérience de formateur. En interrogeant les relations travail/formation à partir de l'expérience d'une vie professionnelle de formateur, j'inscris ce travail de recherche dans une perspective où l'expérience ancre le travail de recherche. La fréquentation assidue des auteurs des cadres théoriques de l'ergonomie, de la dimension comportementale de l'activité et de la sociologie de l'action dans la dialectique adhérence et désadhérence, a rendu possible cette recherche. L'opportunité d'une formation-action donne à voir le contexte de l'évolution du métier de conseil agricole pris dans les

⁷ Formation-action : La notion d'action renvoie à la préoccupation des concepteurs du lien entre le travail des participants et la formation. Il se matérialise par la proposition d'un processus qui permet aux participants d'analyser leurs actions pour améliorer leurs compétences et aidés en cela par des formateurs.

enjeux du développement durable et des transformations du métier affectées par les orientations politiques, agronomiques et sociales perturbant la façon de mettre en relation la technique et le conseil pour tenir le conseil auprès des agriculteurs.

La deuxième partie présente la façon de se doter d'un cadre conceptuel qui vise à rendre compte de l'activité dans un dispositif qui s'invente pour « apprendre du travail ». Elle met en évidence d'une part, l'analyse du travail, cette modalité qui est retenue pour accéder au potentiel de développement de l'activité professionnelle, d'autre part la capacité de l'environnement « formation » à rendre possible l'analyse du travail. Si la didactique professionnelle (Mayen, 2014) est convoquée comme appui pour appréhender les enjeux du développement, d'autres auteurs mobilisant la dimension développementale sont convoqués. Un cadre pour comprendre le développement est ainsi constitué. Cependant il ne suffit pas de rendre compte de l'analyse du travail pour rendre possible le développement dans une situation de formation. Il s'agit d'examiner comment l'environnement formation rend possible cet accès. Dès lors, accéder à l'activité de conseil, dans l'interaction formateurs/professionnels, c'est créer les conditions qui le permettent. Il ne s'agit pas ici de donner du sens dans l'interaction (Goffmann, 1973), ni dans l'activité dialogique (Beguin & Cerf, 2004) mais bien de disposer d'un cadre qui dépasse les différents registres d'action apportées par les protagonistes pour que l'action de formation advienne et soit adéquate (congruente) avec sa visée, le développement de l'activité professionnelle. (Thévenot, 2006) (Boltanski & Chiapello, 2010)

La troisième partie présente la stratégie de recherche. Elle repose sur le format d'une recherche-action⁸ où les connaissances se produisent pour transformer l'activité de conseil et élaborer des connaissances scientifiques. Cette partie décrit i) la façon dont s'est réalisé, par les allers et retours entre la production de connaissances sur le terrain et la formalisation des connaissances théoriques, le processus de conceptualisation ii) La mobilisation de la notion de « logique d'actions », empruntée à la sociologie des organisations (Amblard & Bernoux, 1996), permet de saisir un ensemble composite de production d'actions en relation avec la mixité des cadres théoriques. L'analyse met en évidence des processus d'actions composées selon les points de vue de l'action : celle des conseillers confrontés aux situations professionnelles, celle des formateurs et conseillers confrontés à la situation de formation

⁸ Recherche-action : processus qui a pour ambition de produire des connaissances opérationnelles et des connaissances scientifiques par et dans une même action conduite dans l'interaction chercheurs et participants.

conduisant à la construction de connaissances théoriques. Trois processus sont retenus. Le premier conduit à relier les connaissances entre le travail et la formation et donne à voir l'élaboration d'un statut pour l'activité de conseil en mobilisant la notion de coordination (Thévenot, 2006). Ce processus conduit à se représenter collectivement ce qui peut rendre le conseil possible. Le second s'organise par « la mise en milieux » (Sensévy & Mercier, 2007), il vise à recomposer une situation didactique, enfin le troisième, en construisant l'action de formation rend possible de travailler ensemble (Thévenot, 2006) (Thévenot, 1991). Cette démarche met en évidence la reconstruction d'un cadre qui amène à comprendre le processus de conceptualisation de la conception du dispositif à partir de connaissances construites dans l'action.

La quatrième partie expose les résultats. Compte tenu du processus de conceptualisation, ils sont présentés dans des formats d'écriture différents. Le premier format est rédigé pour cette thèse. Il montre les résultats du développement de la capacité à agir, sont mis en évidence le renouvellement du contenu de la base d'orientation (Savoyant, 2010) et la revitalisation du genre (Clot & Faïta, 2000), il est rédigé pour la thèse. Le second, formalise la façon de concevoir le statut donné à l'activité professionnelle, le titre et la date indiquent son positionnement dans le déroulement du processus de conceptualisation. Il a été publié dans la revue *Economie Rurale*, numéro 337 (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013). Le troisième, à l'heure où j'écris, est en cours de soumission à la revue « Les dossiers des Sciences de l'Education. Université de Toulouse ». Il explicite la conception continuée d'un dispositif de formation. Les résultats évoqués donnent à voir un dispositif didactique, coordonné, qui en existant est capable de produire des ressources pour penser et tenir le métier.

La cinquième partie présente la discussion et la conclusion. Elle met en évidence ce qui mérite le débat, tout d'abord ce que le travail de cette thèse apporte à la didactique professionnelle, principalement une manière de faire comprenant les dimensions sociales de l'activité et avec la sociologie de l'action une manière de délimiter la situation didactique dans cette perspective. Ensuite aux praticiens de la formation par le changement du statut de la connaissance la transformation du rôle du formateur. Ensuite, comment ce travail met en discussion des ouvertures et des interrogations. Les ouvertures portent sur la construction commune d'une référence métier, la constitution du groupe par une capacité à apprendre à travailler ensemble et enfin l'expérimentation même de cette action de formation comme

façon de faire circuler et de produire les connaissances de l'activité professionnelle. Les questions interpellent la dimension sociale de l'activité, la dimension didactique des relations travail/formation, la dimension de l'investissement immatériel. Enfin, des perspectives, un des résultats de cette thèse est la compréhension du processus de production de repères collectifs qui organisent le métier, ce résultat interroge le passage de l'expérimentation conduit dans l'espace formation à une forme d'institutionnalisation de ce modèle dans l'organisation du travail.

Les conditions mêmes de cette recherche m'ont amenée à intégrer deux articles dans le corps de la thèse. Chaque article étant autonome, il décrit le contexte, la problématique, les cadres théoriques, de fait, il y a à la fois des redites et une argumentation ciblée en fonction de la revue.

Partie I

Une recherche appliquée : un point de vue et une opportunité

Cette partie a pour objet de situer la construction de la démarche de recherche dans l'histoire d'une rencontre entre, une opportunité exceptionnelle de défricher une question : « Comment s'y prendre pour concevoir une formation qui aiderait des professionnels expérimentés à savoir quoi faire dans des situations nouvelles ? » et l'intention, après une vie professionnelle de formatrice, de réinterroger ce que la formation professionnelle continue fait au travail.

Je présenterai dans le chapitre I la construction de la question de recherche dans le dialogue entre une expérience de vie professionnelle de pratiques de conceptions et d'animations de formations pour des adultes, l'élucidation des catégories normatives et la mise en suspens de pratiques et notions d'ingénierie de formation afin de pouvoir interroger la notion de dispositif en train de se faire et adéquat avec l'idée de l'action de formation à produire.

Le chapitre II expose le contexte en décrivant l'environnement du cas d'étude ainsi que les caractéristiques du dispositif réalisé. Le cas suggère les promesses de son étude. D'une part, par la mise en jeu des rapports entre les orientations politiques, les techniques de l'agro écologie dans le secteur agricole et la synergie d'un réseau qui étudie et promeut ces savoirs que sont les systèmes de cultures agricoles (Sébillotte, 1990). D'autre part, par l'engagement d'un collectif de professionnels du conseil, agronomes, et chercheurs qui souhaitent engager une réflexion pour comprendre la transformation du métier de conseil dans les Chambres d'Agriculture. Pour engager cette réflexion la formation est le moyen privilégié. Dans cette configuration, un dispositif de formation s'est construit chemin faisant.

Chapitre I - Une question de recherche qui se construit dans le dialogue praticien de la formation et démarche de recherche

Mon activité de formatrice, construite dans l'expérience d'une vie professionnelle, s'est inscrite dans une histoire sociale corrélée à la mise en œuvre de la loi sur la FPC⁹ de 1971 et à l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue, entre culture d'émancipation et assujettissement aux évolutions du travail (Laot & Olry, 2004). Cette activité chahutée par les ambivalences et les tensions propres à la conduite de l'action se fraie un chemin dans la dynamique des modèles sociaux en interaction avec le « modèle culturel industriel » et le « modèle identitaire » (Bajoit, 2003, pp. 63-77). Mon activité s'est échafaudée dans un rapport au savoir (Charlot, 1997) issue de l'aventure de la mobilité sociale : elle se nourrit des débats, certitudes, constructions/déconstructions des façons de faire, de penser dans une double culture, celle de la production de connaissances dans l'action et celles de connaissances universitaires, en sciences sociale. Elle s'est tenue dans la suspicion des assemblages faits tant bien que mal entre, d'une part, des cadres d'interprétation du travail mobilisés pour orienter les façons de produire des aptitudes et, d'autre part, le souci porté à l'autonomie des professionnels confrontés aux conditions concrètes du travail. Cette mise en histoire permet de reconstituer le fil rouge qui donne sens à quarante ans d'une expérience éprouvée dans la résistance et/ou l'engouement pour les modes qui ont traversé les politiques de gestion du travail et des ressources humaines, dans « l'humeur du temps » et dans des pratiques et savoirs collectifs « qui peuvent s'imposer à un moment donné » (d'après M. Lallement).

Ma position dans cette thèse est de questionner la dispute entre savoirs professionnels et savoirs académiques. Elle appelle à reconnaître cette tension comme moteur de la réalisation du travail dans une position inconfortable (Schwartz, 2009). L'assertion d'Olivier Roy « *l'intuition comme l'expérience pratique sont au cœur de toute démarche intellectuelle* » (Roy, 2014, p. 308) m'ouvre des horizons pour légitimer la référence à l'expérience d'une vie professionnelle et rendre possible la saisie de catégories normatives dans les conflits, les croyances, les épreuves, qui ont traversé l'expérience.

⁹ FPC : Formation professionnelle continue, née de la loi sur la formation en 1971 pour signifier la formation professionnelle tout au long de la vie et orienter les actions et leur financement. J'utiliserai ensuite cette notion de manière plus restrictive en référence au cadre qui institutionnalise la formation des salariés en entreprise.

I.1. Résurgence et conflits

Les connaissances acquises dans une position opérationnelle et une histoire sociale s'emmêlent avec celles qui s'élaborent dans une position d'apprentie chercheuse. Le trouble est d'autant plus grand que dans les sciences sociales, concepts théoriques et usages sur le terrain, sont des notions mobilisées par l'ensemble des acteurs sociaux, circulant d'un espace à l'autre, s'influençant, se transformant. Ces concepts sont par définition polysémiques.

Se pose alors la question de l'enjeu de l'exposé pour affirmer un point de vue qui prend naissance dans l'expérience singulière. Lorsque Romain Gary fait dire à l'un de ses personnages : « *Mettez cela par écrit, sans rien cacher, car rien n'est plus émouvant que l'expérience vécue et l'observation directe. Evitez surtout toute littérature, car le sujet en vaut la peine !* » (Gary, 2012, p. 13), je suis à la fois perturbée et renforcée dans l'idée d'un travail où l'expérience donnerait de l'épaisseur à des interprétations susceptibles de mettre à distance des émotions, d'objectiver des partis pris, de produire une connaissance suffisamment générale pour être reconnue comme scientifique.

J'évoquerai l'exigence de cette confrontation en empruntant les propos de Germaine Tillion, (Tillion, 2009, p. 276) : « *Il me semble de plus en plus que pour discourir sur les sciences humaines, l'érudition pure ne peut suffire, et qu'une expérience vécue, profonde et diverse, constitue l'indispensable substrat de la connaissance authentique de notre espèce : il n'est que de vivre pour se convaincre que les événements vécus sont la clé des événements observés...[] La réciproque est vraie aussi, et pour chacun, pour bien se connaître il faut apprendre à bien considérer sa propre expérience avec des yeux étrangers. Des erreurs cruelles pourraient être évitées si l'on parvenait à élargir un peu ce système de double référence* ».

Confortée dans l'idée que la tension entre expérience et connaissances scientifiques peut être féconde, engagement est pris de rendre lisible, à mes propres yeux, et transmissible à des praticiens et chercheurs, intéressés par cette démarche et le questionnement, des résultats de ce rapprochement entre la ressource de l'expérience et d'une « approche globale des registres de connaissances » assumant leurs limites et en mouvement (Corcuff, 2012, p. 274).

I.2. Des registres pour donner à voir d'où je pense la formation

Dans le champ de la FPC, le travail est le « *référentiel de la formation* » (Astier, 2009, p.734). Cet usage du travail en lien avec la formation me conduit à évoquer quatre registres qui me semblent nécessaires de mettre en évidence pour éclairer ce qui construit la façon dont je me saisis de la compréhension d'un terrain et de savoirs scientifiques. A partir de « ce que je tiens pour vrai », le premier m'amène à préciser « ce que travailler veut dire ». Le deuxième, à évoquer la traversée des épreuves qui ont été significatives dans mon activité de formatrice. Le troisième, renvoie à l'analyse que je fais des paradigmes de la relation travail/formation qui ont marqué une certaine conception de la formation et que ce travail vient questionner. Enfin, le dernier me permet de revenir sur la façon dont l'institutionnalisation de la FPC a naturalisé les pratiques de formation des salariés. C'est en mettant à plat ces différents registres que je pourrais dire comment j'ai choisi « d'entrer » dans le travail de thèse qui suit.

J'utiliserai le vocable formation de manière générique pour parler des outils et de leur l'organisation pour produire, à partir d'une prescription économique et sociale, des connaissances à visée professionnelle et qui permettent à des individus de passer d'un état A à un état B.

I.2.1. Ce que travailler veut dire

Ce que je tiens pour vrai c'est que travailler, dans les pays dits développés, ça veut tout d'abord dire gagner sa vie au sein d'une division sociale du travail où le travail est compris comme «une force productive dont les capacités font l'objet d'une mesure sociale en termes de "productivité" (Macherey, 2014, p. 22). Il me semble utile de rappeler que travailler c'est « gagner sa vie » dans une relation d'échange inégale entre ceux qui fournissent et pensent le travail et ceux qui le font. Travailler, c'est aussi le moyen de réduire les incertitudes de « l'insécurité sociale » dans le cadre d'un système social où les frontières entre emploi et chômage sont de plus en plus confondues. (Castel, 2009). C'est aussi pouvoir rester efficace au travail dans les changements qui traversent une vie professionnelle. Cependant, la souffrance au travail étudiée par (Dejours, 2015) met en exergue l'outrance des conditions normalisatrices du travail. Linhart, (2015, p. 145) qui analyse le management sensé contribuer à répondre à la souffrance au travail souligne que «*dans les rapports de production tels que façonnés par le management moderne, l'humain est en péril. Il se trouve de moins en moins associé à des références collectives, identifiés à des groupes, de moins en moins inscrit dans la perception d'un destin professionnel commun* » la perspective d'un destin

professionnel commun. C'est l'entièreté de la personne qui est livrée au jugement des supérieurs hiérarchiques, notamment à travers l'évaluation ».

Si le travail est plus que l'échange contractuel, c'est aussi une position sociale, une construction identitaire (Dubar, 1998). Certains auteurs (Clot, 1999 ; Pastré, 2011) soulignent que travailler contribue aussi à transformer le monde et se transformer soi-même. Travailler, c'est pouvoir « *agir avec d'autres, apprendre et partager des codes communs, lutter et passer des compromis, bref se socialiser et s'intégrer au monde social* » (Lallement, 2010, p. 9). Travailler, c'est dans les conditions qui le permettent, apprendre à faire et à penser en faisant dans et par l'organisation du travail (Billet, 2006). C'est, aussi, parfois apprendre dans un système de formation « assujetti aux modèles dominants de la société » (Besnard & Liétard, 2001, p. 21).

I.2.2. Des épreuves structurantes

J'évoquerai deux environnements de formation, spécifiques de leur temps, pour illustrer les cadres qui ont « agi » mon expérience et expliquer mes prises de positions. Je les rappellerai en les caractérisant par les traits que sont l'environnement social, les orientations politiques et le cadre réglementaire, la relation travail/ formation qu'ils contiennent, et le management des formateurs. Le premier cadre inscrit une première expérience de formateur dans la formation professionnelle, organisme de formation à but non lucratif qui a pour objet d'aider des actifs sans emploi à passer d'un métier à un autre dans des secteurs d'activité différents ; le second, celui de la formation destinée à aider des actifs salariés, dans leur situation de travail, à gérer des hommes et des équipes en vue d'accompagner les changements économiques, au sein d'un organisme de conseil et de formation à but lucratif.

Le premier organisme, adossé aux lois d'orientation agricole 1961-1962 (Gauvrit, 2012) a pour mission l'accompagnement des reconversions professionnelles d'agriculteurs (trices), exclus de la modernisation de l'agriculture et privés de leur outil de travail par la transformation des structures agricoles dans une société marquée par la « *Fin des paysans* » (Mendras, 1967). Cet organisme est né en 1959 de la détermination de femmes, transfuges des Maisons Familiales Rurales¹⁰ engagées dans la promotion de la condition féminine (Archives Nationales, Agriculture, 1986) et animées par l'idée de l'émancipation des personnes au nom d'un humanisme inspiré d'Emmanuel Mounier (Mounier, 1947). Il prend le statut

¹⁰ Maisons Familiales Rurales : organisme d'enseignement agricole privé

d'association avec un conseil d'administration paritaire composé des syndicats agricoles employeurs et salariés. La démarche pédagogique est construite en puisant d'une part, dans les ressources légales qui visent une formation qualifiante aux niveaux IV et II (RNCP¹¹), d'une durée maximum de 18 mois, d'autre part, dans un rapport au travail qui entre par plusieurs portes. La première porte, est celle de l'horizon préfiguré par l'idée de la « promotion sociale¹² » et le triptyque qualification/métier/mobilité sociale. La seconde, celle du passage d'un métier à un autre, appelé reconversion, qui suppose un travail de socialisation (Bajoit, 2003, pp. 79-98) matérialisé par trois processus : l'identification au métier par le choix des formateurs issus du métier visé, la reconnaissance des connaissances nées de l'expérience professionnelle antérieure et l'approche des valeurs par la découverte d'environnements culturels et sociaux. L'organisation de la vie collective dans l'espace de la formation renforce l'apprentissage de façons de faire partagées. Ces processus fondent des cultures professionnelles. Il est admis qu'ils construisent des identités collectives dans une culture « anti école » et paradoxalement comme l'écrit Paul Willis (Willis, 1978, p. 61) : « *de fait nous sommes confrontés, à cette contradiction fondamentale que les gens finissent par faire advenir un futur que d'autres avaient conçu pour eux* » ! Cette démarche est soutenue par une méthode intellectuelle développée par Peuple et Culture (Maurel, 2010) nommée « *entraînement mental* » (Chosson, 1975). Apprentissage d'un travail qualifié et apprentissage d'une position sociale sont confondus et déployés au nom de valeurs humanistes (Mounier, op. cité). Le métier de formateur s'exerce au sein d'une équipe dont la disponibilité et la polyvalence sont la règle. La coordination est réalisée par les valeurs (Mintzberg, 2005, pp. 389-414). Le management participatif est valorisé, nombre de rencontres, débats, formels et informels, avec ou sans les « stagiaires¹³ », régulent les façons de faire. L'institution répond aux orientations d'une politique sociale du secteur agricole. L'activité de formation s'est construite en cohérence avec l'horizon de l'insertion économique et citoyenne et avec les attentes partagées des dirigeants, des formés et des formateurs. Avec la perte de sa raison d'être, c'est-à-dire une façon d'accompagner les personnes en promotion sociale, la fin d'une politique d'aide aux mutations agricoles et de nouveaux objectifs des pouvoirs publics en matière de formation professionnelle vis-à-vis des publics sans emploi, et, par ailleurs dans

¹¹ RNCP : Répertoire National des certifications professionnelles

¹² Promotion sociale : ce terme indique à la fois le processus de changement de statut social par la formation et son financement.

¹³ Stagiaire : terme légal qualifiant les adultes en formation continue. Il est utilisé pour se démarquer du statut d'élève et d'étudiant. Il ouvre des modalités de financement et de protection sociale.

l'incapacité d'imaginer une autre façon de penser la formation professionnelle, la structure a disparu en 1999-2000.

Le second, organisme de conseil et de formation, se donne pour mission l'accompagnement des dirigeants d'entreprise dans la conduite des changements organisationnels d'abord au cours des « Trente Glorieuses »¹⁴ et ensuite dans ce qu'il est convenu d'appeler « La crise »¹⁵. Là aussi, l'idéal des fondateurs est déterminante (Gélinier, 1976). L'intention est de faire tenir ensemble la responsabilité économique et la responsabilité sociale des cadres dirigeants, dans la conduite des transformations économiques d'une part, et dans l'accompagnement des salariés en vue de leur adaptation aux nouvelles organisations, d'autre part. Le mouvement de modernisation décrit par Riboud, patron alors de Danone, (Riboud, 1987) invite les entreprises publiques et privées à s'engager dans la « Bataille de la compétence » (Cannac, 1985). Ces mots d'ordre résument les conventions qui ont soutenu un type de management « qui n'a de cesse d'en appeler à l'autonomie et à la responsabilité de tous, à la capacité de s'adapter rapidement aux évolutions » Le Goff, (1996, p. 85). Les effets de la modernisation mettent en évidence « l'invention » de nouvelles organisations du travail « *qui mobilisent l'énergie de tous et à tous les niveaux* » (Lallement, 2010, p. 52). Invoquer la disponibilité et l'implication des individus et la réactivité (Lallement, op. cité) c'est une manière d'ériger le changement permanent en paradigme dominant.

Outil forgé par la loi sur la formation professionnelle continue de 1971, le plan de formation de l'entreprise est un instrument qui soutient la formation des managers enjoins à développer des comportements adaptés en vue d'encourager ces formes de mobilisation qui accompagnent les changements (Boltanski & Chiapello, 2010, pp. 134-153). La formation vise à rendre plus efficace l'encadrement dans son activité managériale au service de la compétitivité (Le Goff, 1996, p. 69). Le monde du travail et l'organisation du travail traversent la formation sur plusieurs plans : celui du temps car il s'agit de formations de deux ou trois jours qui ont lieu sur le temps de travail ; celui de la position sociale que le travail attribue à l'individu dans une organisation sociale ; celui des injonctions à changer, élevées « au rang de normes comportementales » que sont « la disponibilité, l'implication et la réactivité » (Lallement, 2010, p. 52) ; enfin celui de l'appel à la notion de compétence, comprise comme relevant de la responsabilité individuelle d'une capacité à faire, efficace, en

¹⁴ Nom donné par Jean Fourastié à la période 1945-1973 pour dire l'expansion économique sans précédent des pays occidentaux jusqu'au choc pétrolier.

¹⁵ Dénomination commune pour indiquer les bouleversements économiques après « les trente glorieuses ».

situation de travail. Les contenus de formation sont déterminés par l'écart supposé entre les compétences comportementales attendues et les compétences détenues par les individus. L'apprentissage du comportement est construit en référence aux théories néo-behavioristes américaines (Le Goff, 1996, p. 13). Coupées des conditions de travail, les approches centrées sur la personne se sont largement développées et imposées (Chalvin, 2012, pp. 107-125) et ont remplacé l'apprentissage du comportement dans l'exercice du métier (Cegos, 2002) .

Le métier de formateur a été affecté par le changement de structure du capital social : d'une société anonyme où toutes les catégories de salariés étaient actionnaires à l'ouverture, en l'an 2000, du capital social à des institutions financières, la recherche de rentabilité et de productivité se sont accélérées. Par ailleurs, leader sur un marché concurrentiel, ce positionnement a conduit à industrialiser toujours plus la production de la prestation en même temps que la mobilisation à une référence consensuelle de l'innovation pédagogique. Jusqu'alors, l'offre de prestations, par domaine d'activités, calquée sur les grandes fonctions de l'entreprise, était assurée par le consultant-formateur, expert du domaine. Il assurait l'ensemble des fonctions traditionnelles de l'ingénierie : conception, formation et développement. Les équipes étaient constituées en miroir des grandes fonctions de l'entreprise. La nouvelle division du travail instaure trois métiers distincts, celui de concepteur, de commercial, de formateur. Outre cette spécialisation, l'organisation s'appuie sur une distinction statutaire : les concepteurs et commerciaux, salariés, sont liés par un contrat de travail. Une grande partie du corps des formateurs, constitué de sous-traitants, est liée par un contrat commercial. La coordination est réalisée par les procédures (Mintzberg, 2005, pp. 287-308). Les choix de contenus, de scénarisation, d'animation ainsi que les modalités de l'évaluation de la formation sont pensés et réalisés par les concepteurs. Les commerciaux acquièrent les clients et rédigent les cahiers de charges. Ainsi concepteurs et commerciaux prescrivent le travail des formateurs. Ces derniers ont la responsabilité de l'interaction avec les formés et de l'animation. L'appropriation du kit d'animation, le management par objectifs économiques et qualité en fournissent les modes de gestion. Par ailleurs les façons de faire en animation sont débattues entre collègues. L'entraide, ressource significative, se construit dans des espaces clandestins (Crozier & Friedberg, 1992), lesquels se déplacent au fur et à mesure des réorganisations successives. Dans ce contexte, les formateurs en miroir des formés, sont responsables, individuellement, de leur capacité comportementale et de leur développement pour gérer au mieux, ou sans trop de dégâts, les

tensions de leur travail dans un système de production de services régulé par la satisfaction « client », le développement économique et les normes qualité.

Ce paradigme qui érige le développement personnel, comportementaliste, en modèle pour la formation des salariés me laisse perplexe sur le sens que peut prendre le renforcement de compétences individuelles déliées des conditions de travail pour être en capacité d'exercer son travail dans les changements organisationnels et sociaux auxquels sont confrontés les individus. Cela m'invite à revisiter la façon de comprendre la relation travail/formation et son usage dans la conception de la formation.

I.2.3. Revisiter la relation travail / formation

Mon expérience s'est déroulée dans l'évolution des discours tenus, et des catégories mobilisées, pour appréhender la relation travail/formation : d'abord avec la notion de qualification, ensuite avec celle de compétence. Ces notions ont constitué les points d'appui des politiques de gestion des ressources humaines, des positions sociales dans l'entreprise, des luttes sociales et des formations professionnelles, initiale et continue.

La notion de qualification organise les rapports au travail de l'époque industrielle, taylorienne (Boltanski & Chiapello, 2010). Définie comme « *un processus - le fait de qualifier, d'élaborer des critères de classification - et son résultat, être doté d'une qualification* », (Stroobants, 1993, p. 89), elle indique une position sociale dans une organisation du travail. Dans les années 1980, pour satisfaire aux nouvelles exigences exprimées du travail, la notion de compétence apparaît. Elle est vue comme pouvant soutenir la complexification des processus de production, à partir de l'idée de flexibilité, polyvalence, réactivité (Lallement, 2010) et à partir de normes comportementales, dont « autonomie » et « employabilité » sont devenus des slogans qui accompagnent ce mouvement. Mouvement qui, selon (Boltanski & Chiapello, 2010) conduit à la déconstruction du travail et à l'affaiblissement des défenses du monde du travail. Cependant, en remettant en cause le couple homme/organisation taylorienne du travail, la notion de compétence valorise le couple homme/situation de travail. Ainsi à la notion de qualification s'est substituée la notion de compétences (Zarifian, 1988). Toutefois, Stroobants,(1993, p. 11) critiquent les travaux qui appréhendent le taylorisme, comme « *la jauge pour évaluer toutes les transformations du travail* ». Elle met en garde contre l'usage contrasté de ces notions et « *à ne pas faire porter aux mots une responsabilité qui les dépasse. Qu'importe en effet, la substitution d'un terme à l'autre, si la manière de poser le problème*

ne change pas ». Dès lors, il s'agit d'explorer la question sociale que permet d'aborder la mobilisation du couple travail/formation.

Selon Laot & Olry, (2004, p. 88) pour l'individu, la compétence porte « *en elle-même la relation du travail et de la formation* ». En effet, selon ces auteurs, la compétence « *inscrit la transversalité du savoir-faire, l'expérience personnelle, le résultat productif, comme des composants indispensables d'une formation permanente et de sa certification* ». Ils pointent que la compétence, en formulant ce lien entre la formation et le travail, met l'accent sur des qualités personnelles de l'individu. Dans cette visée, la compétence renvoie à l'individu sa capacité personnelle à agir dans un procès de travail. Or, pour P. Ughetto (2009, p.55) la compétence individuelle serait apparemment « banale ». En effet, pour cet auteur, l'individu met en œuvre ses compétences dans le cadre « *d'actions situées* », en coopération avec d'autres individus, en vue de produire un « *bien ou du service dans des conditions jugées acceptables* ». La compétence est alors collective, « *constituée par des outils, procédures, routines et des compétences individuelles* », elle est vue comme un réseau socio technique (Callon, 1991). Pour penser le développement des compétences et la formation, cette dimension collective est souvent absente. De fait, et je l'ai déjà évoquée, la compétence pour l'individu est au fondement de nombreuses pratiques qui s'attachent à penser la formation. Leur repérage a institué la production d'abondants référentiels, activité importante où les compétences sont définies « *comme le croisement des connaissances (savoirs) et des capacités (savoir-faire, savoir-être nécessaires au bon exercice des tâches* » (Laot & Olry, 2004, p. 89). Nombre de référentiels centrés sur la compétence individuelle exigée dans le travail et non plus sur des disciplines ont remis à jour la façon de penser les diplômes et le système de gestion des carrières. Néanmoins, des auteurs qui interrogent la production des référentiels, (Darré,1994) montrent comment le référentiel peut être déconnecté des situations de travail pour se rapprocher d'une vision idéale portée par décideurs. Stroobants, (1993, p. 83) dénonce la formation de savoir-faire « *qui se résume à la mise en œuvre de fonctions cognitives* » et qui selon l'auteure expliquerait la déconnexion des « *savoirs sociaux* » des autres savoir-faire. Par ailleurs, avec cette restriction, elle souligne le risque de n'interroger que la pratique comme seule source de connaissances en « *l'opposant aux savoirs qui sont traités comme des aspects théoriques au mieux à appliquer, au pire à éviter !* ». Si les chercheurs interrogent la production de référentiels, il n'en reste pas moins, que les professionnels des ressources humaines, à la fois surpris de la diffusion rapide de la notion et de la façon dont elle s'est imposée, ont pu se saisir à l'époque cette notion pour se démarquer

« de la dictature des qualifications ! » à dire de directeur des ressources humaines. Elle réussit à naturaliser un « langage professionnel ». Avec les référentiels institués comme outils de la coordination entre le travail et la formation en vue d'uniformiser les pratiques et proposés comme objectif à atteindre, le contenu du travail et les conditions du travail ne sont pas inquiétés au cours de la formation. Il n'y a pas de mise en débat des pratiques.

I.2.4. La construction d'un champ de pratiques de la formation des adultes

De l'éducation permanente et « *l'instruction du peuple* » née avec l'éducation populaire¹⁶ (Conte, 1991) aux mutations agricoles et industrielles qui ont conduit aux mutations professionnelles pour alimenter les emplois croissants dans l'industrie et les services naissants, la formation professionnelle continue est inventée dans les années 1960 pour penser les transformations du travail industriel. Elevée au rang d'« *un bien universel traversant les différentes composantes du corps social [...] on lui accorde des finalités, économiques ou sociales, collectives ou individuelles que le cadrage politique et juridique des différentes lois à son endroit renforce largement* » (Saccomanno, 2013, p. 41).

Pour évoquer ce champ, nous retenons tant les pratiques sociales et professionnelles de la formation des salariés en entreprise, institutionnalisées, en France, par la loi de 1971, que les enjeux des relations entre travail et formation au cœur du développement d'aptitudes au travail, ou encore la constitution d'un patrimoine propre à ce champ de pratiques désigné sous le vocable « formation pour adultes » ainsi que ses transformations.

Tout d'abord, en France, des pratiques sociales, se développent en lien avec la loi de 1971 qui a créé, pour l'entreprise, un espace hors travail géré par les acteurs du monde du travail (Besnard & Liétard, 2001, p. 39). Si cette loi a conduit à créer une « institution sociale », dont ces auteurs (Besnard & Liétard, op. cité p. 21) nous disent qu'elle est assujettie aux modèles dominants de la société, elle a contribué à construire un champ professionnel. De 1971 aux années 1990, les entreprises, appuyées par les branches professionnelles et les services de formations internes, ont consacré des sommes croissantes aux dépenses de formation continue. Le système de formation se construit alors « *en réponse aux besoins du système industriel et à la faiblesse des formations initiales jusqu'au début des années 1980* ».

¹⁶ Education populaire : d'après le Réseau d'Education Populaire dont l'ambition est de mettre l'éducation populaire au service de la transformation sociale « *l'éducation populaire est un travail culturel qui vise à la transformation culturelle, sociale, politique, aux fins que chaque citoyen ou salarié devienne auteur et acteur de sa propre vie*. <http://www.reseaueducationpopulaire.info/?p=459>

(Ughetto, 2009) Ensuite les formations, de plus en plus fréquentes et courtes, s'orientent vers l'adaptation des salariés. Par ailleurs, 1993 indique la fin d'une phase de croissance continue des dépenses de formation. Cette dernière devient un coût à réduire au même titre que les autres coûts. Considérée comme un investissement, elle devient une variable d'ajustement et de gestion des coûts pour les entreprises (Checcaglini & Vernoux, 2009).

Année après année et jusqu'en 2014, date du vote de la nouvelle loi applicable dès 2015, les données officielles des dépenses de formation en entreprise ne disent rien des compétences visées par la formation institutionnalisée. Elles montrent principalement une répartition par domaine : informatique, communication, langues ; une répartition par catégorie socio-professionnelle, secteur d'activité et taille de l'entreprise. Sont dénoncées tout aussi régulièrement la surreprésentation de la formation de l'encadrement dans les grandes entreprises françaises et la sous-représentation de la formation dans les petites et moyennes entreprises et des catégories ouvrières et employées¹⁷.

Ces pratiques sont adossées à un principe : prendre le travail comme référentiel de la formation (Astier, 2006, p. 734). Cet auteur met en jeu deux modèles qui expriment différemment les tensions entre les dynamiques de travail et les dynamiques d'apprentissage, modèles qui ont contribué à installer le paysage de la formation des salariés. Le premier considère que le champ professionnel est structuré en « métiers » et que la formation intègre « avec la formation technique des processus de socialisation professionnelle ». Le second met en exergue que la formation professionnelle « pour se produire, doit se réaliser dans des environnements spécifiques pour laisser toute sa place « aux dynamiques d'apprentissage » hors des contraintes de production collant trop à un métier » dans un *espace protégé* (Bourgeois & Nizet, 1997). La fonction de formateur s'est instituée dans les contrastes issus de ces modèles. Dans le premier, le formateur est un professionnel issu du métier et du secteur d'activité ; dans le second, il apparaît « *comme médiateur entre travail et formation mais sans avoir la connaissance des conditions de travail du formé* » (Laot & Olry, p.84).

A ce principe de prendre le travail comme référentiel de la formation, un autre se bâtit sur l'idée que l'expérience du travail de l'individu est un moteur de ses apprentissages (Schwartz,

¹⁷ DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et du dialogue Social.

Clot, Rocheix, 1992) qui amènent professionnels de la formation¹⁸ et chercheurs à construire un patrimoine technique et culturel dénommé « formation pour adultes » (Durand & Filliettaz, 2009) (Caspar, 2011) en opposition au modèle basé sur les savoirs disciplinaires à appliquer à la pratique. Dans un espace très ouvert, un patrimoine s'est constitué dans lequel les pratiques valorisent une façon d'aborder la formation des adultes, soucieuse de saisir à la fois un sujet, un contenu et une faisabilité socio-organisationnelle (Laot, 1999) (De Montlibert, 1991) (Pain, 2003) (Fritsch, 1971) mêlant des approches par les référentiels de compétences, et des composants d'une ingénierie, convoquant besoins (Lesne, 1977), motivations (Nuttin, 1979), professionnalisation (Dubar, 2003) (Masingue, Vidal, Hauser, 1989), (Masingue, 1989), dynamique de groupes (Anzieu & Martin, 1968), pédagogie par objectifs (Hameline, 1992). Ces notions sont transmises dans l'usage et dans les formations aux métiers de formation continue. Pratiques incorporées, naturalisées, elles sont devenues « l'ADN » de nombre de formateurs expérimentés, professionnels ou non (Barbier, & al.1995) (Astier, 2006) (Laot & Olry, 2004).

Cependant, le travail ne ressemble plus guère à ce « *qu'il était il y a encore trente ans* » (Lallement, 2010, p. 10). La déstructuration du travail construit sur le modèle taylorien (Boltanski, et al. 2010) et la complexité des organisations du travail nourrissent l'obsession des responsables en charge des politiques de ressources humaines de l'adaptation des comportements des individus aux changements. Dans ce contexte, les pratiques de formation sont selon Ughetto (2009) de plus en plus contraintes et peu propices aux innovations. Néanmoins, le champ des pratiques professionnelles se recompose sur le terrain, alimenté par l'appropriation des outils de gestion (Chiapello & Gilbert, 2013) et par « *l'appropriation de nouvelles compétences* » que sont les compétences comportementales, sociales, transversales, valorisées par une démarche d'innovation pédagogique (Cegos, site web, janvier 2015), ces compétences prennent le qualificatif de nouvelles. Elles sont mises en travail par « la transposition des apports pédagogiques dans le contexte professionnel » (Cegos, op.cit.), elle se réalise par la mise en scène de jeux de rôle, de simulations, et/ou d'outils informatiques voire par l'usage des réseaux sociaux pour aider au développement des dites compétences. N'oublions pas le développement de l'accompagnement individuel avec l'explosion du

¹⁸ Professionnels de la formation : terme que j'utilise au sens large pour parler de l'ensemble de professionnels de la formation : responsables de formation en entreprise, formateurs occasionnels ou professionnels, concepteurs de dispositifs, coordinateurs de dispositifs.

« coaching »¹⁹ qui donne à voir l'individualisation de l'apprentissage de ces nouvelles compétences.

Avec la notion de professionnalisation (Wittorski, 1998), les sciences de l'éducation ont investi le champ des apprentissages des adultes afin d'identifier quoi apprendre, comment l'apprendre et le transférer sur le terrain (Bourgeois & Nizet, 1997). L'émergence d'environnements « *capacitants* » (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013), favorisant « *le développement des individus, des collectifs, des milieux de travail et des conditions d'apprentissage au travail* » objets d'expérimentation sont susceptibles de compenser le manque de prise en compte des réalités du travail. Cependant ces auteurs soulignent que « *malgré cette tendance des organisations à reconnaître la valeur des compétences de leurs personnels et l'importance du transfert des expertises avant les départs à la retraite, bon nombre maintiennent des dispositifs fortement béhavioristes basés uniquement sur le contrôle des comportements des individus et sur des durées de formation très limitées* ».

I.3. La formation des adultes questionnée par les transformations du travail

Depuis 30 ans, les conditions de travail des salariés sont marquées par la division internationale du travail, l'intensification du travail, la peur du chômage, ainsi que par les attentes des salariés en termes de contenus du travail et de reconnaissance sociale (Méda & Vendramin, 2013). Nous avons observé que la réponse institutionnelle²⁰ de la formation en entreprise vise principalement (i) l'adaptation aux situations de travail des personnels déjà formés, qualifiés, dont l'entreprise attend des comportements adaptés au paradigme du changement, (ii) la valorisation de la responsabilité de l'individu et sa propension personnelle à évoluer dans son environnement professionnel. La technologie de la formation se construit alternativement ou concomitamment à partir d'un référentiel de compétences individuelles élaboré à partir de représentations idéales de comportements à adopter ; d'un découpage par domaine où savoir et savoir-faire sont travaillés pour remplir un réservoir de compétences stables et prêtes à l'emploi ; du développement de l'accompagnement individuel afin que l'individu puisse progresser en fonction de ses seules dispositions. Traits caricaturaux?

¹⁹ Le coaching, dans son usage courant, est un accompagnement professionnel personnalisé permettant à la personne coachée d'approfondir ses connaissances et d'améliorer ses performances dans la vie professionnelle.

²⁰ J'insiste sur institutionnelle pour distinguer le système de formation formelle instituant des pratiques de formation de celles appréhendées comme système de formation dit informelle dans l'espace du travail

Certainement. Toutefois cette conception de la formation dans le domaine de la formation professionnelle continue est programmatique. En mobilisant des savoirs dits sociaux pour adapter les individus aux situations de travail, elle tient à bonne distance la référence à l'environnement professionnel, au collectif, à l'adaptation permanente, constituée par les conditions concrètes du travail.

Cette démarche réflexive à un moment de mon histoire personnelle est porteuse d'interrogations. La conception d'une formation à visée professionnelle dans le champ du conseil agricole avec des conseillers agricoles est l'occasion de les aborder. Tout en explorant mes propres catégories normatives, il m'est apparu nécessaire de construire une démarche et des contenus qui ouvrent les horizons du champ de recherche de la formation pour adultes. Si les catégories normatives prennent appui sur les catégories existantes que sont les épreuves inscrites dans le passé (Boltanski & Chiapello, op.cité), (Tillion, op.cité), construire une démarche de recherche implique de travailler au « déplissage des plis » (Caye, 2008) creusés par des croyances, des pratiques, vécus entre expérimentation et « repli pédagogique » (Lemery, 1994, p. 103), entre émancipation de l'individu et adaptation aux prescriptions du travail. C'est, inlassablement reposer les questions du statut des prescripteurs, des professionnels et des formateurs, des réalités du travail à prendre en compte pour penser la formation professionnelle, de l'aménagement des façons de légitimer les connaissances produites dans l'interaction professionnels/formateurs.

« *La formatrice saisie par la didactique professionnelle* », avec cette boutade, je peux qualifier mon parcours de recherche de ces huit dernières années, démarré avec un master de recherche. Cette mise en dialogue de l'activité de formatrice avec des analyses socio-politiques à propos du travail ou de la formation et les outils de la didactique professionnelle, instruit la relation travail/formation dans un dispositif de formation.

Le point de départ pour aborder cette démarche est la référence à la didactique professionnelle. En proposant deux points d'appui, le premier, celui de l'engagement de tout individu dans une situation de travail et le second, celui de son intention didactique « *d'apprendre dans et par l'activité* » (Pastré, 2004, p. 5), la didactique fournit un cadre pertinent pour regarder le travail par la relation que tout individu engagé dans une situation de travail, expérimente. Selon Pastré (2009), trois éléments sont déterminants : l'interactivité, qui permet de mettre en avant le fait qu'en agissant, l'acteur transforme la situation mais qu'en retour il peut apprendre d'elle ; la complexité, qui désigne la « situation comme une totalité

dynamique insécable » en interaction avec l'environnement professionnel ; l'incertitude, soit « la dimension non programmée de la situation ». Le second point d'appui, l'intention didactique, invite à « apprendre dans et par l'activité ». De fait, la didactique professionnelle (DP) repose sur la notion d'activité, dont je retiens la définition qu'en donne Leplat en 1997. En DP, la distinction entre la tâche et l'activité a construit la méthodologie pour accéder à l'activité des experts et étudier les organisateurs de l'activité et la conceptualisation dans l'action.

Affirmer qu'il s'agit d'apprendre dans et par l'activité c'est pouvoir accéder aux façons dont les professionnels s'ajustent dans les situations de travail. Situations qui mettent en question des façons de faire et de penser forgées dans une organisation, un champ professionnel. Situations dans lesquelles ils reconstruisent des ressources plus ou moins adéquates pour pouvoir y faire face. Cependant la méthodologie développée jusqu'ici en DP l'a été dans des environnements de travail présentant une relative stabilité des situations de travail. Elle m'a semblé nécessiter des adaptations pour étudier la capacité à agir de professionnels expérimentés disposant d'une capacité à répondre aux sollicitations d'un environnement qui se transforme sous la pression des évolutions politiques, économiques, sociales. Ainsi, les professionnels sont engagés dans des « *activités discrétionnaires* » (Pastré, 2011), autrement dit ces activités peu prescrites et dans lesquels le problème est davantage à construire qu'à résoudre. Problème dont on fait l'hypothèse qu'il émerge dans l'environnement, du fait des injonctions contradictoires de l'organisation sociale, des rapports sociaux de production, des enjeux économiques, politiques et de leur capacité à conduire une activité construite par et dans l'expérience. Ainsi, j'ai choisi de mobiliser, en appui à l'approche développée en DP, d'autres cadres théoriques comme la clinique de l'activité (Clot, 2001), l'ergologie (Schwartz, 2009); l'action située (Durand, 2009) (Durand & Filliettaz, 2009) afin de dépasser la relation entre l'individu et la situation et aborder plus largement la relation individu/environnement de travail.

Avec Rogalski & Robert, (2014) je retiens que la notion d'activité, au-delà de la diversité des cadres théoriques, autorise de constituer un contenu didactique pour interroger les développements possibles. Ainsi, de nombreux auteurs mobilisent l'accès à l'activité pour aborder la façon de résoudre les problèmes que peuvent rencontrer soit des débutants, soit des professionnels face à des dysfonctionnements, (Serres, Ria, & de, 2004), (Pastré 2011), (Vinatier, 2012). Ils explicitent un processus qui adosse le développement professionnel à une

analyse de l'activité, accompagnée d'un cadre opérationnel adéquat privilégiant les conditions qui visent le développement du « sujet intrinsèque » (Serres & al. op. cité). Mais comprendre le développement du sujet laisse de côté les dimensions du système de travail dans lequel l'activité se réalise qui constituent *de facto* un angle mort de la didactique. Pour ma part, je fais l'hypothèse que la manière d'approcher l'activité professionnelle est constitutive des conditions de son analyse dans l'interaction formateurs/professionnels. Appréhender l'analyse du travail comme objet de la formation en mobilisant l'activité c'est selon Mayen, (2007), disposer d'« *un garde-fou* » car ce choix cadre les façons de rendre possible l'accès à l'activité et de produire des potentiels de développement. Mais c'est aussi instruire un nouveau rapport aux situations de travail par l'analyse de l'activité manipulée dans l'interaction professionnels/formateurs. La mise en récits par les professionnels de leurs situations de travail favorisant la mise en débat des conditions de travail, des rapports sociaux de production, des attentes des clients, etc. oriente les définitions de la situation de travail et les dimensions des situations affectées par les changements dans l'organisation.

Produire des connaissances sur l'activité ne suffit pas à faire un dispositif de formation à destination de professionnels devant faire face à de nouvelles situations. Cela suppose d'articuler des champs de pratiques aussi différents que le travail et la formation. Les processus de développement des compétences, l'incitation à produire de la formation à partir de l'activité des professionnels sont, selon Champy-Remoussenard, (2005, p. 19) liées aux enjeux sociaux « *des perspectives de professionnalisation des formations* ». Cette primauté de la relation au travail portée par des acteurs de la formation en opposition à l'idée d'une formation généralisante, déconnectée de l'environnement du travail répond aux enjeux consensuels des acteurs économiques visant l'adaptation des compétences des individus aux évolutions du travail. Cette injonction réinterroge la pratique de la formation professionnelle continue prise dans la double exigence : celle de l'adaptation au travail et celle de la capacité à sortir du travail pour réfléchir, et penser le rapport de l'individu au travail. Wittorski, (2008) en définissant la professionnalisation de la formation dans un contexte universitaire donne à voir comment un dispositif organise ce rapport travail/formation. Construit sur le principe de l'alternance entre l'espace du travail et l'espace de la formation, il repose sur l'analyse préalable du travail visé pour identifier les compétences à développer. L'analyse du travail réalisée en cours de formation mobilise un cadre théorique pour lire et penser l'action professionnelle, cette analyse générant à son tour de nouveaux modèles pour l'action. Ce dispositif, conçu et animé par des formateurs professionnels de la formation se déroule sur le

temps d'une année universitaire avec des praticiens ou futur praticiens qui dans une démarche d'analyse de l'action qui se construit dans l'alternance se situent dans un cycle diplomant relativement codifié.

La question de la professionnalisation de la formation qui est la mienne est tout autre. Il s'agit, dans le domaine de la formation professionnelle continue en entreprise, de légitimer un dispositif qui met délibérément en question la relation travail/formation dans un temps morcelé dépendant de l'organisation du travail et de quelques jours de formation par an. Il s'appuie sur la capacité à analyser l'activité à partir des situations de travail. Ceci a pour visée d'appréhender le développement de l'activité professionnelle dans l'interaction avec des formateurs. Formateurs qui ne sont pas des professionnels de la formation. Issus du du métier ils sont engagés aux côtés des professionnels dans la réflexion sur le développement de l'activité professionnelle.

Dès lors, comment penser un dispositif à visée professionnelle en tension entre les exigences de l'adaptation à la diversité des situations de travail et la capacité à analyser les conditions de la production de l'analyse du travail, dans une démarche collective, qui garantisse 1) que les développements potentiels explorés soient orientés par une capacité à agir efficace dans les situations actuelle ou à venir 2) l'instauration d'une relation satisfaisante entre les forces de rappel des façons de comprendre les problèmes du terrain et la capacité à s'en détacher 3) la neutralisation des asymétries des relations aux savoirs et aux pratiques portées par les professionnels et les formateurs ?

Pour traiter ces questions inhérentes au primat de l'action (Roger, 2007, p. 77), j'ai souhaité renouveler la façon d'envisager la relation travail/formation par le biais de deux moyens : i) en m'appuyant sur un mode d'accès à l'activité reposant sur son analyse vue à la fois comme objet de formation et comme objet susceptible de transformation ; (ii) en construisant l'action de formation pour tenir les tensions entre protagonistes liées aux objets d'apprentissage d'un travail qui change et celles que l'interaction provoque. Dans cette perspective, s'attacher à concevoir un dispositif de formation dont l'objet est de rendre possible le développement de l'activité professionnelle, c'est rendre explicite 1) la relation entre l'analyse des situations de conseil et les transformations possibles de l'activité, 2) la coordination entre les pluralités des expertises et positions sociales des protagonistes.

Une opportunité m'est offerte pour expérimenter et concevoir un cadre qui permette d'analyser un dispositif de formation construit par les protagonistes pour analyser les transformations du travail dans l'interaction entre professionnels et formateurs et entre professionnels dans un changement de paradigme quant à la façon de concevoir les rapports entre travail et formation professionnelle. Pour rendre compte de cette pratique, je mobilise une démarche qui consiste à appréhender la compréhension de l'action didactique et de l'action de formation en relation avec ses résultats, et choisis d'emprunter au pragmatisme (Nachi, 2006) son ambition de mener conjointement une « *pensée de l'expérience, du monde en train de se faire et une méthode pour l'accompagner* » (Hache, 2015, p. 12).

Chapitre 2 - Le contexte

Face aux enjeux de l'agriculture, du développement durable²¹ et de l'agro écologie²², la politique agricole française met en place des instruments pour inciter des innovations techniques, systémiques, organisationnelles et favoriser les synergies et la coopération des acteurs de la recherche, de l'enseignement et du développement agricole. Dans cette perspective, le Réseau Mixte Technologique, Systèmes de cultures innovants organise un type de partenariats dans le domaine des systèmes de culture et de l'innovation.

II.1. Un projet collectif pour aider à penser un métier qui est déstabilisé

Des changements de paradigme tels que « l'agro écologie vs le rendement », « l'agronomie qui transforme le conseil de réparation en conseil d'anticipation », « les changements d'indicateurs pour réaliser le diagnostic agronomique » sont portés par des projets politiques pour aider aux transitions écologiques.

II.1.1. Des innovations agricoles

Le Réseau Mixte Technologique « systèmes de culture innovants » labellisé en 2007 par le Ministère de l'Agriculture a pour objet de « *repenser les systèmes de production et d'encourager l'innovation dans la perspective d'allier visibilité économique, durabilité écologique et équité sociale* » (Petit, Reau, & Chabert, 2009). Ses partenaires partagent la définition suivante pour parler des « systèmes de culture innovants »: *Un « système de culture innovant » est un système de culture conçu en vue d'atteindre des objectifs renouvelés, orientés vers des enjeux émergents et évalués sur les priorités des agriculteurs, des filières et de la société* » (Meynard 2012).

²¹ Développement durable : Sommet de la Terre ou Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement de Rio, 3 au 14 juin 1992, a affirmé pour la première fois cette notion de développement durable et son caractère incontournable.

²² Agro écologie : en référence au Plan agro-écologie pour la France, lancé par Stéphane Le Foll, Ministre de l'Agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt, le 18 décembre 2012.

Le réseau RMT SdCi²³ 2013 vise à :

- Proposer des méthodes et donner à voir un exemple diversifié de systèmes originaux, réussis²⁴ et performants²⁵ afin de fournir des ressources aux agriculteurs et aux acteurs de la Recherche-Développement-Formation pour mettre en œuvre des systèmes de culture innovants.
- Développer un réseau de compétences dans la formation, du conseil et de l'accompagnement des agriculteurs en transition vers l'agro écologie.

Selon Meynard & Jeuffroy, (2014), il n'est ni possible, ni souhaitable, de concevoir « *des innovations consensuelle ou des systèmes de production idéaux*. Aussi l'ambition est-elle de 1) s'appuyer sur le développement d'un réseau de compétences basé sur des références techniques et scientifiques et les échanges interactifs entre experts : agriculteurs, chercheurs, conseillers agricoles, enseignants, 2) de proposer des démarches opérationnelles de conception et d'évaluation de systèmes de culture innovants et 3) de fédérer, dans un réseau multi-local et pluriannuel, les expérimentations et les suivis en exploitation pour évaluer les systèmes de culture les plus prometteurs, de vérifier leurs performances et leur faisabilité sur le terrain.

Communiquer, formaliser et partager les innovations est la vocation de ce réseau piloté par des représentants des partenaires : l'INRA²⁶ (UMR Agronomie), la Chambre Régionale d'Agriculture de Bourgogne et l'Association des Centres Techniques Agricoles²⁷. Dans cette perspective, la formation est une ressource mobilisée pour développer des manières de partager dans l'interactivité et de façon continue. Il est admis, au sein du réseau, que les transformations des pratiques agricoles expérimentées pour répondre aux enjeux émergents ne « se suffiront pas » de la seule diffusion de solutions toutes faites. Ainsi, en mettant en évidence les relations entre les transformations des objectifs et des pratiques agricoles des agriculteurs et les façons de donner le conseil, les travaux du RMT soulignent le lien

²³ SdCi : acronyme Systèmes de culture innovants.

²⁴ Réussis du point de vue de leur pilote (agriculteur, chef de culture, expérimentateur.) c'est-à-dire avec des résultats satisfaisants au point de le reproduire d'une campagne à l'autre sans changement de fond.

²⁵ Performants, du point de vue des différents acteurs des territoires (habitants, buveurs d'eau, agriculteurs, acteurs des filières) selon la place relative qu'ils accordent aux performances économiques, environnementales et sociales.

²⁶ INRA : Institut national de la recherche agronomique.

²⁷ Centre Techniques Agricoles ou Ceta. Association gérée par les exploitants agricoles souhaitant bénéficier de conseil permettant d'améliorer leurs pratiques et leurs performances. Ils sont accompagnés par un conseiller agricole dont l'association est l'employeur. Ils sont organisés en Fédération nationale.

constitutif entre l'innovation agronomique et la façon de la diffuser qui suppose d'innover non seulement dans le domaine technique mais également en matière de conseil et de formation. Dans ce contexte une formation-action a été conçue avec l'ambition de mettre en travail, avec des conseillers grande culture des Chambres d'Agriculture²⁸, cette relation entre « système de culture innovants » d'une part et manières de donner le conseil d'autre part. Appréhender les compétences de conseil est ainsi l'occasion de réinterroger la production et les pratiques du conseil dans les Chambres d'Agriculture.

II.1.2. L'activité de conseil agricole des Chambres d'Agriculture

L'activité du conseil agricole est née en France après la seconde guerre mondiale dans l'histoire du développement agricole (Cerf & Lenoir, 1987). L'innovation d'alors a conduit à la mise en place de systèmes productifs, mécanisés et utilisateurs d'intrants chimiques de synthèse. Ces systèmes sont portés par les organisations professionnelles qui organisent le secteur. Celui-ci est fortement structuré par le syndicalisme, la Mutualité Sociale Agricole, le Crédit Agricole, la Coopération agricole, le « Développement agricole » organisé par les Chambres d'agriculture et des organisations spécialisées et techniques (Hervieu & Purseigle, 2013, p.211). En ce début de XXIème, les métiers du conseil agricole, dont l'émergence est liée à cette période de modernisation de l'agriculture, sont à nouveau sur le devant de la scène et aussi questionnés compte tenu de l'ampleur des mutations économiques et sociales de l'agriculture en France et dans le Monde ainsi, que de leurs conséquences politiques et réglementaires pour répondre aux doubles enjeux de la sécurité alimentaire et de systèmes écologiquement performants. Les organisations professionnelles agricoles issues de la période de modernisation demeurent majoritairement les acteurs sollicités pour diffuser les innovations répondant à ces nouveaux enjeux. Les chambres d'agriculture créées en 1924 occupent une place singulière d'établissements publics investis dans des missions consulaires et d'intervention auprès des pouvoirs publics, des agriculteurs et des partenaires de l'agriculture. Elles sont dirigées par des membres élus, rassemblant en France près de 4200 élus professionnels²⁹, et interviennent avec quelque 6000 conseillers (www.chambres-agriculture.fr). Elles participent « *au dispositif d'encadrement de l'agriculture* » (Brives, 2006, p. 15).

²⁸ www.chambres-agriculture.fr

²⁹ Elections 2013, 4200 élus dirigent les Chambres (www.chambres-agriculture.fr)

Le conseil agricole auprès d'agriculteurs peut se définir comme une activité mêlant plusieurs dimensions : un contenu technique, une face relationnelle, une économie. Toutes trois conditionnent la possibilité de délivrer un avis sur « ce qu'il convient de faire » (Cerf, Guillot, & Olry, 2010) Selon le contexte, l'activité de conseil est pensée et mise en œuvre comme l'exécution d'une prescription technique (Maxime & Mazé, 2006), comme une activité de résolution de problème (Cerf & Maxime, 2006), toujours comme une relation « d'influence » (Billaud, 2006). Ces différentes acceptions partagent une exigence commune : elles supposent un processus d'interaction entre les acteurs, qui est au principe même de la réalisation du conseil (Cerf & Falzon, 2005 ; Compagnone, Auricoste et Lémery, 2009).

Dans une conjoncture marquée par les débats qui traversent les tensions du milieu agricole, (Hervieu & Purseigle, 2013) , face aux transformations du modèle du développement agricole et la conduite des changements dans les Chambres, nombre de sociologues, ergonomes, agronomes, (Rémy, Brives, & Lémery, 2006)(Compagnone, Auricoste, & Lemery, 2009) décrivent le conseil auprès d'agriculteurs comme ayant une dimension entrepreneuriale. Ils évoquent dans leurs travaux les enjeux du conseil agricole situés au sein de cet « appareil du développement agricole » que sont les Chambres d'Agriculture. Lemery, (2006, p.239) souligne les limites du modèle diffusionniste³⁰ entre aide à la résolution de problèmes et fonction de contrôle, tout comme des alternatives pour refonder des activités de conseil. Les activités de conseil sont soumises aux tendances actuelles du service qui consiste à se développer par l'« accompagnement » et à abandonner le conseil de « prescription » ou dit autrement, passer du normatif à un conseil co-construit, renvoyant à des méthodes de conception, de pilotage, d'évaluation qui permettent « *l'élaboration de connaissances nécessaires à l'activité de l'agriculteur* » (Compagnone & Lémery, 2009). Toutefois, si l'on suit ces auteurs, la diversité des situations de conseil, entre « *assignation à de simples fonctions règlementaires* » et contribution à l'élaboration de « *nouvelles régulations* » qui viseraient l'incitation à de nouveaux modes de production répondant à des enjeux nouveaux, caractérise un « *régime d'incertitudes* ».

Dans ce régime d'incertitudes, le modèle diffusionniste reste, encore aujourd'hui, très prégnant dans les pratiques des conseillers. Modèle dans lequel les connaissances sont construites dans les centres de recherche, transformées en connaissances techniques par les

³⁰ Le modèle diffusionniste s'est élaboré pour vulgariser auprès des agriculteurs, les connaissances construites par l'INRA³⁰ et les Instituts techniques. Les conseillers ont la capacité à transformer les connaissances scientifiques en connaissances techniques pour les diffuser auprès des agriculteurs.

conseillers et « vulgarisées » (Cerf & Lenoir, 1987) auprès d'agriculteurs adhérents des Chambres. Cependant ce modèle permet, de moins en moins, d'aider à résoudre les problèmes auxquels les agriculteurs sont confrontés. Des travaux évoquent la construction de nouvelles compétences pour les conseillers en retenant la complexité du métier, les caractéristiques d'un métier d'interface et les exigences d'un registre de compétences et de savoir-faire multiples en relation avec les métiers du développement territorial (Labarthe, 2009, pp. 167-183) ou encore la nécessaire articulation entre les compétences thématiques et les compétences relationnelles pour définir des compétences au cœur de ce métier (Auricoste, Compagnone, Albaladejo, & Lardon, 2009). Pour Lémery (1994) il s'agirait, par exemple, de développer une capacité à s'investir dans les diverses médiations, capacité dont l'auteur dit « qu'elle ne va pas de soi », tant elle requiert de conditions, « dont l'autonomie des agents de développement qui passe [...] par un accroissement des échanges entre les différentes composantes du système de production de connaissances en agriculture ». Il semble que le conseil agricole dans les Chambres soit une histoire continue de transformations qui s'organise entre décisions politiques et décisions techniques et dont « *l'exploration est à poursuivre* » (Compagnone & Lemery, 2009).

Du fait des transformations actuelles attendues par les pouvoirs publics pour réduire les impacts négatifs des modes de production agricole sur l'environnement, de même que par les agriculteurs pour résoudre les problématiques agronomiques ou techniques auxquelles ils doivent faire face (par exemple : l'impasse en désherbage pour réussir la gestion des adventices), les conseillers font l'expérience de nouvelles situations de conseil. Ces expériences se situent dans la mise en œuvre du Grenelle de l'Environnement, de la mise en place de directives européennes sur l'eau ou sur le retrait du marché d'un nombre important de molécules phytosanitaires qui ont conduit au plan Ecophyto 2018³¹. Une telle conjoncture et la perspective d'autres enjeux comme ceux liés à la raréfaction des ressources fossiles non renouvelables, à la biodiversité, incitent, voire contraignent, les agriculteurs à s'orienter vers la mise en place de modes de production agricole plus respectueux de l'environnement. L'activité de conseil des conseillers s'en trouve alors déstabilisée par 1) la multiplicité de fonctions nouvelles à assurer pour articuler le travail de développement agricole avec la complexité des problèmes sans que les coordinations soient repensées dans une organisation d'ensemble 2) le trouble provoqué par les activités de formation nationales destinée aux

³¹ Plan Ecophyto : <http://agriculture.gouv.fr/ecophyto>.

agriculteurs dans une approche pédagogique de diffusion de connaissances. L'activité de conseil pour les conseillers est plutôt pensée comme une aide à la formulation et au traitement des questions auxquelles l'agriculture est confrontée. Et, par ailleurs, ces dispositifs sont mis en œuvre par des acteurs agricoles et non agricoles 3) le recours des conseillers à ce qu'ils savent le mieux faire soit de délivrer un conseil technique bricolé avec les données de l'agriculture intégrée³². Avec la notion de « *mise en technique* » au regard « *des différentes pistes de solutions envisageables en fonction des problèmes pratiques que se posent les agriculteurs* » (Brives, citée par Lémery, 2006) dans les contextes règlementaires et sociaux qui leurs sont adressés, cette auteure souligne l'adaptation des conseillers capables de renverser les façons de poser le problème.

Des conseillers s'engagent dans l'accompagnement des agriculteurs vers ce mode de production, dit intégré que ce soit au sein d'exploitations de grande culture (céréales, oléo-protéagineux, betteraves sucrières) ou au sein d'exploitations de polyculture-élevage. Cette agriculture intégrée repose sur un projet qui consiste à organiser les cultures et les techniques qui leur sont associées de façon à utiliser le moins possible les produits phytosanitaires et autres produits chimiques, tels les régulateurs de croissance. Proche de l'agriculture biologique, ce mode de production s'en distingue par le fait que l'agriculteur peut néanmoins, en cas de problème, avoir recours à des produits chimiques de synthèse. Un tel mode de production ne fait pas consensus au sein du monde agricole, et les responsables agricoles dont dépendent les conseillers ne sont pas toujours prêts à soutenir un engagement explicite de la Chambre dans cette direction. De plus, les agriculteurs ne perçoivent pas nécessairement le conseiller de la Chambre comme un accompagnateur de changement dans leur exploitation et, de ce fait, ils n'ont pas recours au conseiller pour cela. Le service de conseil des Chambres d'agriculture se situe sur un marché concurrentiel avec d'autres acteurs traditionnels du conseil technique comme les coopératives, et les fournisseurs d'intrants, les conseillers privés. Confrontés à des situations nouvelles, les conseillers expérimentés se débrouillent en mobilisant des répertoires d'action déjà-là, en transformant des outils proposés par leur environnement de travail. Mais ils constatent que ce « bricolage » ne va pas de soi et n'est pas

³² Agriculture intégrée : consiste à combiner les différentes méthodes (physiques, chimiques et biologiques) de lutte contre les ennemis des cultures dans le but de réduire l'utilisation des produits phytosanitaires. Elle permet ainsi de favoriser les mécanismes naturels de protection ainsi que de réduire les risques pour la santé humaine et l'environnement. (D'après le site Ecophyto du Ministère de l'Agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt, juin 2015).

toujours à la hauteur de leurs propres attentes comme de celles de leurs interlocuteurs au sein de leur périmètre d'action.

II.1.3. Un projet de formation

Ainsi, les conseillers, confrontés à des situations de conseil qui perturbent leur capacité à agir et leur pouvoir d'orienter des actions futures avec des agriculteurs, émettent des doutes quant aux appuis et ressources disponibles pour conduire leurs activités. Dans le cadre du RMT Systèmes de cultures innovants et du projet Casdar³³ 7103 Systèmes de culture innovants, neuf conseillers s'engagent dans une action de formation, avec pour objectif de rechercher des ressources pour retrouver de la légitimité et de l'efficacité (Cerf, Guillot, & Olry, 2010, p.16) avec l'aide de pairs, de chercheurs, et de l'animatrice du RMT. Un collectif se constitue alors pour concevoir la formation et proposer une formation-action.

Ainsi, en 2008, un cahier des charges³⁴ est rédigé par les porteurs du projet au RMT pour clarifier à *minima* les attendus de cette formation afin de concevoir un dispositif qui permette à des conseillers des services de développement des Chambres d'Agriculture de développer des compétences. L'objectif est de s'adapter à l'évolution permanente des situations de conseil et ce dans un contexte marqué par des controverses sur les modèles agricoles, les rôles des acteurs, et sur la façon d'envisager l'insertion de agriculture dans les filières et les territoires (Cerf, Guillot, & Olry, 2010) ; (Petit & al 2012).

Ce cas d'étude interroge les changements de contenus de pensée provoqués par la mise en pratique et le travail à l'échelle pluriannuelle et spatiale de système de culture. Les systèmes de cultures modifient le rapport i) au temps de la pratique avec stratégie pluriannuelle ii) au risque lié aux maladies en jouant d'abord sur les régulations du système pour n'utiliser la lutte chimique de synthèse qu'en dernier recours iii) à l'espace pour limiter les pressions en bioagresseurs et leur inoculum, pour utiliser les barrières naturelles (haies, bandes fleuries..) Les savoirs agronomiques étaient construits en fonction de buts jugés communs jusqu'avant les années 2000, selon des référentiels élaborés au regard de l'optimisation technico-économique. Depuis des référentiels s'élaborent en visant une optimisation technico-économique et une efficacité environnementale, voire de santé publique. Le changement

³³ Casdar : Compte d'affectation spécialisé pour le développement agricole et rural

³⁴ Annexe 1/5 : Cahier des charges de la formation

d'enjeux (Meynard, 2012) modifie les objectifs, nécessite de reconcevoir les systèmes de culture et la manière de les évaluer en multicritères ainsi qu'à l'évaluation de la réussite.

La capacité à agir des conseillers se construit dans cette histoire ce qui rend le changement difficile pour le conseiller invité dès lors à reconstruire les indices d'une dynamique de pratiques culturelles sur le long terme. En effet, pour développer des pratiques agricoles en évaluant leur réussite par les performances économiques, environnementales et sociales de ces combinaisons de pratiques, constitutives du SdCi, il s'agit d'appréhender les changements d'indicateurs et les façons de diagnostiquer

Dans ce contexte, il s'agit de construire un dispositif qui aide les conseillers à changer de regard pour, en comprenant ce qui change, être en capacité de conseiller les agriculteurs dans une perspective de réussite et de performance agro-environnementale et économique.

Pour traiter de la problématique du conseil confronté à ces nouvelles exigences, le pari de cette formation action est de favoriser la réflexion par les conseillers de ce qu'est l'exercice du métier. La référence retenue est celle « l'activité réelle » (Pastré, 2011). En outre, la co construction de l'action de formation est imaginée afin que cette réflexion sur l'activité de conseil soit rendue possible dans « un environnement différent de « l'accomplissement du travail » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 205).

II.2. Les caractéristiques du dispositif étudié

La conception du dispositif de formation professionnelle s'inscrit dans le processus de travail de conseil agricole, processus où la formation est vue comme une ressource en vue d'outiller le développement de l'activité professionnelle par et dans une action de formation collective. Il est réalisé sur 10 jours de 2008 à 2011³⁵.

II.2.1. La légitimité de l'action

Ce dispositif se positionne dans un système social. Il est de fait un instrument d'une politique qui vise à mettre en place l'appui aux changements de pratiques des agriculteurs dans le but que ces derniers élaborent et mettent en œuvre des conduites de culture plus respectueuses de l'environnement. La commande qui oriente la conception est le résultat d'une demande d'aide exprimée par des conseillers expérimentés à des chercheurs et responsables du RMT pour

³⁵ Annexe 1/4 : Frise et métier de conseiller

comprendre « ce qu'ils n'arrivent plus à comprendre ». Il s'agit d'appréhender un problème « *qui non seulement n'est pas résolu, mais dont la définition même n'est jamais achevée* » (Thierry & Cerf, 2009, p. 37). En retour, ces chercheurs et responsables cherchent à penser le renouvellement du développement de l'activité de conseil et à conduire une expérimentation. Cette double demande fait office de « *commande* » (Thierry & Cerf, op. cité, p. 37). Elle oriente le parti pris d'étudier l'activité de conseil agricole. Dès lors, la conception du dispositif s'appuie sur l'expérience du travail des conseillers pour, dans l'interaction conseillers/formateurs, rendre possible l'exploration de l'activité de conseil par la construction par et avec les conseillers du questionnement de ce qui est en jeu pour agir efficacement.

Un groupe de neuf conseillers expérimentés, ingénieurs et techniciens est constitué. Ces conseillers sont à l'aise pour exprimer la façon dont ils vivent les changements portés par l'environnement professionnel et ce que ces changements viennent bousculer dans leur activité : l'objet, les buts du conseil, le système de valeurs, la posture ainsi que les conséquences éventuelles sur la façon dont s'agrègent l'expertise technique et la façon de donner le conseil. Six sont conseillers en production végétale du service développement de Chambres d'agriculture bourguignonnes, dont l'un a la double casquette de conseiller en agriculture dite conventionnelle et de conseiller en agriculture biologique. Un autre est responsable de deux conseillers participants à l'action et le dernier est un conseiller qui expérimente des pratiques de production intégrée avec un réseau d'agriculteurs dans une structure régionale picarde.

Une équipe de cinq formateurs, se constitue autour du formateur que je suis, responsable de l'opérationnalisation de l'action en relation avec deux catégories d'acteurs des chercheurs, et des acteurs du métier de conseil. Deux chercheurs, l'une ergonomiste/agronome de l'INRA, spécialiste du conseil agricole, l'autre didacticien Eduter/Agrosup. Ils cherchent à analyser la relation entre la capacité de la didactique et l'aide à penser métier. Deux acteurs du métier du conseil, une agronome, Chef de service production végétale environnement à la CRA Bourgogne, elle « tient » le rapport au milieu de travail des conseillers et un conseiller d'une Chambre Départementale, reconnue comme une l'expert capable d'innover. Par ailleurs, ce conseiller, le chef de service Chambre et le chercheur INRA sont co responsables de cette action au sein du RMT. Les deux chercheurs sont les directeurs de cette thèse.

Le nombre de «formateurs» peut surprendre par rapport au nombre de conseillers ! Rappelons que le RMT, instructeur de cette action, a pour objectif de formaliser des expérimentations et la façon dont les résultats ont été produits. La formation, n'échappe pas à cette règle.

II.2.2. Les transactions : pratiques de conseil/pratiques de formation

Des transactions continues entre les pratiques de conseil et les pratiques de formations structurent l'espace où conseillers et formateurs se retrouvent pour travailler ensemble. L'activité de conseil est appréhendée du point de vue de chacun des protagonistes, l'expertise n'est pas l'exclusive d'une catégorie et comme l'évoque Mayen, (2008, p.56), elle est « distribuée » entre les protagonistes. Respecter la diversité des points de vue de chacun des participants est la règle et c'est une « boule à facettes »³⁶ qui tient lieu de référentiel. En outre, si conseillers et formateurs ont l'habitude de travailler sur des questions communes dans d'autres cadres institutionnels, il est utile de rappeler que dans ce cadre ils appartiennent à deux catégories de professionnels, conseillers et formateurs qui ont à agir ensemble sur un objet commun principal «*l'activité de l'une des deux catégories*» ou dit autrement l'activité de conseil (Mayen, 2008, p. 56).

Pour contourner l'hétérogénéité des points de vue et construire des connaissances qui mobilisent des ressources cognitives, émotionnelles, créatives, des ajustements contribuent à maintenir le dispositif dans la durée. Ils ponctuent le processus. Ils sont visibles en cours d'action : (i) ce sont ces moments de régulation, occupant parfois la moitié du temps de la rencontre pour ramener dans l'espace formation l'actualité, le vécu, moments bavards, consensuels, conflictuels, parfois émouvants, au cours desquels les ajustements conduisent à définir quoi faire ensemble et comment ; ii) c'est la tonalité donnée dès le départ par une situation de formation inédite appelée « tour de plaine décalé », instaurant l'intention des formateurs d'interroger la relation entre les dimensions agissantes de la situation de conseil et la capacité à agir des conseillers. A la grande surprise des formateurs cette expérience partagée a fondé le collectif et permis sa durabilité. J'évoquais alors l'idée « du mythe fondateur »^{37 38} Des ajustements sont présents également en dehors du déroulement de l'action à travers l'accompagnement des conseillers que j'ai réalisé sur le terrain, à travers la

³⁶ Boule à facettes : expression utilisée par le collectif pensant la formation pour exposer la diversité des expertises. Cette notion est devenue « un mot de passe » entre les membres du collectif.

³⁷ Mythe fondateur : il fonde les catégories avec lesquelles les protagonistes vont à avoir à travailler.

³⁸ Annexe 2/1 : Debriefe du tour de plaine décalé

construction collective, conseillers et de formateurs, de communications orales et écrites lors du colloque SFER³⁹ et de réunions du RMT.

Les transactions et ajustements orientent l'exploration et l'élaboration des savoirs mis en acte pour construire l'action et « *réaliser un travail défini et contextualisé* » (De Terssac, 2004, p. 243) par :

- La dialectique adhérence et désadhérence (Schwartz, 2009) donnant du sens à l'émergence des savoirs d'action. La mise à jour des connaissances de l'activité⁴⁰ de conseil comprend la mobilisation de théories et normes sous-jacentes.

Par exemple : dans le conseil en agriculture conventionnelle, l'usage de l'activité dite de « tour de plaine »⁴¹ se réalise en deux phases, l'une en salle pour s'expliquer sur l'état des cultures et pour faire la preuve par les connaissances techniques qui légitiment ce qu'il faut faire et l'autre qui est sa mise en pratique sur le terrain. Cela renvoie à une norme sous-jacente qui souligne la relation théorique/pratique. Le conseil en production intégrée, lui fait appel à la représentation d'un partage d'expertise, renvoyant à la notion de coopération.

- Un diagnostic partagé des situations de conseil en conventionnel et en agriculture intégrée mettant en évidence l'articulation de la technique et la façon de donner le conseil. Ce diagnostic fournit une grille d'analyse pour situer la diversité des répertoires d'actions évoquées par les conseillers. *Par exemple, lors de la formation, ils évoquent : l'expert technique, le pompier, le chef de culture, l'animateur etc.*

II.2.3. D'un objet à l'autre

D'un objet à l'autre ! De « nombreux et riches échanges », « avec une répartition de la parole plutôt équilibrée » organisent le mode d'échange qui privilégie le dialogue dans lequel selon Mayen (2008, p. 57) « le jugement de vérité comme le jugement de pertinence relève, in fine, des praticiens ». Toutefois, les connaissances produites ainsi n'épuisent pas, loin s'en faut, les connaissances sur l'activité de conseil, ni leur mode d'accès. Ainsi, l'opération de

³⁹ Colloque SFER des 14 et 15 octobre 2010 : Société française d'économie rurale « Conseil en agriculture : acteurs, marchés, mutations ».

⁴⁰ Connaissances de l'activité est synonyme ici de savoirs d'action (Barbier, 2004)

⁴¹ Tour de plaine : activité de référence du conseiller agricole Grande Culture des Chambres d'Agriculture

formalisation des connaissances produites dans les interactions, donne à voir l'apparition des divergences sur la manière de répondre aux questions soulevées dans les échanges, elle révèle les hiatus entre les exigences pour les professionnels et les exigences pour les formateurs. Ces exigences concernent les prescriptions⁴² et le consensus sur les techniques agronomiques pour les uns, la couverture suffisante du « *champ de l'activité* » (Leplat, 1997) et celles de l'expérimentation pour les autres. Les formateurs ont observé que pour tenter de résoudre un conflit né d'une situation de formation chacun se replie dans la caricature du rôle formateur/formés. Les forces de rappel des compétences incorporées (Leplat, 1997) des conseillers et des formateurs redeviennent des ressources qui permettent à l'action de se maintenir. Sans plus.

II.2.4. Ça marche !

Dans le feu de l'action, les formateurs disent « ça marche ! ». Ce qui leur fait dire que le dispositif marche c'est le constat de la facilité avec laquelle les conseillers sont capables de se saisir des modes de questionnements proposés dans l'interaction formateurs/conseillers pour interpréter leurs situations de conseil. Et, ils perçoivent que ça marche moins bien quand le questionnement des connaissances obtenues dans l'échange est mené en se référant principalement au couplage de la « situation de travail » et de « l'activité ». Cette grille de lecture des connaissances produites est en fait très éloignée du cadre de pensée des conseillers. Commence alors un laborieux travail d'ajustements pour faire tenir ensemble les jugements de pertinence des conseillers et les jugements de pertinence des formateurs.

L'analyse rapide, en situation, de tissage de la conformité (Astier, 2012) donne à voir les continuités et discontinuités du dispositif. De fait il s'organise en deux parties : la première, conforme aux attentes, met en évidence la pertinence de l'ordonnancement et de l'adossement à la diversité des situations de conseil. Elle rend possible les tâches d'objectivation de l'action de conseil par la narration, et permet la confrontation aux savoirs d'action. Les grilles de lecture et référents théoriques proposés par les formateurs aident à mener l'analyse des situations pour faire émerger de la capacité à dire l'agir et à mettre en désinvestissement des savoirs « *investis* » (Schwartz, 2009). Des ajustements facilitent les articulations entre les différents espaces du travail et de la formation et c'est dans ce contexte que le développement professionnel à l'œuvre est interrogé. Dans ces processus d'ajustement, il apparaît que c'est

⁴² Prescription : terme comprenant ce qui est à faire et comment le faire du point de vue de l'environnement professionnel.

davantage « *l'orientation* » que les opérations « *d'exécution* » (Savoyant, 2010) qui caractérise la compréhension de l'évolution du métier. Toutefois, si les conseillers ont appris à questionner « quoi faire », rien n'assure que les savoirs d'action mobilisés dans l'action collective, et qu'ils apprennent à analyser, permettent de prédire ce qui sera fait de la réélaboration de ressources en situation. Les formateurs sont convaincus que la capitalisation serait un moyen de valider la capacité à reconfigurer la capacité à agir. Dire les connaissances de l'activité à ses pairs en est l'occasion. Les conseillers eux sont convaincus de la justesse du travail réalisé dans ce cadre et souhaitent en partager les résultats avec des pairs et le système employeur.

Les protagonistes se donnent un nouvel objectif, celui de formaliser les connaissances sur le métier à des fins de transmission. Il s'agit de mettre en patrimoine (Schwartz & Durrieu, 2003, p.88) les connaissances produites sur l'activité par la réalisation d'une génération de connaissances et la conception un objet qui permette « *le rapprochement* », « *la généralisation* » (Thévenot, 2006, p. 122) de ce qui a été réalisé. Il faudrait ainsi rendre compte d'une démarche qui rend possible l'accès à l'activité afin qu'elle soit utilisable, dans des collectifs de pairs, dans d'autres situations d'actions réflexive. C'est une deuxième partie qui s'invente dans le cours de l'action. Toutefois, entre mise en mots des « *savoirs d'action* » (Barbier, 2004) et « *mise en patrimoine* » (Schwartz, op. cité) la ligne d'action est difficile à trouver. Un « modèle opératif commun⁴³ » construit dans la première partie oriente les façons de faire, sauf que l'objet a changé sans qu'il soit perçu comme tel par les formateurs. Le dispositif ne se satisfait plus de construire le tissage de la conformité en s'appuyant sur le sens commun, lequel donne la cohérence et la pertinence des enjeux et des modalités de travail dans la construction de l'action. Le sens de l'action ne va plus de soi, la cohérence n'est pas assurée, le cadre même qui permet au dispositif de fonctionner est interrogé.

Les activités de conseil, non technocratiques, constituent un défi d'apprentissage. Les transitions agro écologiques pour les exploitations transforment le vécu des agriculteurs et les façons antérieures de les conseiller. Les approches de conception de la formation s'en trouvent aussi modifiées.

⁴³ Modèle opératif commun est constitué selon De Terssac par les informations contextuelles et les connaissances partagées qui servent de base aux échanges. (De Terssac G., Le travail de conception : de quoi parle-t-on ?, 2002)

Cependant, dans ce cadre aborder la formation des conseillers par une didactique des situations problèmes ne suffit pas. Aborder l'activité de conseil appliquée aux transitions suppose de mobiliser une socio didactique professionnelle.

Si la formation est l'espace qui peut rendre possible l'accès à l'activité, je fais l'hypothèse que la situation de travail pivot de la didactique professionnelle doit être reconsidérée pour aborder la situation permettant d'accéder à l'environnement professionnel dans une dimension développementale. Par ailleurs, je fais l'hypothèse que cette possibilité d'accès à l'activité peut être mise en œuvre par la capacité à élaborer la situation didactique qui le permette. Dès lors, comment la conception du dispositif de formation peut-elle comprendre la construction commune de l'action de formation avec des protagonistes aux connaissances et rôles différents pour reconfigurer la situation didactique ? Cette hypothèse suppose de disposer d'un cadre théorique qui permette d'aborder la perspective développementale de l'activité prenant en compte la dimension sociale de l'environnement de travail et en même temps comprendre la construction de l'action collective dans un espace social dédié à la formation.

Partie II

Apprendre par le travail dans un dispositif de formation qui s'invente

Qu'est-ce qu'on apprend quand on ne sait pas quoi apprendre ? Cette partie a pour objectif de comprendre ce que l'analyse du travail fait à la construction de l'action de formation, entre la compréhension des enjeux du développement de l'activité professionnelle et la construction d'une démarche qui vise à fournir les conditions d'une réflexion sur l'activité. Dans le chapitre 1, j'introduis ce qui est en jeu dans le développement de l'activité professionnelle, dans le chapitre 2, j'examine la pratique sociale qu'est le dispositif pour explorer un dispositif qui s'invente et construire sa durabilité.

En posant cette question « *Qu'est-ce qu'on apprend quand on ne sait pas quoi apprendre ?* », je prends la mesure de la prégnance du rôle joué par le « *regard traditionnel* » (Jobert, 2011 p. 358) sur mes façons de penser la relation travail/formation composées de la triade expérience/sujet/savoirs. Ce paradigme mobilise l'image d'une action de formation dont le but, défini par l'entreprise, est l'adaptation des individus aux postes de travail. Une telle action de formation s'appuie sur des compétences prédéfinies par des experts, des gestionnaires des ressources humaines, des décideurs de l'organisation du travail et de son efficacité. Elle convertit des savoirs déjà-là en contenus, arrêtés par l'écart entre les compétences requises et les compétences réelles. L'apprentissage est « *limité aux seules fins de reproduire* » (Ughetto, 2009). Dans ce contexte, l'ingénierie de formation met en œuvre la relation entre trois niveaux de construction : stratégique, organisationnel et pédagogique (Astier, 2012) en vue de proposer des pratiques pédagogiques imaginées avec la figure du professionnel décidé à apprendre (Bourgeois, 2006) et capable de transposer, en situation, les connaissances acquises au cours de la formation.

Sortir des sentiers battus, c'est substituer l'homme capable à l'homme épistémique. En postulant « l'homme capable » (Pastré, 2009), un changement de perspective s'opère. Le primat de l'agir de l'individu est valorisé dans sa capacité à construire le monde dans l'action. Dans leur champ disciplinaire, ergonomes, psychologues, didacticiens, sociologues, formateurs, composent la façon de comprendre l'action produite par l'individu en situation de travail. Dans cette configuration, le but retenu est « de transformer le réel » et de reconnaître qu'en le transformant, l'individu se transforme lui-même (Pastré, 2005, p. 31). Cette proposition conduit à penser un système de production de connaissances pour l'action du point de vue de celui qui la réalise. Dans cette perspective, pour saisir le travail, je mobilise la notion d'activité. En sciences sociales, « l'entrée par l'activité » (Barbier & Durand, 2003),

au-delà des différences disciplinaires, est une façon pour les chercheurs de se mesurer à une réalité, celle de l'activité humaine « *dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains* » (Pastré, op cité. p 105). L'activité constitue alors soit l'objet de la recherche, soit un objet préalable à une démarche de formation (Champy-Remoussenard, 2005) soit un objet d'étude au service d'un processus de développement. C'est dans cette dernière posture que j'inscris ce travail.

Pour analyser le travail, l'ergonomie, mobilise deux notions, celles de tâche et d'activité, (Leplat, 1997). « La tâche indique ce qui est à faire » : elle contient la notion de prescription et de but donné dans des conditions déterminées (Mayen & Savoyant, 2002). La notion d'activité « ce qui se fait » (Leplat & Hoc, 2001) indique ce que l'individu fait pour exécuter les prescriptions et atteindre l'objectif assigné à la tâche. Depuis l'analyse des exigences de la tâche comme préalable à la conception de formation (De Montmollin, 1974), de nombreux travaux proposent d'accorder à l'activité toute sa place dans la conception de dispositifs de formation. En didactique professionnelle, cet axiome suppose que le travail soit analysé afin : (i) de repérer les compétences critiques (Pastré, 2005) et (ii) de réduire les écarts entre les exigences de savoir-faire dans des situations problématiques et des capacités d'apprentissages qui se réalisent dans un espace hors travail, dit de formation. Les connaissances des experts sont, dans la complexité des situations, analysées en vue de définir des situations de référence (Teiger & Lacomblez, 2005). Les outils d'aide au développement sont construits à partir de la mise en évidence de savoirs professionnels de référence (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) de mises en situation (Mayen, 1999). L'ingénierie est conçue pour que l'individu puisse « *trouver des réponses à ses problèmes dans sa situation* » et s'engager dans la formation (Schwartz, B 1989, p.122 cité par Champy-Remoussenard 2005).

Dès lors que le contenu de la formation s'organise à partir de situations de travail apportées telles que vécues par des professionnels expérimentés et non à partir de situations de référence organisées par le formateur, que par ailleurs, l'aide des formateurs ne porte ni sur ce que le travail doit être, ni sur comment le faire, comment s'y prendre pour élaborer un cadre qui permettrait dans l'interaction professionnels/formateurs de rendre possible l'accès à l'activité professionnelle ? Dans cette perspective, je propose de construire un dispositif capable d'orienter, chemin faisant, la construction de l'action de formation par les formateurs et professionnels dans le décours de leurs interactions. Ce qui est en jeu dans ce décours des

interactions, c'est la complexité du travail. Dit autrement, je souhaite construire un cadre qui crée les conditions du développement dans un espace social dédié à la formation, ce qui suppose de repérer ce qui est en jeu dans l'activité de développement qui accompagne la réélaboration de l'action.

Chapitre 1 - Ce qui est en jeu dans le développement de l'activité professionnelle

J'emprunte à Roger (2007), la définition du développement de l'activité professionnelle comme « *élargissement des possibilités d'action* » et à Leplat, (2000) l'idée de la recomposition du couplage activité/situation comme un « objet » susceptible d'être mis en travail afin de produire du développement dans un espace social protégé des contraintes du travail.

Selon Roger, (2007, p. 75) la question du développement du pouvoir d'agir des professionnels constitue « le point nodal » de toute tentative de transformation d'un métier. Or, dit cet auteur « *des processus en jeu on sait ici peu de choses* ». Il interroge alors la possibilité de regarder les éventuelles transformations des possibilités comme des empêchements de l'action. Ce serait, dit-il approcher avec le professionnel « *tout ce qui n'a pas été réalisé dans l'action, qui a été écarté et qui cherchera à se réaliser comme une ressource* » ou au contraire laissé en souffrance. Si cette position est tenable en étudiant le « *réel de l'activité* » en clinique de l'activité, comment s'y prendre dans la mixité de cadres théoriques pour reconnaître les horizons ouverts par le développement des potentiels ?

Confrontée au « *défi de rapatrier le travail en formation, d'y opérer des découpages afin de transformer le travail en un objet et une ressource d'apprentissage et de développement* » (Saussez, 2014 p. 188), je fais un usage métissé de différents cadres théoriques pour aborder les dimensions développementales de l'activité du point de vue de l'individu et du point de vue de l'activité. Certains sont nécessaires pour clarifier comment accéder à l'activité, (Pastré, 2010, 2011) (Savoyant, *Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique*, 2010)2010), provoquer du développement tant au niveau individuel qu'au niveau de l'activité (Pastré (2009, 2011) (Rogalski., 2004) (Schwartz, 2009) (Clot, 2011) ou pour repérer des façons de penser en relation avec les outils proposés par l'organisation du travail (Durand, Saury, & Sève, 2006) (Rabardel & Bourmaud, 2005). D'autres, issus de la sociologie, s'avèrent fructueux pour appréhender de quoi est constitué l'environnement, soit l'organisation sociale du travail, ces préconstruits sociaux qui orientent les pratiques et les comportements attendus au travail par les décideurs (Mintzberg, 2005) (Dubar, 2006) (Chiapello & Gilbert, 2013) (Thévenot, 2006).

Avant d'évoquer la façon dont je me saisis des cadres et de les mobiliser dans mon travail, il me semble judicieux d'évoquer les enjeux des transformations de l'activité de conseil agricole du point de vue des empêchements à agir et au-delà de ce que j'ai pu écrire dans la partie I où j'ai présenté les questions que posent la transformation des pratiques agricoles et leurs conséquences sur la façon de donner le conseil. Prise entre les dimensions économiques de l'organisation du conseil (Compagnone, Kockman, Lemery, Moretty, & Petit, 2010) et la nécessité d'opérer comme un « réducteur d'incertitudes » pour les demandeurs de conseil, l'activité de conseil agricole se trouve bousculée par la mise en œuvre de la politique environnementale en agriculture et les instruments mis en place par les pouvoirs publics (nouvelles réglementations et normes, nouveaux dispositifs contractuels..) qui ont pour objet d'inciter les agriculteurs à modifier, à changer, leurs pratiques agricoles. Ces évolutions transforment aussi l'organisation du conseil agricole des Chambres, le système de places des différents acteurs, les attentes des agriculteurs et la façon même de donner le conseil (Compagnone, Auricoste, & Lemery, 2009) sans pour autant que ce qui est attendu des conseillers ne soit défini ni par leur expertise, ni par la prescription. Selon Lémery (2006, p. 240), il n'est pas évident pour les conseillers *« de savoir à quoi s'adapter, ce qu'il faut apprendre et de quoi il s'agirait de prendre conscience... Quant à savoir quoi faire c'est une autre affaire, d'autant moins évidente que la confiance a priori dans les vertus du progrès ne va plus de soi »*.

Les professionnels expérimentés, confrontés à *« l'épaisseur »* du travail, font l'expérience *« de l'incertitude radicale »* face à ce que le travail n'est pas (Massot, 2013). Ils sont mis à l'épreuve, dans le temps et dans la diversité des situations, dans les tensions entre les attentes contradictoires de l'organisation et de leurs capacités à reconstruire la situation pour être en capacité d'y agir, dans les retournements des manières d'évaluer les systèmes de culture. En pointant les difficultés d'adaptation à de nouvelles situations, ne pointe-t-on pas *« la prise en défaut de la base d'orientation »* ? (Savoyant A. 2010, pp. 17-28), c'est à dire de la non-coïncidence entre *« le repérage des propriétés de l'action et la mise en rapport de ces conditions et propriétés avec les opérations d'exécution et de contrôle »*. Je fais l'hypothèse que ce qui est en jeu dans les transformations de l'activité de conseil (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013) tient à la mise en défaut de la conceptualisation dans l'action, (Savoyant, 2010) : *« l'échec d'une action n'implique [...] pas une absence de base d'orientation, mais une prise en défaut du contenu de cette base. Cela signifie que le système de conditions de l'action et de propriétés de l'objet de l'action pris en compte par le sujet, ne*

coïncide pas avec le système de conditions objectivement nécessaires à la réussite de l'action ». Ce qui fait que parfois l'action, sinon échoue, du moins se déroule avec heurt, tient à une recomposition nécessaire des façons de mettre en cohérence une expertise technique et une relation de conseil qui sont au cœur de l'activité du conseil agricole. Ce hiatus interroge « Quoi faire ? » et non « Comment faire ». Cependant cette recomposition ne va pas de soi dès lors que ce qu'il convient de faire n'a pas encore été institué, ni dans des pratiques collectives, ni dans l'organisation.

Si je partage avec Pastré l'idée qu'il s'agit, dans l'analyse de l'activité à des fins didactiques, de saisir l'organisation de l'activité pour répondre à « quoi faire », je ne peux totalement m'inspirer de son approche de l'organisation de l'activité à travers la notion de structure conceptuelle de la situation, (Pastré, 2011, pp. 190-191) même si, comme lui, je considère cette organisation comme une articulation « très profonde » entre l'élaboration de l'action (quoi faire) et l'assimilation de l'action (comment faire). De fait, dans les conditions où la tâche est peu ou pas prescrite en particulier lorsqu'il s'agit, pour des professionnels expérimentés, de faire face à des situations inédites, l'appui sur la notion de structure conceptuelle de la situation n'est pas pertinent. Pour aborder la question de la façon dont les professionnels s'adaptent dans des suites de situations, inédites comme routinières, j'ai repris les travaux de Savoyant (2010) qui accorde lui aussi de l'importance à l'élaboration de l'action. Pour cet auteur « l'orientation bien faite » est clé dans la réussite de l'action. Il met en évidence trois opérations, orientation, exécution, contrôle qui assure la structure de l'action. Les « *conditions d'élaboration de l'action* », comme conditions de l'efficacité de l'action, posent l'orientation comme préalable. En référence à Galpérine (1966), l'orientation est définie comme « *un système ramifié de représentation de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter son action* ». Toute action suppose une base d'orientation combien même elle n'est pas toujours adaptée à l'action, liée à la représentation du sujet en référence à la tâche à accomplir. En étudiant la base d'orientation, il est possible de s'approcher de la structure conceptuelle de la situation. De fait, mises en œuvre par le sujet pour guider et diriger l'action, les opérations d'orientation sont fondées sur l'ensemble des concepts pragmatiques mobilisés dans des jugements pragmatiques implicites ou explicites (Pastré, 2010, pp. 31-50). Nous savons que ces concepts pragmatiques sont élaborés dans l'action et pour l'action. Construits dans le « *développement d'une communauté d'action* », ils sont verbalisés et transmis dans la

pratique. Ces concepts pragmatiques circulent, « *ils organisent l'action, des représentations partagées qui permettent inférences, anticipation dans l'action collective* » (Rogalski, 2004).

Dès lors que l'opération de définition de l'action se réalise par la mobilisation de jugements pragmatiques par le sujet, ce qui est en jeu dans la capacité à agir face aux évolutions du travail c'est la façon de repenser la coïncidence entre l'orientation et l'exécution en reconstruisant « un système directeur de l'action ». Savoyant (1979) nous dit que ce dernier s'élabore « par la prise en compte par le sujet du système de conditions de l'action et de propriétés de l'objet de l'action en relation avec le système de conditions objectivement nécessaires à la réussite de l'action ». Si la représentation est indissociable de la « régulation du système » (Leplat, 2001), la recomposition n'est ni « immédiatement cohérente et unitaire » ni sans risques d'erreurs (Leplat, 2001), comment dans les activités où le feedback est inaccessible, où la tâche est discrétionnaire (Pastré, 2011, p. 190) cette base se recompose-t-elle ? Par ailleurs, l'objectif didactique poursuivi ici, n'est pas d'aider des professionnels à résoudre des problèmes en situation mais de les aider à « *reconfigurer des situations* » afin d'être en capacité d'y résoudre les problèmes. Il me faut donc clarifier comment cette recomposition d'une meilleure connaissance du réel par les opérations d'orientation peut contribuer à redéfinir les conditions de réussite de l'action. En effet, mon hésitation porte d'une part, sur l'impossibilité à réduire le hiatus dans le couplage entre le sujet et la tâche, la tâche fait défaut, ainsi que sur la capacité à construire dans la conduite de l'action suffisamment d'anticipations, pour s'assurer de son efficacité.

Dans une perspective développementale de l'activité, les sources du développement sont situées à l'interface entre ce qu'exige l'activité et ce que peut réaliser le sujet aussi je fais l'hypothèse que les ressources de l'activité qui rendraient possible le développement de l'activité peuvent se constituer par « *le recours à cette représentation dynamique (qui) revient aussi à étendre le champ de la régulation* » (Savoyant, 2001, p.95). Comment caractériser l'étendue du champ de la régulation de l'activité qui rendrait possible du développement ? Mon hypothèse est que cette mise en travail suppose d'articuler dans un même mouvement la mise à distance par les professionnels des répertoires d'action déjà-là ou dit autrement de compétences incorporées (Leplat, 1997, pp. 142-156) et la transformation des règles, normes, positions sociales proposées par l'organisation du travail. Pour la développer, je retiens d'une part, deux caractéristiques que sont l'accès à l'activité professionnelle du point de vue des auteurs qui ont développé les dynamiques entre le prescrit et le réalisé, de l'environnement et

l'individu, du réel et du réalisé et le développement et, d'autre part, la reconfiguration de l'action dans une organisation sociale du travail, en m'appuyant sur deux cadres théoriques, ceux qui soulignent les dimensions cognitives et sociales de l'activité et celui de la sociologie pragmatique.

I.1. La construction de l'accès à l'activité professionnelle pour créer et produire les conditions d'un développement

Les capacités à agir recomposées par les individus n'épuisent pas la dimension de l'action, l'organisation du travail instaure des outils pour coordonner le travail et contraindre des façons de penser et d'agir au travail. Pour aborder les dimensions cognitives et sociales de l'activité dans une perspective développementale, j'examine le point de vue des auteurs autant qu'ils permettent de construire des façons différentes d'accéder à l'activité.

C'est dans l'activité que « la capacité à agir se développe ou s'atrophie » (Clot, 2001, p. 18). Avec cet axiome qui soutient une partie de ma démarche, je peux mobiliser des auteurs qui analysent la capacité à agir en mettant à jour la reconfiguration possible non seulement de connaissances (Pastré, 2011) (Rogalski, 2004) (Schwartz, 2007) (Durand, Meuwly-Bonte, & Roublot, 2008) mais également du sens donné à l'activité (Clot, 2004) Connaissances et sens sont construits dans et pour l'action.

I.1.1. Le développement de la capacité à agir dans la tension entre le prescrit le réel.

Dans le champ de la didactique professionnelle, il est admis que, confrontés à des situations inédites, les professionnels s'en arrangent et réutilisent, sous forme de bricolage, «leurs répertoires de ressources existantes ». Ils ne constituent pas de ressources à partir de rien. L'individu, se voit contraint par la situation «*de créer de la ressource nouvelle* » Pastré (2005-a,) (2011). Et, c'est dans « *la confrontation à des moments de rupture, où l'individu est amené à repenser ses compétences* », que le développement devient possible, (Pastré, 2005-a). Pour cet auteur, le développement « entraîné » par l'activité professionnelle concerne les outils de la pensée que sont les invariants opératoires qui organisent l'action et structurent la représentation du réel. « *Construits par un sujet au sein même de son activité* », ces invariants constitue pour lui « *le modèle opératif* ». Cependant, c'est au moment où le modèle opératif est contraint de changer qu'il peut laisser « *entrevoir certains traits jusque-là dissimulés* ». Le développement, nous dit Pastré (2005-a) se réalise dans l'élargissement des classes de situation, il se glisse dans les « *interstices du fonctionnement* » sous la forme de « *genèses*

conceptuelles» qui viennent bousculer le fonctionnement habituel. Cette forme de développement rend possible la « *réorganisation, par élargissement ou par rupture, des manières d'agir de penser et de sentir* » (Pastré, op.cité). Elargissement et/ou rupture appellent un travail de réappropriation, d'intériorisation de la structure conceptuelle. En proposant la double détermination de l'activité, Rogalski (2004) et Leplat (1997) ouvrent des façons de réaliser ce travail.

Rogalski (2004, op. cité p. 114) propose de regarder l'action du sujet et son caractère social comme les deux processus de la « *double détermination de l'activité par la situation et le sujet, et de double impact sur les composants de la situation, et pas seulement sur l'objet de l'action en cours, et sur le sujet ; ces impacts modifient en retour les conditions de l'activité, dans un processus dynamique de régulation où interagissent des composants structurels de la situation (les tâches, la division du travail, les ressources et contraintes pour la réalisation des tâches) et les propriétés (relativement stables) du sujet et des composants circonstanciels liés à la situation singulière hic et nunc et à l'état actuel du sujet* ». Cette approche prend en compte la situation de travail sous deux angles : en étudiant le rapport entre la façon dont le sujet inscrit son activité dans un environnement professionnel en même temps qu'il reconstruit la situation, en s'intéressant à la façon dont la situation, ainsi redéfinie, met en jeu de nouvelles façons d'agir. En intégrant dans la situation de travail la dimension organisationnelle et l'existence de déterminants de « professionnalité » Rogalski, (op. cité) met l'accent sur la transformation possible des ressources et contraintes de la situation en système d'instruments et considère la dimension sociale comme invariant de la structure conceptuelle de la situation.

A des fins de formation professionnelle, la proposition de cet auteur fournit un « *modèle intégrateur* » (Rogalski, op. cité) de la formation et du développement des compétences. De fait, il spécifie les fonctionnalités des situations de travail à transposer dans un dispositif didactique, qui touchent à la fois à la dimension objective « des déterminants de l'action » et à la « posture » subjective des individus. Cette transposition s'opère souvent dans des simulations des situations de travail. Il me semble ainsi qu'en développant l'accès à l'activité par la simulation d'une situation de travail, la Didactique Professionnelle propose une démarche caractérisée par le fait qu'il y a une intention explicite de formation qui vise à susciter des formes d'élaboration des concepts et champs conceptuels lesquelles reposent sur la mise en travail du couple tâche/individu. Des « situations de référence » issues de l'analyse

de l'activité d'experts médiatisent l'accès à l'activité. L'activité réalisée par l'apprenant dans cette situation de référence est analysée par ses résultats et/ou son fonctionnement interne au cours du « débriefing ». Le débriefing C'est ce processus réflexif outillé en vue de rendre possible la réorganisation de l'action « après coup » (Leplat, 1997, p.171-181) (Pastré, 2011, p. 197). (Rogalski, 1995 cité par Leplat, 1997, p. 181). A des fins de travail avec des formateurs, la situation de référence et ce qu'elle engendre dans le cours d'une simulation, constituent un système didactique qui peut être analysé comme tel. Ce n'est pas mon propos ici.

Dans le champ de l'ergologie, (Schwartz, 2007) tout en interrogeant l'entre deux du travail prescrit et réel, élabore un point de vue différent de celui de la Didactique Professionnelle. En cherchant à comprendre « *l'agir industriel* », l'auteur propose l'activité comme « *puissance de convocation des savoirs* ». L'activité n'étant pas réductible à « *l'exécution de la prescription, aux normes extrinsèques fournies par le système sociotechnique* », elle est productrice de normes propres à l'individu, d'une expérience produite dans une histoire. Les débats de normes s'établissent en recherchant les valeurs qui les fondent et les « *trajectoires de savoirs qui les traversent* ». Cette exploration se réalise par la mise en mouvement des connaissances construites dans « *les aspérités* » de l'adhérence aux situations et des connaissances « *désinvesties* » élaborées dans la désadhérence. En dénaturant ainsi l'activité, il met en évidence l'historicité des rapports de l'homme au travail (Schwartz, 2009), enjeu même du développement, qui pour fabriquer des connaissances avec « des valeurs de bien commun » redessine « *un horizon commun* » (Schwartz, op. cité. p. 23) pour agir dans une situation de travail. L'auteur outille l'accès à l'activité par un « *dispositif dynamique à trois pôles* » (Schwartz, op. cité, pp. 22-23).

Grâce à ces auteurs, en m'intéressant à la manière dont les individus reconstruisent des connaissances pour agir efficacement en situation dans des contextes de travail relativement stabilisés, je peux saisir la façon dont ils retrouvent un couplage réussi entre activité et situation. De fait, on peut identifier des connaissances organisatrices de l'activité disponibles pour construire l'efficacité de l'action. Toutefois, quand les environnements de travail sont incertains, quand les situations de travail sont inédites, quand les savoirs de références font défaut, comment se reconstruit cette efficacité? Les tenants de l'action située (Durand & Filliettaz, 2009) apportent un cadre éventuel en mettant en évidence la dynamique du

référentiel constitué par l'individu dans le couple individu/environnement pour s'adapter à l'environnement de travail.

I.1.2. Le développement de la capacité à agir dans la mise en suspens du processus d'enquête

En référence à l'action située, Durand, Saury, & Sève, (2006) affirment que « *chaque individu construit dans le même mouvement le monde dans lequel il agit et son activité dans ce monde* », ils soulignent que l'individu pour faire face à la situation, mobilise des « *invariances issues du passé, constitutives de l'expérience* ». En se référant à Vigotski ils relèvent que la compétence « *qu'elle ait été sédimentée dans les artefacts ou qu'elles prennent forme dans les interactions sociales* » s'exprime dans l'expérience de son couplage avec l'environnement et caractérise une « *modalité particulière de vécu, constitutive de l'activité* ». Chaque acteur, pour aborder l'environnement, dispose de son référentiel composé de « ressources adéquates », conçues comme des routines incorporées, constitutives de l'expérience. Ces ressources permettent d'agir dans le futur en rendant possible une interprétation d'un événement en relation avec les « préoccupations, les attentes » de l'individu. Ainsi, dans l'action, l'individu juge si celle-ci a « un air de famille » avec une action antérieure. De ces jugements en continu dépendent l'émergence d'interprétations et d'actions nouvelles, interprétation rendue possible par un processus de « *typicalisation* » (Durand & al. 2006 p. 66), le type figurant le meilleur représentant d'une classe (Pastré, 2011, p. 14). L'approche de l'action par l'individu se réalise par l'enquête (Dewey 1938-1993, cité par Durand). Cette dernière détermine la situation, « *comme une façon de désigner le caractère auto référentiel du couplage et de son lien étroit avec l'environnement dans lequel agit l'individu* » (Durand, 2009, p. 193) par la validation des actions efficaces en fonction de ce qui marche ou ne marche pas. Toutefois, l'invalidation d'actions n'est pas « *volontiers engagée par les acteurs* » (Durand, op. cité). Dès lors l'accès à l'activité par l'individu a besoin d'être accompagné : il se réalise au cours d'une pratique d'auto-confrontation. Cette pratique a pour objectif de refaire l'expérience à partir des traces de l'activité et de l'expression de l'expérience racontée par l'individu « *à un analyste, engagé avec lui dans une enquête sur son activité* ». Ce processus facilite l'expression par l'individu de sa conscience pré-réflexive. Ce processus outille également « *un espace d'actions encouragées* », lequel a pour ambition de créer les conditions pour aider et influencer l'activité des formés pour la

transformer. De plus, en postulant l'asymétrie du couplage sujet/environnement et l'émergence de l'autoréférence, l'efficacité du formateur est déterminée par le choix d'une activité de référence dont les « redondances » sont interprétées comme « *typiques* ». C'est par ce biais que le formateur peut perturber l'activité des formés. Dans ce cadre l'accès à l'activité « *prend la forme d'enquêtes jalonnées pas à pas par la recherche d'assertion garanties* ».

Néanmoins, ne peut-on considérer que le développement ne se trouve pas seulement dans les tensions créées lors de la réponse aux exigences de la tâche ou dans la mise en travail du référentiel, mais qu'il existe également des potentiels susceptibles d'être mis à jour dans l'impossibilité à agir ?

I.1.3. Le développement et l'ouverture du champ des possibles

En définissant l'activité comme « *une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire* », Clot (2011 pp. 17-19) montre que « *le réalisé n'a pas le monopole du réel* » (Clot, op. cité. p.18). Entre réalisé et réel de l'activité, s'ouvrirait l'horizon des « *possibles* » du fait que les buts non réalisés informent sur les possibles de l'action. Pour l'auteur, si le but de l'activité indique le résultat escompté, l'efficacité de l'action ne se trouve pas uniquement dans l'atteinte des buts poursuivis par le sujet. Elle s'élargit également par la découverte de buts nouveaux. L'auteur nomme cette genèse, « *dissonance créatrice* », comme source d'énergie. L'activité est cette « *entrevue* » qui donne à voir les préoccupations nouvelles de l'individu. *A contrario*, l'auteur interroge ce qui se passe pour l'individu lorsque les buts importants pour lui sont « *réduits au silence* » ou mis « *en jachère* ». Dans ce cas, l'activité est dévitalisée. La capacité à agir est modifiée par le sens donné à l'activité dans ce qui est fait, pas fait, ce qu'on aurait voulu faire, etc. En transformant le sens de l'action, le réel de l'activité fait reculer l'horizon subjectif, il augmente le « *rayonnement possible de l'activité* ». Dit autrement en augmentant l'énergie ainsi mise en mouvement, des possibles se présentent. L'inverse est vrai aussi, l'activité empêchée peut boucher l'horizon. Activités empêchées et activités réalisées organisent le parcours d'un développement possible et d'obstacles.

Je trouve très précieuse la façon de comprendre le développement de l'activité proposée par cet auteur car il donne une place importante à l'initiative de l'individu et met en avant la façon de retisser des liens dans le rapport entre le pouvoir d'agir et les possibles. « *Ce pouvoir*

d'agir n'est autre qu'une activité productrice et créatrice de liens renouvelés entre ses objets, ses destinataires et ses instruments » (Clot, op. cité. p 19). En psychologue du travail, Clot s'intéresse ici à la santé prise dans une acception large. Je propose de mobiliser cette compréhension au service du développement des compétences professionnelles vu comme un enjeu de l'efficacité de l'action repositionnée dans une organisation sociale du travail. D'ailleurs, Clot lui-même nous y invite en nouant les dimensions personnelles de l'activité aux dimensions interpersonnelles et impersonnelles, avec les notions de « *genre* » et de « *métier* ». Clot & Faïta (2000, pp. 7-42) ouvrent des perspectives pour appréhender les dynamiques sociales de l'activité. En nommant « *Le genre, comme intercalaire social* », genre social du métier, genre professionnel, en relation avec le « *style* » appartenant à l'individu, ils mettent en exergue les présupposés sociaux de l'activité comme ressource à l'action individuelle. Le genre désigne « *des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné* ». En formant un répertoire de manières de faire et de penser propres à un milieu professionnel, le genre organise « *une mémoire impersonnelle et collective* ». Il est le résultat d'une reconfiguration de l'organisation du travail par le travail du collectif dans le milieu social où il s'est construit. Il « *fait autorité* » afin de ne pas « *re spécifier la tâche à chaque fois qu'elle se présente* ». Exposé à l'épreuve des changements organisationnels, au déficit de tâche, le genre est malmené dans les évolutions du travail. Les professionnels disent ne plus se reconnaître dans ce qu'ils font collectivement. De ressource, le genre devient obstacle, en s'affaiblissant, il dérègle l'action individuelle et provoque de la perte d'efficacité du travail. Le « *grippage* » de la dynamique des rapports entre styles et genres, par « *amputation du pouvoir d'agir* » (Clot & Faïta, op cité. p.18) constitue un obstacle au développement des sujets.

En insistant sur la nécessité d'appartenir à la même histoire à travers le genre professionnel pour étayer l'activité individuelle, « *se reconnaître dans ce que l'on fait au travail* » devient une ressource pour le développement de l'activité professionnelle. Dans cette intention, le métier dit cet auteur, « *est à la fois un instrument technique et un instrument psychologique pour chaque sujet* », car il permet de disposer d'un garant commun (Clot, 2011, p. 36). Le métier c'est tout à la fois « *personnel, interpersonnel, impersonnel et transpersonnel* », et ces quatre dimensions sont intimement liées et structurellement en conflit. Ainsi, le métier équipe l'activité, en retour elle le modifie. Les deux dimensions, transpersonnel et impersonnel intégrant la dimension sociale du travail sont alors considérées comme constitutive du « *travail bien fait* », (Clot, 2011, p. 19). Ce dernier est en effet « *celui dans lequel on peut se*

reconnaître individuellement et collectivement au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable ». Cette histoire qui « *laisse son empreinte au dehors des sujets, donne contenance à l'activité en cours* ». Du coup, la façon dont cet auteur convoque la notion de métier rend envisageable l'exploration, trop souvent ignorée en formation professionnelle, du développement du pouvoir d'agir tel qu'il est affecté par les pratiques collectives et les outils de coordination mis en place par l'organisation.

Pour rendre possible l'accès à l'activité, la clinique de l'activité a construit un outillage composé de l'auto-confrontation et de l'instruction au sosie⁴⁴. L'auto-confrontation a pour objectif de refaire l'expérience du travail et de mettre en évidence ce que l'individu, confronté aux images de son travail, par la mise en mots, pense être des constantes de son activité. Cette mise en mots est adressée à un chercheur ou à un chercheur et des pairs. L'instruction au sosie est censée, par un effet de socialisation pratique de l'entretien et par l'artifice des consignes adressées à un pair, contourner partiellement les difficultés de la mise en récit par la recomposition par le professionnel de ce que doit faire un novice pour réussir l'action.

Confronté aux contingences (Clot, 1995) l'individu en visant ses propres fins, construit une réponse adaptée à la situation, dans l'interaction des savoirs de référence, dans la construction du référentiel, des possibles et de l'inscription dans le métier.

Je propose de considérer l'accès à l'activité en vue d'un développement professionnel, à partir de l'idée que pour agir, l'individu dispose de moyens et de ressources mises en œuvre dans la diversité des situations et la complexité du travail. Toutefois, toute activité requiert la mise en œuvre de ressources dépassant les seules capacités personnelles (Leplat, 1997, p.44-55) elle emprunte des ressources construites dans l'environnement de travail «*sur lesquelles l'individu peut s'appuyer pour se développer* ». Ainsi Chiapello & Gilbert, (2013, p. 153) rappellent que en mobilisant l'entrée par l'activité, «*analyser une activité c'est analyser un système qui inclut les individus, les outils, matériels ou conceptuels, que l'individu utilise en relation avec la communauté qui l'entoure et le produit qu'il se propose de réaliser, les interactions qui s'y produisent, les transformations qui s'y opèrent tout en conservant une vue globale du système* », avec l'entrée par l'activité, l'outil devient un instrument « *représentant tout ce qui est utilisé dans le processus de transformation* ».

⁴⁴ L'instruction au sosie, définition donnée par l'Encyclopédie de la formation (2009).

I.1.4. La reconfiguration de l'action à partir de l'organisation sociale du travail

Les évolutions du travail sont produites par l'organisation sociale du travail fabriquant des places, des outils, des règles, des rapports sociaux de production, contraignant les façons de penser et d'agir des professionnels (Scieur, 2005). Dans ces changements, les professionnels recomposent leur capacité à agir dans les tensions entre le système de contraintes de l'organisation sociale du travail et leur capacité individuelle. Les contraintes de l'organisation sont déterminées par des environnements professionnels organisés en réseaux (Scieur, op. cit p. 148-158) et les modalités de coordination du travail (Mintzberg, 2005), amenant la mise en forme de l'action qui se recompose ainsi par des outils (Rabardel & Bourmaud, 2005) et des pratiques communes (Clot & Faïta, 2000)

En évoquant les environnements professionnels organisés en réseaux, et les appartenances à des communautés de pratiques diversifiées, Durand & al. (2006) postulent que l'adaptation des acteurs aux environnements s'accomplit autant dans la circulation dans des contextes que dans le temps. En s'intéressant à ce qui circule entre les configurations produisant «*du sens ou de la signification*» ces auteurs proposent d'appréhender l'action comme une configuration au sein d'un système composé d'une suite de contextes qu'il serait possible de relier, (Durand & al. op. cité p.79). Ainsi «*la traversée des frontières et la pénétration de la dynamique intrinsèque des différents couplages sont rendues possibles par le biais "d'objets" particuliers qui ont une signification dans diverses configurations*». Ces objets (langage, outils, fonction des individus) «réceptacles de l'histoire» sont des agents de liaison entre les contextes et assurent une mémoire sociale. Cette mémoire est une «*condition de possibilité de l'actualisation par laquelle adviennent une action, une situation*».

Ces auteurs m'invitent à être attentive, en qualité de chercheur et de formateur, à la puissance des outils de coordination mis en place par l'organisation et à les regarder comme des agents de liaison. Je me réfère à (Mintzberg, 2005) qui, en pointant la relation entre la division sociale du travail et les outils de coordination, met en évidence la manière dont la coordination relie l'individu et l'environnement professionnel. Selon Chiapello & Gilbert (2013), les dimensions organisationnelles du travail agencent le périmètre pour faire advenir un travail efficace conçu dans une division du travail. Les outils sont dans l'organisation pensés pour guider les pratiques individuelles et collectives et les conventions en vue de

produire biens et services. Dans cette idée, et en référence au modèle de Mintzberg, les relations entre modèle de coordination et modèle d'apprentissage ont été développées par Nizet & Pichault, 2000.

Ces outils de coordination que sont les systèmes de valeurs, de procédures, les bonnes pratiques sont transformées par les individus en systèmes d'instruments. Appelés par les ergonomes artefacts, physiques ou symboliques, produits de l'activité humaine, l'artefact est social. La saisie de ces outils met en travail leur transformation en instruments, selon Rabardel & Bourmaud (2005) dans un double processus d'attribution : celui de fonctions qui en définiront son mode d'usage ; celui d'accommodation du répertoire de compétences de l'individu pour s'adapter à l'outil. En permettant de relier l'activité de l'individu, les rapports entre les individus et la mise en forme de l'action par le système d'outils, ce système constitue une « *activité médiatisée* » qui intègre le caractère social de l'activité.

En didactique professionnelle, la mobilisation des outils dans un fonctionnement opérationnel est largement développée (Rabardel & Bourmaud, op.cité) ; (Pastré, 2011). Toutefois dans la perspective d'une conception de formation ce que je retiens ici c'est la nécessité de s'intéresser à ce qui est construit par l'organisation pour étayer l'activité et à ce qu'en font les individus. Procédures, règles, usages constituent un ensemble de prescriptions que Mayen & Savoyant, (2002) proposent de mobiliser dans un espace de formation comme un artefact, lequel a pour but « *d'imposer une certaine direction à l'activité des individus* ». Il fixe « *buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter* ».

J'ai évoqué les différents regards sur l'activité pour structurer l'analyse de l'activité en vue de provoquer du développement de l'activité de conseil. Un des objets du dispositif est de rendre possible l'accès à l'activité, cela suppose de s'intéresser à la façon de produire du développement.

I.2. La réalisation de l'accès à l'activité

Produire le développement de l'activité c'est pouvoir donner aux professionnels la possibilité de repérer ce dont ils sont capables. Cette façon de faire passe par les conditions de réalisation qui en permettent la mise en mots, la durée, l'enracinement dans une histoire et la capacité à se représenter les possibles. C'est également se doter de repères pour saisir la

production développement et comprendre cette production dans la temporalité en tenant compte de la relation entre le temps du développement et le temps de l'action.

I.2.1. Cerner ce dont sont capables les professionnels

Dans la perspective de mieux cerner ce que les professionnels sont capables de faire je mobilise deux notions la zone de développement potentiel, la notion l'épreuve. Elles proposent les moyens de concevoir les conditions du développement.

En proposant d'expérimenter l'élaboration de « *zones de développement potentiel* » de l'expérience par les concepts et des concepts par l'expérience dans un cadre « dialogique » réglé, Clot (1995, p. 180) en s'appuyant sur Vigotski suggère un espace de reprise de l'expérience du travail comme condition du développement. Cet espace s'organise pour expérimenter l'élaboration de zones de développement en postulant le « *développement du champ possible des connaissances par le travail* » (Clot, op. cité) par les conditions qui le permettent. Dans cette filiation, en mobilisant la notion de « situation potentielle de développement »⁴⁵. Mayen (1999, p. 67) illustre le moyen de cerner ce dont les professionnels sont capables. En rappelant la définition de la zone proximale de développement empruntée à Vigotski « *Ce n'est pas autre chose que la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème et le niveau proximale de développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable* » et transposée à la formation pour adultes, P. Mayen pointe une caractéristique importante pour accéder aux potentiels : rendre possible de mobiliser le vécu dans une situation qui suppose un déplacement et qui met l'individu en capacité de réinventer des ressources. Ainsi caractérise-t-il des situations porteuses de développement.

Dans la perspective de soutenir l'expérimentation de la conception de la zone proximale dans la diversité des situations je retiens la notion d'épreuve en mobilisant deux points de vue : le point de vue subjectif (Clot, 1995) et le point de vue de la définition du cadre dans lequel la coordination de conduites des acteurs opère (Boltanski & Chiapello, Le nouvel esprit du capitalisme, 1999) (Thévenot, 2006). En considérant que c'est dans la contingence d'un

⁴⁵ Situation potentielle de développement : cette notion est développée dans le chapitre 2 de cette partie.

monde «*fait d'une constellation d'épreuves*» qu'apparaît, selon Clot (1995, p.150), «*la source de toute activité subjective*», cet auteur révèle les façons de tirer profit des contingences rencontrées dans la diversité des situations de travail. Aussi, dans une intention didactique, je peux concevoir la proposition de contingences afin de donner la possibilité aux professionnels, en s'y confrontant, de mettre en œuvre l'activité. Par ailleurs, dans le but de déployer un dispositif, il s'agit de créer de l'action pour collectivement rendre possible l'accès à l'activité. Dans sa double acception subjective et sociale, la notion d'épreuve propose de rendre compte de l'accès à l'activité.

L'entrée par l'activité suppose de créer les conditions pour mettre en mouvement le potentiel de développement, cela dit comprendre le pouvoir d'agir c'est disposer de repères qui montrent qu'il y a bien du pouvoir d'agir.

I.2.2. Se doter de repères

En retenant le développement comme l'accroissement du pouvoir d'agir (Roger, 2007), l'analyse de l'activité contribuant à fonder la réalité du développement, m'incite à repérer des traces de cette réalité. Dans la situation de formation, je peux y accéder à partir de ce que disent les conseillers de ce qu'ils font. Si les didacticiens abordent peu cette question, Leplat (2000, pp.24-25), citant Bruner, (1990, pp. 31-34), fournit une aide autant qu'elle permet d'appréhender ce que les professionnels font à partir de ce qu'ils disent de ce qu'ils font. Ainsi les individus expriment «*des raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait*». Il y aurait alors «*une conjonction interprétable entre ce qui est dit, ce qui est fait, et les conditions dans lesquelles faire et dire surviennent*». Bruner retient que «*faire et dire constituent une unité fonctionnelle inséparable*» que j'appellerai ici la stratégie mise en place par les professionnels pour résoudre les problèmes.

Pour identifier des traces de développement, P. Mayen, (2008) à la suite de Weill Fassina évoque la notion de repères du développement en distinguant deux niveaux : un premier niveau, celui des repères quasi observable comme «*effets*» facilement énonçables par l'individu et ceux qui modifient «*l'organisation des modalités de l'action*».

Dans un dispositif qui pour ambition d'être producteur de développement, je propose de regarder des repères quasi observables à partir de ce que les professionnels disent de ce qu'ils font et donnant à voir les stratégies mises en œuvre pour résoudre les problèmes. Ces stratégies disposent d'un starter que sont les «*jugements pragmatiques*» (Rogalski, 2004) et

je retiens à partir de ce que les conseillers disent la façon de produire des ressources individuelles et collectives et les ressources produites.

Les repères donnés à voir sont les suivants :

- 1) la reconfiguration de la tâche décrit la prise de conscience des propriétés de la situation et la capacité à agir personnelle pour être efficace ou dit autrement la « capacité à mettre à sa main une situation pour être en capacité d'y agir ». Selon, (Clot , 2004, p. 96) elle est le résultat« refroidi » d'autres activités.
- 2) l'augmentation du champ de l'action avec l'émergence d'une deuxième catégorie de situation et la description des propriétés de ces deux catégories en relation avec les buts de l'action, et l'accroissement des relations avec les acteurs
- 3) la transformation d'outils fournis par l'organisation en instruments
- 4) le développement du genre.

Je me suis efforcée de mettre en évidence la dynamique de la construction de la capacité à agir à partir de la capacité « déjà-là » des professionnels et des repères qui donnent à voir les ressources. Toutefois je n'oublie pas que le développement se réalise dans une suite d'épreuves *«sur le temps long de la vie professionnelle, résultant de processus adaptatifs de régulation »* (Rogalski & Leplat, 2011). Aussi dans un processus de développement qui n'est pas linéaire, dans le déboisement du temps du développement et de celui de l'action, comment appréhender le processus du développement ?

I.2.3. Tenir compte du temps du développement et du temps de l'action

Si le développement se réalise dans le temps long des transformations (Folcher, 1999), aborder ce temps c'est distinguer les points de vue du temps des transformations de l'individu, du temps de la confrontation à la situation. Pour aborder cette idée, je mobilise deux notions : la notion de boucle de régulation, Leplat, (2001) Vidal-Gomel & Rogalski, (2007) et la notion de dimensions productive et réflexive (Rabardel, 2001).

La boucle de régulation c'est selon Vidal-Gomel & Rogalski, (2007, p. 114), une façon de différencier les temps de l'ajustement et le temps de la sédimentation ou dit autrement, c'est

une façon de distinguer le moment du « raccord » entre l'opération d'orientation et l'opération d'exécution en situation, dans une boucle dite courte, où se recomposent les ressources dans le temps d'une expérience première. La boucle longue, suppose une suite de situations où l'expérience augmente dans le temps de la confrontation à une même catégorie de situations, c'est le temps de la sédimentation. Pastré emprunte à Piaget la « *coordination agie* » pour évoquer la boucle courte qui se limite aux règles d'action et ne met pas en jeu la conceptualisation, il la distingue ainsi du temps de la fabrication de nouveaux concepts pragmatiques. Leplat (2001) parle de régulation fonctionnelle et de régulation structurale, cette dernière portant sur le long terme « *dans lequel se transforment les structures conceptuelles et les schèmes d'action du sujet dans un processus de « macro genèse* » dans une dialectique d'assimilation et d'accommodation (Bourgeois & Nizet, 1997).

Avec cette proposition de boucle courte et longue, Rogalski & Leplat, (2011) combinent la construction de l'expérience y afférant, expérience épisodique et expérience sédimentée. L'expérience sédimentée est « *instituée sur un processus dynamique* » construite dans l'expérience du temps long de la confrontation à des situations appartenant à une même famille de situations, comme une ressource qui s'alimente dans les activités. La sédimentation procède d'un « *processus d'abstraction et de conceptualisation, de constitution de schèmes, d'automatisation de l'action, d'incorporation* ». L'expérience épisodique se réalise en tension entre les forces de rappel -ce qui va de soi pour conduire de manière efficace et reproductible l'action- et de nouvelles ressources produites pour s'en sortir sans que soit assurée la durabilité de cette capacité à agir. Les ressources d'une expérience sédimentée et épisodique permettent selon Rogalski & Leplat (op. cité) « *des amorçages conceptuels* ».

La constitution de ressources dans l'activité en mobilisant les dimensions productives et constructives Rabardel, (2005 pp. 11-29) distingue le temps de la production, du temps de la réflexion. Selon l'auteur, les ressources se consolident dans les dialectiques dimensions productives et constructives de l'activité. La dimension constructive se poursuivant après le temps de la production, elle rend possible la constitution par l'individu de ressources de son action et de son développement, « *l'activité constructive par laquelle s'élaborent les capacités de faire et d'agir du sujet s'inscrit dans l'activité productive où se réalisent les capacités de pouvoir à travers l'usage effectif de ressources* », (Rabardel, op.cit. 2005, p. 20). Ainsi, c'est dans l'activité constructive que le sujet développe les ressources nécessaires à son activité productive et à son pouvoir d'agir selon « *les modalités qui articulent son histoire* ».

propre et celle de ses communautés, collectivités et groupes sociaux d'appartenance et de vie dans un triple mouvement d'appropriation, de renouvellement et de mise en patrimoine » (Beguin & Cerf, 2004).

Je fais l'hypothèse que quelque chose s'opère dans les boucles de régulation et dans les relations des dimensions constructive et dimension productive et que des repères peuvent aider à aborder la réalisation de l'activité.

Les conditions créées pour produire du développement mettent en évidence de nouveaux modes d'accès au développement en relation avec les façons de qualifier la situation de travail. Ils expliquent les éléments de la configuration sociale qui contraignent leur travail : les enjeux politiques, la réglementation, les dispositifs nationaux, les changements de rôles, la multiplicité des acteurs. Les conseillers donnent à voir qu'ils sont davantage dans l'univers de l'environnement du travail que « sur la tâche ». L'environnement prend ainsi une épaisseur sociale qui me conduit à faire l'hypothèse qu'elle va transformer profondément les pratiques de conseil.

I.3. La situation sociale et le développement

Combien même les analyses de l'activité, appuyées sur les situations professionnelles, permettent de saisir la dimension sociale de l'activité (Clot & Simonet, 2015) (Rabardel & Bourmaud, 2005), ce qui est en jeu ici pour analyser l'activité c'est le développement de l'activité professionnelle pris dans l'espace du travail ancré dans des cadres sociaux, ceux-là mêmes qui permettent l'engagement des individus dans l'espace de formation ! Par ailleurs dans l'espace formation se joue la dimension collective du métier, (Clot, 2011), cette forme de « sociabilité » va venir étayer le développement. L'activité des conseillers est chahutée par le changement de modèle social dans lequel l'activité de conseil s'est construite. En conséquence, les transformations du métier seront appréhendées à partir du champ professionnel.

Dans cette configuration, pour reconstruire des ressources pour l'action dans une perspective développementale, je mobilise la situation sociale de développement et l'activité comme analyseur.

I.3.1. La situation sociale de développement

Je fais mienne la notion de « situation sociale de développement » en empruntant la définition à Vygotski (1998) cité par Mayen & Olry (2012) « *La situation sociale de développement représente le point de départ de tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement pendant une période donnée* ». Ces auteurs mettent en évidence les caractéristiques des situations sociales, « *c'est-à-dire des formes de vie sociale stabilisées qui composent le monde humain* » comme une relation porteuse « *d'un développement coordonné à un moment donné entre une personne et son environnement* ».

Selon, ces auteurs, ces situations se révèlent dans les moments de crise. Je qualifierai de moment crise, l'émergence d'un autre modèle agricole qui se substitue à un autre et qui bouleverse, un système social construit par les rôles, les rapports sociaux, les règles, les valeurs. Si le point de vue instrumental de Rabardel assure la fonction de saisie des outils et de l'orientation collective du travail, dans une situation professionnelle, les connaissances qui circulent professionnelle sont interprétées alors que mobilisées dans une situation sociale le point de vue instrumentale est constitutif de l'analyse de la situation sociale, il s'agit d'identifier les connaissances circulent et comment elle contribuent à l'action et constituent des ressources par lesquelles les professionnels réélaborent l'action. (Mayen 2012). La situation sociale de développement se caractérise par la place qu'occupent les ressources reconstituées dans un champ social pour « savoir quoi faire » du point des vue des règles, des rôles, des outils, des rapports sociaux.

La situation sociale est cette situation de travail singulière qui construit la prescription de de nouvelles façons de se comporter, de nouvelles façons de penser. C'est avec cette situation que les professionnels ont à faire et avec laquelle ils font. Selon Mayen & Olry, (2012) l'identification des conditions externes et la capacité à agir du professionnel ne sert pas seulement « à identifier ce sur quoi portent les processus de transformation », mais aussi à repérer « ce sur quoi les processus de transformation peuvent s'étayer ». En effet, c'est un travail qui suppose de saisir, à partir d'une « unité » de l'action de l'individu qui n'est pas donnée, elle est donc à construire en même temps que la saisie du contexte fait de diverses logiques d'action. C'est un travail qui suppose de gérer et combiner des logiques différentes afin de forger la continuité et la stabilité de son agir ! (Dubet, 2000). Dès lors, pour interpréter les situations en évolution, l'activité des professionnels repose sur « *une double activité* » i) une activité d'invention des formes d'action ii) une activité de construction même des situations, des tâches. (Mayen, 2012).

I.3.2. L'activité comme analyseur

Cet usage, emprunté à l'analyse institutionnelle (Lourau, 1971), vise à se donner les moyens de mettre à jour des impensés en vue de comprendre pour agir. La fonction d'analyseur donne les moyens de dépasser les évidences des rapports de l'individu à la situation de travail. L'enjeu est d'interroger les relations entre « le donné et le créé » (Beguín & Clot, 2004), pour produire les conditions du développement.

Mobiliser l'activité comme analyseur de pratiques engagées par des professionnels dans la diversité des situations, c'est considérer l'activité professionnelle comme le lieu de mouvements, de perturbations qui proviennent aussi bien de l'individu et des rapports entre individus, que de l'environnement de travail lui-même fait de contradictions, d'évolutions, et organisé par « des outils culturels historicisés, des situations et de contextes » (Rabardel, 2005).

C'est mettre à jour

- le processus de réélaboration de l'action dans la relation travail/formation avec la recomposition de la base d'orientation par
 - l'identification des formes agissantes de la situation en montrant les relations entre les dimensions de la situation et la capacité à agir intervenant comme moyen pour étayer les transformations.
 - la construction de la situation comme un environnement qui agit sur l'activité et en retour l'activité agit sur l'environnement
- le processus de genèse dans la relation entre les moyens mis en œuvre pour accéder à l'activité et leurs résultats par
 - la saisie des outils proposés par l'environnement professionnel et leur transformation en système d'instruments. Ils orientent les actions et la pensée qui sont requis pour agir.

En résumé, quatre processus font système pour accéder au potentiel de développement : la base d'orientation, les genèses, le processus pragmatique, le genre. La situation sociale de développement permet une réélaboration pragmatique ou dit autrement à partir d'une situation éprouvée, des potentiels de développement sont accessibles. La réélaboration s'effectue dans le champ social pour savoir « quoi faire » du point de vue des règles, des rôles, des outils, des rapports sociaux. La mise à jour proposée par l'activité rend possible de

concevoir ce processus d'élaboration pragmatique par lesquels des « savoirs se réélaborent ou se sont réélaborés pour l'action » et se combinant entre eux, avec d'autres participant à la constitution de formes de pensée et d'action pour et dans des situations » (Mayen, op. cité).

Convoquer l'activité comme analyseur c'est mettre à jour les débats sur l'exercice du travail et le modèle agricole et sur l'exercice de la formation dans un espace, de fait, saturé de rapports sociaux qui affectent les rapports aux savoirs (Charlot, 1997) et les rapports à la pratique de conseil (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013). En mettant en évidence le statut des connaissances qui circulent comme un des moyens de reconfigurer des ressources et les processus par lesquels les professionnels sont capables de faire face, ces ressources sont partagées. Elles contribuent à constituer des règles du métier en patrimoine commun. Elles soutiennent le genre (Clot & Faïta, 2000)

Toutefois, la situation sociale de développement ainsi décrite dans sa potentialité n'épuise pas « *le potentiel d'action pour ces situations qui sont constitués par les instruments fournis par la formation* » (Mayen, 2012). Cet auteur pointe la nécessité de concevoir la formation comme un moyen du développement et suggère de concevoir un dispositif qui « *s'occupe de construire les conditions pour que se construisent des formes de pensée et d'action suffisamment ajustées aux situations et ajustantes des caractéristiques des situations* ».

Le travail de thèse appréhende le dispositif de formation qui définit « *une manière de penser les questions en jeu dans les relations de travail et de formation* » (Mayen, 2012, p. 62). Il se caractérise par la rupture avec la situation professionnelle de développement. La situation sociale de développement est le pivot de la didactique pour penser les nouvelles façons de faire et de penser dans les moments de crise.

En affirmant que le dispositif est lui-même un outil mis en place pour penser les évolutions d'une activité de conseil, il s'organise avec des protagonistes qui n'occupent pas les mêmes positions sociales, n'ont pas les mêmes enjeux, ni les mêmes relations aux connaissances et aux pratiques du métier. Ils ne partagent pas les mêmes points de vue sur ce que doit être et le travail et l'action de formation.

Dès lors, comment s'y prendre pour s'ajuster dans l'action de formation entre protagonistes afin qu'elle se réalise en adéquation avec l'intention de développement de l'activité professionnelle ? Comment concevoir un dispositif de formation qui privilégie d'apprendre de

l'expérience transformatrice du travail dans les interactions formateurs/professionnels et qui tienne compte des rapports entre la reconfiguration possible des situations de conseil et de la mise en débat des dimensions sociales et éthiques d'un travail axé sur le changement de pratiques dans une organisation professionnelle ?

Chapitre 2 - Concevoir et analyser un dispositif de formation qui s'invente

Le but du dispositif est de créer les conditions qui donnent les moyens à des professionnels expérimentés d'interroger les fondements d'un couplage réussi entre situation et activité face à l'émergence de nouvelles situations.

La référence à l'activité appelle à reconnaître les savoirs professionnels comme référentiel aux contenus de la formation et « *à en faciliter l'accès par une organisation* » (Pastré, 2009, p. 266). Elle appelle également à connaître l'environnement professionnel, prescripteur des façons de faire et de penser. J'ai évoqué le renversement des rapports traditionnels au savoir (Charlot, 1997), le professionnel réalisant le travail détient la connaissance du travail. Toutefois, pour produire les conditions de la reconstruction de sa compréhension de la situation de travail il a besoin, dans l'interaction avec ses pairs, d'un tiers, formateur pour l'aider à reconfigurer l'activité.

Evoquant les situations de développement agricole, Compagnone & Lémery, (2009, p.241) les décrivent par nature incertaines, ils proposent d'en tenir compte pour concevoir la manière de maintenir et de développer les compétences des conseillers. Pour cela ils proposent d'instruire une démarche qui comprendrait un « *minimum de stabilisation des cadres nécessaires et le maintien d'un espace ouvert d'expérimentation* ».

Ainsi, dans des situations professionnelles en tension entre prescription et innovation, entre expérience éprouvée du travail et pratiques en devenir, les injonctions à la professionnalisation invitent à renouveler les façons de mettre en relation le travail et la formation et par conséquence la conception de dispositifs de formation.

Astier (2012) affirme qu'un dispositif de formation à visée professionnelle peut être appréhendé à la fois comme une technologie de domination et comme un soutien à l'autonomie des individus. De fait, le dispositif s'élabore comme l'expression de l'exercice d'une relation de pouvoir par le choix même, d'une part, du contenu, qui dans le cas étudié va questionner la relation des pratiques de conseil à l'organisation du travail, aux rapports sociaux, aux outils, d'autre part de l'investissement-formation réalisé par le système employeur. Néanmoins, le dispositif c'est aussi un cadre dans lequel les professionnels

peuvent prendre des initiatives pour intervenir sur et dans leur façon de penser leur travail. Selon Astier (op.cité), la perspective du développement permet de réduire cette tension entre domination et émancipation. Cela passe par la mobilisation de ressources « constitutives du pouvoir d’agir » que le sujet mobilise au sein de ses activités et qui « donnent forme à ses différents rapports au monde » Rabardel, (2005, p. 13-15).

En reprenant à mon compte l’idée d’un dispositif à la fois expression d’une relation de pouvoir et d’un potentiel d’émancipation, comment appréhender un dispositif conçu pour :

- apprendre du travail dans les transformations du travail et qui n’énonce ni les connaissances, ni *a fortiori* les savoirs à acquérir.
- garantir, dans un processus incertain quant à son issue, un cadre de travail construisant chemin faisant ce que formateurs et professionnels cherchent à faire ensemble.

Pour analyser un tel dispositif, je propose d’examiner la relation entre la fabrication des contenus et la façon dont ils sont rendus accessibles tout en m’intéressant à la dynamique qui s’instaure entre les formateurs et les professionnels.

II.1. L’analyse d’un système didactique

Pour fabriquer le développement de l’activité professionnelle, la démarche de fabrication suppose d’appréhender le caractère situé de l’intervention de formation, Jobert, (2007). Cette caractéristique vise à qualifier les motifs et contraintes qui délimitent le champ de l’activité de formation professionnelle continue. Je retiendrai 1) les changements provoqués par les enjeux de l’agro écologie qui affectent la façon de conduire le diagnostic agronomique 2) un système de places et un rapport aux savoirs des formateurs et des professionnels (Altet, 91-105), 3) les prédispositions des formateurs à se saisir de leur marge de manœuvre dans leurs institutions respectives et à s’organiser pour mettre en œuvre une formation-action fondée sur le sujet capable, 4) les prédispositions des conseillers expérimentés des Chambres. De fait, ils disposent des connaissances agronomiques et techniques qui circulent dans le milieu professionnel. En outre, ils se représentent le couple conseiller/agriculteur « exploitant agricole » (Hervieu, 2008 p. 89) avec un agriculteur adhérent de la Chambre capable dans l’interaction avec « son » conseiller⁴⁶ de poser le problème et d’analyser les conséquences sur les pratiques que font courir les changements règlementaires, politiques et sociaux. Dans le cas étudié, les conseillers co-initiateurs de la formation s’attendent à y trouver la possibilité de

⁴⁶ A dire d’agriculteur

partager des pratiques avec des pairs, de confronter leurs questions à celles des chercheurs et de trouver des réponses aux difficultés ressenties à exercer le métier.

En didactique professionnelle, pour penser les contenus, Pastré (1999, p. 39) définit la notion de situation comme élément se substituant au savoir et décrit le « système activité-situation-savoir ». Rogalski & Robert, (2014) rappellent que ce sont les situations de travail qui « provoquent » le développement. Il convient de distinguer l'usage de l'analyse du travail en situation de formation ou en vue de concevoir la formation. En situation de formation, l'analyse ne vise pas à faire émerger un savoir d'action pour appréhender la conceptualisation dans l'action avec l'objectif de construire des situations de référence (Pastré, 2009), mais à comprendre dans l'interaction professionnels/formateurs, la production de l'activité professionnelle efficace du point de vue de la relation entre les dimensions de la situation de travail et de la capacité à agir du conseiller.

Cependant, si l'analyse des situations de travail par les professionnels fournit des pistes pour explorer l'activité et les potentiels du développement, Combes, (2002, p. 17) montre que la connaissance de l'activité ne passe pas seulement par « *la seule prise en compte des qualités incorporées dans les personnes* ». Cette auteure pointe les évolutions du travail dans les activités de services nécessitant d'articuler technique, organisation et client avec la transformation des compétences. Selon cette auteure, cela justifie qu'on ne s'en remette pas seulement à l'expérience des professionnels ou à la mise en commun de situations vécues pour « *articuler les différentes composantes de la compétence* ». Mayen (2007, p.) en relevant que « *les activités dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec les autres sont, d'abord, des formes de vie sociales ordinaires et familières et, ensuite, des situations professionnelles pour ceux qui y travaillent* », affirme le fait que le travail est forme sociale avant d'être situation. Si pour de nombreux auteurs en didactique professionnelle l'analyse de la situation est le pivot pour reconfigurer de l'activité, Mayen (op. cité), en mettant l'accent sur la transaction entre ces formes sociales et les caractéristiques agissantes des situations, montre que l'analyse de la situation met en jeu non seulement les représentations du travail des professionnels mais également celle des formateurs, ces derniers contribuant à définir « ce que le travail est et ce qu'il doit être ». Il met en garde contre l'analyse qui serait conduite à partir d'idées inadéquates du travail. Dès lors, cette question des représentations du travail mérite d'être examinée du point de vue des formateurs.

L'activité, d'objet explicité dans le chapitre précédent devient ressource didactique. Comment s'y prendre pour construire cette ressource didactique qui permette d'analyser « *des pratiques vécues, agies* » (Altet, p.102) et d'ouvrir le champ des possibles de l'activité de conseil ?

Dans le cadre de l'intervention que j'ai menée, j'ai proposé d'aider à conduire l'analyse de la situation en guidant le regard des professionnels. Une façon de le faire a été de mettre la diversité des situations au cœur du travail et d'appréhender cette diversité à partir de la mise en récits des expériences des conseillers. Cela permet d'organiser les échanges autour des invariants de l'activité pour, dans la confrontation aux représentations de l'activité, débattre des possibles et impossibles et élargir la saisie des caractéristiques de l'environnement professionnel. Il s'agit de créer les conditions qui conduisent à l'analyse de la situation de travail. Dans cette perspective, en préalable à la constitution de ressources pour accéder à l'activité de l'individu, j'ai éprouvé la nécessité de me doter, en tant que formateur, d'une représentation de l'activité professionnelle. Plutôt que de m'appuyer sur les référentiels compétences/métier, dont j'ai décrit les limites dans la partie I chapitre 1, j'ai choisi d'aborder l'activité de conseil agricole à partir de la production de questions pour saisir des invariants de l'activité. Je fais l'hypothèse que les réponses à ces questions affectent les dimensions agissantes de la situation et les façons de « tenir le conseil » (Cerf, Guillot, & Olry, 2010).

II.1.1. Se constituer un point de vue sur l'activité professionnelle en qualité de formateur

Appréhender les invariants de l'activité de conseil, c'est dans le cas analysé, aborder l'activité de conseil agricole en interrogeant les principales caractéristiques agissantes qui organisent ce avec quoi les conseillers « *ont à composer, ce par rapport à quoi ils ont à se situer* » (Mayen, 2007, p.52) dans l'activité de conseil agricole. Je retiens, le type d'aide apportée à l'agriculteur, le champ professionnel et les stratégies de production du conseil dans lesquels exerce le conseiller.

Quel est le type d'aide attendue par l'agriculteur ? L'activité de conseil est une activité de service qui se réfère à une situation comprise comme une aide (Cerf & Falzon, 2005). Elle se réalise dans des situations « *dans laquelle un prestataire met temporairement à la disposition d'un bénéficiaire ses compétences pour l'aider à prendre des décisions (notion de conseil au sens strict) ou à conduire des actions (notion d'accompagnement)* » (Valléry, Cerf, Leduc, & Compagnone, 2005). Compagnone, (2006, p. 222) lui, qualifie la relation d'aide avec la

notion de « relation de conseil ». Selon cet auteur elle rend compte du service attendu dans l'interaction selon deux formes, la première est « une aide à visée stratégique », il s'agit alors pour le conseiller « *d'influencer l'agriculteur afin d'orienter sa pratique dans le sens de l'idée qu'on s'en fait de ce qu'il doit faire, même si cette visée s'ignore de ce qu'elle doit faire* ». La seconde, est une aide à visée communicationnelle, orientée vers l'entente entre individus responsables et autonomes afin de définir communément ce que sont les choses pour pouvoir agir ». L'une et l'autre sont pour l'auteur « *deux manières de parvenir à une coordination de l'action* » (Compagnone, op. cité p. 233). Cependant la seconde serait toujours selon cet auteur plus solide que la première par la « *force de l'engagement dans un processus commun qui l'anime* ». Darré (1994) renforce ce point de vue et particulièrement sur l'aide à la résolution de problème par la co production de connaissances entre agriculteurs, le conseiller venant en appui de ce processus. L'aide est ainsi vue comme la capacité à construire une relation dont l'orientation définirait son assise. Quoiqu'il en soit pour ces différents auteurs, se joue dans la relation de conseil la construction de connaissances entre une conception diffusionniste et une co-production de connaissances ainsi que les rôles associés entre expert ou animateur.

L'activité de service s'exerce dans un champ professionnel singulier qui contribue à la construction de la représentation du métier par les conseillers et ces derniers en retour façonnent le champ. Dans quel champ professionnel le conseil est-il produit ? En mettant en évidence les « *formes sociales de la construction des pratiques du conseil technique en agriculture* » Lemery, (1994) fournit une lecture précieuse pour appréhender la construction de la mémoire du conseil en agriculture comme étant à la source de prises de positions des conseillers pour s'engager dans le conseil. Le décret de 1959 sur la vulgarisation agricole prescrit « la diffusion des connaissances techniques, économiques et sociales nécessaires pour améliorer la productivité des exploitations et élever le niveau de vie des exploitants ». En devenant la tâche prioritaire de conseillers agricoles elle a, au fil du temps, « connoté négativement » la mémoire collective des conseillers, si bien qu'ils s'engagent dans tous « *les dispositifs et procédures qui permettent de s'en dégager* » (Lemery, op.cit. p.105). Néanmoins, dans la diversité des pratiques de conseil, les conseillers sont rattrapés par ce que l'auteur nomme la tentation du « repli pédagogique ». Avec cette notion, l'auteur pointe le déficit de raisonnement stratégique du conseiller pour penser une communication adaptée en fonction d'un public ou encore une vision globale d'un milieu professionnel. Toutefois, l'auteur souligne que ce n'est pas intentionnel mais davantage lié au défaut de constitution

d'une culture métier qui offrirait de « raisonner en intégrant la question des formes sociales mêmes » de l'exercice professionnel. Il souligne également l'articulation constitutive de l'activité de conseil entre dimensions techniques et relationnelles positionnées dans une forme sociale.

Dans le cadre du conseil agronomique qui est le cœur de l'activité des professionnels engagés dans la formation, je résume cette forme sociale de « repli pédagogique » par le fait que le conseiller se définit par rapport à une compétence principalement technique qu'il « faut savoir faire passer » (Lemery op. cité p.104), tout en voyant les agriculteurs comme un public qu'il convient d'intéresser. Cette représentation de ce qui est à faire s'est instituée comme une norme partagée entre conseillers et agriculteurs. Evidente, elle limite l'exploration des possibles.

Pour l'illustrer, prenons l'exemple suivant :

Début mars, un conseiller et son groupe d'agriculteurs se retrouvent sur une parcelle qui présente des blés jaunes. Le collectif recommande de mettre de l'azote et s'interroge sur la dose et le moment de l'apport. Un seul agriculteur, en aparté, souligne en blaguant « tu ne vas rien mettre et tu auras un meilleur rendement ! ». En construisant cette façon de conduire le conseil, le conseiller s'appuie sur un savoir technique partagé : si le blé est jaune à cette période, c'est qu'il manque d'azote. Toute l'interaction est alors orientée vers la recherche de la solution pour limiter les effets de ce manque d'azote sur le rendement final de la culture (en quantité et qualité).

En fait, des travaux scientifiques récents ont mis en évidence qu'à cette période, un manque d'azote peut être bénéfique sur la qualité du grain dès lors que le blé a suffisamment tallé. Cette connaissance agronomique n'est sans doute pas disponible pour les agriculteurs. L'est-elle pour le conseiller ? En tout cas, elle n'est pas mise en débat. Si le conseiller en disposait, il aurait pu orienter le diagnostic en faisant observer aux agriculteurs les talles et leur faire évaluer la situation au regard du nombre de talles et non de la couleur du blé. De plus, le conseiller aurait pu rebondir sur l'intervention de l'agriculteur en interrogeant l'idée qu'on peut mettre moins d'azote sans porter préjudice au rendement et en proposant aux agriculteurs de faire une petite expérimentation (une bande en bord de champ sans apport d'azote pour comparer au reste du champ). Ce faisant il aurait aussi mis en mouvement une capacité

des agriculteurs à questionner leurs routines d'observation comme réalisation de l'action.

Le positionnement des conseillers dans un champ professionnel n'est cependant pas indépendant des stratégies de production du service de leur organisme employeur Combes (op. cité 2002, p.8) cite Gadrey (1996). Il met en évidence deux stratégies de production de services : l'une de « *rationalisation industrielle* » et l'autre de « *rationalisation professionnelle* ». Dans le premier cas, le service est « réduit à la production d'un quasi produit » dont les caractéristiques sont « observables et mesurables immédiatement et parfaitement stables dans le temps ». Cette industrialisation du service pour réduire les incertitudes de la production du service l'associe à « un service standardisé ». Les fiches de formation destinées aux agriculteurs éditées par les Chambres en constituent un exemple. Au contraire, la seconde stratégie de « *rationalisation professionnelle* » est associée à l'innovation et aux services complexes. Cette stratégie repose sur une « typification des cas », elle « requiert l'installation de certaines routines issues de l'expérience ». Capitalisée par une ingénierie professionnelle, elle est produite par des professionnels qui conservent l'autonomie professionnelle. La marge de manœuvre laissée au conseiller pour expérimenter une nouvelle offre de services auprès d'un groupe d'agriculteurs pour répondre à des demandes spécifiques est un exemple de l'existence de cette stratégie. Cependant cette séparation entre rationalisation professionnelle et industrialisation n'épuise pas les enjeux auxquels sont confrontés aujourd'hui les organismes de conseil agricole comme les Chambres d'Agriculture. Compagnone, Kockmann, Lémery, & Petit (2010) proposent une grille de lecture de l'activité de conseil qui examine les tensions entre deux horizons de sens mis en jeu : l'un oppose service public et service marchand et l'autre les régimes d'action plus ou moins en proximité avec l'enjeu du conseil qui vise soit la contractualisation d'une mesure agro développementale sur un territoire, soit l'appui sur le long terme du développement d'une exploitation agricole. Par ailleurs, Compagnone et Lémery, (2009, p. 235), pointent la difficulté des Chambres d'Agriculture à choisir des orientations claires pour produire le service de conseil. Ainsi, doivent elles « orienter leur développement vers un développement territorial et abandonner le conseil proprement technique ou [] maintenir ce type de conseil en traitant la dimension territoriale à partir de l'intervention locale ? ». Enfin, malgré l'absence de travaux sur l'usage des NTIC dans la conduite du conseil agricole, on peut imaginer que ces techniques de communication vont transformer ce champ professionnel.

Dans ce contexte, les stratégies de ce que les conseillers doivent travailler avec les agriculteurs sont brouillées, voire contradictoires. Ainsi, la légitimité de l'action est défiée par « *l'incertitude sur le travail à faire compte tenu de la place à tenir et de son agencement au sein même de l'organisation et de ses conséquences sur la définition des modes d'action, et la construction d'une identité de métier* » (Compagnone & Lémery, 2009, p. 235). De même, la naturalisation de la norme du conseil en appui technique, instituée dans l'usage, freine, voire interdit le développement de l'activité. Dans ce dispositif, il y a donc un réel enjeu à produire une représentation de l'activité de conseil avec les professionnels.

Les conseillers confrontés aux invariants de l'activité qu'ils connaissent ou pas ont à « *construire ou transformer ou développer des manières de raisonner et d'agir* » (Mayen, 2007, p.60) avec et dans l'environnement. Pour aborder le travail de conseil je ne dispose pas de norme et je ne sais pas si le conseiller doit diffuser de la connaissance ou la co produire, s'il faut l'aider à renforcer le rôle d'expert technique ou développer le rôle d'animateur. En outre, dans le milieu de la formation, l'injonction est au développement d'une posture d'accompagnement des agriculteurs. Cela suppose de disposer d'une connaissance du conseil qui rende possible de justifier la mobilisation de situations de travail afin d'organiser la matière de la définition du « *contenu du système de représentations que les professionnels ont à construire pour agir efficacement dans les situations* » (Mayen, op cité).

Comme je l'exposerai dans la Partie III. Stratégie de recherche, la représentation de l'activité de conseil s'est appuyée sur des observations de l'activité dans le travail et analysées avec les conseillers. Ils évoquent ce qui perturbe leur activité et ce faisant pointent un ensemble de frictions. Pour dépasser une approche dans laquelle ces frictions relèveraient uniquement de la conduite de l'interaction dans l'instant de cette interaction, j'ai fait un pas de côté et j'ai ainsi abordé l'activité en référence à « *l'action qui convient* » (Thévenot, 2006) Cette représentation a permis de soutenir l'analyse de l'activité débattue dans le collectif institué.⁴⁷

Enfin, après avoir produit une représentation de l'activité de conseil, en reprenant ce que dit Combes, (2002, op. cité, p.14) à propos des caractéristiques des situations de service, elle rappelle qu'il y a de l'avant et de l'après avec l'interaction avec l'agriculteur. Je vais envisager la façon de produire de l'activité de conseil dans l'interaction et pour laquelle il

⁴⁷ Ce travail a fait l'objet d'un article publié dans la revue Economie Rurale, n°337 Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon,(2013). « Développer la capacité des conseillers à agir face à la diversité des situations de conseil en grande culture ». Il est présenté dans la partie IV : Résultats.

existe bel et bien une « *fabrication antérieure à l'interaction, « d'objets, de produits ou de modules », « qui vont servir à la production du service au moment de l'interaction ».*

Dès lors, comment appréhender des savoirs construits en référence à des situations de travail et à l'activité que les professionnels déploient pour être efficaces ?

II.1.2. Constituer et agencer des ressources pour guider l'accès à l'activité

Pastré, (2006) souligne que l'apprentissage d'une situation de travail reste difficile à faire et à comprendre. En effet, apprendre des situations de travail c'est considérer les pratiques « *expertes comme révélatrices de stratégies, et de savoirs pluriels, et leur connaissance et compréhension ne vont pas de soi ; elles incitent à un travail d'observation, d'élucidation, de va et vient, de remise en question »* qu'il est bien délicat nous dit l'auteur d'effectuer sur le terrain (Snoeck, 2008, p. 133) et alors que dire de ce travail à réaliser dans un espace crée à cette intention ?

Penser un système didactique qui réunisse les conditions d'apprendre, par l'accès à l'activité, à analyser son activité de conseil suppose de proposer des ressources qui dans la dialectique activité productive/activité constructive (Rabardel, 2005) permette aux professionnels aguerris de (re) prendre la main sur l'activité de conseil. J'utilise le mot ressource pour préciser la nature des moyens et la capacité à fournir le travail pour aborder, dans l'interaction formateurs/professionnels, une situation d'analyse du travail qui porte sur des façons de donner le conseil.⁴⁸ Ces ressources constituent ce que j'appelle de façon triviale des modalités de formation⁴⁹. Celles-ci agencent de la « construction des savoirs », « subordonnée à la conduite de l'action » (Pastré, 2005, p. 99) en vue d'aborder le développement possible de l'activité de conseil grâce la qualification de la situation de travail. Pour guider l'accès à l'activité, je retiens deux notions : la notion de « situation potentielle de développement » (Mayen 1999) et la notion de « mise en milieux » (Sensévy & Mercier, 2007).

II.1.3. La situation potentielle de développement

Mayen (1999, p.66), en définissant 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*

⁴⁸ Ressource : d'après la définition du dictionnaire historique de la langue française Robert 1993.

⁴⁹ J'utilise ce terme de modalité de formation à ce moment-là du travail afin d'éviter la confusion avec la situation de travail.

d'individus propose de qualifier les situations de travail du point de vue du développement du sujet. En définissant la situation potentielle de développement, en référence à Vigotski, cet auteur se réfère à « la zone proximale de développement », il ouvre ainsi des horizons pour dessiner la situation comme ressource pour concevoir la formation. Il souligne l'importance en formation des adultes à « préciser le type de développement » attendu afin de rendre accessible « *les buts et les tâches donnés dans la situation nouvelle pouvant converger avec les motifs des individus* » (op. cité, p.71) ou dit autrement de déterminer les contenus de l'activité en relation avec les connaissances nouvelles en continuité avec les situations « *dans lesquelles les professionnels réussissaient à atteindre les buts que l'institution leur fixait jusque-là* » (op. cité, p.71). Il permet d'appréhender comment les évolutions de l'organisation peuvent « *constituer à un moment donné une situation dynamique en proposant de nouveaux buts et de nouvelles conditions de réalisation de ceux-ci aux professionnels en place* » (op. cité, p.71). En examinant les conditions pour raisonner des situations potentielles de développement, cet auteur outille le choix des situations de travail à manipuler dans un espace de formation, orienté par la convergence entre les évolutions de l'environnement, les buts poursuivis par les professionnels.

Avec cette proposition, l'aménagement d'une modalité de formation repose sur des tâches à réaliser par les professionnels « *en continuité avec la situation dans laquelle les professionnels réussissent à atteindre les buts fixés par l'institution* », ce qui pour Mayen (op. cité) exclut de proposer des situations en rupture avec ce qui n'est pas déjà expérimenté par les professionnels. Toutefois, mobiliser la notion de zone proximale de développement en formation pour adultes oblige, nous dit l'auteur (Mayen op. cité p.68), à préciser le type de développement visé considérant que « *les opérations de pensée ne sont pas indépendantes des contenus sur lesquels elles s'exercent* ». Cela suppose de contenir les capacités à agir et leur développement potentiel en interaction avec les classes de situations et les domaines d'activité dans lesquelles elles se réalisent. Enfin il évoque la référence au langage dans les interactions sociales et le contenu potentiel des formes de langage et des « configurations sémiotiques » qu'un individu peut attribuer aux situations actuelles « *mais aussi de la multiplicité des significations qu'il pourrait élaborer en fonction des évolutions des situations* ». Avec la notion de situation potentielle de développement, Mayen décrit les conditions à prendre en compte pour aborder l'analyse de la situation par le contexte professionnel et social et les compétences qui s'y exercent dans une catégorie de situations ainsi que les interprétations langagières attribuées aux façons de travailler élaborées en situation. Ainsi, il a semblé

pertinent de considérer que l'agencement des situations à analyser en formation doit être instruit en proximité des pratiques contextualisées des professionnels, pratiques qui s'inscrivent dans une série de situations qui constituent autant d'environnements. Cela suppose ainsi d'avoir recours à une diversité de situations.

Cependant, circonscrire la situation didactique en relation avec les conditions du développement ne suffit pas pour accéder à l'activité. Le but est d'agencer un dispositif, prenant appui sur la situation de formation pour en faire un objet qui permette le développement professionnel, capable de saisir les évolutions dans le temps du déploiement de la situation dans les évolutions de l'environnement social et professionnel afin de soutenir le processus d'élaboration pragmatique (Mayen, 1999, p. 73). Toutefois agencer un dispositif pour apprendre de la diversité des situations implique d'éviter deux écueils : le premier, celui de « l'idéalisation du terrain » (Snoeck, 2008, p. 128) ; le second, celui de l'excès des situations apportées par les professionnels. Pour mettre le travail des professionnels au cœur du dispositif, deux exigences sont posées par les formateurs et les professionnels : celle de la mise en récits des expériences des situations de travail par chacun des conseillers ; celle de confrontations théoriques pour limiter le risque de survaloriser la dimension du terrain. Le second écueil, lié aux excès des situations apportées par les professionnels, est lesté soit par le poids des dysfonctionnements du travail et des jugements négatifs, soit par le surenchérissement de ce qu'il aurait fallu faire ou faudrait faire. Le recours aux situations de travail et les façons de les proposer en *live*, la diversité des pratiques, l'usage du langage professionnel, les rites et habitudes professionnelles en même temps qu'elles constituent le fondement de la mise en travail génèrent des certitudes/incertitudes qui pour les conseillers peuvent être sources de désarroi et, de désorientation des formateurs dans leur intention d'apporter de l'aide à l'analyse.

Dans ce contexte, je pars de l'hypothèse que l'analyse de la situation de travail porte sur la réponse donnée par les conseillers aux sollicitations de la situation, la mise en en suspens de la réponse par l'analyse des sollicitations de la situation et de ses liens avec leur capacité à s'adapter à la situation. Cette modalité de formation qui s'élabore en référence à la façon dont les conseillers « jouent » au quotidien en situation, implique un certain nombre de conditions pour accéder au déploiement de l'activité. C'est l'agencement de ces conditions qui devient ressource pour l'analyse de la situation de travail.

II.1.4. La mise en milieu

Dans la perspective du développement de l'activité, le dispositif mobilise une diversité de situations. La situation suscite des formes d'activités en relation avec les possibilités de confrontation à une diversité de problèmes, d'environnements à traiter. Aussi, je propose de construire un dispositif didactique à base de situations. Pour disposer d'un outillage qui intègre à la fois « le répertoire des compétences actuelles du conseiller » (Mayen, 1999, p. 72), la confrontation à de nouvelles façons de faire et, par ailleurs, la mise en travail du collectif, je « déroute » la notion de « milieu » que j'emprunte à Sensévy & Mercier (2007). Le milieu étant déterminé par la connaissance à construire, ces auteurs ont développé cette notion dans la didactique des disciplines afin d'aider à construire l'accès à la connaissance. Ils soulignent trois caractéristiques aménageant cette mise en milieu : la construction dans le temps des connaissances, la circulation des connaissances par le système de places entre apprenant et formateur, la proposition matérielle d'outils pour réaliser des tâches.

Si la situation de travail compose la connaissance à appréhender, comment la mise en milieu peut-elle s'organiser en fonction de la connaissance à construire ? Adapter cette « mise en milieux » avec la notion de situation c'est pouvoir s'intéresser à l'accès de la connaissance à construire. Dans ce but le processus suivant est retenu : une tâche est à réaliser, elle est adossée à une situation de travail choisie en fonction de l'objet à travailler, elle est nourrie par ce retour réflexif que permet le « débriefe » après coup (Parage, 2007). Les connaissances ainsi produites sont décontextualisées par la mise en exposés réalisée par un formateur.

J'illustre une mise en milieu par l'exemple suivant⁵⁰ :

L'objet à travailler est la mise en rupture avec les routines. La situation de conseil proposée est une situation à la fois connue, une visite de parcelles et inhabituelle car la visite se fait sur une parcelle non emblavée, contrairement aux visites de parcelles habituelles. La tâche à réaliser par les conseillers est le diagnostic portant sur la dynamique de l'agrosystème sans la présence de l'agriculteur. Là encore c'est inhabituel, le conseiller allant visiter les parcelles avec l'agriculteur qui peut dire ce qu'il y a fait. Le débriefe porte sur l'explicitation de « Comment vous vous y êtes pris pour réaliser cette observation de parcelle ? Pour en faire quoi ? ».

⁵⁰ Annexe2/1 : Le débriefe du tour de plaine décalé

La capacité à agir des conseillers oriente l'objet à mettre en travail. Dans cet exemple deux objets sont retenus, le premier vise à prendre de la distance vis-à-vis de ses pratiques, à se déplacer pour changer de point de vue ; le second, à découvrir des relations entre capacité à agir, situation et réussite de l'action. Le débriefe porte sur un rapport d'étonnement et les liens entre dimensions de la situation et la capacité à agir.

Chaque débriefe autour du couplage activité/situation est une opportunité de questionnement dépendant de ce qui s'est passé au niveau local pour ensuite pouvoir généraliser à partir de l'action. La représentation de l'activité de conseil des formateurs est mobilisée comme un appui pour questionner, introduire l'interprétation de la conduite de l'activité, la remise en question des buts du conseiller, des buts de l'action, des buts des agriculteurs, le conseiller peut esquisser un nouveau sens à la situation. Ainsi, les formateurs pointent la dynamique de la situation, les raisons de l'action de conseil, l'apparition des difficultés ou au contraire la façon de résoudre les problèmes, les raisons pour lesquelles les objectifs prévus ont été ou non atteints. Cette façon de faire c'est aussi une façon d'enrichir la notion de débriefe dont Parage (Parage, op. cité) nous dit que c'est le parent pauvre de ce mode réflexif.

La mise en exposé est réalisée à certains moments du déroulement de la démarche en fonction des opportunités des mises en récits, de la connaissance des enjeux de l'activité de conseil perçue par les formateurs et de la dynamique du groupe. Le formateur met des mots sur les pratiques évoquées, il s'appuie sur des analogies avec d'autres activités professionnelles afin de mettre en évidence les dimensions agissantes de la situation analysée. Le formateur nomme ces relations entre situations et répertoires d'actions. La mise en exposé organise un espace de généralisation.

Par l'analogie il s'agit d'aider à faire prendre conscience du rôle des contraintes de l'environnement dans la conduite de l'activité. Le rapprochement avec la conduite d'une leçon de voile par un jeune moniteur qui donne une explication à des jeunes équipés de gilets et prêts à partir, où les élèves disent «Monsieur, il n'y a plus de vent !», permet, dans une situation, de pointer la façon de passer à côté d'une contrainte alors qu'elle est déterminante pour l'efficacité de l'activité. Cette analogie met en lumière l'exemple du blé jaune en début de printemps et son diagnostic qui donne à voir une dimension de la situation affectée par la dynamique des cultures.

L'ordonnancement des milieux met en ébullition les dynamiques des situations qui entraînent nombre de dimensions du réel. Ces dernières débordent largement l'activité du point de vue du regard porté par la didactique sur la relation entre les exigences de la tâche et la réponse donnée par les professionnels à ces exigences. Elles font apparaître alors les dimensions de l'organisation sociale du travail, des outils, des normes, des satisfactions et insatisfactions, des conflits sociaux, des émotions, des habitudes collectives etc. L'analyse des situations se réalisant dans l'activité actuelle questionne « *l'activité future possible* » (Daniellou & Marin, 2007, p. 68) et son approche.

L'analyse des situations réalisée dans des contraintes de temps, de dispositions et d'humeurs du collectif permettant l'émergence des connaissances potentiellement jugées insatisfaisantes. Que ce soit par les professionnels, et/ou par les formateurs, les uns et les autres disent alors « rester sur leur faim ». Cette faim oblige à réinterroger les situations analysées du point de vue de ce que leur analyse peut révéler ou taire en relation avec la représentation de l'activité de conseil et/ou le choix même de la situation de travail et de sa potentialisation. Si la situation est utilisée pour construire du savoir pour agir par et dans l'action et la diversité des situations pour appréhender les environnements pour y agir il faut aussi considérer que la diversité des situations peut être réévaluée à partir d'environnements sociaux dont la compréhension est plus complexe. De plus, on peut penser que les professionnels pris dans les évidences et/ou des difficultés à dire ce qui ne fonctionne pas, ne proposent pas certaines situations à l'analyse, ou encore des situations déjà mises en travail et dont l'analyse met en évidence des singularités qui méritent ce qu'on nomme dans le langage des formateurs un « approfondissement ».

Ainsi, la mise en milieu se reconfigure à partir de situations composées au fil de l'eau. La mise en milieu est structurante pour concevoir une mise en travail soit à partir d'une situation proposée par les formateurs, soit par la reprise de l'analyse de situations déjà mises en récit par les conseillers. Ainsi la mise en récit est reprise à l'aune de différentes tâches en vue d'explorer le maximum de dimensions agissantes de la situation. Il s'agit d'aider à ce travail de réorganisation des connaissances afin de pouvoir le constituer en patrimoine⁵¹.

La mise en milieu « outille » la situation didactique. Cependant, sa mise en œuvre se réalise dans un espace de formation fait de contraintes propres à cet espace, particulièrement les

⁵¹ Cf. dans la Partie IV : Les résultats, l'article sur le dispositif expose des exemples.

asymétries entre formateurs et professionnels, les rapports entre les champs de pratiques de la formation et du travail, qui peuvent ou non rendre possibles l'analyse du travail. Quelles sont ces contraintes qui constituent cet espace ? Comment rendent-elles possibles l'analyse du travail ?

II.2. L'analyse d'une pratique sociale

L'organisation du dispositif est ainsi constituée d'un « *ensemble de ressources organisé en vue de favoriser les apprentissages de catégories de public déterminées* » comme le souligne Astier (2012, p. 17-18) mais comme il l'indique lui-même cela s'opère « *au sein d'un espace social défini, celui du travail, de la formation* ». Ce disant, cet auteur affirme que le dispositif est une pratique sociale. Si le dispositif de formation est une pratique sociale, dans ce cas, comment l'aborder dès lors qu'il est considéré comme un agencement spécifique qui prend en compte, d'une part les tensions liées aux objets d'apprentissage d'un travail qui change, et, d'autre part, les tensions que le dispositif provoque en les isolant dans un espace social au sein duquel il se construit en s'inventant ? Pour cela, j'ai recours à deux façons de comprendre ce que cette pratique donne à voir du rapport des protagonistes aux connaissances du travail dans une situation de formation : l'une renvoie à la prise en compte du rapport entre domination et émancipation dans ce type de dispositif, l'autre aux capacités des protagonistes à se coordonner pour produire de l'action qui rende possible l'accès à l'activité professionnelle pour appréhender le potentiel de capacités à agir des professionnels.

II.2.1. Le dispositif en tension entre domination et émancipation

En introduction de ce chapitre, j'ai évoqué le point de vue développé par Astier (2010) sur cette tension en soulignant sa proposition de situer le développement au cœur de cette tension. Je prolonge ce point de vue en me référant à celui d'Albero (2010) qui comprend le dispositif comme un construit « sociotechnique » et à celui de Muller Mirza (2009) ou Muller Mirza & Perret-Clermont, (2014) qui proposent de l'appréhender par la relation entre l'enjeu des apprentissages et les réalités de l'environnement qui sont impactées.

Albero (2010) incite à regarder le dispositif sous l'angle d'une offre de services aux utilisateurs. Cette auteure met en évidence que l'agencement même des choses et des hommes du dispositif pour atteindre un but oriente les façons de s'y comporter, de saisir ce qui est attendu des apprentissages à y réaliser. Ainsi, « *le cadre de travail donne à voir des manières d'agir, de percevoir les problèmes qui sont préinscrits dans certaines formes de rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action qui induisent de nouvelles*

représentations » et en font un véritable construit sociotechnique (Albero, 2010, pp. 47-59). Ainsi aborder la formation en tant que dispositif, c'est pouvoir interroger ce qui construit le service rendu par le dispositif aux professionnels.

Par exemple : en proposant une tâche à réaliser qu'est la mise en récits par les conseillers de leur expérience d'une situation de conseil, cette façon de faire donne à voir comme service rendu la capacité à mobiliser des connaissances du travail comme connaissance première pour analyser le travail.

Muller-Mirza (2009) et Muller-Mirza & Perret-Clermont (2014) développent un tout autre point de vue à partir de l'analyse de la mise en œuvre d'un dispositif de développement économique. Ces auteures interrogent la relation entre l'objet d'apprentissage et son impact sur les réalités économiques et sociales. L'enjeu est-il de mettre en œuvre une pratique, un programme, un changement d'orientation ? Ces trois objets affectant des réalités différentes que sont l'action avec des instruments, ou dans une hiérarchie sociale, ou au sein de jeux de pouvoirs. Dans ce travail, elles affirment que la conception du dispositif est impactée par ses dimensions sociales. Dès lors, en regardant le processus du point de vue des positions sociales des différents acteurs, elles sont amenées, pour saisir les dimensions sociales et culturelles du développement à interroger les corrélations entre les dimensions micro et sociales, et proposent de corréler le micro à une approche anthropologique. En outre, elles rappellent que, dans un dispositif, les écarts entre ce que le concepteur avait à l'esprit et ce que font réellement les participants, indiquent que l'intention de formation ne suit pas un processus linéaire par un modèle prédéfini. Pour rendre compte de la dynamique non anticipée de la distance entre les positions sociales des différents acteurs qui marquent les dimensions communicatives et le rôle actif des concepteurs et des praticiens en capacité de co-définir les buts du dispositif comme expérience transformatrice, elles évoquent alors le modèle d'un dispositif « *en émergence* ».

Ainsi, que signifierait finalement « apprendre ce qui fait dispositif » ? Pour Astier (2010) c'est repérer l'interprétation qu'en font les acteurs dans l'usage, c'est comprendre la construction dans l'écart entre le prévu et le réalisé du dispositif. Cela le conduit à évoquer le « tissage de la conformité ». Mais ce tissage ne va pas de soi. Beguin (2005, pp. 31-52) souligne l'écart entre les points de vue des différents acteurs et interroge le sens possible « à parler de monde commun » c'est-à-dire à parler « *des champs de références partagées lorsque concepteurs et opérateurs poursuivent des projets trop dissociés* ».

Dans la démarche qui est la mienne, je souhaite sortir de l’empreinte du paradigme du sujet connaissant, de la mise à disposition des connaissances et de la construction de différents aménagements, cadrés par des formes de facilitations, qui marquent le champ de la construction de dispositifs de formation. Je souhaite aussi voir les dispositifs de formation en m’intéressant à l’action qu’ils créent et soutiennent. Il s’agit donc d’appréhender comment, entre formateurs et professionnels, se construit l’action afin de créer une aide adéquate aux professionnels en gardant : 1) l’intention des concepteurs qui est de mobiliser l’activité comme ressource pour reconfigurer de l’activité professionnelle efficace et 2) la conscience de l’asymétrie des positions sociales et des connaissances des professionnels et des formateurs. Praticiens du conseil, de la recherche, de la formation à des titres divers, experts, chefs de projets, technicien, agronomes, chercheurs, ce serait bien étonnant qu’ils partagent le même point de vue, en effet, tous présentent des rapports variés à la pratique de conseil, à la pratique de recherche, à la pratique de la formation pour adultes.

Je propose de comprendre le dispositif comme capable de « tisser de l’action », en adoptant l’idée d’un dispositif en émergence évoqué par Muller Mirza (2009) qui intègre les transactions entre situation de travail et situation de formation. Comment penser la construction d’un cadre qui mette en œuvre la relation entre le mode de saisie de la situation de travail et la façon dont cette situation est saisie dans une situation de formation ? Pour ce faire, je convoque la notion de « *coordination* » pour appréhender les conduites des protagonistes qui ont à travailler ensemble dans la visée d’un « *bien commun* » (Thévenot, 2006) (Thévenot, 2004). Ainsi, pour comprendre la tension entre domination et émancipation dans un dispositif de formation à visée professionnelle, je propose d’analyser la construction progressive d’un dispositif qui se définit chemin faisant en mobilisant les travaux de la sociologie de l’action développés par Boltanski et Thévenot (1991).

II.2.2. Faire avec et s’ajuster : les notions de coordination, format, épreuve

Le dispositif analysé est un système composite où la mise en évidence des formes de coordination des conduites d’acteurs et des modes de qualification sur lesquelles elles reposent révèle la façon dont formateurs et conseillers s’entendent pour construire l’action de formation et rendre ainsi possible l’accès à l’activité professionnelle et à son développement potentiel.

Avec l'idée de réduire les incertitudes inhérentes à l'action, la coordination offre les moyens d'une production de l'action « dont les ressources et les personnes engagées sont cohérentes et ajustées » au nom de ce qui semble juste (Thévenot, 2006). En s'appuyant sur une convention⁵² qui permet de « *coordonner non seulement les comportements mais aussi les représentations* » Chiapello & Gilbert, (2013, p. 114) souligne que la coordination dépasse les dimensions cognitives. La coordination dispose d'un outil opérationnel qu'est le « *format* ». Préétabli, il donne à voir « *ce qu'il importe de connaître pour l'action* » (Thévenot, 2006, p.101). Le format se construit au cours de deux opérations réalisées par les concepteurs. La première vise à circonscrire la situation didactique en qualifiant, dans l'environnement professionnel des professionnels et des formateurs, les informations utiles pour l'action commune. La seconde vise à orienter l'exploration même de cette action. Ainsi, ce qui est donné à voir par les formateurs est, dans le cadre de la coordination dans l'action, le format de l'action à faire advenir. Dans le processus de coordination dans l'action, le format est fois mis à l'épreuve et organise les conditions d'une action en commun appelée « *épreuve* ». Cette « *épreuve de réalité* » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 168) est le moment où se réalisent, dans l'interaction, des ajustements et la possibilité d'accords explicites ou implicites entre les parties prenantes quant à l'ensemble de ce qui est donné à voir et quant à ce qu'il faut faire pour que l'action advienne. Thévenot invite, à partir de ces repères qui sont fournis pour identifier l'action à produire, à mettre en travail le jugement entre une attente insatisfaite et la nécessité de s'entendre, à propos de la qualification des personnes et des choses impliquées et sur lesquelles on doit compter pour agir ensemble. L'épreuve supporte « *le poids de l'agencement et de la démonstration du bien-fondé de la coordination envisagée* » (Thévenot, op. cité, p. 428) c'est-à-dire autant la qualification de la situation que des personnes qui y sont engagées. Elle révèle le fonctionnement de la coordination et ses difficultés. Du coup, au cours de l'épreuve, il importe de s'intéresser à « *la connaissance dans ce qui cloche, la découverte des anicroches* ». Selon Thévenot, (1991, p.426-427), ces moments de « *retour réflexifs* » portent soit sur la « *révision* » qui se réalise à l'intérieur du cadre, soit sur « *l'explicitation* » qui met en cause le cadre même. Quand la coordination s'effectue sans remise en cause, l'épreuve est dite « *légitime* » (Nachi, 2006, p.59) : on dit alors que l'action tient. Quand les protagonistes ne se saisissent pas des repères, l'action

⁵² Je ne parle pas ici de convention économique développée par L. Thévenot (1986) mais je comprends la notion comme un ensemble de formes conventionnelles que peuvent être les habitudes, règles, usages, valeurs, plutôt comme une grammaire sociale (Nachi, 2006). Cette grammaire réglant les relations entre individus dans une situation donnée.

proposée est compromise, les différends qui s'expriment portent sur les représentations des objets et des personnes lesquelles accompagnent le modèle d'évaluation : sont mises alors en évidence les défaillances propres soit au formateur et/ou aux objets. L'action pour se tenir, réclame alors un réajustement. Dès lors, il est nécessaire de revenir et de s'entendre sur « *ce qu'il importe de connaître pour l'action* » et de recomposer les « *opérations sociales de catégorisation, de classement et de qualification visant la détermination de ce qui fait partie de l'épreuve* » Boltanski & Chiapello, (1999, p. 173). Pour Boltanski & Thévenot (1991, p. 163), la capacité à agir en commun dépend, à minima, de l'identification d'un but commun non seulement opérationnel, mais mobilisateur d'une éthique. Le résultat final peut avoir pris « *une consistance et une autonomie par rapport aux modèles de jugements initiaux* » Chiapello & Gilbert, (2013, p. 121).

En choisissant de comprendre le dispositif à partir de la coordination dans l'agir, et en choisissant de saisir comment l'épreuve met en action des capacités à se coordonner, (Thévenot, 2004) je suis en mesure d'observer, à partir de la façon dont se donne à voir la pluralité des modes d'évaluation, comment les formats s'appuient les uns sur les autres pour construire l'action dans la durée du dispositif. Je peux repérer i) comment le format qui rend compte des éléments retenus pour le construire présuppose de faire advenir l'action en provoquant ou non du débat et, comment dans ces moments de discussion s'opèrent des ajustements. ii) les transactions entre les différents formats pour contenir la diversité des actions de formation. Ainsi, je peux analyser la façon dont les protagonistes se saisissent des repères que sont les objets, l'ordonnancement, la mise en milieu et les personnes. Ces opérations de saisie (ou non), soutenues par ce qui semble juste aux différents protagonistes, tout en visant à rendre possible l'action ainsi promise, révèlent ce qui se joue dans le dispositif en construction, dans cette tension entre domination et émancipation.

La coordination met en jeu « *la façon de saisir la réalité et la façon dont cette réalité est impliquée dans un cadre d'action* » par les protagonistes, ou dit autrement par leur capacité à appréhender les catégories du travail « à apprendre » en relation avec le cadre social dans lequel il est mis en travail. En suivant les « modes de coordination » (Thévenot, 2004), je suis invitée par cet auteur à comprendre le dispositif par la dimension de l'apprentissage à faire ensemble qu'il rend ainsi possible. Dès lors, la coordination serait un des moyens de l'apprentissage de l'action collective.

II.3. Les capacités d'un dispositif didactique et coordonné en train de se faire

Ce dispositif de formation en proposant des situations pour agir présente la particularité de fournir une double capacité : l'une à partir des situations de travail pour explorer le potentiel de l'activité, l'autre, à partir de la situation de formation pour rendre possible l'adaptation de la situation didactique. Le dispositif s'organise autour de ces deux dimensions didactique et coordonnée. La dimension didactique vise à proposer des moyens pour « *faire avec les situations de travail* » (Mayen, 2012 p. 61), ou dit autrement explorer les situations de travail permettant l'accès aux potentiels. La dimension coordonnée vise à « à faire avec la situation de formation » tout en la construisant. Le format d'informations (Thévenot, 2004) outille la circulation des informations, la mise à l'épreuve permet les ajustements qui rendent possibles l'adaptation de la situation didactique aux enjeux du développement.

II.3.1. Les capacités du dispositif pour faire avec des situations de travail et construire l'action didactique

La mise en milieu c'est le moyen de l'action didactique. Elle est fabriquée pour potentialiser la situation de travail. Elle permet i) au professionnel de rendre compte de son travail par la mise en récit d'une situation éprouvée adressée à autrui : pairs, formateurs, chercheurs (Cerf, Guillot, & Olry, 2010), ii) de connecter la dimension individuelle de l'activité à la dimension collective du travail par la montée en généralité et la mise en patrimoine. Elle fournit un cadre pour reconfigurer l'action par ce « *mouvement de subjectivation, au cours duquel on se rend disponible pour de nouveaux actes* » (Clot, p. 57). Toutefois, ce cadre ne peut être construit hors sol, il est interdépendant du possible de la situation de formation.

II.3.2. Des capacités du dispositif pour faire avec la situation de formation se faisant et construire l'action de formation

La notion de coordination (Thévenot, 2006) en fournissant l'outillage conceptuel permet de

- 1) s'entendre entre protagonistes sur ce qui vaut pour l'activité de conseil et son développement en quête d'une certaine garantie en apprenant « *à faire ensemble* » (Thévenot, 2004) un bout de chemin. Ce processus crée les conditions qui rendent possibles l'analyse du travail.
- 2) réguler la pluralité des actions de formation par le principe supérieur commun. Quand j'évoque les actions de formation c'est, par exemple, aussi bien les actions de régulation avec le groupe que l'analyse d'une situation de travail. Cette régulation se réalise grâce

aux formats mis à l'épreuve et qui « *s'élaborent sur les limites de l'autre* ». (Thévenot, 2004).

Ce dispositif, en composant des capacités pour potentialiser la situation de travail ainsi que pour construire en commun l'action de formation définit une « *manière de penser les questions en jeu dans les relations entre le travail et la formation* » (Mayen, 2012)

Si le dispositif exprime une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre le travail et la formation cela suppose d'appréhender ce qui est réellement mis en œuvre pour concevoir le dispositif didactique et coordonné.

Partie III

Stratégie de recherche

Cette partie a pour objectif d'appréhender le processus de production de connaissances qui s'est joué dans une démarche d'allers et retours entre le processus de production pour transformer l'action de conseil et le processus de construction de connaissances théoriques dans le domaine de la didactique professionnelle, de la formation des adultes et ce dans une boucle réursive entre action de formation et recherche. La notion de recherche-action me permet d'en rendre compte (Beguin & Cerf, 2009).

Le dispositif de formation est une pratique sociale qui met en œuvre un modèle d'action collective pour, dans ce cas, apprendre par le travail afin que le travail devienne « objet de parole et de pensée » (Jobert, p. 10). Comme cela a été évoqué précédemment, pour analyser l'activité et la pratique sociale qui l'encadre, j'ai choisi de faire un usage métissé de l'ergonomie et de la sociologie de l'action. Cette mixité suppose de trouver un passage praticable (Champy-Remoussenard, 2005, p. 40) pour aborder la dynamique de construction de cette démarche.

Je cherche à comprendre la légitimité d'un dispositif de formation qui construit l'espace de développement de l'activité professionnelle dans des transactions entre champ du travail et champ de la formation, à l'interface entre professionnels et formateurs, pour analyser collectivement l'activité de conseil. Dès lors que les protagonistes sont en mesure de se coordonner, pour penser un nouveau rapport entre la technique et le conseil dans le métier, ce dispositif en train de se faire peut créer les conditions du développement potentiel de l'activité professionnelle

Pour conduire ce travail, je décris dans le chapitre 1 les caractéristiques de l'observation que j'ai conduite. Elle vise à définir « les traits distinctifs » (Passeron, 2004) d'une pratique de formation-action et à sélectionner et organiser les données d'une didactique professionnelle (Cerf, Guillot, & Olry, 2010) dans une observation en tension entre posture d'intervenante et de chercheuse (Hubault, 2007). Dans le chapitre 2, je mobilise la notion de « logiques d'actions » (Amblard & Bernoux, 1996), permettant de saisir la pluralité des actions et de leur cadre d'analyse afin de concevoir un « modèle d'intelligibilité » (Maulini & Perrenoud, 2008, p. 149).

De la formation-action à la recherche-action, le dispositif étudié n'a pas été construit *ex ante* comme une expérimentation en partenariat entre chercheurs et professionnels à des fins de recherche-action. Le réalisé est décrit dans la Partie I, Chapitre 2 : le contexte. Je rappelle que

l'action de formation est née au sein du RMT de la conjonction entre une demande exprimée par des conseillers agricoles de Chambres d'Agriculture souhaitant échanger des savoirs et questions entre pairs sur les modifications des pratiques de conseil qu'amène la préoccupation agro-écologique avec des chercheurs et agronomes cherchant à comprendre comment les conseillers s'adaptent dans des situations nouvelles et comment les aider. En 2008, une formation-action est programmée sur une durée de quatre jours, (2x2) pour échanger et débattre du conseil. Dans la dynamique créée par la démarche, le dispositif s'est continué dans le temps sur dix jours. Il est clos en 2011⁵³.

Je m'attelle à comprendre cette dynamique qui a fait passer un dispositif programmé sur 4 jours à 10 jours, pour réussir le projet. Chacun sait que les conseillers ont un travail très prenant, et d'autres occasions de se former, alors comment la conception du dispositif a-t-elle permis de les mobiliser 10 jours sur trois ans ?

Ainsi, je cherche à analyser la légitimité d'un dispositif de formation qui construit l'espace de développement de l'activité professionnelle dans des transactions entre champ du travail et champ de la formation, à l'interface entre professionnels et formateurs, pour analyser collectivement l'activité de conseil. Dès lors que les protagonistes sont en mesure de se coordonner, pour penser un nouveau rapport entre la technique et le conseil dans le métier, ce dispositif en train de se faire peut créer les conditions du développement potentiel de l'activité professionnelle.

⁵³ Annexe 1/ 3 : Frise et métier de conseil

Chapitre 1 - La conduite de l'observation

Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble des champs de pratiques et du temps dans lequel j'ai conduit deux types d'observations : avec les conseillers sur leur terrain⁵⁴, et au cours de la conception et de l'animation du dispositif. Concomitamment à ces observations j'ai pu élaborer des questions de recherche.

Tableau 1 : Synoptique du déroulement des observations

	2008	2009	2010	2011	
Pratiques					
Travail de terrain					
RMT					
Réunions techniques	★ ★				
Je fais du conseil Conseiller Tour de plaine et/ou réunion avec agriculteurs	  		 	   	
Formation					
Travail de formation Comment nous pensons notre travail de conseil ?	   			  	
	Temps 1 : Echanges, débat		Temps 2 : Echanges, débat, formalisation		
Recherche	Question sociale	Transition	Construction de connaissances académiques		
Colloques communications	/	Comment apprendre par le travail dans un environnement en changement ? Comment concevoir un dispositif capable de produire du développement de l'activité et capable d'attraper et le travail et la formation ?	Didapro ⁵⁵ 2009: « Construire sur l'expérience de conseil en situation et en formation : les conseillers agricoles »	SFER ⁵⁶ 2010 « L'activité de conseil en grandes cultures : d'une épreuve à une autre » + Une communication des conseillers	Didapro 2012 : « Développement professionnel de conseillers agricoles confirmés : activité et étayage des opérations »
Articles		Article Travail et apprentissage	Article Economie rurale « Développer la capacité à agir face à la diversité des situations de conseil en grande culture »		
			Premier accrochage des notions → l'analyse du travail comme moyen de la formation suppose une représentation partagée de l'activité de conseil → La coordination : L'action de conseil qui convient → Les formats d'informations pour fournir une structure du conseil aux conseillers	Deuxième accrochage : situation de travail et accès à l'activité = rendre possible l'accès à l'activité dans une action de formation mais ça ne suffit pas Construire l'action et mobiliser le même cadre théorique que pour le conseil. Le format d'informations et la mise à l'épreuve, la capacité à s'ajuster pour construire l'action qui rende possible l'analyse de la situation	
		★			
	Réunion nationale RMT	Réunion technique régionale	Le conseil avec les conseillers	Une journée de formation	

⁵⁵ Didapro : Acronyme de didactique professionnelle pour désigner le colloque réunissant chercheurs et praticiens de la didactique professionnelle

⁵⁶ SFER : Société Française d'économie rurale.

« Je fais du conseil » indique l'unité de travail réalisé entre le chercheur et le conseiller dans et à partir d'une situation de conseil. La formation montre l'unité jour de formation en présentiel. La recherche expose les moments de formalisation de connaissances scientifiques dans le temps du dispositif.

Les formateurs et les conseillers participent aux réunions nationales du RMT. Les conseillers ont communiqué au colloque SFER⁵⁷, à la réunion RMT qui réunissait tous les partenaires en 2011. Au cours de cette dernière ils ont choisi de parler de leur métier aux partenaires du RMT, non pas en faisant un exposé, mais par la mise en scène caricaturales de certaines pratiques de conseil.

Dans la mesure où je conduis l'observation en tension entre posture d'intervenante et posture de chercheuse, je me dois d'être très vigilante pour ne pas me tromper de casquette ! Selon Hubault, (2007, p. 79), l'intervention emprunte un chemin commun, « celui d'être fidèle aux faits », et de rendre compte de l'histoire qui nous intéresse « à travers eux ». C'est ensuite une « affaire de connaissances ». Il s'agit donc d'aborder cette dimension épistémique. En citant Granger (1967), Hubault rappelle le nœud intrinsèque à l'approche par « la dialectique du cas, c'est-à-dire la saisie complexe et contradictoire du singulier et du symptomatique » (Hubault, op. cité p. 84). Je rejoins Hubault qui pointe l'embarras à « *mettre en mots ce qui a d'abord pris sens dans une expérience vécue* ». Néanmoins, la mise en mots se faisant, elle est devenue constitutive, dans ma démarche, de la compréhension de ce que je recherchais et elle me permet d'interroger le statut de la connaissance construite pour instruire « le point de vue qui la guide » (Hubault, op. cité p. 84).

En empruntant un bout de chemin commun à l'intervention et à la recherche, novice en pratique de recherche, je joue avec la double position, en extériorité par rapport aux questions de pratiques du conseil agricole et en osmose dans la conception et l'animation d'un dispositif de formation, pour alimenter en ressources le dispositif et construire des questions de recherche. Je commence par conduire une pré-enquête auprès des conseillers, je cherche à comprendre la construction de ressources pour agir du point de vue des conseillers au regard i) de l'organisation du conseil dans les Chambres, ii) des conditions concrètes de travail iii) des normes : techniques, réglementaires, habitudes de travail, iv) de la façon dont les conseillers mobilisent des ressources et reconstruisent un cadre pour agir. Je dois absorber à la

⁵⁷ Annexe 1/9 : Communication des conseillers au colloque SFER 2010

fois la façon dont les conseillers se débrouillent dans la complexité et la diversité des situations de conseil et interroger ce qui fait question, notamment le « *repli pédagogique* » (Lemery, 1994, p. 103) et la capacité à construire un cadre qui se saisisse des incertitudes des situations pour la comprendre et construire des connaissances efficaces (Compagnone & Lémery, 2009).

Les questions des conseillers m'engagent à leurs côtés, ils expriment une demande de « *praticiens inquiets en quête d'accompagnement pour les transformations en cours de leur existence* » (Thiery & Cerf, 2009, p. 41), le travail de pré-enquête se transforme en travail d'accompagnement. Les conseillers sollicitant mes compétences de conseil. Là où les conseillers disent « chassez le naturel », les sociologues répondent « habitus » ! C'est, l'opportunité de situations de conseil qui provoque une demande d'accompagnement par la professionnelle de la formation que les conseillers ont vite identifiée en moi. Ceci dit, j'instrumente cet accompagnement pour réinvestir cela dans mon dispositif de recherche, comme dans la formation. Il s'organise en trois temps : 1) un entretien avant la rencontre, qui quoi où quand comment, qui s'enrichit, en traversant « la plaine » en voiture par l'observation du conseiller. En enquête permanente, il réalise un diagnostic agronomique des parcelles, diagnostic. Il m'est adressé sur le mode « l'agronomie pour les nuls ». Il interprète l'actualité des pratiques agricoles en écho avec les questions supposées des agriculteurs 2) l'observation de l'interface conseiller/agriculteurs en situation de conseil collectif : je note le cadre de l'action, les interactions, les questions⁵⁸ 3) un débriefe, quinze jours à un mois après l'action, conduit à partir de ces notes et en m'appuyant sur le modèle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) d'une situation vécue, de créer la possibilité pour le conseiller d'évaluer son « *pouvoir d'agir* » (Clot, 2001). Je cherche à analyser son activité avec lui. Dans ce bout d'histoire partagée, ces moments d'échange, incluant de l'humour et de la convivialité, facilitent la construction d'une relation de travail et une forme de légitimité d'intervention.

Dans cet espace d'échanges, un référentiel de situations de conseil se construit. Je l'illustre avec deux exemples qui sont devenus des génériques : celui d'une séance de conseil inédite par ses conditions matérielles, la situation dite de « l'abri-bus » ; celui d'une réunion loupée dans le cadre d'une animation d'une aire d'alimentation de captage⁵⁹ la situation dite « l'Arzemby ». Au-delà, et à la lumière des conditions concrètes de travail du conseiller :

⁵⁸ Annexe 2/2 : Tour de plaine en agriculture conventionnelle

⁵⁹ Aire d'Alimentation de captage : AAC : Aire d'Alimentation de Captage. Dispositif territorial au sein duquel les agriculteurs sont incités par la réglementation à faire évoluer leurs conduites de culture en conventionnel vers des pratiques plus respectueuses de l'environnement compte tenu de la pollution du territoire par l'azote.

l'espace, le temps, les relations avec les agriculteurs, les questions d'actualité qui dépassent les seules pratiques agricoles, etc., j'ai pu catégoriser des activités où le conseiller se reconnaît efficace/inefficace. Elles donnent à voir la façon dont il se saisit de la situation à partir des « concepts pragmatiques » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) et d'évaluer son action de conseil. Ces informations orientent la construction des situations de formation. En partageant des préoccupations communes ce travail contribue à maintenir le collectif en état de marche.

Par exemple :

Une situation de conseil dans un contexte réglementaire d'Aire d'alimentation de Captage où après deux tours de plaine organisés sans succès, deux conseillers proposent une alternative en organisant une réunion dite technique. Elle a pour objet d'amener les agriculteurs à « anticiper », à « raisonner les traitements » au début du printemps, au moment où la question se pose. La réunion est conflictuelle. L'insatisfaction est partagée par les agriculteurs, des deux conseillers, et l'observatrice que je suis. Débriefé avec les conseillers, ils considèrent opportun d'analyser l'impossibilité à agir et à être efficace en cours de formation. Il organise une situation de formation (Arzembuy).

Cependant pour être en capacité d'alimenter la conception du dispositif mais aussi de construire des questions de recherche, cette pratique suppose de se dégager du terrain. Les moments de préparation et de débriefe du dispositif didactique sont ces espaces « tampon » pour analyser ce qui marche ou pas la conformité aux attentes, la validation des grilles d'interprétation et l'émergence des questions théoriques. Les questions de recherche prennent forme dans ces moments d'écriture contraints par la communication dans des colloques et la rédaction d'articles.

Le tableau ci-dessous donne à voir le cadre de la réflexion à partir de « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas ».

Tableau 2 : Analyse pratique du dispositif de formation - action

Evaluation	Production de connaissances par et sur l'activité	Conformité du dispositif	Questionnement
Ça marche	Analyse des situations de travail des conseillers soutenus par la mise en récits par les conseillers de situations de conseil, les échanges, le questionnement	Conforme aux attentes communes	Quoi faire vs comment faire ? Comment accéder à l'activité de conseil ? Cf. la base d'orientation (Savoyant)
Ça ne marche pas	Questionnement par les formateurs des connaissances produites à l'aulne du couple situation/activité	Emergence de différences d'interprétation des connaissances, par les conseillers et par les formateurs Le dispositif n'est pas conforme aux attentes	Comment s'ajuster ? Pourquoi et comment s'entendre pour construire l'action de formation Cf. La coordination (Thévenot)

Les caractéristiques du dispositif constituent un cadre qui vise à montrer les conditions d'émergence des connaissances dans l'action ainsi que des connaissances propres à interroger la façon de produire ces connaissances (Girin, 1990) (Beguin & Cerf, , 2009).

Cette recherche-action m'amène à appréhender cette démarche où « *l'objet est en transformation continue* » (Moisdon, 2007, p. 93). Les travaux de P. Paillé, (1994) portant sur « l'analyse par la théorisation ancrée » éclairent cette démarche pour comprendre la théorisation comme un processus.

A la suite de la formation-action, le processus de construction des connaissances entre action et théorie a permis la production de connaissances sur le métier suffisamment générales pour être comprises en dehors du cadre de ce projet. Elles alimentent la production d'un guide (Cerf, Omon, Guillot, Olry, & Petit, 2013) nommé « Agroseil »⁶⁰. Ce guide a pour ambition d'aider les collectifs de conseillers à « tenir » leur métier. Il porte non pas sur les bonnes pratiques de conseil pour accompagner des agriculteurs dans le changement, mais sur le processus permettant de diagnostiquer la situation de conseil et de développer la capacité à mettre à sa main la situation de conseil pour être en capacité d'y agir.

⁶⁰ Agroseil : acronyme pour nommer l'agronomie et le conseil. Le guide porte ce nom.

Chapitre 2 - Le recueil et l'analyse des données

Ce chapitre examine le recueil et l'analyse des données à partir des connaissances recueillies et construites dans les deux champs de pratiques du conseil et de la formation. Le corpus de données correspond aux observations réalisées dans ces deux champs. Il comprend d'une part, des verbatim des situations de conseil vécues avec les conseillers et des compte-rendus d'entretiens ; d'autre part, les verbatims des journées de formation soit la retranscription des 10 journées de formation, des scénarios pédagogiques et bilans des journées de formation.

II.1. Le recueil des données

Le dispositif dont j'entends faire l'analyse s'invente pour une part dans l'intervention que je mène. J'ai évoqué ci-dessus comment, dans la posture de formateur et d'accompagnateur, les modes d'interaction avec les conseillers se sont construits. J'ai pu apprendre des transformations en cours et « *constituer une relation comme une ressource susceptible d'alimenter de façon inédite* » pour élaborer des questions de recherche (Thiery & Cerf, 2009, p. 49). Ainsi, les données se sont constituées dans la capacité à poser ensemble les problèmes à résoudre par ces interactions instrumentées, en considérant les inquiétudes, problèmes, les capacités à agir des conseillers comme les moyens des transformations de l'activité de conseil avec l'aide des formateurs. Par ailleurs, c'est le cadre de l'action de formation ou de la situation de conseil sur le terrain qui donnent une contenance aux façons d'exprimer ce que disent les conseillers et les formateurs.

La méthode d'analyse des données repose sur une lecture en deux passages : l'une pour repérer l'action de développement elle prend appui sur à des concepts pragmatiques (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Ils pointent ce que les conseillers « tiennent pour vrai » et les engagent dans ce qu'ils disent ce qu'ils font ; l'autre, pour aborder la construction de l'action, se comprend à partir des « arrêts sur image ». Ce sont ces questions qui arrêtent le cours de l'action. Ils permettent de comprendre les « anicroches » (Thévenot, 2006).

La construction de questions de recherche dans l'accompagnement de la pratique de conseil et le passage de la question sociale aux formes académiques a conduit à créer, avant la clôture du dispositif, un outil intermédiaire pour, à partir du matériau disponible proposer une

première analyse de ce qui se passe dans la dynamique du processus. Ce travail a fait l'objet d'une communication au colloque Didapro 2009 et d'un article dans la revue Travail et apprentissage⁶¹.

Cette étape intermédiaire se poursuit pour déboucher sur une exploration plus théorisée. Il s'agit d'analyser la conception d'un dispositif(i) construisant chemin faisant les conditions du développement, (ii) dans le dialogue entre deux champs de pratiques, le conseil et la formation, (iii) avec des protagonistes qui se retroussent les manches pour agir ensemble en sachant que le résultat n'est pas garanti.

II.2. L'analyse des données d'un dispositif qui s'invente

L'analyse des données vise à éclairer les processus en jeu dans cette recherche-action.

J'emprunte la notion de « *logiques d'actions* » à la sociologie des organisations (Amblard & Bernoux, 1996, p. 204). Elle est définie par ces auteurs pour exprimer l'action construite dans l'interaction entre l'acteur (individuel ou collectif) qui poursuit ses buts, mobilise des ressources, réalise des opérations avec et dans une situation. Je rejoins les auteurs dès lors que cette définition me permet de comprendre « *comment l'agencement de différentes entités naissent des contraintes qui expliquent les raisons de l'apparition de telle ou telle logique l'action* » (Amblard & al.op.cité, p. 214). D'autre part, en pointant les limites d'« *une situation, selon les systèmes d'équivalences qu'elle mobilise, selon les actants qui la composent, fournit un champ dont on ne peut dire qu'il est un espace de tous les possibles* », les auteurs évoquent que le dispositif même s'il dépend bien de l'action des acteurs, « *n'est pas indifférent aux formes que revêtent les entités dudit dispositif* ».

Les logiques d'action s'expriment dans la rencontre entre les stratégies des acteurs et les ressources propres de la situation. Ce processus ne peut être identifiable qu'après coup. (Guyot, Mainguet, & Van Haepere, 2003). Selon moi je peux rapprocher la logique d'action évoquée par ces auteurs de la double régulation proposée par Rogalski et Leplat pour comprendre la capacité à agir dans l'action dans les mouvements de transformations réciproques entre le sujet et la situation pour être en capacité d'y agir.

⁶¹ Annexe 1/1 : L'article « Construire l'expérience en ressource pour l'action » (Cerf, Guillot, & Olry, 2010)

Ce travail se raisonne par des processus d'action en relation avec le choix des cadres théoriques évoqués dans la partie II relevant i) de l'ergonomie cognitive et de la didactique professionnelle pour aborder l'aspect développemental de l'activité, ii) de la didactique professionnelle pour analyser les situations de travail avec l'aide de la mise en milieu (Sensévy & Mercier, 2007). ii) de la sociologie de l'action (Thévenot, 2006) pour appréhender la construction de l'action dans les incertitudes et comprendre et l'activité de conseil et l'activité didactique.

Je suis partie de la dimension pratique pour aller à la dimension conceptuelle. Pour ce faire, j'ai retenu trois points d'ancrage que sont la façon i) d'échanger à partir de la diversité des expertises de conseil ii) de mettre en travail la situation de travail pour rendre possible d'accéder à l'activité iii) de construire l'action de formation.

Si la boule à facettes de la multiplicité des expertises qui se confrontent dans le dispositif a pour fonction d'aider chacun à faire partager ses questions aux autres (Maulini & Perrenoud, 2008) et de produire des connaissances dans le respect de la diversité des expertises et des points de vue, l'activité comme analyseur suppose que l'on puisse lui donner une « consistance » qui permette aux uns et aux autres d'en produire une analyse. Pour cela, j'ai mobilisé la notion de coordination (Thévenot, 2006), elle permet d'appréhender l'action de conseil qui « convient » (op. cité) et de comprendre ce qui organise les connaissances à mobiliser pour que l'action de conseil advienne. Cette analyse est présentée dans la partie Résultats car elle a donné lieu à un article publié (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013).

Par la mise en récits et le questionnement des pratiques, l'analyse de l'activité met en ébullition tous les aspects du travail. Cependant, il faut pouvoir analyser ce qui se construit comme possibles de l'activité, et approfondir la façon dont les conseillers apprennent à faire, avec plus ou moins d'efficacité, en situation. J'ai pu rendre compte de la façon dont s'est organisée la mise en travail de l'activité de conseil dans une situation de formation afin d'analyser et l'action et son analyse par celui qui en a fait l'expérience et le partage avec ses pairs.

En toile de fonds du processus, le cadre des interactions formateurs/conseillers organise le jeu et les règles du jeu de l'action didactique. Je vais analyser la façon dont les protagonistes s'entendent sur la situation de formation qui fait sens pour le collectif et sur les modes d'action pour la transformer afin de rendre possible le développement de l'activité professionnelle. Je mobilise à nouveau la notion de coordination pour éprouver le cadre

d'interactions et approfondir les conditions des ajustements des conduites d'acteurs afin de construire une action commune capable de saisir les transactions travail/formation pour rendre possible l'accès à l'activité en relation avec un principe d'action commun.

Il s'agit d'une démarche d'analyse dans lequel il importe de considérer trois processus d'action. Ils constituent entre eux une configuration d'actions cohérentes afin de rendre possible la conception d'un dispositif qui se construit en se faisant

II.2.1. Rendre le conseil possible

Avec une activité de référence qui leste l'adhérence (Schwartz, 2009) et les contingences de l'environnement social qui ne disent pas ce qui vaut pour le conseil (Compagnone & Lémery, 2009), d'une part et, d'autre part, la diversité des situations de conseil et la complexité du travail qui interrogent de façon permanente les ressources mises en œuvre par les conseillers pour y faire face, mon analyse vise à comprendre ce qui, *in fine*, rend le conseil possible et permet d'en faire un analyseur dans le dispositif. C'est en mobilisant la notion de coordination (Thévenot, 2006), et celles associées de format et d'épreuve, que je conduis cette analyse. De fait, en fabriquant ce qu'il importe de connaître pour l'action et en évaluant la justesse de l'action dans la mise à l'épreuve, les deux grands marqueurs fournis par le format que sont la circonscription d'une situation de conseil et les repères pour orienter l'exploration même de cette situation dans une démarche collective, le conseiller donne à voir les choix qu'il a effectués dans l'environnement professionnel. Ce faisant, il donne à voir sa représentation du conseil. La réussite de la coordination interroge sa capacité à proposer les informations pertinentes pour l'action, les modalités de mise à l'épreuve font la preuve de leur légitimité. La coordination outille le processus de compréhension d'une action de conseil qui « convient » ou non.

Pour illustrer ce travail, prenons l'exemple d'une situation de tour de plaine en conventionnel configurée par un conseiller.

J'examine la façon dont ce qui fait information s'articule entre (i) ce qui fait information pour le conseiller à partir de sa saisie des informations utiles dans l'environnement grâce à la mobilisation de ses « jugements pragmatiques », et (ii) les prises proposées pour faciliter des rapprochements qui garantissent le sens du juste. Cela permet de comprendre que les ajustements dans l'épreuve sont raccords avec la

façon de voir la réalité par les agriculteurs.

Le format de ce qui fait information sélectionne les informations à partir de la dimension prescriptive de la situation de conseil. Dans ce cas la prescription est double : celle auquel se réfère le conseiller, contenue dans sa fiche de poste : « Apporter un conseil technique faisable, adapté et raisonné pour optimiser la marge brute des cultures et faire vivre le dispositif des agriculteurs organisés en GDA⁶² » ; celle du programme prévisionnel négocié entre agriculteurs organisés en GDA et le conseiller. Les informations saisies sont hiérarchisées en fonction de ce que conseiller «tient pour vrai » et des dimensions de l'action de produire. Les prises proposées donnent à voir l'interprétation en fonction du sens du juste ou de l'injuste garantissant la circonscription de la situation et la capacité collective à rendre possible le conseil.

⁶² GDA : Groupement de développement agricole.

Tableau 3 : La recomposition du format d'un tour de plaine en agriculture conventionnelle

Ce que le conseiller tient pour vrai : <i>Les agriculteurs organisés au sein d'un groupe animé par la Chambre viennent pour se rassurer sur le rapport dose/produit, entre eux et avec le conseiller « technicien ».</i> <i>Le conseil des Chambres est neutre.</i>		
Les dimensions de l'action	Format de ce qui fait information	Des repères ou prises
La prescription	1. Le mandat de la Chambre Apporter un conseil technique faisable, adapté et raisonné pour optimiser la marge brute des cultures et faire vivre le dispositif des agriculteurs organisés en GDA 2. L'organisation des agriculteurs en GDA Le groupement définit les axes de travail de l'année avec le conseiller	Une invitation envoyée par courrier pour confirmer le tour de plaine, la date, le lieu et l'ordre du jour La durée de la séance de trois heures ½. Un agriculteur du groupement dont il est convenu que c'est son tour d'accueillir le groupe d'agriculteurs, en fonction de ses questions, reçoit sur sa ferme dans différents lieux : la cour de ferme, une salle à manger, les parcelles de l'agriculteur
L'enjeu commun	La capacité à maintenir l'efficacité technico-économique pour chaque culture	
L'objet de l'action	Faire le point sur les traitements herbicides, fongicides au début du printemps	
Les buts que se donne le conseiller	Donner les conseils techniques adaptés, sur la base de l'analyse d'un diagnostic partagé avec le groupe d'agriculteurs et l'expertise du conseiller Apprendre des expériences des agriculteurs	L'organisation de la séance de conseil en deux temps et lieux : Un temps en salle, Le conseiller fait le point avec les agriculteurs sur leurs pratiques du moment, puis il explique à partir des informations données par les agriculteurs ce qu'il conviendrait de faire, pourquoi et comment à l'aide d'un support, paper board, préparé par ses soins.
Les agriculteurs	Leurs pratiques des conduites de cultures. Des résultats d'essais Ils viennent se rassurer avec le conseiller et leurs pairs	
Le conseiller	Des connaissances ou références disponibles : • L'expérience des connaissances organisées sous la forme de règles adaptées aux préoccupations locales. • Des connaissances légitimées par les chercheurs et techniciens (Inra, Instituts Techniques) • Des connaissances des expériences conduites chez les agriculteurs L'expérience confirmée de cette pratique. Le suivi le temps de la campagne ⁶³ de ce groupe d'agriculteurs	Un temps sur les parcelles, Le conseiller rappelle ce qui est important d'observer en ce moment et sur cette parcelle (hauteur des feuilles, tallage, méthode de comptage) et à partir du diagnostic établi en commun les agriculteurs sont mobilisés pour faire des hypothèses sur les itinéraires techniques choisis par l'agriculteur. Enfin il fait des recommandations de traitement phyto sanitaire à bon escient. Il demande l'avis des agriculteurs. En cas de débat c'est lui qui tranche.
L'évaluation du conseil	Le conseiller évalue son conseil par l'écart de la pratique de l'agriculteur au conseil donné dans la suite de réunions collectives ou au cours de contacts individuels, téléphoniques ou visites La quantité et qualité des questions posées, échangées au cours de la séance	

Le format est ainsi vu comme structurant de l'aide que le conseiller peut apporter aux agriculteurs, en proposant un cadre qui permet au conseiller d'organiser les ressources avec lesquelles il peut agir dans une capacité à agir en commun. Au cours de l'épreuve, dans cet exemple, les ajustements s'emboîtent autour du principe d'action commun « l'efficacité

⁶³ Campagne : terme pour exprimer le temps pendant lequel le conseiller accompagne les agriculteurs.

technico économique ». Le format donne à voir la possibilité à tous les acteurs d'envisager à la fois la faisabilité du conseil qui est donné sur le modèle de l'application de connaissances générales à des cas particuliers et d'une adaptation possible du conseil aux pratiques et aux façons de voir de chacun. Cet accord qui mène à l'ajustement entre les acteurs me fait dire que cette épreuve est légitime.

Par ce cas, on peut également observer que la légitimité du conseil se construit bien en amont de l'action locale, des ajustements sont préfigurés dans la construction de la commande entre trois catégories d'acteurs : le mandat de la Chambre, la programmation définie par le groupement d'agriculteurs et l'engagement du conseiller. Cette épreuve est jugée légitime ou dit autrement juste par le conseiller et les agriculteurs. La légitimité de l'action rend l'épreuve solide, elle résiste. Toutefois on peut repérer que certaines épreuves sont des parties de « bras de fer » où ce sont les rapports de force qui construisent l'action. Dans cette catégorie d'épreuve, les niveaux d'ajustements sont désarticulés, le format ne donne pas à voir une façon commune d'envisager la faisabilité du conseil, les omissions parlent et c'est surtout ce qui n'est pas donné à voir qui est débattu. C'est la propriété de l'action qui « ne convient pas ». L'action de conseil dite « d'Arzemby » en est l'illustration. La légitimité du conseiller est en cause. En sortant de la réunion ce conseiller dit : « *je me suis trompé de réunion* ».

Ce processus d'analyse me conduit à mettre en évidence trois classes d'épreuves, l'une, où les ajustements s'emboîtent au regard de ce qui est juste, c'est la propriété de « l'action qui convient » ; l'autre, désarticulée entre ce qui est donné à voir et le principe commun supérieur visé « l'action ne convient pas ». Enfin une épreuve dont il faut s'entendre sur ce qui fera que l'action convienne. Certains ajustements sont légitimes, d'autres font encore l'objet de désaccords. La propriété de l'action qui convient s'évalue par les réussites ou déficits de coordination. L'analyse des désaccords incite à revisiter à nouveau « ce qu'il importe de connaître pour l'action » et à attribuer la désarticulation, soit au rapport du conseiller avec l'environnement, soit à la relation entre les informations sélectionnées et le choix des repères.

Cette représentation de l'action de conseil qui s'élabore dans le rapport du conseiller à son environnement professionnel et dans la mise à l'épreuve permet de penser l'action de conseil non pas à partir d'une activité de référence et/ou d'une action pensée comme une norme, et/ou de circonstances. Elle construit le sens d'une situation locale dès lors que le conseiller est en capacité de se référer à « *la forme d'évaluation qui ordonne ce qu'il importe de connaître pour l'action* », il prépare l'épreuve de façon à la rendre « concluante » (Boltanski &

Chiapello, Le nouvel esprit du capitalisme, 1999, p. 175). Par ailleurs la continuité des épreuves est constitutive de la capacité à améliorer « *la justice des épreuves* » (Boltanski & Chiapello, Le nouvel esprit du capitalisme, 1999, p. 413) et de rendre possible la création d'un répertoire des objets plus étendu au fur et mesure des épreuves.

II.2.2. Construire un système didactique

Dans cette opération d'analyse de la conception de la situation didactique on peut observer la relation entre ce qui s'est fait dans la pratique et la construction théorique. Le traitement de ce qui constitue le système didactique met en évidence une forme de régularité, pour le moins surprenante, des mises en milieu réalisées dans la formation-action préexistent à leur analyse théorique ! En effet, dans la première partie du dispositif, les conditions proposées pour rendre possible l'accès à l'activité avaient un air de famille avec la lecture fournie par la « mise en milieu ». (Sensévy & Mercier, 2007).

En postulant l'aspect développemental de l'activité comme une aide pour interroger « quoi faire » plutôt que « comment faire », l'analyse du système didactique porte sur la façon de construire l'action qui met en travail l'activité par ceux qui font le travail. En s'appuyant sur « *la construction de savoirs [...] subordonnée à la conduite de l'action* » Pastré, (2005, p. 99) indique le sens à prendre pour concevoir la didactique qui fournisse les moyens aux conseillers de développer leur capacité à agir à partir de la situation de travail. Pastré (2011) se réfère à la notion de milieu, pour dire comment est fabriquée la confrontation de l'individu à la situation afin de construire le problème qui impliquera de la part de l'individu des actions. Actions qui vont « *entraîner une réponse de la situation* » (Pastré, op. cité). Dans cette filiation, « la mise en milieu » développée par Sensévy & Mercier (2007) permet d'étudier la façon d'analyser la situation de travail.

L'exemple suivant illustre le processus d'analyse d'une situation inédite.

Le questionnaire porte sur « Comment le conseiller s'en sort-il dans une situation nouvelle ? » L'objet à travailler est de pointer tout autant les ressources que le conseiller mobilise ainsi que les empêchements à agir en relation avec les dimensions de la situation. La tâche est réalisée par la mise en récits d'une activité qui, selon le conseiller, est perturbée. Le conseiller est amené à conseiller des agriculteurs avec lesquels il a l'habitude de travailler dans le cadre d'une situation de conseil en conventionnelle dans une perspective de conseil agro-environnemental. Cette position

est vécue par le conseiller comme contradictoire.

Le questionnement et le débat mettent en évidence le hiatus entre les ressources disponibles issues de la situation de référence et de leur actionnement dans une autre catégorie de situations. L'activité empêchée fait émerger non pas le « comment faire ? » dans une situation nouvelle mais « quoi faire ? ». A la suite de cette mise en récit, l'analogie choisie vise à rapprocher « quoi faire ? » dans des situations où la réglementation est la prescription avec un exemple où le but de l'activité est l'application de la réglementation et où le travail se réalise dans la distance entre le droit et les actes de contrôle des contrôleurs du travail.

La situation apportée par le conseiller est remise en travail par et dans le collectif : le schéma proposé est mobilisé comme une référence commune permettant de préciser les propriétés de deux catégories de situations de conseil et de questionner les dimensions agissantes des situations : Qui définit le problème à traiter ? Quels sont les acteurs concernés et le périmètre de l'action ? En quoi ces dimensions bouleversent la capacité à agir du conseiller ? Par ailleurs cet exemple en expliquant la relation entre les conflits de buts et l'impossibilité à agir éclaire le conseiller capable d'analyser les obstacles à la conduite de l'activité.

Pour approfondir l'accès aux situations, la même situation de conseil peut être vue dans des moments, des temps différents selon plusieurs modalités : la mise en récit, la production de fiches, l'instruction au sosie.

Toutefois si la notion de mise en milieu permet de rendre compte de la construction des possibles de la situation didactique parce que c'est son objet même, il convient de s'intéresser au processus de construction de la formation dans son rapport à l'incertitude afin qu'elle soit en capacité de fabriquer les conditions qui rendent possibles cet accès à l'activité.

II.2.3. Construire l'action de formation dans son rapport à l'incertitude

En m'intéressant au « format de connaissances » qui outille la coordination (Thévenot, 2006) je peux rendre compte de la dynamique de construction de la formation par les ajustements entre formateurs et conseillers à partir de l'analyse de l'épreuve que subit le format. A la suite de Thévenot (1991), je propose de rentrer dans l'action « par le moment du retour interprétatif » dont l'auteur nous dit que c'est une « entrée raisonnable ». En effet, elle « *tient compte des limites auxquelles les acteurs sont astreints pour identifier les actions des autres et leurs propres actions* » (Thévenot, 1991, p. 427-428). En outre, et toujours selon cet auteur,

cette connaissance de l'action ne peut se former que dans « l'expérience de l'échec , c'est à dire dans la rencontre avec ce qui cloche, dans la découverte d'une anicroche. Il souligne que c'est dans les moments d'inquiétude « *orientés vers le jugement, où s'affrontent plusieurs réalités* » (Thévenot, 1991 p. 437) que cette explicitation des « *divergences d'interprétation* » peut ouvrir « *la voie à d'autres possibilités* ».

Dans cet affrontement, ce qui m'intéresse c'est de comprendre comment les protagonistes en viennent à opérer ce retour réflexif pour que l'action advienne. A partir des « arrêts sur image »⁶⁴ je repère la manifestation de désaccords exprimés. Ils souvent exprimés par des questions qui expriment le doute qui sont selon l'auteur des moments propices au retour « *réflexif* » (Thévenot, 1991, p. 426). Ce sont ces moments où la question porte non pas sur l'exploration des contenus mais ce qui la justifie. « Quel est le sens de cette exploration ? » ou dit autrement « Pour quoi faire ce travail ? » ou dit encore autrement « Ils ont fumé de la moquette ! ». Ce sont autant d'indices que l'interprétation fournit par les repères du format donnés à saisir est plus que discutable.

Un exemple caricatural permet d'illustrer cela :

C'est une situation de formation dont l'objet est de continuer à formaliser des savoirs d'action déjà évoqués dans une situation précédente. Les formateurs souhaitent que les conseillers, utilisateurs du futur guide en construction puissent caractériser les situations de conseil en fonction des catégories de changements de pratiques pour l'agriculteur et ainsi aider les conseillers à situer leurs capacités à agir dans la diversité des situations. Dans cette visée, les formateurs ont recomposé une liste « à la Prévert » qui ressemble à un référentiel métier. Les formateurs proposent aux conseillers d'amender cette liste pour la rendre compréhensible par des pairs. Les conseillers disent « ne pas s'y retrouver ». Manifestation de désaccords. Arrêt sur image. Le cours de l'action est bloqué. Le repère c'est-à-dire la liste, n'est pas en capacité de proposer des façons de voir communes.

A ce stade, le format n'est pas en capacité de proposer une « action qui convient ». Toutefois, il ouvre la possibilité de construire des compromis pour que l'action puisse se réaliser.

⁶⁴ Annexe 2/7 : Formalisation et validation des situations de conseil.

Regardons comment ce compromis se met en place : à partir de l'arrêt sur image et d'une première proposition d'un conseiller, entendue, reprise par le formateur, s'engage une discussion sur la nature du changement pour l'agriculteur et pour le conseiller.

Un conseiller⁶⁵ : « *Mais ce qu'il faut bien préciser, c'est le niveau de rupture* » -Arrêt sur image-

Cette demande du conseiller réoriente le cours de l'action.

Le formateur saisit la proposition du conseiller, le groupe acquiesce. Et du coup, dit le formateur « *c'est intéressant ce que tu dis parce qu'avant même de parler des situations, déjà, il y a... Apparemment, vous me dites qu'il y a accord sur le fait qu'on a intérêt à faire ce vade-mecum plutôt sur des situations d'accompagnement de changement* ».

L'impensé des formateurs était restait bloqué sur la « façon dont on s'y prend » avec un agriculteur pour conduire le changement et l'identification d'un certain nombre de situations pour appréhender cette question.

La non-saisie des repères questionne à nouveau la catégorisation des situations de conseil.

Le débat s'engage sur les niveaux du changement du point de vue des agriculteurs. Après un compromis qui se réalise sur le principe de la reconnaissance de l'égalité des connaissances entre conseillers et formateurs, le cours de l'action est modifié. Il ne s'agit plus, pour être trivial, de valider une liste mais d'engager une discussion sur les changements. Un formateur saisit la balle du changement pour évoquer les deux niveaux de changements selon Bateson. (Bateson, 1977). Toutefois le cours de cette action s'arrête à nouveau au moment de la transposition des un cas pratique dans cette nouvelle grille. Cette action s'arrête là. Elle sera reprise ultérieurement.

Cependant, le cours de l'action peut être modifié sans que ne se manifeste pour autant une exigence d'accord sur l'incident : soit on ne sort pas du local, soit on⁶⁶ redresse en force le cours de l'action sans en examiner les circonstances. « On botte en touche », et là c'est le formateur qui parle. Si la modification du cours de l'action ne fait pas l'objet d'une

⁶⁵ Annexe 2/7 : Formalisation et validation des situations de conseil

⁶⁶ On : les formateurs

qualification partagée, elle peut conduire, soit au repli des professionnels, soit à des tensions entre protagonistes.

La coordination est une provocation à l'activité réflexive sur l'action. En effet, les désaccords, en ouvrant des remises en question, rendent possibles de s'accorder à partir de différentes compréhensions d'une même réalité au nom d'un principe commun. Le compromis est constitutif des éléments d'une dynamique de la construction d'une action en commun. Dès lors, ce cadre est capacitant d'un travail de l'accord pour que l'action advienne. Ce qui dans une analyse de la conformité, comprise comme la régulation d'un écart à un référentiel serait vu comme un échec, n'est pas un problème ici. En effet, la coordination suppose des accords sur la façon de comprendre la réalité, elle légitime le conflit dans un dispositif didactique et interroge une manière de faire et de penser collective. Le retour réflexif (Thévenot, 1991) sur ce qui s'est passé et l'interprétation de ce qui est en cours rend possible la construction de l'action chemin faisant.

L'action en commun, celle-là même qui tient le dispositif pendant trois ans se construit sur un principe commun, qui au bout du bout est celui de la pertinence d'échanger sur métier de conseil. Toutefois c'est dans un continuum d'épreuves, où cette pertinence de l'échange se bâtit dans des épreuves, plus ou moins légitimes, que le dispositif se tient.

La conception du dispositif se comprend par l'imbrication de trois catégories d'actions : l'action en commun qui fait tenir le tout. Elle encadre deux autres actions qui celle qui rend possible l'accès à l'activité et celle qui rend possible l'activité de conseil.

II.3. La structuration des connaissances

Le processus de structuration des connaissances théorique s'est construit entre deux pôles celui de la « Grounded theory⁶⁷ » et celui du chercheur sans à priori. J'ai décrit mes partis pris dans la partie I, Chapitre I. C'est dans la construction d'une démarche épistémologique et théorique que je les ai mis en suspens. C'est dans les accrochages et décrochages que s'est, progressivement, élaborée la connaissance théorique. La stratégie de recherche en s'appuyant sur la circulation et la fabrication des connaissances de l'action et des connaissances scientifiques dans la perspective de produire de la connaissance théorique met en évidence la capacité à raisonner l'ensemble des opérations nécessaires pour concevoir la

⁶⁷ Grounded theory = "L'analyse par la théorisation" Paillé 1994

notion de dispositif. Mucchielli & Noy, (2005, p. 42) évoquent trois niveaux qui organisent cette capacité : le niveau de contextualisation primaire qui est le fait des acteurs en situation, le niveau communicationnel qui est celui des résultats formalisés des activités des acteurs en situation, le niveau scientifique, c'est le processus « *dont se sert le chercheur pour faire surgir le sens de son action.* » Le sens de l'action du chercheur que je suis s'est construit à l'intersection de deux processus : le premier, le processus d'observation en tension entre habitudes et mise en suspens par la confrontation aux cadres théoriques. Le second, celui qui est décrit, dans la tension entre production de connaissances pour l'action et production de connaissances pour la recherche.

Partie IV

Les résultats

Les résultats de cette thèse sont exposés selon la chronologie de la construction des connaissances, le premier, celui de la reconstruction de l'activité de conseil en vue de disposer d'une représentation pertinente du conseil, le second, celui du développement des capacités à agir en relation avec l'analyse de la situation de travail, le troisième, celui de la conception continuée du dispositif didactique.

Ils sont présentés dans cette partie selon deux formats d'écriture. Un format d'écriture rédigé pour cette thèse (le développement des capacités à agir) et un format d'article.

Deux articles présentent l'un, la reconstruction de l'activité de conseil, l'autre la conception continuée du dispositif.

Le premier est publié dans la revue *Economie Rurale*, n° 337 « *Développer la capacité des conseillers à agir face à la diversité des situations de conseil en grande culture* ». (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013).

Le second, à l'heure où j'écris est en cours de soumission à la « Revue. Les dossiers des sciences de l'éducation ». Université de Toulouse. Il a fait l'objet d'une communication au colloque Didapro 2014 « *Entre épreuve et format : les conditions d'une conception continuée de dispositif professionnalisant. Se coordonner en situation dans et par l'activité* » (Guillot, M-N, Olry, P, Cerf, M).

J'ai inséré la totalité de chacun des articles en conservant le titre et les sous-titres afin de garder la cohérence de la démonstration et ce au risque de redondances avec ce qui a été décrit principalement dans le contexte.

Chapitre 1 - Rendre le conseil possible

J'ai évoqué les changements de paradigme où le conseil qui vaut s'affaiblit. Dès lors, pour concevoir une situation didactique portant sur les mécanismes de transformation de l'activité dans le couple situation/activité, il est impératif de se doter d'une représentation de l'activité de conseil.

Les notions de coordination, de format, d'épreuve, (Thévenot, 2006) sont mobilisées pour souligner comment un continuum de trois épreuves de conseil révélant trois formats d'informations donnent à voir le conseil du point de vue du conseiller et le recours à un travail interprétatif avec les agriculteurs pour s'ajuster afin que le conseil soit possible.

Insertion de l'article (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013)

DEVELOPPER LA CAPACITE DES CONSEILLERS A AGIR FACE A LA DIVERSITE DES SITUATIONS DE CONSEIL EN GRANDE CULTURE

Le changement attendu des pratiques des agriculteurs, qui s'exprime aujourd'hui dans l'orientation prise par les pouvoirs publics dans des « slogans » comme, « moins de phytos c'est mieux », ou plus globalement, « produisons autrement », entraîne une transformation des conseillers en grande culture des Chambres d'agriculture⁶⁸. Jusqu'ici, ils apportaient ce qui est souvent appelé un appui technique aux agriculteurs. Ils sont jugés et se jugent eux-mêmes performants et légitimes pour exercer cet appui technique (Brives, 2006). Cependant, les enjeux environnementaux et plus largement, les enjeux liés au développement durable et la façon dont ils sont repris dans les politiques publiques, viennent bousculer cette activité de conseil (Laurent *et al.*, 2009). Ceci s'opère au moins sur deux plans : les conseillers sont conduits à partager le portage de leur action de conseil avec des acteurs aux statuts différents (comme dans les Aires d'alimentation de captage) ; ils sont amenés à innover dans leurs pratiques de conseil, par exemple pour accompagner des agriculteurs dans le développement de nouvelles pratiques qui ne font pas l'objet d'un consensus au sein du monde agricole.

Ces modifications ne sont pas toujours prises en charge au niveau de leur organisation (Cerf *et al.*, 2012). Tout d'abord du point de vue de leurs conséquences dans la construction et la réalisation du conseil (Petit *et al.*, 2010a). Ensuite, du point de vue de la nécessité d'un positionnement politique compte tenu du renouvellement des enjeux, de leur portage par des acteurs externes au monde agricole et des controverses internes au monde professionnel agricole sur les orientations de l'agriculture. Sans mandat politique clair, les conseillers, peu préparés à ces situations, s'interrogent sur leur performance

⁶⁸ Nous avons travaillé essentiellement avec des conseillers des Chambres d'agriculture, mais les résultats semblent aussi concerner des conseillers d'autres organisations de conseil comme les coopératives, les CIVAM (Centre d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural) même si le métier qu'ils exerçaient jusqu'ici n'était pas totalement le même, et même si ces différentes organisations développent des offres de conseil qui leur sont spécifiques.

et sur leur légitimité⁶⁹. Comment aider ces conseillers à retrouver une capacité à agir dans des situations marquées ainsi par un retour du « politique » (Brives, 2006) et le renouvellement des dimensions plus cognitives et techniques du fait d'enjeux nouveaux à intégrer (Doré, 2010) ?

Pour répondre à ces questions, en tant qu'ergonomes, nous avons construit un dispositif d'appui sous forme d'une formation-action que nous n'évoquerons que très succinctement dans ce texte et présenté par ailleurs (Guillot *et al.*, 2009). Ce dispositif est basé sur l'élucidation par les conseillers de ce qui change dans leur activité. Il nous a permis, selon un processus inductif, de proposer un cadre d'analyse de l'activité visant à éclairer les différences dans la capacité à agir du conseiller selon les situations et de souligner l'opportunité de développement professionnel que fournit aux conseillers l'examen de ces différences.

Nous présentons d'abord la perspective théorique qui nous permet d'appréhender la capacité à agir dans une situation de conseil. La situation de conseil se définit pour nous par les éléments de l'environnement qui font sens et qui sont pris en compte par le conseiller pour construire et exécuter l'action de conseil. Ainsi, nous expliquons la façon dont nous articulons un cadre d'analyse ergonomique qui souligne l'importance des opérations d'orientation de l'activité pour saisir le couple situation/activité et un cadre théorique issu d'une sociologie pragmatique qui permet de saisir ce couplage situation/activité comme un processus de coordination. Nous analysons alors trois situations de conseil selon cette perspective afin de comprendre la capacité du conseiller à rendre un conseil faisable. Enfin, nous discutons en quoi cette façon de comprendre l'activité ouvre des perspectives pour aborder le développement professionnel⁷⁰.

Quelle capacité à agir dans une situation de conseil ?

Les questions d'environnement, de territoire ou de réglementation réaménagent le métier de conseiller (Lémery, 2006). Plusieurs auteurs abordent ce processus de réaménagement en considérant qu'il est lié à la mise en œuvre d'une action publique⁷¹ en particulier environnementale et l'envisagent sous l'angle de la capacité à agir des conseillers. Selon Brives (2006), un tel réaménagement porte essentiellement sur l'espace de définition du problème. Elle met en évidence l'évolution de la relation entre cet espace d'une part et la qualification de la situation par le conseiller d'autre part, quand la relation passe de l'appui technique – forme d'intervention classique des conseillers de Chambres – à une relation qui doit intégrer des questions d'environnement et de territoire. Dans l'appui technique, le cadrage du problème est réalisé pour des situations où le problème est postulé comme celui formulé par les agriculteurs et traité par eux avec l'aide des conseillers. La reprise d'un tel cadrage, familier aux conseillers, n'est plus évidente ni adéquate lorsque le problème à traiter lors du conseil est formulé par des gens extérieurs au monde agricole. En effet, l'intervention de ces derniers pour faire évoluer les pratiques agricoles, s'exerce au nom d'un problème défini comme « un problème public ». De ce fait le positionnement des conseillers s'avère de moins en moins « tenable » (Brives, 2006).

⁶⁹ Cette affirmation vient des conseillers participants au Réseau Mixte Thématique Système de cultures Innovants. Ce réseau a été mis en place en 2007 par le ministère de l'Agriculture pour favoriser, sur un thème donné, une meilleure articulation entre la recherche, le développement, la formation et les agriculteurs. www.systemesdecultureinnovants.org

⁷⁰ Ce travail a été financé par l'Agence Nationale de la Recherche dans le cadre du projet 08-STRA-12 Popsy.

⁷¹ Par action publique nous entendons une action liée à la mise en œuvre d'une politique publique (au niveau local ou global).

De même, Aujas *et al.* (2011) observent, à propos de la conduite d'actions de conseil menées pour réduire les intrants, une contradiction entre les ressources disponibles pour les conseillers et l'injonction politique exprimée par la réglementation et ses dispositifs. Ils interrogent cet hiatus entre une volonté politique exprimée par la

« Réglementation propice à la réduction des pesticides » d'une part et des pratiques de conseil agricole « principalement orientées vers le raisonnement et la justification de l'application de produits phytosanitaires » d'autre part. Ces auteurs soulignent que la mobilisation de ressources relatives à l'appui technique comme les outils d'aide à la décision, les « méthodologies » et « connaissances accumulées jusqu'ici » sont inadéquates car « la manière dont elles sont produites et partagées ne peuvent guère contribuer à ce processus d'innovation » et invitent aussi à repenser l'activité de conseil dans le cadre d'un espace public de problèmes.

Brives (2006) montre comment les conseillers s'en sortent en définissant un cadre à leur activité de conseil : ces derniers convoquent le couple expertise technique et intelligence sociale, de telle sorte que « les critiques concernant la mise en œuvre des politiques environnementales, aussi fondées soient-elles, n'interfèrent pas avec le travail auprès des agriculteurs ».

Cependant pour l'auteure, « les deux exigences ne peuvent se concevoir l'une sans l'autre ». Lémery (2006) rappelle que pour les conseillers, dans un contexte aussi incertain, « il n'est pas évident de savoir à quoi s'adapter, ce qu'il faut apprendre et de quoi il s'agirait de prendre conscience [...]. Quant à savoir quoi faire, c'est une autre affaire, d'autant moins évidente que la confiance *a priori* dans les vertus du progrès ne va plus de soi. » À cette difficulté, à savoir quoi faire et comment le faire, il ajoute l'idée que toute pratique professionnelle s'inscrit dans un horizon professionnel partagé, et que ce changement de contexte remet en scène la question du sens donné à l'action.

En résumé, ces travaux questionnent l'exercice du conseil en situation de changement. Ils s'intéressent à la relation entre le cadrage de ce qui est à faire et l'espace de définition du problème. Ils pointent le hiatus entre, d'une part, un conseil rendu au titre d'une action publique et, d'autre part, des ressources pour l'action (outils et méthodes) construites dans un espace pensé comme privatif entre le conseiller et l'agriculteur. Ils soulignent l'impact de ces changements sur le sens et la cohérence perçus de l'action. Ils permettent de repérer ce que les conseillers mobilisent pour maintenir la qualification du conseil dans un cadre technique et pouvoir agir dans une telle incertitude.

Cependant, ces auteurs, comme les travaux sur le conseil en agriculture en lien à l'ergonomie des situations et des activités de service, abordent partiellement la capacité réciproque du conseiller et des agriculteurs à se mettre d'accord tant sur un objet du conseil que sur les cadrages normatifs et cognitifs qui rendent le conseil possible dans la durée d'une relation inscrite dans des dynamiques locales (sociotechniques, agro-écologiques, économiques et politiques). Les travaux des ergonomes ont privilégié un regard centré sur la construction et la réalisation des interactions de conseil, et le cadre contractuel dans lequel elles s'opèrent (Cerf et Falzon, 2005 ; Cerf et Maxime, 2006). Comment l'ergonome peut-il étudier la façon dont s'élaborent des possibilités d'agir en commun entre conseillers et agriculteurs ? Et comment saisit-il l'activité que le conseiller met en œuvre pour construire une relation inscrite dans la durée et dans des dynamiques locales ?

C'est pour y parvenir que nous déplaçons la focale de l'analyse en abordant plus largement la façon dont les conseillers opèrent le couplage entre les spécificités de la situation et leur propre activité. Mais quel cadre se donner pour parler de ce couplage dès lors qu'on admet que la situation de conseil ne va pas de soi, qu'elle n'est pas un donné qui s'impose mais aussi un construit ? La question est de comprendre comment l'activité du conseiller s'actualise dans l'interaction, mais aussi comment s'opère la coordination entre la capacité à agir du conseiller

et l'environnement au sein duquel il l'exerce dans le but de redéfinir la situation et l'objet du conseil.

Cette approche de l'activité est conçue dans la perspective d'aborder le développement professionnel des conseillers. Il s'agit alors de saisir les contradictions qui émergent du couplage activité/situation et, en particulier, celles liées à la redéfinition des situations et de l'objet du conseil quand le problème se définit, au moins partiellement, dans un espace public.

Capacité à agir du conseiller

Orientation et ajustement entre situation et activité

Pour rendre compte de la capacité des conseillers à agir en situation d'incertitude, nous mobilisons conjointement deux cadres théoriques. L'un, emprunté à Savoyant (2010a et b), offre une approche des processus cognitifs que déploie un individu pour la conduite de l'action. L'autre fait référence à la notion de coordination proposée par Thévenot (2006).

L'approche cognitive de la conduite de l'action aborde le couplage entre l'activité et la situation à partir d'un modèle hiérarchique de l'action, qui articule trois types d'opérations : d'exécution (on agit), de contrôle (on vérifie que cela correspond à ce qu'on voulait faire), d'orientation, (on construit l'action en lien avec l'analyse qu'on fait de la situation) (Savoyant, 2010a et b). Nous insistons sur l'opération d'orientation qui vise à former une représentation de ce qui est à faire pour produire une action qui convient, c'est-à-dire efficace par rapport à un but. Cette opération prend appui sur « l'analyse des conditions spécifiques de l'action, le repérage des propriétés de l'objet et la mise en rapport de ces conditions et propriétés avec les opérations d'exécution et de contrôle qu'elle détermine jusque dans leur processus d'accomplissement » (Savoyant, 2010a et b). Pastré (2011) ajoute que l'action efficace et adaptée est soutenue par un diagnostic, résultat d'un processus qui sélectionne et qualifie les informations relatives à la situation de travail à partir de « propositions tenues pour vraies ». Ces dernières sont le fruit de l'expérience liée à une capacité à agir, ici celle du conseiller, capacité qu'il a déjà éprouvée dans ses relations avec les agriculteurs. Elles permettent de formuler, en la justifiant, « toute une série d'énoncés de circonstances » (Pastré, 2011) nécessaire pour décider ce qui est à faire. La saisie de la situation, fondée sur ces propositions tenues pour vraies, organise alors ce qui sera donné à voir dans le conseil. Cependant, c'est dans l'exécution et l'évaluation de la conduite de l'activité que se révèlent l'action efficace et/ou des empêchements et que peuvent s'envisager les possibilités d'un développement professionnel.

Dans le cas du conseil, l'orientation de l'action résulte d'un raisonnement construit sur les situations, mais aussi d'un jugement prenant en compte la façon dont le conseiller perçoit le but partagé entre des acteurs qui se coordonnent : lui, les agriculteurs voire d'autres acteurs qui interviennent, directement ou non, dans les débats sur des façons de produire. C'est pourquoi il nous faut dépasser la proposition de Savoyant (2010a et b), et envisager aussi le couplage entre activité et situation sous l'angle d'une part de la coordination entre des conduites d'acteurs et, d'autre part, des possibilités d'ajustement entre ces conduites telles qu'elles se révèlent dans l'action (Thévenot, 2006). Ainsi, dans le cas du conseil, l'opération d'orientation vise à définir ce qui importe « et qui devra être engagé pour l'action » pour permettre « l'agir en commun » (Boltanski et Thévenot, 1991). Pour ces auteurs, la capacité à agir en commun dépend, *a minima*, de l'identification d'un but commun non seulement opérationnel, mais mobilisateur d'une éthique. Elle suppose, pour permettre d'avancer dans l'identification des problèmes et la proposition d'actions cohérentes avec ce but commun, de retenir et qualifier les éléments pertinents de l'environnement de travail. Ceci a deux conséquences importantes. D'une part, la situation est le fruit d'une construction qui n'est pas seulement fondée sur des propositions tenues pour vraies, elle est aussi tendue par un but commun. D'autre part, cette orientation par le but commun implique des opérations sociales

de catégorisation, de classement et de qualification (Boltanski et Chiapello, 1999) dont il faudra s'assurer qu'elles sont partagées par ceux qui ont à agir en commun.

L'outil de la coordination ou de la capacité à agir en commun est, selon Thévenot (2006), « le format ». Dans le cas du conseil, le format définit un objet de conseil et une démarche de travail sur cet objet. Il donne à voir la façon dont le conseiller a qualifié l'environnement et construit la situation pour définir sa conduite et la façon de se coordonner avec les agriculteurs et les autres acteurs qui peuvent s'inviter⁷² dans la relation entre conseillers et agriculteurs.

L'épreuve (Nachi, 2009) est le moment où peut s'examiner la pertinence du format adopté et, qui, au-delà, révèle la coordination et ses difficultés. Elle permet d'observer les ajustements et d'apprécier où s'opèrent les désajustements, que ce soit dans les façons de sélectionner et qualifier les éléments de l'environnement, dans ce que le conseiller donne à voir, dans les mises en forme qu'il propose, dans les possibilités ou non d'élaborer un accord entre les protagonistes sur ces bases. Quand la coordination se réalise, l'épreuve est « légitime » (Boltanski et Chiapello, 1999). Mais quand, dans l'épreuve, les acteurs ne se saisissent pas ou plus des mises en forme proposées, émergent des désajustements. On les repère par les différends sur la façon de qualifier et d'évaluer des objets et des personnes. Les rencontres entre conseillers et agriculteurs sont ainsi des « épreuves de réalité » (Boltanski, 2009) au cours desquelles s'observent ces ajustements ou désajustements.

Finalement, le rapprochement entre les deux cadres théoriques permet de faire la part entre les sources de difficultés dans le couplage activité/situation et de mieux identifier si elles concernent la conduite ou la fabrication de l'action. Aussi est-il possible de rendre compte de l'activité de conseil du point de vue de son orientation et de la coordination entre protagonistes en s'appuyant sur les ajustements ou désajustements qui apparaissent dans l'analyse de l'épreuve.

Recueil et mise en forme des données

Un dispositif d'échange d'expériences

Ce cadre d'analyse s'est élaboré progressivement au fil d'une recherche-formation-intervention réalisée au sein du RMT Systèmes de culture innovants. Celle-ci a été menée pendant trois ans avec huit conseillers de Chambres d'agriculture et un ingénieur d'un Agro-Transfert. Concrètement, six jours ont été consacrés à un travail collectif de réflexion et d'analyse de l'activité (Guillot *et al.*, 2010 ; Petit *et al.*, 2010b), et quatre jours à la mise en forme du processus d'analyse et de réflexion afin de pouvoir le rendre disponible pour d'autres conseillers. Durant les trois années, des observations *in situ* des opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle de l'activité et du couplage qui s'opère avec la situation ont été faites par les chercheurs. Ces observations sont venues, lors des journées collectives, compléter les récits proposés par les conseillers de certains « couplages » tels qu'ils les ont réalisés et vécus. Enfin, d'autres « médiations » ont été proposées (Guillot *et al.*, 2009) dans cet espace de partage de ce qui se vit sur le terrain. Le tout visait à favoriser une pensée réflexive sur l'action de conseil et sur ce qui rend le conseil possible et faisable.

À l'occasion de ce travail, nous avons recueilli des données sur différentes situations de conseil. Nous présentons ici trois situations qu'un conseiller a différenciées en fonction des évolutions de son activité et de l'appréciation, par l'ensemble des acteurs concernés, de la réussite de ce qui se déroule dans l'épreuve :

⁷² Collectivités locales, élus de la Chambre, conseillers des coopératives, consommateurs : autant d'acteurs qui, bien qu'éventuellement non présents lors de la rencontre entre les conseillers et les agriculteurs, peuvent intervenir dans la coordination et l'agir en commun.

- une situation habituelle, le tour de plaine en agriculture conventionnelle qui a été la situation principale dans laquelle, pendant plusieurs années, il a exercé son activité ;
- une situation inhabituelle, une réunion technique dans le cadre d'une AAC avec un nouvel enjeu, la qualité de l'eau et un objectif de réduction de l'usage des intrants. L'activité mise en œuvre a été considérée comme une épreuve ratée du point de vue du conseiller et de l'ensemble des acteurs ;
- une troisième situation, en émergence, que le conseiller nomme « tour de plaine en intégré » qui consiste à mettre en place le suivi d'un groupe d'agriculteurs engagés dans une MAE⁷³ au sein d'une AAC.

Pour chacune de ces situations nous disposons à la fois d'observations effectuées lors d'une rencontre entre le conseiller et des agriculteurs, d'entretiens réalisés avec le conseiller avant et après la rencontre, et d'échanges entre les conseillers autour de ces situations à l'occasion des journées d'analyse.

Sur la base de ce matériau, nous décrivons la situation de conseil telle qu'elle est construite par le conseiller. Nous renseignons ce qui relève des opérations d'orientation, d'exécution et d'évaluation comprises à l'aune de la coordination et de la construction d'un agir en commun. Pour cela, nous avons développé une grille qui met en avant ce qui a fabriqué l'action du conseiller, en précisant les propositions tenues pour vraies par ce conseiller et ce qu'il a donné à voir. Nous présentons ensuite, dans l'exécution, comment se sont faits les ajustements dans le cours de l'action. Enfin, nous évoquons l'auto-évaluation réalisée par le conseiller.

Trois épreuves contrastées rencontrées par un conseiller

Le choix de ces situations nous permet de saisir les reconfigurations qui s'opèrent entre une situation de conseil où le conseiller est en routine et deux situations nouvelles. Il nous permet ensuite de comparer la façon dont se réalise la coordination dans ces trois situations et de comprendre les difficultés rencontrées et les voies explorées pour les surmonter.

1. Le tour de plaine en conventionnel

La routine du conseiller

C'est un service de la Chambre d'agriculture qui s'est progressivement codifié dans l'usage. Le mandat donné au conseiller est d'apporter un conseil technique mais aussi de faire vivre les Groupements de développement agricole (GDA). Ce conseil a pour enjeu de maintenir les rendements et d'optimiser la marge brute. Le conseiller réalise régulièrement des tours de plaine avec des agriculteurs de son GDA. Ainsi, le conseil est dans la majorité des cas réalisé chez un agriculteur : sa cour, sa salle de séjour, ses parcelles. Dans le cas présenté ici, l'objet est de faire le point sur les traitements phytosanitaires au début du printemps. Quatre agriculteurs sont présents à la réunion.

Dans cette configuration, le conseiller tient pour vrai que le conseil de la Chambre d'agriculture est neutre et que

les agriculteurs du GDA disposeront de conseils techniques adaptés sur la base, d'une part, de l'analyse de la situation basée sur un diagnostic de la conduite de culture, partagé entre agriculteurs et entre agriculteurs et conseillers et, d'autre part, sur l'expertise du conseiller et de sa capacité à mobiliser des références disponibles produites *via* l'expérimentation, la R&D et l'expérience. Il tient aussi pour vrai que les agriculteurs viennent pour se rassurer sur le rapport dose/produit pour conduire leurs itinéraires techniques. La mise en forme des informations qualifiées donne à voir :

⁷³ MAE : Mesure agroenvironnementale qui est une incitation financière pour engager la réduction des phytosanitaires et des herbicides en relation avec la politique relative à la qualité de l'eau.

- L'objet de la réunion, formulé dans une invitation envoyée par courrier, qui indique aussi la date, le lieu et précise l'ordre du jour du tour de plaine.
- L'actualisation des problèmes à résoudre par les agriculteurs. Pour cela, le conseiller a :
 - collecté des informations utiles en relation avec les questions d'actualité repérées dans les champs du secteur,
 - dans les publications spécialisées. Il les a formalisées sur un support papier ;
 - choisi l'agriculteur en fonction de ce qu'il souhaite démontrer de la relation entre le problème à résoudre et la conduite des cultures de cet agriculteur.
- L'expertise technique et la capacité du conseiller à s'adapter aux problèmes des agriculteurs. Ainsi, lors d'un premier temps en salle, le conseiller fait le point avec chaque agriculteur sur l'état de ses pratiques et des cultures et, à partir de là, expose ce qu'il faut faire, pourquoi et comment à l'aide d'un support papier préparé par ses soins et un jeu de questions/ réponses. Dans un second temps, sur les parcelles, le conseiller rappelle ce qu'il est important d'observer et comment (nombre de feuilles, stade, méthode de comptage). À partir de l'observation, tous font des hypothèses sur les itinéraires techniques choisis par l'agriculteur. Pour conclure, le conseiller recommande des traitements phytosanitaires en mobilisant son expertise. Il donne des recettes en s'appuyant et sur l'expérience des agriculteurs et sur ses connaissances techniques. Il peut ensuite réaliser un suivi par téléphone ou en visite individuelle, au cours duquel il adapte au plus près un conseil au cas par cas.

2. Une réunion technique dans le cadre d'une AAC ou l'histoire d'une déconvenue

Dans cet exemple, la Chambre a délégation, par le comité de pilotage de l'AAC, pour mettre en place des expérimentations et apporter un conseil technique afin de réduire l'impact environnemental des cultures et systèmes de culture, tout en maintenant la rentabilité économique des exploitations. Mandat est donné au conseiller grande culture ayant fait ses preuves dans le tour de plaine en conventionnel d'organiser, avec l'aide d'un collègue, une réunion d'information technique d'une demi-journée destinée aux vingt agriculteurs dont des parcelles se situent dans l'AAC. Ces derniers sont directement concernés par la réglementation visant la réduction d'intrants. Ce conseil a pour enjeu de modifier des pratiques agricoles en vue d'améliorer la qualité de l'eau sur ce territoire. L'objet est également de mobiliser des agriculteurs sur l'enjeu. La réunion a lieu dans une mairie, le technicien du négoce en charge de ce secteur est invité à participer à cette action. Finalement, quatre agriculteurs seront présents, dont le maire du village.

Dans cette configuration, le conseiller tient pour vrai que les agriculteurs ne sont pas volontaires et viennent contraints par la réglementation dans un contexte où la pollution par les phytosanitaires a été identifiée par l'Agence de l'eau. Il tient également pour vrai que ces agriculteurs n'ont pas suffisamment de connaissances sur les leviers agronomiques et leurs performances pour redéfinir les systèmes de culture, leurs objectifs et faire évoluer leurs pratiques. Aussi est-il nécessaire de leur donner les moyens d'identifier les techniques et leviers agronomiques mobilisables pour réduire l'usage des phytosanitaires, et ce à partir des références disponibles (locales et autres), de l'expérience des agriculteurs et des conseillers. Il a considéré que, pour consolider son conseil, il est utile d'associer le négoce présent sur la zone car le technico-commercial a la capacité à mettre en place des essais et à développer des systèmes de cultures économes en intrants. Pour lui, le conseil de la Chambre d'agriculture est neutre par différence avec celui délivré par le technico-commercial.

La mise en forme proposée donne à voir :

- L'objet de la réunion dans une invitation de la Chambre d'agriculture envoyée par courrier qui indique l'ordre du jour, la date, le lieu. Cette invitation comprend aussi la

date d'une autre réunion, laquelle a pour objet de reconnaître les adventices. Les conseillers y proposent de réaliser cette réunion sur des parcelles d'agriculteurs pour réaliser des observations *in situ*.

- L'utilité de l'actualisation de connaissances pour réduire les intrants : les leviers agronomiques sont mis en forme ainsi que les références pour argumenter le propos sur power point. La mise en travail est réalisée à partir d'apports techniques et par un jeu de questions/réponses.
- L'engagement vis-à-vis de l'enjeu de la qualité de l'eau des deux partenaires, la Chambre d'agriculture et le négoce, grâce à la participation d'un technicommercial du négoce et la présence d'un second conseiller de la Chambre.

Cependant, le cours de l'action ne se déroule pas comme prévu. Ainsi, les éléments techniques présentés sont vivement contestés par le technicien du négoce. Ce dernier se positionne comme celui qui connaît le mieux les pratiques possibles et performantes sur son territoire. Les discussions qui en découlent incitent les agriculteurs à remettre en cause des propositions qui ne s'appuient pas sur des références produites localement, à douter des prescriptions données par la Chambre d'agriculture. Par ailleurs, les agriculteurs récusent l'idée d'« aller dans les parcelles ». Ils l'interprètent comme une volonté de la Chambre de contrôler ce qu'ils font. Les désaccords ainsi exprimés n'ont cependant pas été l'occasion pour le conseiller de revoir sur le champ le cours de son action : il maintient envers et contre tout le déroulement de la réunion. La réunion se termine autour de l'idée que pour intéresser les agriculteurs « il faut montrer des choses » en s'appuyant sur des essais réalisés localement pour tester la faisabilité de ce qui est proposé. Proposition est faite par le conseiller de mettre en place des essais chez l'un des agriculteurs.

3. Le tour de plaine en intégré ou l'histoire de réaménagements

Ici, la situation de conseil est à l'initiative du conseiller : il se donne le mandat d'apporter un conseil technique en vue d'optimiser les performances économiques et environnementales des cultures et des systèmes de culture tout en expérimentant d'autres formes de conseil. Ce mandat a été conforté par la Chambre. Ce conseil a pour enjeu de modifier des pratiques agricoles en vue d'une agriculture plus respectueuse de l'environnement. L'objet est d'accompagner les agriculteurs dans la conduite de leurs cultures et systèmes de culture, en faisant le point sur les règles de décision et en (re)définissant une prise de risque en relation avec les exigences de la réglementation MAE. Le public est composé de quatre agriculteurs volontaires, engagés dans une MAE. Il s'agit également de s'accorder sur l'intérêt de ce genre de travail en commun. Une première réunion se réalise chez l'un des agriculteurs.

Dans cette configuration, le conseiller tient pour vrai que le conseil de la Chambre d'agriculture est neutre et que le groupe est un moyen d'échanger, de confronter des expériences et avis, et de créer des références. Mais il tient aussi pour vrai qu'il est possible d'expérimenter de nouvelles façons de faire du conseil qui consistent à :

- construire des règles de décision en relation avec des risques à prendre en fonction de l'analyse de chacun des systèmes de culture, en mobilisant les différentes expertises, celles du conseiller, celles des agriculteurs, et les références disponibles ;
- accompagner les agriculteurs qui souhaitent travailler avec l'aide d'un conseiller au raisonnement de leurs systèmes de culture en vue d'améliorer leurs performances économiques et environnementales.

La mise en forme proposée donne à voir :

- L'objet précisé par un courrier qui invite à un tour de plaine intégré et confirme la date, le lieu et l'ordre du jour.
- Un document préparé par le conseiller appelé « tour de plaine en intégré » et distribué au démarrage de la réunion.

- Les enjeux de ce conseil que le conseiller exprime en consacrant un temps à expliquer l'origine, les objectifs de cette réunion pour les agriculteurs mais aussi ceux qu'il se donne en tant que conseiller.
- La capacité à travailler ensemble autrement au cours d'un tour de plaine. Ainsi, lors du temps passé dans la salle de réunion, le conseiller invite les agriculteurs à raisonner par rapport aux résultats attendus et aux conditions de prises de risques, en s'appuyant sur le document réalisé par ses soins « tour de plaine en intégré ». Pour cela, il mobilise à la fois l'Indice de fréquence de traitement (IFT), indicateur de pression sur le milieu, pour introduire une discussion sur les niveaux de risques pris par rapport à des maladies ou des adventices, des connaissances sur les essais conduits en intégré, et le cahier des charges de la MAE. Ensuite, sur les parcelles, dans l'échange avec les agriculteurs, le conseiller montre ce qui a été réalisé, il les interpelle sur ce qu'il serait souhaitable et possible de faire.
- L'accompagnement des agriculteurs dans leurs prises de risques en proposant un suivi individuel lié à cela et l'envoi du Flash spécifique « *Agriculture Intégrée* » qu'il rédige par ailleurs.

Des ajustements sont réalisés en cours d'action. Le conseiller se retrouve *in fine* comme dans un tour de plaine à expliquer ce qu'il faut faire, dans un jeu de questions/ réponses. Cependant, il oriente son intervention par rapport à la notion de « prise de risques » et renvoie les questions d'actualité sur des réponses contenues dans le *Flash*⁷⁴. Deux désaccords s'expriment cependant. Dès le début, un agriculteur met en cause le conseil délivré par la Chambre en exprimant le souhait que le conseil Chambre intègre les questions d'approvisionnement en intrants et semences et les débouchés économiques. Ce premier désaccord fait l'objet d'un arrêt au cours duquel le conseiller évoque le rôle de la Chambre et les évolutions possibles. Un peu plus tard, le même agriculteur explique ses pratiques réalisées dans le cadre d'une expérimentation de système de culture du programme régional « Plus d'agronomie, moins d'intrants » avec les Chambres d'agriculture. Il a pour cela apporté des plants d'orge de ses champs pour montrer que l'orge est « comme il faut » malgré l'absence de traitement. Le conseiller l'a ignoré et a continué ce qu'il avait prévu. Il estime son activité perturbée par ces deux interventions. Cependant, il considère comme positif le résultat de cette première réunion : un agriculteur lui demande d'organiser une autre réunion avant la moisson afin d'avancer dans la démarche et de maintenir la dynamique engagée.

4. Trois épreuves qui révèlent des capacités différentes à agir en commun

Qu'apprend-on à travers la description de ces trois « épreuves » auxquelles est confronté le conseiller ? Simplement que la coordination n'est pas toujours réussie et que les choix réalisés par le conseiller pour donner à voir ce qu'il a saisi de l'environnement, ou encore ce qu'il tient pour vrai n'est pas totalement adéquat pour permettre une coordination réussie.

Le tour de plaine conduit « en routine » s'avère pour le conseiller et pour les agriculteurs comme une activité maîtrisée et réussie en regard des critères que le conseiller se donne pour l'évaluer : analyse de l'écart de la pratique de l'agriculteur au conseil proposé, *via* des questions posées au cours du tour de plaine, de la réunion suivante ou de contacts téléphoniques ou visites individuelles. L'activité telle qu'elle se déroule est conforme aux attentes de la Chambre et des agriculteurs organisés en GDA. Le cours de l'action se déroule ici sans remise en cause de la capacité à agir commune.

En revanche, lors de la réunion réalisée au sein de l'AAC, le conseiller dit : « *Je me suis trompé de réunion* ». Il constate la diversité et le décalage des objectifs. Ainsi, malgré la

⁷⁴ Flash : c'est le nom donné à un document hebdomadaire proposé par la Chambre et rédigé par les conseillers. Ce document prend deux formes : un flash pour l'agriculture conventionnelle, un flash pour l'agriculture dite intégrée ;

préparation réalisée en amont avec le technico-commercial, il lui est apparu que celui-ci n'adhère pas à ce qu'il a proposé pour agir face aux enjeux dans l'AAC. Il s'aperçoit que les agriculteurs croient que la réunion est faite pour les contrôler, à l'instar de contrôles administratifs et que, *in fine*, il poursuit des objectifs que seuls, lui et son collègue de la Chambre, partagent. Dans cette épreuve, le conseiller n'a pas fait la réunion qu'il avait prévue. Il s'est retrouvé au milieu d'une séance de « bras de fer » ouverte par le technicien du négoce et entretenue avec les agriculteurs. Quand bien même s'ouvrent des perspectives avec des projets d'essais à réaliser localement pour tester la faisabilité et l'efficacité de techniques et d'itinéraires techniques, la réunion et son agencement dans l'activité globale de Conseil n'étaient pas adaptés. La capacité à agir en commun se révèle faible même si la décision de mettre en place une expérimentation localement est le signe qu'il a été possible de commencer à construire un compromis.

La dernière épreuve évoquée s'inspire d'un tour de plaine classique dans la forme : en salle et sur les parcelles. Cependant, le conseiller met en œuvre une autre stratégie de conseil que l'on peut résumer en disant qu'il recherche plus d'analyse partagée sur les conduites des cultures avec les agriculteurs qu'il ne fournit de recettes techniques. Avec les agriculteurs il nomme ce conseil « Tour de plaine en intégré ». Si l'épreuve n'est pas totalement réussie pour le conseiller qui constate la difficulté à sortir de sa position d'expert, il prend acte de la nécessité de négocier avec les agriculteurs l'enjeu du conseil et les modalités de réalisation de ce tour de plaine. Il perçoit que les ajustements sont possibles et que cette action est une opportunité pour lui de renouveler les façons de donner le conseil.

Ce qui rend le conseil possible ?

Ainsi, à partir de ces descriptions, nous pouvons repérer une épreuve légitime, une épreuve de force, et une en cours de légitimation pour reprendre les termes de Nachi (2009). Nous constatons en premier lieu que le tour de plaine en conventionnel, épreuve légitime pour le conseiller et service habituel de la Chambre, organise la conduite des autres actions de conseil. Par exemple, dans la réunion au sein de l'AAC, ou lors du tour de plaine intégré, le conseiller mobilise des objets tels que les itinéraires techniques sur les parcelles, le recours à des outils d'aide à la décision conçus pour l'agriculture dite conventionnelle, et réaffirme la neutralité du conseil alors même que les enjeux ont changé, et ce quand bien même le conseiller continue de mettre à jour ses connaissances agronomiques et que sa motivation à changer ses pratiques de conseil est très importante.

Nous pouvons ensuite examiner comment s'opèrent des différences entre les trois situations étudiées du point de vue de la réussite de l'épreuve et de « l'action qui convient » (Thévenot, 2006).

- Des ajustements qui s'emboîtent, c'est le propre de l'action qui convient. Dans le cas évoqué du tour de plaine en conventionnel, la mise en forme de l'agencement donne à voir différents niveaux d'ajustements organisés par l'idée de l'efficacité technico-économique, qui constitue pour le groupe le but commun. Par ailleurs, un premier ajustement s'effectue en amont de l'interaction de conseil, dans l'organisation même des agriculteurs en GDA. L'action qui convient donne la possibilité à tous les acteurs d'envisager à la fois la faisabilité du conseil qui est donné ici sur le modèle de l'application de connaissances générales à des cas particuliers et d'une adaptation possible du conseil aux pratiques et aux façons de voir de chacun. C'est, selon nous, cet accord qui mène à l'ajustement entre les acteurs et avec la situation, et qui nous fait dire que cette épreuve est légitime.
- Des niveaux d'ajustements désarticulés, c'est la propriété de l'action qui ne convient pas. Par comparaison avec l'action qui convient, nous pointons des désajustements en relation avec :

- L'habitude relationnelle institutionnalisée d'un groupe organisé. Contrairement au tour de plaine, dans le cas de la réunion dans une AAC, les agriculteurs réunis ne composent pas un groupe constitué. Il n'y a pas de groupe de la Chambre d'agriculture qui gère en aval et en amont les ajustements entre le conseiller et les agriculteurs : le groupe ne fonctionne pas comme un « amortisseur » qui facilite l'ajustement *in situ*.
- La visibilité : la notion de territoire et le rôle des différents acteurs n'est pas accessible. Les agriculteurs posent la question du rôle de la Chambre dans le système. Ils la voient comme « contrôlant des pratiques » et en plus « elle se trompe sur les recommandations ».
- L'engagement d'un agent extérieur : la présence d'un technico-commercial du négoce qui devait renforcer l'engagement du conseiller au nom du juste exprimé dans la collaboration souhaitée a joué l'inverse de ce qui était convenu.
- La valorisation des ressources : le power point proposé soutient une mise en forme rigide. Il donne à voir le problème exclusivement comme un problème d'évolution de connaissances techniques. Cette mise en forme sous-estime les ressources nécessaires d'une politique de transformation. Les critiques font entrer cette dimension dans le débat en se réfugiant derrière « Nous sommes encore libres » et « Qui paie ? ».

Le format de l'action ainsi proposé remet en cause la légitimité même du conseiller qui n'est pas perçu comme compétent pour donner le conseil. Ce format porte en lui-même les critiques qu'il va provoquer dans la mise à l'épreuve. Il ne permet pas aux acteurs en présence de saisir comment le conseil donné est faisable dans ce contexte d'un projet territorial. Le débat qui s'instaure renvoie à des façons différentes de qualifier ce qui est en jeu dans la coordination au sein d'un tel projet dans une aire d'alimentation de captage à savoir agir en citoyen. Dans un tel cas, l'inadéquation du format ouvre des espaces d'incertitudes et de rapports de force dans lesquels les agriculteurs et le technico-commercial s'engouffrent, en en faisant l'objet d'une épreuve de force.

- Une action dont il faut encore s'entendre sur ce qui fera qu'elle convient, renvoie aussi à des ajustements dont certains s'avèrent légitimes quand d'autres font encore l'objet de désaccords. Ainsi, certains ajustements participent à la construction de l'action qui convient :
 - Les angles d'attaque d'une situation, mis au format, traduisent en actes l'intégration par le conseiller de dimensions résultant de décisions politiques, comme travailler à partir de l'Indice de fréquence de traitement, d'une analyse d'essais en production intégrée, d'un contrat MAE. Il se fraie un chemin tantôt en continuité, tantôt en rupture avec les conduites conventionnelles. Ces mises en forme sont réalisées pour accompagner la mise en place de la MAE, elles sont articulées étroitement d'une part au bulletin technique qui permet au conseiller de ne pas trop répondre à des questions « à chaud » et, d'autre part, au document rédigé par le conseiller appelé « tour de plaine en intégré », proposé comme une ressource aux agriculteurs pour mieux appréhender les techniques préconisées et le raisonnement à mettre en place autour de la gestion du risque agronomique dans des systèmes utilisant moins de produits phytosanitaires.
 - Le groupe d'agriculteurs qui commence à s'organiser. Le conseiller peut gérer des ajustements entre le témoignage de ceux qui ont déjà changé des pratiques, ceux qui s'y engagent et ses propositions.

Nous pouvons dire que ce format de l'action donne la possibilité à tous les acteurs d'envisager la faisabilité du conseil donné sur le modèle d'un travail collectif pour gérer le risque agronomique pris dans la mise en place de nouvelles pratiques. Cela dit, les débats qui ont émergé dans l'épreuve indiquent un hiatus entre la qualification de l'objet et la qualification du conseil. Les attentes des agriculteurs vont au-delà de ce qui est proposé sur la façon de donner le conseil. Les contestations indiquent que la qualification du conseil ne supporte pas le modèle proposé par le conseiller, qui reste cantonné à la technique. Pour les agriculteurs, le conseil de la Chambre doit s'engager davantage dans l'aval et l'amont de la technique et aller au-delà de sa neutralité ; mais ce faisant, le conseiller n'est plus le seul à disposer de connaissances pertinentes, les agriculteurs en savent autant, sinon plus ; et le rapport au savoir du conseiller se trouve ainsi questionné.

L'analyse de l'activité

Ressource pour la professionnalisation ?

Le travail présenté ici propose un cadre pour comprendre le processus de fabrication et de conduite d'une activité de conseil dans la diversité des épreuves, et, en s'appuyant sur l'analyse que peuvent en faire les conseillers, pour permettre qu'une telle analyse devienne une ressource pour la professionnalisation.

De nombreux auteurs s'intéressent au développement des compétences de conseil en dénonçant le modèle prégnant de la diffusion des connaissances au profit de modèles de partages de connaissances et de coproduction du conseil avec les agriculteurs (voir par exemple, Cerf et Hemidy 1999 ; Pagnel et Compagnone, 2007). D'autres pointent la difficulté de la professionnalisation devant la diversité des compétences inventoriées et des nouveaux enjeux (Rémy *et al.*, 2006 ; Roling et Jong, 1998). Néanmoins, peu évoquent la façon d'engager le développement professionnel.

La perspective que nous ouvrons ici s'appuie sur la notion de coordination comme organisateur de l'activité de conseil et repose sur l'idée que l'analyse des épreuves rencontrées par les conseillers ouvre de possibles développements professionnels. Notre approche, inspirée de la sociologie pragmatique du conseil, n'est pas nouvelle. Ainsi, Compagnone (2006) la mobilise pour aborder la relation de conseil en proposant la notion de « juste [pour] envisager la bonne distance dans la relation de conseil pour sortir du rapport de forces ». D'autres auteurs soulignent la nécessaire réciprocité de l'engagement en mobilisant la notion d'« alliance de travail » comme constitutive de la relation dans l'interaction (Baillargeon et Moreau, 1999). Nous proposons quant à nous de mobiliser la notion de coordination telle qu'elle est appréhendée par Thévenot (2006) en l'articulant à une approche cognitive de la conduite de l'action. Cette notion nous permet d'avoir une acception élargie de l'opération d'orientation donnée par Savoyant (2010a) et de construire une analyse de l'activité susceptible de procurer aux conseillers les moyens de regarder l'interaction de conseil comme le moment de l'épreuve de la coordination. Le travail de coordination, s'il oriente les pratiques du conseiller qui conduit l'action et sa capacité à s'ajuster, oriente également le sens de l'action pour les agriculteurs.

Une telle analyse permet de s'intéresser à la fois à ce qui produit l'action et au cours de l'action. Elle offre l'opportunité de repérer, dans l'épreuve, les déficits de coordination. Ainsi, l'analyse des différends repérés pour chacune de ces épreuves permet de mettre en débat la diversité des couplages entre l'activité et la situation et peut éventuellement devenir une ressource pour les conseillers dans leur développement professionnel. De fait, les dénonciations, les contestations, les désaccords marquent les limites de ce qui a été donné à voir. Les désaccords, si rudes soient-ils, sont trop souvent traités comme le simple échec d'une interaction. Ils peuvent aussi être compris comme un échec de la coordination, et devenir alors un moyen pour le conseiller de revisiter ce qu'il est utile de connaître pour

l'action et sans doute, les propositions qu'il tient pour vraies. Cette analyse peut alors être mobilisée lors d'un retour réflexif dans un dispositif de professionnalisation des conseillers pour leur permettre de ne plus appréhender ce qui « perturbe » leur activité en situation uniquement au niveau interactionnel, émotionnel ou technique, mais également à un niveau qui touche à leur propre rationalité et aux jugements qu'ils portent sur les choses et les personnes pour conduire un processus de coordination. Un des enjeux de cette analyse de l'activité dans un dispositif de professionnalisation est alors de permettre aux conseillers de mieux identifier la diversité des couplages entre une situation et leur activité en adoptant le point de vue qui est celui de la coordination et de la capacité à agir en commun.

Pointer les difficultés de la coordination est une ressource pour le développement dès lors que les conseillers acceptent d'interroger ainsi leur propre capacité au jugement. Aider à la professionnalisation, c'est étayer le travail d'analyse du couplage et de ses difficultés, c'est permettre d'identifier les dimensions des situations qui vont être déterminantes dans ce qui rend le conseil possible d'une part, faisable de l'autre.

Travailler alors le développement de l'activité c'est, à partir des différends relevés lors de l'exécution de l'action, identifier en quoi l'opération d'orientation doit être repensée au prisme de la coordination avec l'agriculteur. Le cadre que nous produisons pour analyser le couplage entre la situation et l'activité vise donc à rendre possible, pour les conseillers, l'analyse de leurs opérations d'orientation et de leur capacité au jugement dans des dispositifs réflexifs.

C'est une manière de dire que le conseiller devient conseiller en conseillant, en redéfinissant la relation entre ce qu'il tient pour vrai, les rationalités et cadres qu'il mobilise pour construire sa conduite dans son environnement et l'ajuster à celle d'autrui(s). C'est travailler la professionnalisation non pas comme l'accumulation de connaissances agronomiques nouvelles ou de comportements adaptatifs à une situation de travail idéale, mais comme le développement d'une capacité réflexive pour appréhender le couple situation/activité, qui suppose un espace, une durée et l'existence d'un collectif. ■

Chapitre 2 - Le potentiel de développement de l'activité de conseil

En proposant, l'élargissement des possibilités d'action comme façon de comprendre le développement de l'activité, deux registres ont été retenus pour rendre compte de la façon dont le développement de l'activité de conseil est possible : l'un concerne les contenus de la base d'orientation et l'autre la revitalisation du genre professionnel.

Le premier, par la compréhension de la « *coïncidence entre le système de conditions de l'action et de propriétés de l'objet de l'action pris en compte par le sujet, et le système de conditions objectivement nécessaires à la réussite de l'action* » (Savoyant, 2010) autrement dit la capacité de mettre à sa main la situation pour rendre l'activité efficace conduit le conseiller à construire l'action à partir du diagnostic qu'il fait de la situation en vérifiant que ça convienne avec ce qu'il sait et peut faire.

Le second, par la compréhension du système social qui règle les relations entre professionnels, les façons de penser des façons de faire avec les pairs, « de sentir, et de dire » (Clot, 2007) le métier aujourd'hui, qui « dit sans dire » les activités indépendamment de « propriétés subjectives de l'individu » amène à enrichir les répertoires d'action. Dans la traversée des différents contextes de travail, les interactions entre les savoirs partagés et les composantes individuelles renforcent une reconstruction de la mémoire du métier. Je parlerai de la revitalisation du « genre » (Roger, 2007).

I.1. Des contenus de la base d'orientation

Les contenus de la base d'orientation Les opérations d'orientation « assurent l'analyse des conditions spécifiques de l'action, le repérage des propriétés de l'objet de l'action et la mise en rapport de ces conditions et propriétés avec les opérations d'exécution et de contrôle qu'elles déterminent ainsi que leur processus d'accomplissement (leur ordre de réalisation) » (1979, 23). Elles sont fondées sur la base d'orientation, ensemble de concepts mobilisés dans des jugements pragmatiques implicites ou explicites sur la situation et associées à un pôle raisonnement, « qui permet, dans un système, de faire des inférences, d'établir des articulations » (Pastré, 2010, 39). Une des caractéristiques importantes de cette base d'orientation est son degré de généralisation qui lui permettra de traiter la variabilité des conditions de réalisation de l'action. Enfin, « les opérations de contrôle sont celles qui assurent l'observation du déroulement de l'action (opérations d'orientation et opérations

d'exécution) et la comparaison du produit de l'action avec le but visé. » (Savoyant, 1979, 24). Les recompositions ont été recueillies de manière indirecte, au travers de la capacité des conseillers à mettre en mots la recomposition de la situation. Dans les conditions proposées par le dispositif, les conseillers sont amenés à se représenter d'autres possibles par i) la prise de conscience collective d'un nouveau rapport à instaurer entre la technique et le conseil ii) la prise de risques « à faire autrement » dans des situations considérées comme inédites.

Un nouveau rapport s'est instauré entre la technique et le conseil par la construction de conceptualisations communes.

Au cœur du métier, le rapport entre la technique et la façon de donner le conseil incorpore l'histoire du conseil. Les conseillers tiennent pour vrai que l'histoire du conseil imprègne la façon de faire le métier : *« le conseil agricole de base a construit le métier d'aujourd'hui »*. Mais ils tiennent aussi pour vrai que la dimension technique définie par la nouvelle exigence de production intégrée modifie l'exercice du métier par *« le décentrage de la technique vers d'autres objectifs plus environnementaux »*. Ainsi, un organisateur s'efface au bénéfice d'un autre : *« Depuis que le métier existe »* ce qui pilote l'activité *« c'est d'apporter des solutions techniques aux agriculteurs avec le souci d'optimiser leurs résultats à l'hectare »* alors que *« dans la production Intégrée, on essaie de faire en sorte que le résultat économique soit le meilleur possible, mais ce n'est peut-être plus le fer de lance »*.

Au dire de conseillers, les agriculteurs sont dans une double attente vis-à-vis du conseil : celle de la recherche d'une « réassurance » de ce qui doit être fait dans l'immédiat, mais également celle d'« autre chose » que la seule efficacité technique. *« C'est peut-être d'autres choses en plus »* « *oui, l'objectif économique c'est la priorité* », mais il y a aussi d'autres aspects *« un peu, organisation d'exploitation, les objectifs un peu sociaux, voire un peu éthiques »*. Le conseiller ajoute *« Je crois qu'on a quand même sorti le mot éthique par rapport à la société. Donc il y a aussi ces aspects-là »*.

En pointant la relation entre des agriculteurs, individualisés et plutôt volontaires pour changer de pratiques, et de nouvelles façons de donner le conseil avec *« des gens qui seraient plus dans l'autonomie »* et en soulignant qu'il s'agit *« plus d'une mise en réseau qu'un accompagnement technique tel qu'on entend dans les groupes »*, est mis en évidence une valeur portée par la profession, celle de l'autonomie des agriculteurs. Notion ambiguë s'il en est, elle fait partie des valeurs affichées du service aux agriculteurs, ancrée dans l'histoire du

conseil technique, elle organise également les conventions entre des agriculteurs en groupe technique (GDA) et la Chambre.

Les conseillers prennent conscience d'un nouveau rapport à instaurer entre la technique et le conseil :

« Quand tu fais un conseil classique, [] c'est à dire, face à un agriculteur, tu vas adopter une attitude de « je recherche la solution la plus rentable ». Quand tu arrives en production intégrée, tu ne peux pas avoir cette attitude-là, tu es obligé de mettre en avant les aspects environnementaux. Et ça ce n'est pas une recette technique ! » « Parce que pour nous, l'objectif de la PI⁷⁵ c'était quand même d'avoir une dimension autre qu'une relation binaire entre l'objectif économique et puis l'agriculteur ».

L'émergence d'une deuxième catégorie de situation donne corps à cette recomposition de la relation entre les dimensions technique et conseil. Ainsi, dans une situation décalée par rapport à une situation conventionnelle la prescription faite par les formateurs d'un tour de plaine pour « Conduire une activité de diagnostic agronomique sur deux parcelles en interculture » surprend, interroge: *« Pourquoi aller dans les champs alors qu'il n'y a rien à voir ? »* et ce d'autant qu'*« Il n'y a pas l'enjeu du conseil : qu'est-ce que je vais mettre ou pas [pour faire face à un problème identifié par l'agriculteur dans son champ] ? »*.

Dans la confrontation aux « forces de rappel » (Schwartz, 2013, p. 25), habitués à répondre à un problème immédiat sur des parcelles semées, *« C'est que je crois que l'habitude, c'est d'aller dans une parcelle qui est emblavée et on y va pour quelque chose, alors que la période d'inter-cultures, a priori, il n'y a rien à voir, qu'est-ce qu'on va y faire ? »*, et aux conditions de cette situation inédite, les conseillers, pour être en capacité de conduire un diagnostic, recomposent la situation. Tout d'abord, en identifiant une des conditions nouvelles, celle d'un diagnostic sur des parcelles non semées, le conseil ne peut être en réponse à un problème immédiat, toutefois, les conseillers se le représentent comme possible

« C'est vrai que la période d'inter-cultures, c'est peut-être mieux parce qu'on se dit, [qu'on peut questionner l'agriculteur sur] qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est-ce que tu

vas faire ? Et il n'y a pas d'enjeux liés à un ravageur ou à des pucerons, cicadelles, qui sont sur la parcelle. C'est-à-dire qu'on est complètement indépendant d'un problème ponctuel pour lequel on vient [d'habitude] ».

Néanmoins, se pose la question de la pertinence de l'organisateur qu'est l'expertise technique. En effet, celle qui est immédiatement accessible, est intrinsèquement liée à la façon de donner le conseil, basée sur des connaissances scientifiques et techniques stabilisées. Comme l'a souligné Billaud, (2006, pp. 215-217) le conseil est réalisé par la preuve scientifique. En situation, où la production intégrée organise l'expertise, les conseillers sont confrontés à deux obstacles : l'instabilité des ressources techniques disponibles et le manque d'expériences consolidées dans des pratiques collectives du métier.

« On est dans un domaine où les connaissances ne sont pas stables, et là je trouve que c'est l'illustration parfaite. C'est-à-dire sur la première ou la deuxième parcelle, c'est que finalement, on n'est pas d'accord... Je pense qu'il y a eu plusieurs pistes proposées qui sont vraiment différentes de ce qu'il faudrait faire pour implanter une culture de printemps sur la première et de ce qu'il faudrait faire pour implanter le blé puisque, a priori, on a découvert que c'était du blé qu'il fallait implanter sur la deuxième ».

Enfin, au-delà de la mobilisation du modèle opératif de chacun pour conduire un diagnostic agronomique, ils justifient deux classes de connaissances : l'une, esthétique, pour juger des pratiques de l'agriculteur et l'autre, celle qui renvoie au processus de construction de leur expertise par la production de références⁷⁶ chez les agriculteurs.

Le terme « *foutoir* » énoncé par un conseiller, « *étonne* » et met en débat la notion de beau en agronomie.

« Foutoir pour moi, [...] ça donne quelque chose de désordonné, alors peut-être que les endroits, c'est plus ou moins haut, plus ou moins dense, etc.[...]et des trucs semés au cordeau, et ça me surprenait ! ».

⁷⁶ Production de références : pratiques de développement sous formes d'expériences chez et avec les agriculteurs, sous la responsabilité du conseiller. Dans certaines chambres cette pratique n'appartient plus au conseiller grande culture elle est dédiés à des conseillers responsables des expérimentations.

Sont ainsi évoqués sur cette parcelle « chaotique », l'idée d'un travail qui n'est pas « abouti », et ce qui s'apprend « à l'école » pour qualifier un labour agronomique

« c'était un labour qui esthétiquement n'était pas beau et que le beau en agriculture n'était pas forcément du coup très agronomique, donc je trouve que pour des agronomes qu'on est, dire que c'est le foutoir ou chaotique, ça me surprend un petit peu ! ».

Les conseillers mettent en vis-à-vis leurs appréciations et celles de l'agriculteur,

« Il y en a qui vont me dire ,[...] il y a des agriculteurs pour qui c'est nickel chrome, et puis il y en a d'autres, c'est sale ». « Il y a un moment, tu as parlé de la belle parcelle, [...] tu as dit, ce n'est pas une belle parcelle, [...].Et je me suis dit, finalement, moi j'avais l'impression que tu avais une vision, un système de références et que celle-là était très loin de ton système de références ».«Il y a une échelle de valeurs, mais pas de valeurs par rapport à la personne mais de valeurs par rapport à un état [...] d'une parcelle qui va être plus ou moins sale et entre la parcelle bien propre, oh c'est nickel, là ça va être plus facile à gérer par la suite et celle où là, comment il va faire les années suivantes, voilà, c'est ça, je dirais que ça manifeste de l'étonnement. ».

Considérée comme une ressource constitutive de l'expertise technique du conseiller, la production de références produite par l'agriculteur avec l'aide du conseiller conclut la légitimité d'expert. Ce processus « va de soi », de l'expertise scientifique fournie par les chercheurs à l'expertise éprouvée sur le terrain avec les agriculteurs. Toutefois, les conseillers interrogent la pertinence de la fabrication de cette ressource dans un autre modèle.

«Je pense qu'il y a quelque chose de très important pour nous dans les systèmes de culture innovants ou en rupture avec ce qui peut exister, c'est profiter d'une opportunité pour montrer une analyse d'un résultat mais de façon scientifique. C'est-à-dire, il faut prendre des notes. Il faut mettre des garde-fous, et il faut confronter les résultats obtenus à ses pairs (agriculteurs) pour qu'ils soient soit détruits, soit confortés ». « Ce n'est pas de l'essai cadré, mais il n'était pas convaincu du tout, parce

que ce n'était pas le truc nickel chrome où quand tu vas voir chez l'agriculteur, tu as une analyse de variance. C'est un classique du genre, dans notre milieu. C'est-à-dire qu'on simplifie le domaine de références à l'expérimentation au champ alors que la référence, c'est bien au-delà de ça ». « Je m'aperçois que, dans notre métier de conseil, aujourd'hui, on donne du conseil à la fois par rapport à des références qu'on a acquises depuis un certain temps mais aussi on donne du conseil ne serait-ce qu'à travers des observations qu'on a faites chez nous. Aujourd'hui, je donne du conseil en disant à un agriculteur : « j'ai vu telle chose chez lui », ça n'a rien d'officiel d'un essai statistique, mais au moins le fait que tu rapportes un témoignage de quelque chose que tu as vu, ça a aussi de l'importance. Et ça dédouane un peu aussi de la responsabilité que tu portes sur ton conseil, parce que... En fait, aujourd'hui, ce qui intéresse les agriculteurs – je le ressens comme ça – c'est quand ils m'interrogent sur mon avis. Ils m'interrogent à la fois sur l'avis technique que je peux donner, mais sur tout ce que je peux drainer comme information qui vient de tous les agriculteurs que je peux voir ».

La confrontation entre des façons de penser, de faire, acquises et dans l'expérience sédimentée et dans l'expérience épisodique (Rogalski 2011), par une prise de conscience partagée, donne à voir la mise en mouvement des contenus de la base d'orientation : d'un côté, des propriétés de l'objet du diagnostic agronomique ; de l'autre, des conditions de l'action procurées par l'environnement professionnel. Les propriétés de l'objet interrogent le statut de l'observation sur les parcelles et son usage dans l'aide à la gestion du risque par l'agriculteur, la place de la production de références dans la construction de l'expertise du conseiller, les critères d'évaluation des pratiques des agriculteurs. La perception d'une deuxième catégorie de situation s'élabore, amplifiée par la nouvelle donne politique « *Plus d'agronomie, moins d'intrants* » et ses dispositifs, conseil dit à froid. L'espace de travail s'élargit et se différencie. Les situations s'interpellent, elles se distinguent par les buts, l'objet, et des éléments de conditions de l'action. Les conseillers opèrent une distinction entre le conseil « à chaud » et « à froid ». Ils élargissant ainsi le cadre d'actions. Ils finissent par parler du conseil à froid, en étant capable de définir les propriétés de la situation, les contingences, et les ressources à activer pour s'autoriser à faire. Cette distinction fonctionne comme un concept pragmatique commun.

I.1.1. Faire autrement, essayer : la reconfiguration de la tâche

Dans son évolution, le travail véhicule des « ressources et contraintes », « produit sens et désespérances », « structure des repères collectifs », (Lallement, 2010, p. 11). Par ailleurs, les dimensions organisationnelles du travail agencent le périmètre pour faire advenir un travail efficace conçu dans une division sociale du travail et ses coordinations (Mintzberg, 2005). Dans les injonctions à donner le conseil) et les contradictions managériales, le conseiller dispose de marges de manœuvre. Il se représente *« ce qu'il doit faire en fonction de ce qu'il est et de la place qu'il occupe dans l'organisation, qu'il doit ensuite en évaluer la compatibilité avec les ressources »* (Mayen & Savoyant, 2002) Il réélabore des ressources, *« réinvention qu'il suppose adaptée à ses buts, à ses ressources, dans la situation »* (Mayen & Savoyant, op. cité).

Pour faire autrement, et réussir l'action, deux actions différentes par leurs buts donnent à voir la régulation situation/activité mise en œuvre par les conseillers. (Rogalski, 2004). (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013) Dans la première, le conseiller prend l'initiative de donner le conseil en « production intégrée »⁷⁷. Il dit comment il s'y est pris pour mettre à sa main la situation ; dans la seconde, une situation de « conseil en AAC (aire d'alimentation de captage », deux expériences sont relatées. La première est celle d'un conseiller contraint de réélaborer des ressources dit pourquoi il ne peut agir efficacement. La seconde est celle d'un processus de configuration d'un dispositif de conseil où le conseiller mobilise les outils proposés par le cadre règlementaire pour réélaborer des ressources. Ce dernier récit donne à voir la genèse d'une activité.

La mise à la main d'une situation de conseil inédite :

En se saisissant d'une opportunité offerte par la politique d'incitation aux changements de pratiques des agriculteurs plus respectueuses de l'environnement, un conseiller, reconnu légitime dans une situation de conseil en conventionnel par les agriculteurs avec lesquels il travaille, décrit comment il s'y prend pour « mettre à sa main » une situation de conseil en agriculture intégrée. Situation nouvelle pour lui et les agriculteurs concernés. Le conseiller s'appuie sur l'engagement de ces agriculteurs dans

⁷⁷ Annexe 1/13: Le tour de plaine dit en agriculture intégrée

des mesures gouvernementales M.A.E⁷⁸. Dans ce cadre, le conseiller se donne deux buts : le premier vise « *l'accompagnement d'agriculteurs volontaires, engagés via une mesure incitative, dans la conduite de leurs cultures et systèmes de culture, en faisant le point sur les règles de décision et en (re)définissant une prise de risque en relation avec les exigences de la réglementation* ». Le second vise la façon de fabriquer les conditions de la production de connaissances c'est-à-dire qu'il vise à « *s'entendre avec les agriculteurs sur l'intérêt de ce travail réalisé en commun pour créer des références* ». Il s'auto-prescrit un mandat, lequel est, implicitement, conforté par la Chambre, et recrée le but et les modalités de l'action. Il s'agit ainsi d'aider les agriculteurs à « construire des règles de décision », en relation avec les risques agronomiques, économiques, sociaux, de chacun des systèmes de culture, en s'appuyant sur la complémentarité des différentes expertises, celles du conseiller, celles des agriculteurs, et les références disponibles. Dans cette optique, il explique comment il s'y prend avec le groupe d'agriculteurs réunit à cette intention (Guillot, al. 2013) pour produire un accord sur le bien-fondé de cette activité. De nombreux ajustements sont réalisés pour fabriquer le groupe et rendre possible la co construction de l'objet. D'autre part, il explique comment il s'y prend pour introduire une discussion sur les niveaux de risques en relation avec les maladies ou les adventices. Cette discussion est soutenue par des outils et connaissances tels que des résultats d'essais conduits en agriculture intégrée, et l'Indice de Fréquence de Traitement, indicateur de pression sur le milieu. La démarche, schématisée sur un support papier, présente le raisonnement d'anticipation que suppose ce type d'agriculture.

Toutefois, quand un agriculteur donne à voir des résultats de pratiques réalisées dans le cadre d'une expérimentation de système de culture du programme régional « Plus d'agronomie, moins d'intrants », le conseiller reçoit cette proposition comme un empêchement au déroulement de son action. Il reprend alors un rôle d'expert pour expliquer ce qu'il convient de faire.

Il évalue son conseil à l'aune de la satisfaction des agriculteurs : l'un d'entre eux propose d'organiser la prochaine réunion, avant la moisson (nous sommes fin mai),

⁷⁸ M.A.E. : Mesures agro environnementales, ce sont des aides financières incitatives aux changements de pratiques, proposées aux agriculteurs par le Ministère de l'Agriculture et gérées par la Chambre d'agriculture.

afin de maintenir la dynamique engagée et d'avancer dans cette démarche.

Cette expérience « épisodique » (Rogalski & Leplat, , 2011) mobilise la capacité du conseiller à configurer une situation à partir de ce qui vaut pour le conseil d'une façon incantatoire dans le milieu, soit « sortir des recettes à chaud et « co produire avec des agriculteurs », et de ce qu'il peut faire. Les tensions entre les pratiques de conseil acquises dans les expériences « sédimentées » et la mise en œuvre de nouvelles façons de faire, donnent à voir l'émergence de pratiques nouvelles i) de contractualisation avec les agriculteurs dans une double direction, l'objet du conseil et la construction du collectif d'agriculteurs ; ii) de mise en schéma de connaissances adaptées. La difficulté à utiliser des pratiques d'agriculteurs qui vont dans le sens attendu est pointée par l'observateur que je suis. Cette difficulté est rapportée dans des contextes identiques, elles ne sont pas lisibles par le conseiller. J'évoquerai, la prégnance de la posture d'expert technique du conseiller et le souci de réguler le cours de l'action, bloquant la capacité du conseiller à appréhender les ressources venant des agriculteurs.

Le conseiller a redéfini une tâche. Première expérimentation, le conseiller n'a pas encore eu l'occasion de remettre en travail la régulation entre ce qu'il croyait devoir faire et ce qu'il a fait, mais il sait que c'est possible de faire autrement. A travers cet exemple, se jouent le temps et les opportunités de la remise sur « le métier de l'ouvrage » dans une même catégorie de situation et qui organiseraient la consolidation de la base d'orientation.

I.1.2. Place tenue et activité empêchée : une double contrainte sur le pouvoir d'agir.

Selon Clot & Simonet, (2015, p. 38), le pouvoir d'agir c'est « le développement du rayon d'action de l'activité des sujets dans leur milieu professionnel », il est des situations où la personne « *ne dispose plus de la situation* » (Clot & Simonet, op. cité. p. 40), ce manque constitue un obstacle à la capacité à agir.

« *Mon conseil n'est plus adapté* » dit le conseiller⁷⁹. Au cours de la mise en récit de son expérience, le conseiller éprouve une difficulté à nommer la situation « Comment je l'appelle? », avec l'aide des pairs, elle est appelée « conseil en AAC ». La prescription est d'aider, les agriculteurs, contraints de changer de pratiques, à concevoir un plan d'actions sur un territoire qui est délimité par la réglementation. Des acteurs hors agriculture sont amenés à

⁷⁹ Annexe 2/4 : Une situation de conseil en AAC

intervenir dans les décisions sur le plan d'actions, lequel concerne plutôt les agriculteurs. L'expertise technique porte sur la diminution de l'utilisation des produits phytosanitaires et de l'utilisation de l'azote. Le conseiller se réfère à la situation de conseil de référence, le conseil en conventionnel, pour mobiliser des ressources. Il tient pour vrai que « le conseil abouti » c'est celui où l'on optimise l'utilisation des outils et le raisonnement des apports de produits :

« dire qu'il n'y a pas besoin de traiter [...] c'est un peu une victoire environnementale parce qu'on a tous l'idée de dire derrière, en plus du gain technico-économique que je leur procure, j'ai sauvé un traitement. C'est un peu ça ». « Pour l'azote c'est pareil, on est content quand il y a du reliquat sortie d'hiver, on est content de dire qu'il y a du reliquat ». « Ca appuie ton conseil dans le sens où tu dis, et bien finalement, j'apporte toutes les billes pour être au plus près de l'utilisation des outils et en fait, tu n'es pas dans une standardisation des doses et des choses comme ça ». Comme tout acteur opérationnel, il évalue, en disant ça « marche » : « je donne du conseil de groupe » et les agriculteurs « continuent de me demander et ils mettent quelque part en application ce que je leur dis ».

Le conseiller, en portant un jugement sur l'efficacité du conseil en conventionnel, recrée le sens de son activité. Il perçoit deux contraintes : celle de la prescription de la Chambre qui fait bouger le système de places entre conseillers et agriculteurs et entre les agriculteurs eux-mêmes, et celle de la contingence d'un outil spécifique au dispositif AAC qu'est le diagnostic de territoire. Pour la Chambre, il s'agit, d'une part de décroisonner le travail des conseillers en favorisant « le travail en collaboration entre les conseillers environnement et les conseillers grandes cultures », et d'autre part de s'appuyer sur des agriculteurs déjà engagés avec la Chambre pour influencer les autres agriculteurs hors de ce réseau « profiter de la porte d'entrée des agriculteurs en groupes techniques qui sont sur le territoire de l'AAC pour faire comprendre ce qu'on cherche à faire ». Le diagnostic de territoire, réalisé par d'autres conseillers de la Chambre, révèle des problèmes d'azote sur un territoire. Ce diagnostic définit le périmètre du territoire concerné par la réglementation qui met en jeu les changements de pratiques. En instrumentalisant la qualification du problème, le diagnostic sert de référentiel à tous les acteurs agricoles ou non⁸⁰, organisés au sein d'un comité de pilotage. Le conseiller,

lui estime que ce diagnostic, en évaluant les pratiques des agriculteurs, évalue ses activités de conseil auprès de ces et/ou « ses » agriculteurs.

« Je me suis dit, ce que je fais bien là ce n'est pas bon là ». « C'est qu'on sorte un résultat qui montre aux agriculteurs qu'ils ne travaillent pas bien, alors que eux, [...] ils n'arrêtent pas de dire : on a déjà fait des efforts ». « Ben alors qu'est-ce qui va nous tomber dessus ? [...] on ne peut rien faire de plus ».

Vis-à-vis du nouveau système d'acteurs, il exprime les craintes de perdre une « relation privilégiée » qui s'est instituée dans le conseil en conventionnel. Entre les forces de rappel et les contraintes nouvelles, il maintient le but qu'il s'est donné dans la situation de référence, il s'agit de proposer « des méthodes qui permettent d'aller plus dans le sens de ce qui est recherché ». Il se dit alors sans ressources, « sans munitions, parce que les choses que tu étais sensé proposer, tu les travailles déjà avec le groupe ! (et néanmoins le diagnostic de territoire pointe un problème de pollution azotée) ». En réinterrogeant les circonstances de l'application des règles par les agriculteurs, « On n'a jamais la certitude à 100 % qu'ils appliquent réellement toutes les règles qu'on leur prône dans le tour de plaine ou dans les réunions techniques ». Il se reconstruit de nouveaux buts. Tout d'abord, celui de conserver cette « relation privilégiée » ; il est « vu un peu comme le sauveur » par les agriculteurs, par ailleurs il est sensé « être une voix de neutralité », et tente de trouver une place dans la pluralité des acteurs. Ensuite, il s'agit de garder la valeur de l'action collective portée par le milieu professionnel. Pour le conseiller, les agriculteurs n'ont pas à subir la réglementation,

« que ce sont aussi des acteurs et qu'en fait, nous, quand on a exposé ces problèmes d'action avec eux, en préambule du comité de pilotage final, c'était aussi de leur montrer que pour tous les acteurs du comité de pilotage c'était important qu'ils comprennent les enjeux des différentes pistes d'actions proposées ».

Il exprime ses peurs de voir son expertise technique mise en cause « C'est qu'en fait, moi ce que j'ai du mal à faire c'est quand je vais me retrouver en réunion, c'est de continuer à véhiculer ces messages techniques là, en sachant maintenant que dans des situations de bassins où il y aurait une problématique, et bien je ne suis pas bon ».

En esquissant un schéma⁸¹ il explicite les changements au regard des enjeux du conseil, « l'efficacité technico-économique » pour ce qu'il fait habituellement, « l'efficacité environnementale » pour cette situation inédite. Il compare les deux catégories de situations, d'abord, par leurs finalités, celle de la situation de référence « une bonne efficacité technico agricole » pour l'agriculteur ; celle de la situation en AAC, « une bonne efficacité environnementale pour le territoire ». Ensuite, il positionne son rôle, dans la première situation, il conduit le conseil avec un groupe d'agriculteurs organisés et volontaires ; dans la deuxième il se situe au milieu d'un cercle, en relation avec tous les autres acteurs agricoles ou non et des agriculteurs non volontaires. En décrivant les conditions de la situation qui modifient le contenu du conseil, il souligne les dimensions qui modifient sa capacité à agir. Dans l'échange avec le groupe sont pointés le mandat, les outils du dispositif, le statut du diagnostic de territoire, le système de places et la distribution des connaissances. La prégnance de la situation de référence organise des forces de rappel, elle est comprise ici comme un empêchement à agir. De ressource pour orienter l'action, elle devient obstacle au développement de l'activité. En exprimant la difficulté à se représenter l'action à faire, le conseiller dit son désarroi.

Le conseiller interprète ainsi sa difficulté à être efficace. Il est poussé à exprimer d'une part, la dissonance entre la contrainte situationnelle et ses préférences « *ce qui satisfait techniquement, ça ne convient pas d'un point de vue environnemental* » et d'autre part, sa souffrance devant ce qu'il vit comme la perte d'un pouvoir d'agir.

Par ailleurs, cet empêchement à agir, en interrogeant l'expertise du conseiller autant que sa volonté d'agir en expert, met en question les conditions objectives de la transformation de la situation.

Dans une autre action de conduite d'une action de conseil en AAC, le conseiller décrit comment, pour s'en sortir, il explore la prise en compte de l'environnement. Cette façon de s'y prendre devient un « élément essentiel à la genèse d'une action adaptée » (Leplat, 1997 p.123).

⁸¹ Annexe 1/ 9 : Communication SFER

I.1.3. La configuration d'un dispositif de conseil mobilisant des instruments

« *On a essayé de faire* » un conseil d'aide au diagnostic. Si « *Animer l'opération AAC* », c'est la prescription générale qui oriente cette démarche coordonnée avec les agriculteurs et les autres acteurs, Chambre, Collectivité Locale, Agence de l'eau et « buveurs d'eau » cela suppose, pour le conseiller, de se donner des instruments et de se doter d'une réflexion pour être en capacité de l'animer.

Le conseiller rappelle les insatisfactions évoquées autour de la façon de mobiliser le diagnostic du territoire réalisé par d'autres experts de la Chambre : « *ce n'est pas génial* ». Pourquoi ? Les agriculteurs ne sont pas préparés à engager des changements de pratiques, « *Les gens qui reçoivent ça « brut de décoffrage [...] sont paumés* ». Il y a donc, du point de vue de ce conseiller, « *bien besoin de reposer les choses* ».

En se saisissant i) de la prescription, « *après, c'est mon boulot effectivement d'animer l'AAC et de mettre en place les moyens nécessaires pour le faire bien* », ii) de la décision règlementaire qui oriente trois modalités de la conduite du conseil en AAC : le diagnostic, la construction d'un plan d'actions à partir de l'étude de scénarios de pratiques et le pilotage *in itinere* des actions (Aujas, Lacroix, Lemarié, & Reau, 2011)), iii) des expériences du conseil décrites par les pairs dans des situations semblables, le conseiller compose avec la situation pour la mettre à sa main.

Il tient pour vrai que les agriculteurs doivent avoir « *une vision globale de ce que ça peut être, [...] du début jusqu'à la mise en place d'actions* », en conséquence, donner à voir une bonne identification du « *processus de décision* » sur ces opérations-là et « *surtout l'aspect concertation, le fait qu'à un moment donné, il y a discussion entre les agriculteurs et d'autres acteurs* » est une connaissance indispensable. Un des buts du conseiller est d'aider les agriculteurs à « *se mettre en réflexion par rapport à ça, parce qu'ils allaient y être confrontés* ». Dans cette optique, le conseiller organise le travail pour aider à comprendre les tenants et aboutissants de la démarche avec, comme repères, le processus qui va de l'appropriation du diagnostic à la définition d'un plan d'actions.

Par ailleurs, le discours de la Chambre est porteur de sens pour le conseiller pour l'aider à tenir son rôle :

« Ce n'est pas qu'on me l'avait demandé de le faire sous cette forme-là ». « Moi j'ai l'impression d'avoir, en tout cas, la marge de manœuvre pour reconfigurer cela si je le juge nécessaire sur un bassin de captage », « Je voyais mon rôle comme un rôle d'animation dans cette opération ». En mobilisant le mandat de la Chambre, le conseiller se réfère à un système de valeurs. « Après si je réfléchis au mandat de la Chambre, enfin on nous l'a dit et redit, le slogan de la Chambre est « Pour votre réussite économique et humaine » et pour moi si je mets ce que j'ai fait là en parallèle avec ce slogan, c'est effectivement me dire que... l'idée c'est que les agriculteurs du BAC soient acteurs de leurs changements parce que derrière, je m'imagine que dans ce cas-là, ce sera plus favorable à leur réussite économique et humaine. Enfin, il y a des chances ! ».

Pour nommer les actions de conseil, le vocabulaire en usage montre ses limites, par défaut, le conseiller parle de formation en référence à l'imputation budgétaire.

« On a des journées, on ne sait pas trop comment les appeler, enfin, administrativement, ce sont des journées de formation ». « Aux agriculteurs, on parle de journées d'information et d'échanges sur ce processus de protection de l'eau ».

Le conseiller décrit comment il a lui-même contribué à construire, dès le début de l'opération, l'organisation temporelle et conceptuelle du dispositif de conseil :

« on est dans la phase d'étude de diagnostic et dans l'accompagnement qui va avec » et « ensuite il y a la mise en place du programme d'actions et sa mise en place à la fois sur le papier et sur le terrain », et le « flou autour de ça ». "Ça", étant la mise en place. « A quel moment elle se fait ? Comment ? Avec qui ? ».

Pour mener à bien cette action, le conseiller retient trois outils qui équipent le dispositif AAC: le diagnostic de territoire, des mesures financières, un espace de délibérations. L'appropriation de ces outils par le conseiller en système d'instruments (Rabardel & Bourmaud, 2005) organise des ressources à partir de quoi, conseiller et agriculteurs, peuvent s'arranger pour travailler ensemble. Dans la perspective de construire des plans d'action qui

mènent aux changements de pratiques agricoles, le but du conseiller est de rendre possible l'usage du diagnostic de territoire par les agriculteurs. Les résultats du diagnostic de territoire sont restitués aux agriculteurs à la fin de l'étude. Les mesures agro environnementales sont appréhendées par le conseiller comme un outil contractuel, sont débattues par les agriculteurs,

« c'est que sur cette AAC-là en particulier, il y a eu un débat très tôt entre les agriculteurs, un débat ou un questionnement. Ils ont demandé très tôt finalement qu'est-ce qui allait leur être imposé ou proposé en termes d'action sur l'AAC. Très vite on en est venu à parler des MAEt, quel était le cahier des charges, etc. Et il y a eu débat entre eux sur finalement, qu'est-ce qu'il fallait faire. Est-ce qu'il fallait se servir de cet outil qui existait, les MAEt, sachant qu'ils ont très vite vu les tenants, les aboutissants, les biais et le fait que ce n'était pas forcément ce qui répondait aux problèmes de l'eau. Ça peut contribuer mais ce n'était pas forcément ce qui permettait de répondre. Ou bien est-ce qu'il fallait s'affranchir ou ne pas s'enfermer dans ce carcan des MAE et réfléchir de façon beaucoup plus large à qu'est-ce qu'il fallait qu'on fasse par rapport à ce problème. Ce débat-là, il existait effectivement entre eux ».

Le comité de pilotage organise un espace de délibérations multi-acteurs, où des agriculteurs s'engagent pour être force de propositions dans l'élaboration d'un plan d'actions, lequel vise le changement de pratiques agricoles et de pratiques hors agriculture.

« Dans cette AAC-là, lors de la première des journées de formation, on est revenu (sur) les enjeux de l'opération, sur le rôle que les agriculteurs pouvaient y jouer en particulier par le biais des représentants de comité de pilotage. Ça leur a vraiment fait tilt, enfin dans le lot des participants à la formation, il y en avait quand même un certain nombre qui étaient aussi représentants au comité de pilotage et je dirais, ils ont pris toute la mesure de leur responsabilité par rapport à ça et moi j'ai eu le sentiment que vraiment quand ils sont revenus aux trois autres journées de formation derrière, ils avaient tout le temps en tête finalement comment on va utiliser cette information qu'on nous donne, qu'on discute entre nous... ».

Selon le conseiller, le comité de pilotage qui a suivi cette journée, a fourni l'occasion aux agriculteurs de pousser ;

« les partenaires de l'opération dans leur retranchement, sur finalement qu'est-ce qu'on attendait d'eux, parce qu'eux, ils voulaient proposer des choses, réfléchir à ce qu'ils voulaient faire sur leur système de culture ».

Le conseiller élabore le dispositif de conseil. Une des formes opératoires du conseil en AAC est celle qui organise la « restitution du diagnostic du territoire » aux agriculteurs, suffisamment critiquée dans son usage. Le conseiller se saisit des ressources que sont

1) un nouveau mandat et des valeurs affichées de la Chambre

« On avait discuté le fait de développer un accompagnement dès le début de l'opération, et donc ça, c'est un peu ce qu'on a essayé de faire aussi sur le captage sur lequel on est en train de travailler, qui a été accepté par la Chambre d'Agriculture, par le bureau »,

2) l'appropriation des outils du dispositif.

Ces ressources constituent l'agencement qui s'organise autour de trois actes de distribution des relations aux connaissances et du système de places qui ordonnent la régulation d'une activité collective (De Terssac, 2001). Le premier acte introduit les intentions politiques, adossées à la légitimité des représentants des pouvoirs publics et de la profession, le deuxième, le dévoilement scientifique, adossé à la légitimité d'un chercheur, le troisième, la mise en mouvement des agriculteurs avec l'aide de deux conseillers, animateur et expert.

Acte 1 : *« On est revenu sur l'opération, ses enjeux, les étapes, les retours d'expérience d'autres AAC », avec les représentants de l'Etat, et de la Chambre représentée par le « chef du service environnement » qui suit des opérations AAC depuis longtemps » et « amène son expérience globale ». Le conseiller, dans son rôle d'animateur, facilite la circulation des connaissances, entre les connaissances du territoire des agriculteurs, et les connaissances géologiques de l'expert : le terrain des agriculteurs est mobilisé comme ressource partagée pour nommer les choses.*

« On va sur le terrain avec les agriculteurs pour bien se mettre d'accord sur comment

on appelle choses », « Donc là aussi, c'est notre collègue qui s'occupe de cette partie-là [...] elle explique des aspects géologiques, pédologie, comment on détermine la vulnérabilité des différentes zones de l'AAC, enfin les différents niveaux de vulnérabilité des différentes zones de l'AAC ».

Par exemple, en pédologie, « *argilo-calcaire* » ça n'existe pas, c'est le vocabulaire d'usage des agriculteurs pour désigner leur type de sol, il s'agit de s'entendre sur les dénominations des sols et donner le temps aux agriculteurs de faire des observations : « *alors tu as mis une patate de tel type de sol, il me semble que ça ne passe pas par-là dans ma parcelle !* ». Pour le conseiller, la circulation des connaissances vise des ajustements entre les visions du territoire, celles des politiques, décideurs du périmètre, celle de l'expert, et celles du territoire vécues par les agriculteurs.

Acte 2 : Le dévoilement de la construction du diagnostic : l'objectif est d'aider les agriculteurs « *pour voir comment on a calculé ça* ». Le but du conseiller est de fournir les connaissances et outils utilisés pour évaluer les risques et ensuite rendre faisables les diagnostics agricoles à venir. Dans cette perspective, il convoque la légitimité scientifique d'un chercheur de l'INRA. Ce dernier a en charge d'expliquer comment sont identifiés ce qui conditionne, à un moment donné, un transfert de phyto vers l'eau « *où (l'on) croise différents paramètres et les premiers résultats* », *l'outil informatique, Indigo, qui permet d'obtenir ces résultats et ensuite la façon dont sont notés les risques phyto ou azote* » qui a conduit à l'établissement du diagnostic de territoire.

Acte 3 : L'exploration « *des adaptations, des systèmes de culture pour la protection de l'eau* » par les agriculteurs : le but du conseiller est « *de les faire commencer à se projeter dans les changements de pratique et de système par rapport à cette problématique protectionniste qui leur est tombée dessus* » et pouvoir donner les moyens aux agriculteurs d'être acteurs. Il parle de « *force de propositions, aussi d'être acteur et pas juste subir* ».

Des points d'action possibles sont évoqués par la régulation des rapports entre le conseiller, l'instrumentation de l'activité et les coopérations. De nouvelles conditions de l'action (Rogalski, 2004) se réélaborent au cours de la réalisation de la dernière journée d'une première étape.

Le conseiller tient pour vrai que :

- i) les connaissances agronomiques sont situées, il « *ne s'agissait pas « là » de parler de production intégrée comme ça en l'air, il s'agissait d'en parler en lien avec leur AAC* »,
- ii) la journée n'a pas pour objet de déterminer ce que l'« *on va faire ça sur le AAC !* », mais de se familiariser avec la façon de faire évoluer un système de culture,
- iii) le groupe d'agriculteurs est la source première de connaissances par différence avec des connaissances descendantes d'experts. « *On avait choisi de ne pas présenter les leviers et plutôt de les laisser proposer des trucs* ». Le conseiller décrit comment il organise l'accès à l'objet du travail avec les agriculteurs en interrogeant les pratiques agricoles des agriculteurs et les indicateurs pour évaluer le système de culture.

« *Donc pour la petite histoire* », dit le conseiller « *je pensais prendre plusieurs systèmes support, notamment parce que dans l'AAC il y avait l'école non-labour et il y avait ceux qui labouraient systématiquement ou occasionnellement. Donc j'imaginais prendre aussi, alors lui il labourait occasionnellement même si ça devenait de moins en moins fréquent, et j'imaginais prendre aussi le cas de système de non-labour, mais concrètement sur la journée c'était impossible de traiter les deux cas* ». « *Le dilemme* », « *Est-ce qu'on vise une réduction d'IFT ou est-ce qu'on vise autre chose, par une réduction plus globale ?* ».

Le conseiller redéfinit son but : « *aider les agriculteurs à se projeter dans d'autres pratiques* ». Il mobilise les ressources que sont les enjeux et les connaissances apportées par le diagnostic du territoire, l'expertise et l'engagement des agriculteurs via les débats et la participation de certains d'entre eux au comité de pilotage, sa légitimité et place en qualité de conseiller dans le processus. Il s'appuie sur la double expertise technique, de l'agriculteur et d'un conseiller, il choisit une norme technique.

La démarche propose d'articuler différentes connaissances

- i) celles des praticiens, en faisant le choix de valoriser l'expérience d'un agriculteur :

« IFT ne mesurait pas forcément un risque de pollution, par contre il y avait d'autres indicateurs qui rendaient mieux compte de ça, comme les IPHY ⁸² par exemple mais qu'on pouvait difficilement mettre en œuvre en direct, en tout cas pendant les journées ». Ce conseiller justifie ainsi sa prise de position « Donc, finalement, j'avais décidé qu'on allait, enfin rester assez large, leur demander comment ils feraient évoluer le système de culture par rapport à la protection de l'eau mais sans se focaliser forcément sur l'IFT ou sur .. ».

« Donc ce que j'avais fait moi dans cette journée, c'est que j'avais repris avec l'accord d'un agriculteur de l'AAC, (également membre du comité de pilotage) son système de culture, je l'avais donc préparé, mis sur un diaporama pour que ce soit ce système de culture-là qui serve de support pour l'exercice de faire évoluer le système par rapport à la protection de l'eau. Et puis on avait prévu dans la journée aussi une phase d'évaluation. Donc j'avais prévu les outils pour pouvoir le faire, il se trouve que l'on n'a pas eu le temps de la faire » ;

ii) celles d'un collègue en appui « technique ».

Ce dernier évoque la complémentarité des rôles entre conseiller animateur et expert. Il tient pour vrai que les agriculteurs, peuvent s'opposer aux changements induits par les réductions d'intrants, « Ah non ! Je ne fais pas telle culture parce que le matin je me lève à telle heure. Tous les arguments dont on a l'habitude, auxquels on a l'habitude d'être exposés quoi ! ». Son but est de les aider à se projeter. « Je vais essayer » de faire en sorte qu'ils puissent « se lâcher dans les propositions ». En redéfinissant son rôle d'expert comme une ressource

« en y allant, je me suis dit que je vais servir de ressource technique en fait, je me suis dit les gens ils vont faire des propositions et moi je vais me mettre dans la position de celui qui peut éventuellement apporter un peu de témoignage et d'expérience sur les bassins »,

Il renforce sa légitimité en donnant à voir à la fois son expérience de terrain, d'expérimentateur, ses engagements dans des groupes de travail entre experts du domaine.

⁸² IPHY indicateur calculé à partir d'une méthode conçue par l'INRA, méthode INDIGO.

« Sur le bassin, dont on a tant parlé qui a servi de support, et puis sur un peu tous mes acquis sur les expérimentations, systèmes de culture innovants que l'on avait pu faire, et puis mon attachement au réseau R.M.T [...], l'occasion d'échanger avec des experts sur ces thématiques-là et que, je me dis que si je peux, entre guillemets, les rassurer sur le fait qu'on travaille déjà là-dessus et puis éventuellement trouver des points d'ancrage pour apporter finalement ce que l'on dit depuis tout à l'heure, des éléments de certitude, sur le fait que l'on avait le droit de se lancer dans des systèmes un peu innovants ».

Enfin, le choix, par le conseiller, animateur, d'une norme facile à appréhender en vue de disposer d'un outil d'évaluation commun,

L'évaluation de la conformité de la journée par les deux conseillers met en évidence le non-réalisé par rapport à ce qui était prévu : les objections des agriculteurs qui ne sont pas levées, la reconfiguration d'un système de culture qui n'a pu être menée indique que les conditions de l'action n'ont pas « *bouleversé non plus les itinéraires techniques* » !

Que dit l'analyse par les conseillers du cas proposé ? L'intention était d'introduire l'analyse d'un système de culture en s'appuyant sur le cas d'un agriculteur du territoire afin de permettre au conseiller expert, de « *rebondir à la reconstruction du système de culture* ».

Le conseiller, animateur, estime que premièrement les agriculteurs « *sont restés assez timides sur la réduction d'intrants dans les itinéraires techniques de chaque culture* », « *parce que [...] les propositions étaient beaucoup trop vagues et peu précises pour que... Et puis, du coup, décousues pour que ça puisse, à un moment donné, montrer des certitudes. C'était une chose* ». La deuxième chose concerne le rôle du conseiller expert « *et je pense qui touche plus J.F., (le conseiller technique) c'est qu'effectivement il réagisse aux différentes propositions en amenant aussi là aussi son expertise et tout son bagage technique, son bagage de conseiller. Et à ce moment-là, en fait du coup, la discussion a quand même été un petit peu morcelée je dirais. C'est-à-dire qu'effectivement on a repris les propositions thématiques et il a pu réagir dessus mais c'est resté un petit peu peut-être diffus ou confus, enfin je ne sais pas [...] Cela manquait de structure* ». Néanmoins, si la reconfiguration d'un système de culture n'a pu être menée à bien, il s'est passé quelque chose : « *on a fini par*

reconstruire une rotation, puis par essayer de reconfigurer les itinéraires techniques dans le cadre de cette nouvelle rotation ». L'analyse de l'exercice met en évidence ses limites et oriente ce qu'il faut faire. Les limites sont celles « des marges de manœuvre sur les itinéraires techniques et que donc c'était bien par la rotation et par du coup, l'assolement, aussi en introduisant des cultures plutôt économes en intrants qu'on allait, pouvoir, à un moment donné, avoir aussi cet effet de réduction d'intrants sur le bassin ». En outre, « Il y a eu tout un tas de raisons qui ont fait qu'effectivement ils sont restés assez timides ». « On n'a toujours pas encore configuré la suite concrètement ». Du coup, le problème pour le conseiller se résume ainsi « comment aider les agriculteurs à penser les relations entre l'enjeu « eau », l'adaptation de leur système de culture et leur volonté « d'être acteur » pour construire le programme ? « De toute façon, on allait sous une forme ou sous une autre devoir retravailler avec eux sur chacun comment ils allaient, enfin chacun ou collectivement, comment ils allaient effectivement répondre à l'enjeu eau par l'adaptation de leur système de culture ».

La mise à la main de cet ensemble de situations de conseil met en jeu, d'une part la mobilisation des outils qui instrumentent le dispositif AAC et d'autre part, au-delà des attentes des agriculteurs, de leur expertise et l'hétérogénéité de leurs pratiques, l'organisation d'un collectif. Il est demandé aux agriculteurs de travailler ensemble, pour transformer leurs pratiques, autour d'un problème défini en dehors d'eux, en prenant part au pilotage du projet dans le temps du dispositif AAC (4-6 ans). Les agriculteurs se rencontrent dans d'autres lieux,

« mais ils n'ont pas l'habitude de partager leurs façons de faire ». « Ils se sont dit qu'ils n'étaient pas légitimes peut-être pour remettre en cause ce que faisait leur voisin, leurs copains ».

Par ailleurs le déficit de clarification de l'objectif oblige le conseiller à reconsidérer sa représentation,

« J'imaginai que peut-être il ne fallait pas aller trop vite ou trop brusquement avec les gens qui se retrouvaient déjà sur un AAC et qui n'avaient rien demandé au départ et tout ça. Donc les amener peut-être petit à petit mais finalement en voulant les amener

un peu trop petit à petit, on n'est pas allé bien loin ! ».

Pour s'en sortir, en proposant de prendre en compte la pluralité des acteurs sur le territoire et leurs attentes, il redéfinit son but : clarifier les attentes des différents acteurs, l'Administration, l'Agence de l'Eau, la Collectivité, vis-à-vis des agriculteurs concernés. Ce faisant, il propose d'élargir le cadre de la situation et « *donc enfin voilà, on est dans un cas de figure un peu différent de d'habitude* ».

Ce faisant, avec la dynamique des éléments de la situation visant à atteindre un but, l'explicitation du diagnostic de la situation se recomposant au fil du temps par le conseiller, en visant l'action efficace, met en évidence la réélaboration de ressources par l'appropriation d'artefacts saisis dans l'environnement professionnel. L'appropriation de ces objets tend à légitimer cette nouvelle forme de conseil et permet la continuité de l'action par insertion dans un autre dispositif de recherche-action.

S'il fallait encore le démontrer, l'activité n'est pas un attribut de la personne. Mettre à sa main une situation en mettant en travail la double régulation comme instrumentalisation de l'activité, c'est faire bouger les lignes des dimensions impersonnelles. Elles se forment dans l'espace de coopération entre les acteurs et les valeurs portées dans le milieu, l'objet du travail, les positions sociales, les systèmes de reconnaissance.

Ces opérations de reconfiguration de la situation de conseil par l'appropriation des outils, prises dans l'historique des situations, induit le partage par chacun des conseillers des « manières matérielles et symboliques de faire, les difficultés, les conflits d'activité qui n'appartiennent pas en propre à la personne » (Roger, 2007, p. 150) et permettent de saisir les transformations du travail.

En mobilisant leurs jugements pragmatiques et des représentations pour l'action pour recomposer « *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 des besoins de l'action* » (Weil-Fassina & al, 1993, p. 17. cité par de Terssac G., 2004, p. 243), les façons dont les conseillers construisent des ressources pour agir et la façon dont le système didactique actionne la dynamique de l'action collective (Bajoit, 2003) mettent en évidence des aspects de l'élargissement du

contenu de la base d'orientation dans la dimension individuelle : et donne à voir une compétence distribuée entre agriculteurs, conseiller animateur, conseiller expert

I.2. La revitalisation du genre professionnel

Si la production de ressources par les pairs est selon (Mayen & Savoyant, 2002) à rapprocher « *de l'extension des relations avec les collègues et dans lesquelles nous pouvons voir en œuvre non pas seulement l'action mais cette autre part de l'activité qui lui est liée et qui consiste à trouver des ressources pour l'action, en apprenant de celle-ci ou des relations avec les autres* », la fabrication du genre professionnel donne à voir la ressource collective qui fait tenir la construction des ressources individuelles (Roger, 2007). La renormalisation, la mise en débat du modèle agricole et l'énonciation du point de vue des conseillers, des invariants de l'activité sont les marques de la fabrication du genre.

I.2.1. La renormalisation et le débat sur le modèle agricole

La mise en travail de l'historicité donne à voir l'instauration de rapports institués entre les dimensions agissantes et la capacité à agir du conseiller. Transmis, ces rapports ont, au fil du temps, fixé le cadre « au sein duquel les normes fonctionnent et propagent leur action sous un régime d'évidence » (Macherey, 2014, p. 15). Implicite, la capacité à agir du conseiller construite dans l'expérience « sédimentée » va de soi. Cette « remise en histoire » (Schwartz, 2009, p. 27 dans le débat de « normes qui fait référence à des valeurs » (Schwartz, op cité p.84) organise des savoirs qui préexistent à l'activité et qui permettent aux conseillers de « cheminer » à travers « les autres projets toujours partiellement pris dans l'adhérence » (Schwartz op. cité p.28).

« *Est-ce qu'il y a des dégâts de pucerons ?* » dit un agriculteur au conseiller. Ainsi démarre, dans une cour de ferme, un matin de printemps, un tour de plaine en conventionnel. Le conseiller tient pour vrai que les agriculteurs doivent avoir « *une vision globale de la situation phytosanitaire du moment* ». Il se donne comme but principal « *d'aider à la prise de décision par la connaissance des règles de décisions adaptées à la culture pour décider s'il y a besoin de traiter et si oui quel produit, quelle dose* » et, comme but secondaire, à chaque fois que c'est possible, « *d'apporter un raisonnement agronomique* » afin de « *ne pas seulement rester sur la question technique et les réponses chimiques* », en vue d'aider les agriculteurs à anticiper en commençant par « *prendre conscience qu'ils peuvent résoudre pas*

mal de problèmes en anticipant tout ça ».

Une double prescription, celle du promoteur du conseil, et celle des agriculteurs. Pour la Chambre d'Agriculture, il s'agit de « *fournir un appui technique* », « *répondre aux questions* » des agriculteurs, « *participer à des expérimentations notamment en matière de moyens techniques et en faire état auprès des agriculteurs et des groupes et faire remonter les préoccupations des agriculteurs vers la Chambre* ». Les agriculteurs, organisés en groupe technique, souhaitent « *avoir une réponse à leurs préoccupations du moment* ». « *Il faut essayer d'y répondre* ». L'enjeu du conseil est « la bonne efficacité technico, agronomique, et économique ». La définition du but par le conseiller est « *finalement* » de voir « *si on peut se permettre de ne pas traiter ou d'attendre un peu* ». Il précise alors « *leur faire raisonner leurs interventions* ».

Pour conduire le diagnostic agricole, les connaissances des pratiques des agriculteurs et celles du conseiller sont articulées. Le conseiller commence par un état des lieux « *dès que je fais des tours de plaine espacés (15 jours)[...] il s'est passé plusieurs types d'interventions* ». « *Je commence par dire, je prends le paper-board, je mets [...] « insecticides-colza ».* Je demande [...] *quelles sont les personnes qui sont intervenues et à quelle date, comment ils l'ont fait. Comme ça, je vois ceux qui sont intervenus et ceux qui ne sont pas intervenus* ». *Ceux qui ne sont pas intervenus, vous ne l'avez pas fait pourquoi ?* ». Ensuite il réalise « *des apports* », d'abord en salle, ensuite dans les champs. Il propose une vue générale pour arriver sur la parcelle, « *Tu arrives à la situation du moment où tu as ici les insecticides, donc là, on fait les règles de décision avec le paper-board. Et ensuite, l'agriculteur pose sa question, donc finalement, ce point-là amène à d'autres discussions, où on descend d'une situation globale : ici, on est au niveau du groupe global, ici, on reste au groupe, mais plutôt centré sur la culture, et en fait, après on arrive à une situation de l'agriculteur et même, des fois, à la parcelle. Ici, le dernier, on arrive à la parcelle. En fait, je dirais que ce topo-là, on peut l'avoir en salle* ».

Sur la parcelle « *en fait, là, on arrive sur la parcelle de l'agriculteur, il nous donne son itinéraire technique. Et après on fait le diagnostic, chacun échange un peu ce qu'il ferait et puis, on fait la synthèse au final... pour qu'à la fin, on essaie de mettre en application ce qu'on a vu en salle, en cas concret pour qu'au final l'agriculteur quand il retourne chez lui, il sache, il connaisse les règles de décision, la situation du moment pour finalement se dire :*

même si ce que j'ai chez moi n'est pas directement ce que j'ai vu au tour de plaine, finalement, j'ai des règles de décision pour me dire, finalement je sais comment transposer ce que j'ai vu en tour de plaine chez moi ».

La situation de tour de plaine c'est aussi l'occasion pour le conseiller de se fabriquer « ses références », non seulement pour « savoir ce qui s'est passé dans la plaine », mais aussi pour

1) Evaluer la position du groupe vis-à-vis du problème, ainsi

« l'année suivante ça permet de dire, [...] pour les pucerons et [...] je peux rebondir en disant que la situation était quand même assez faible et il y a d'autant plus d'intérêt à limiter les interventions pour éviter des applications qui seraient inutiles au niveau économique ou environnemental »

2) Généraliser :

« Tu mutualises de l'observation, de l'avis, ça te donne la température. Quand tu as un groupe de 10 et qu'ils te disent tous qu'ils n'ont pratiquement pas vu de pucerons, par rapport à tes informations, tu te dis que la tendance est plutôt faible. Tu t'en sers ».

3) Apprendre des pratiques des agriculteurs :

« je suis aussi en attente qu'ils m'apprennent quelque chose au niveau de leurs interventions : comment ils font évoluer leurs pratiques, comment ils en sont arrivés là, ce qui leur a fait changer de façon de travailler et de penser ».

La résolution de problèmes, et le choix des modalités de distribution des relations aux savoirs sont en partie, subordonnés aux valeurs du conseil associées au champ professionnel du développement agricole (Cerf & Lenoir, 1987). Le conseiller l'interprète par « favoriser l'échange pour justifier le développement ». Cette phrase résume la façon de se représenter le sens attribué aux interactions avec et entre agriculteurs, argumenté ainsi :

« quand je fais discuter les agriculteurs c'est bien de faire échanger le savoir, mais c'est aussi que la réponse vienne plutôt d'un autre agriculteur utilisé comme pair plutôt que du conseiller. C'est un échange de savoirs. Je les fais aussi discuter pour évaluer si le message est compris et passé, l'évolution des pratiques. Hier plusieurs d'entre nous avaient dit qu'arriver « à rendre les acteurs autonomes » était important pour nous. S'ils arrivent à gérer leurs pucerons entre eux sans que j'aie besoin de leur apporter la solution, je me dis que j'ai réussi quelque chose ! ».

En évaluant son conseil à l'aune des deux organisateurs du conseil : l'un technique et l'autre relationnel, le conseiller met en évidence tout d'abord les règles en usage dans la conduite des cultures avec la notion de seuil⁸³. Celle-ci oriente l'interprétation des règles de décision par les agriculteurs, elle détermine la norme technique.

« Déjà, s'ils ont bien intégré la règle de décision, c'est déjà comment ils me l'interprètent sur la parcelle ». « Finalement, qu'est-ce que vous avez fait ? Si vous ne l'avez pas fait, pourquoi ? » Donc, s'ils disent « Je n'étais pas au seuil ». Mais il y a aussi autre chose, si un agriculteur me dit « Finalement, je suis intervenu. Je n'étais pas au seuil, mais j'ai fait un traitement d'assurance », je me dis « Ce n'est pas tout à fait perdu non plus, parce qu'il a quand même intégré la notion de seuil et de règle de décision, il l'a quand même intégré ! » Après, je me dis « bon, on ne peut pas tout avoir ! ».

Ensuite, il met en évidence les habitudes d'échanger : la quantité de questions et les échanges entre agriculteurs et entre agriculteurs et conseiller définissent la norme relationnelle

« Je suis parfois déçu quand je sors de tour de plaine et qu'il n'y a pas eu beaucoup de questions, qu'ils n'ont pas beaucoup parlé et qu'ils ne se sont pas beaucoup parlé entre eux non plus car c'est trouver une façon de les amener à un sujet de discussion qui puisse les faire rebondir. Parfois je me dis que je n'ai pas été bon. Je pense dans la voiture : il y en a un qui a posé une question, je n'ai pas rebondi là-dessus pour faire

discuter davantage».

Les contraintes économiques *rapportées par les agriculteurs* mettent le conseiller en conflits de buts

« dans le contexte économique qu'on a connu ces derniers mois, ils avaient tendance à être moins à cheval sur le raisonnement des interventions. Ce n'est pas toujours évident de garder cette notion de raisonnement agronomique par rapport à un raisonnement économique qui est parfois plus important et je comprends que parfois ils veulent sécuriser leurs revenus ! ».

Pour expliquer sa façon de donner le conseil, le conseiller schématise un entonnoir. C'est un modèle, largement partagé, de la connaissance à transmettre en vue d'une application *« Je pars du général et on arrive à ce que, eux, après, arrivent à gérer à leur parcelle »*. De la théorie à la pratique, cette représentation permet de positionner le raisonnement *« des interventions »* sur les cultures à ce moment de la campagne, compte tenu de l'actualité, par exemple *« la question des pucerons »*, et compte tenu de la position des *« agriculteurs (qui) viennent »* pour *« dire qu'il fallait traiter »*. Ce raisonnement repose sur la construction des règles de décisions, le statut de l'observation des parcelles en vue du diagnostic partagé, la mise en application des règles, et des recommandations. Situation de référence, éprouvée et approuvée par les pairs, ils disent *« s'y retrouver »*. La tâche redéfinie, se recompose à partir de *« l'activité refroidie »* (Clot, 1995). La tâche stabilise la prise en main d'une situation.

Le travail d'attribution d'historicité (Schwartz & Durrieu, 2003) par ceux qui manipulent la prise en main de la situation rend compte des ressources constituées par des savoirs collectifs. Ce modèle pointe i) les normes et leurs conséquences sur les pratiques, normes techniques, sociales, relationnelles construites dans le conseil pour développer les pratiques agricoles de l'agriculture conventionnelle ii) une régulation stabilisée entre les dimensions agissantes saturées de normes et d'outils et les compétences individuelles du conseiller saturées de compétences incorporées iii) un système de valeurs fondé sur le modèle de culture industrielle du progrès, de la science, de la technique (Bajoit, 2003, p. 69). Cette activité de conseil, en circulant dans le milieu professionnel: conseillers, agriculteurs, décideurs, formateurs est devenue un référentiel complètement intégré à l'organisation de l'activité de conseil. Cette

façon de dénaturiser l'activité, c'est-à-dire d'analyser « ce qui va de soi » et de changer le statut de l'activité, de prescriptive elle devient objet d'interprétation pour comprendre comment se forge l'articulation de l'activité individuelle avec les actions collectives, le contexte social et organisationnel et met en débat le modèle agricole.

Ce modèle est « *aujourd'hui, basé sur la simplification du système de production* » et « *la porte d'entrée* » associée pour donner le conseil « *c'est du chaud* ». L'émergence d'une métaphore « à chaud »/ « à froid » se développe au fil des mouvements de désadhérence / adhérence dans le cadre du dispositif. Arrivée à un stade suffisant de désadhérence, elle se comporte comme un « concept pragmatique » commun. Mobilisé alternativement par les conseillers et/ou les formateurs pour qualifier les relations entre le type de conseil (d'actualité, dit à chaud, ou d'anticipation, dit à froid) et les répertoires d'action afférant, cette métaphore régule l'usage que peuvent en faire les protagonistes pour accéder à l'activité. La mise à jour des éléments du conseil « à chaud » dévoile, en les interrogeant, la fabrication de normes professionnelles. L'unité de temps, la « campagne » annuelle, organise ce conseil en fonction de l'actualité dans les champs « *Là tu gères à chaud, sur le tour de plaine (plutôt en ajustement), par contre tu as quand même des réunions de bilans de moissons, des réunions de morte saison, là où tu reprends quand même en perspective ces pratiques où tu anticipes un peu* ». L'objet du conseil questionne le moment du conseil avec les groupes d'agriculteurs, « *Le problème c'est qu'on n'est jamais là. On n'est jamais dans les champs entre juillet et fin août. À aucun moment. C'est-à-dire qu'on a fait le bilan moisson Ok, on va en salle et on parle des rendements, etc., mais à aucun moment... et alors que la campagne a déjà commencé. Dès lors où on a récolté, elle a déjà commencé* ». « *Et pourtant, c'est quand même, je pense, un moment privilégié pour eux, pour justement anticiper les choses. Puisqu'on n'a encore pas enclenché enfin, les actions dans les champs. Et, le travail qu'on a fait hier sur les chaumes (dans le tour de plaine décalé), etc., à aucun moment, on ne le fait* ».

Selon les conseillers, la qualification du problème à traiter et la circulation des informations, suppose au de « faire passer le message ». Par ailleurs, les agriculteurs sont, toujours selon les conseillers, plus réceptifs au problème immédiat « *quand on est dans l'anticipation ou quand ils ne sont pas confrontés directement au problème, j'ai l'impression que ça rentre d'un côté et ça sort de l'autre* » contrairement au froid, « *comme on réagit toujours à chaud, le gars est devant son problème, tu lui dis « tu aurais dû faire ça », » il dit « ouais, finalement, j'aurais peut-être pu le faire* ». En décrivant les deux catégories de situation, en

révélant les normes, les conseillers se sont dotés d'un concept pragmatique, le chaud et le froid, pour saisir le changement de paradigme et repenser « ses normes de prise sur les milieux » (Schwartz, 2009, p. 27)

Selon Mayen & Savoyant, (2002) « *la remise en cause de la règle et sa mise en délibération revêtent un caractère collectif* » et l'évolution d'un niveau à l'autre de conceptualisation s'effectue « *d'une part, par la discussion à propos de la règle et de l'action, d'autre part, par une discussion "outillée" par la conceptualisation des situations* ».

I.2.2. La mise à jour des invariants de l'activité de conseil

C'est à l'occasion de bilans au cours du dernier jour qu'émerge la recomposition des invariants du point de vue des conseillers. A cette occasion ressort le fait qu'ils tiennent pour vrai que l'agriculteur a besoin d'être rassuré, que tout le monde cherche à changer et que les connaissances sont coproduites avec l'agriculteur. Ainsi, dit un conseiller, « *L'agriculteur t'appelle car il a besoin de se sentir rassuré. Avec ce qu'on prépare, ça ne devrait plus arriver !* ».

Dès lors, est-ce que les problèmes de pratiques des agriculteurs abordées par l'anticipation des cultures changeraient ce besoin de réassurance ? Un conseiller affirme que non « *En PI ou pas, tu as besoin que quelqu'un te dise si c'est bien* ». Un autre évoque le but du conseil qui vise l'autonomie « *Et si on nous dit que dans la PI, l'agriculteur agit sur des raisonnements, on peut aussi à terme l'amener vers de l'autonomie. A partir du moment où on l'a amené vers l'autonomie, est-ce que les questions de réassurance viendront plus tôt ? En fait il y a un besoin naturel de réassurance* ». Un autre insiste sur l'aide à la prise de décision et le rôle du conseiller « *Il faut faire une différence entre l'autonomie de prise de décision et l'autonomie au sens large. L'autonomie de prise de décision, tu n'es plus un conseiller qui donne un avis pour faire traiter, mais plutôt un conseiller au sens vrai du terme, avis ou conseil. Quand on est, conseiller aujourd'hui, on est pratiquement donneur d'ordres, sur le type de traitement et la dose du traitement à apporter. Alors que dans ce cas, on redonne les bases du raisonnement en confirmant ou infirmant ce que nous dit l'agriculteur.* » « *C'est de l'autonomie par rapport au choix de la décision. C'est, pour moi, un objectif en PI. Il faut qu'il s'approprie la décision, et qu'il ne la reporte pas sur quelqu'un d'autre* ».

« *Tout le monde cherche à changer* » affirme un conseiller.

Quels seraient alors ces changements que tout le monde recherche ? Quel statut pour les injonctions à changer les pratiques de culture ? Quel serait le niveau de rupture des pratiques pour des agriculteurs ?

Un conseiller amène à préciser «le niveau de rupture » du point de vue l'agriculteur« *quand [...] dans une AAC avec les mesures qu'on leur propose, il y a une rupture très forte mais finalement, aujourd'hui, j'en ai qui changent parce qu'ils tentent des cultures, ils ne le font pas sous le coup de l'obligation et de la contrainte réglementaire. Ils le font parce qu'ils estiment que c'est une opportunité pour eux pour améliorer une situation qui se dégrade* ».

Un autre se met à la place de l'agriculteur : « *Il y a d'autres niveaux à mon avis, il y a le niveau 1) « j'y vais parce qu'on me dit qu'il faut que je change » ou 2) « j'y vais parce que c'est moi qui veux changer ».* Le changement questionne le système de valeurs de l'agriculteur. « *Comment je fais pour identifier le changement pour l'agriculteur ?* », « *par exemple, il faudrait se poser la question, est-ce qu'il est sur les valeurs toujours les mêmes et qu'il veut ajuster, [...] ou est-ce qu'il a introduit d'autres valeurs dans le sens il évalue autre chose dans son métier* »

Une des façons d'aider à changer c'est de faire la preuve de la validité des règles de décision par la production de références par les agriculteurs. Il s'agit donc d'« *aider les agriculteurs à produire des références* ». Cette production est, dans de nombreuses Chambres, constitutive de la construction de l'expertise des conseillers, elle préfigure trois conditions pour l'activité de conseil : la première celle de la co-construction de connaissances «*C'est co-construit, ce n'est pas (une) production de références, s'ils font des choses chez eux, avec eux, on en fait une référence* ». La seconde, celle de l'enquête réalisée par le conseiller « *Chaque fois qu'on va sur une situation, c'est ce que vous nous avez fait faire dans le tour de plaine. [...] En fait, on a essayé d'expliquer pourquoi on avait telle chose et un agriculteur souvent, quand il produit de la référence... Quand il a testé par exemple les colzas associés, il t'a posé des questions mais finalement pourquoi la théorie n'a pas marché ? Pourquoi finalement j'ai des mauvaises herbes dans ma parcelle alors qu'en théorie on dit que le couvert associé, il vient étouffer les mauvaises herbes ?* ». Enfin, la troisième, celle du choix des critères d'évaluation des systèmes de culture.

Les invariants de l'activité de conseil mettent en évidence trois formes d'aide :

- l'aide à la décision, à la prise de risque de l'agriculteur à ce risque est associée la notion d'assurance qui selon Gadrey est constitutive de l'activité de conseil.
- l'aide au changement, le changement de pratiques agricoles met en jeu les niveaux de changement attendus, est-ce que ce sont des changements de niveau 1 qui se situent à l'intérieur du cadre normatif sans le remettre en cause ou bien est-ce qu'il y a changement de cadre ? (Bateson, 1977)
- l'aide à la production de connaissances et l'idée de coproduction de connaissances entre conseillers/agriculteurs : si cette idée n'est pas nouvelle (Darré, 1994), elle se délibère en relation avec les changements techniques et les systèmes de culture et dans différents espaces : parcelle, territoire.

La mise à jour de connaissances mobilisées dans l'action entre des ressources déjà-là, diffusées via les prescriptions, les outils, les relations sociales et la façon dont les conseillers les mobilisent pour se réassurer avec des façons de faire et de penser collectives organise un processus qui vise à renforcer la légitimité de pratiques collectives. La reconstruction des manières de s'entendre implicitement et explicitement, en renforçant le genre, permet d'effectuer des réglages de la discordance entre les diverses dimensions du métier (Clot, 2003) cité par Roger, (2007 p. 31)

Le potentiel de développement saisi à partir de l'évolution de la base d'orientation et du renouvellement du genre, se produit à partir de la mobilisation de la situation potentielle de travail. Pour faire exister cette situation, les conseillers ont décrit des tâches, débattu des normes, mis en mémoire le travail. Les potentiels de développement de l'activité professionnelle donnés à voir que sont le contenu de la base d'orientation et revitalisation du genre me permettent d'énoncer que la conception du dispositif est une ressource pour produire les conditions du développement dans le temps long de la formation-action.

Chapitre 3 - Un dispositif qui se construit chemin faisant et se refaisant

La notion de coordination a été mobilisée pour réduire l'incertitude de l'action de formation. Avec cette capacité à agir en commun pour que l'action advienne les protagonistes se dotent de compétences pour agir en commun dans la diversité des actions, « *Parce que les personnes sont toujours plongées dans des réalités multiples* » (Nachi, 2006). Les résultats mettent en exergue trois formats soumis à la dynamique des épreuves à l'issue desquelles une action de formation se réalise. Entre épreuve de force, dit autrement une partie de bras de fer, éloignée du principe commun et très limitée en réflexivité et l'épreuve légitime conforme aux principes communs (ou de justice) et aux possibilités de réflexivité, une épreuve légitime peut changer de nature par la déqualification des êtres et se transformer en épreuve de force, (Nachi op. cité p.67). Je n'ai pas analysé ce changement de nature ici. Les épreuves ne s'érigent pas en « *figures antinomiques* » (Nachi, 2006, p. 63), c'est le continuum d'épreuves qui se définit en fonction du degré de légitimité, de réflexivité et de stabilité relative des êtres⁸⁴ qui rend possible la capacité à agir commune dans la continuité/discontinuité du temps de l'action.

L'analyse du système didactique par la mise en milieu donne à voir la façon de potentialiser la situation de travail dans un collectif de pairs. Elle fournit un cadre opérationnel à une approche didactique à visée développementale. .

Ce travail fait l'objet d'un Article en cours de soumission à la revue Sciences de l'Education. Université de Toulouse Guillet, MN ; Olry, P ; Cerf, M. (2015) Entre épreuve et format : les conditions d'une conception continuée de dispositif professionnalisant. *Se coordonner en situation dans et par l'activité*. Il fait suite à une communication à Didapro 2014

⁸⁴ Etre : objet, normes, personnes, connaissances

**ENTRE EPREUVE ET FORMAT : LES CONDITIONS D'UNE CONCEPTION CONTINUEE DE
DISPOSITIF PROFESSIONNALISANT
SE COORDONNER EN SITUATION DANS ET PAR L'ACTIVITE**

La conception de tels dispositifs se pense souvent au travers de pratiques professionnelles exprimant des *savoirs* « déjà-là » qui prescriraient la conception (Durand et Arzel (2002). Avec d'autres, Wittorski (2008) observe néanmoins une tendance à prendre en compte *l'action professionnelle* « déployée effectivement par les sujets » pour structurer des dispositifs pour se former, par-delà la prescription. C'est ce que propose, entre autres, la didactique professionnelle. Ainsi, Pastré (2005, 2011) propose des repères pour concevoir de tels dispositifs : (i) viser un « sujet capable », i.e. qui subordonne le sujet épistémique au sujet pragmatique ; (ii) prendre appui sur les situations de travail qui permettent au sujet capable de mobiliser ses ressources ; (iii) se fonder tant sur les transactions endogènes d'un développement « rigoureusement personnel », qu'exogènes d'un sujet en développement qui a besoin d'autrui. Néanmoins, que faut-il entendre par dispositif ? Albero (2010, pp. 47-59) suggère qu'appréhender « la formation en tant que dispositif » signifie de la regarder sous l'angle d'une offre de services aux utilisateurs. En tant « qu'agencement des choses et des hommes pour atteindre un but », cette offre est soumise à des tensions, liées à cet « agencement », mais aussi à l'implicite des intentions et des dynamiques et à « la conformation » dans le sens où les protagonistes ont « à se conformer plus ou moins à une idée, un modèle, une pratique ».

Dans cette perspective, la conception d'un dispositif à visée professionnelle doit prendre en charge les tensions liées aux objets d'apprentissage d'un travail qui change et celles que le dispositif provoque en isolant ces objets, donc en les surlignant. Elle doit aussi prendre en charge le fait que, dans tout dispositif, s'éprouvent certes des manières d'agir, mais surtout de percevoir les problèmes. En effet, ceux-ci sont « *préinscrits dans certaines formes de rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action qui induisent de nouvelles représentations et en font un véritable construit sociotechnique* » (Albero, *ibid*). Nous nous intéressons plus particulièrement à la façon dont la conception de tels dispositifs s'opère chemin faisant, c'est à dire en considérant que la conception continue dans l'usage (Béguin et Cerf, 2004). Ainsi, notre ambition est d'analyser les conditions d'une conception continuée dans l'usage de dispositifs de formation à visée professionnelle et de proposer un cadre d'analyse susceptible d'être aussi une ressource pour intervenir, en tant que formateurs, dans de tels dispositifs. Nous nous appuyons pour cela sur l'étude d'un cas dans lequel nous avons été impliqués en tant que concepteurs. Nous proposons ici une analyse ex-post du dispositif mis en place en cherchant à comprendre comment s'opère la coordination dans l'action entre formateurs et formés. Nous en tirons alors des enseignements pour élargir la notion d'ingénierie didactique (Ouarrak, 2011) et donner quelques repères pour la concevoir sous l'angle de l'intervention qu'elle requière.

1. Un dispositif conçu pour mettre en travail le couplage activité/situation : des conseillers agricoles face aux enjeux d'écologisation de l'agriculture

Le dispositif⁸⁵ de formation professionnelle étudié intéresse des professionnels du conseil agricole employés par des Chambres d'Agriculture (Cerf, et al., 2010, pp. 125-149). Conçu à leur demande, l'intention du dispositif est d'être une aide pour répondre à leur défi : accompagner des agriculteurs en transition (passée, actuelle, à venir), dans des contextes où l'expertise technique et l'intelligence sociale des conseillers sont mises à l'épreuve⁸⁶. Ainsi pour les conseillers, « il n'est pas évident de savoir à quoi s'adapter, ce qu'il faut apprendre et de quoi il s'agirait de prendre conscience... Quant à savoir quoi faire, c'est une autre affaire, d'autant moins évidente que la confiance *a priori* dans les vertus du progrès ne va plus de soi ». (Lemery, 2006 p. 240)

La question sociale à laquelle s'attache ce dispositif est d'accompagner des conseillers désireux de pratiquer un conseil *environmental friendly*⁸⁷ auprès d'agriculteurs même si parfois ces derniers ne sont pas toujours sur la même longueur d'onde. Cette façon de tenir un conseil n'est plus en phase avec la façon dont les conseillers ont développé leur activité en lien avec l'appui à une agriculture dite conventionnelle. L'activité de conseil est bousculée, la possibilité d'un développement professionnel questionné. En situation pourtant, ces professionnels s'adaptent, mobilisent des ressources dans une double transaction entre des ressources puisées dans leur environnement et d'autres mobilisées dans leur expérience. Toutefois, entre pairs, s'expriment les difficultés à travailler selon leurs dispositions éthiques.

Le dispositif de formation étudié se présente comme un environnement qui cadre la mise en travail d'intentions et d'objets d'apprentissage, dans un espace et une temporalité, où formés et formateurs ont à travailler ensemble des situations professionnelles prises entre d'une part un prescrit et l'innovation ordinaire (Alter, 2000) d'autre part une expérience éprouvée du travail et des pratiques en devenir. Il a été conçu comme une intervention-formation (Palmade, 1976 ; Dubost, 1990) qui s'est focalisée sur les capacités nouvelles d'exploration de situations de travail plutôt que sur les capacités à mobiliser de nouvelles connaissances dans ces situations. Dans ce contexte, le but de la formation tel qu'il s'énonce dans le cours du processus de formation, se singularise : il ne s'agit pas de mettre en travail des problèmes et de s'exercer à y répondre, mais de construire avec les professionnels les modalités d'exploration aptes à définir les situations d'où émergent ces problèmes.

Pour cela, et comme de nombreux auteurs l'ont déjà mis en avant, tant au titre du courant du cours d'action (Durand, et al., 2009), de la clinique de l'activité (Clot, 1999) que d'une approche psycho-ergonomique (Pastré, 2011 ; Vinatier, 2012 pp. 37-59), le dispositif repose sur la mise en travail du couplage entre situation et activité. Cette mise en travail est ici vue comme ressource pour le développement de l'activité. Néanmoins ces différents auteurs ne partagent pas la façon d'opérer cette mise en travail. Ainsi, pour Pastré (2011) les savoirs professionnels qui émergent de l'expérience de l'activité en situation servent de référence aux contenus de la formation, pour peu que « l'organisation conceptuelle de l'action en situation » (p. 266) soit identifiée pour en faciliter la (re-) connaissance. Samurçay et Rogalski (1995) ont souligné que l'accès à ces savoirs suppose une analyse de l'action au travail pour comprendre l'activité et les savoirs qu'elle mobilise. Une voie d'acquisition de ces savoirs en formation

85 Préparé et animé par une équipe de cinq personnes (deux chercheurs, l'une agronome/ergonome, l'autre didacticien, une doctorante en sciences de l'éducation et formatrice, deux chefs de projet expérimentés, agronomes, issus de Chambres d'Agriculture).

86 La mise en œuvre de la politique environnementale sur les bassins d'alimentation de captage en est un bon exemple, puisque les exploitants agricoles qui y participent ne sont pas volontaires.

87 Nous ne faisons pas montre de coquetterie anglophile, mais ce terme flou est moins sujet à polémique dans le métier

s'opèrerait grâce à la transposition de situations de référence, i.e. ayant un potentiel d'apprentissage. Dans cette perspective, concevoir un apprentissage professionnel privilégie le support de situations- problèmes dont la solution est connue, investiguée. La conception du dispositif trouve son motif dans la mise en situation construite à partir de situations transposées. Il s'agit de confronter l'apprenant, à partir de sa représentation de la situation-problème, à la complexité de cette situation pour être en capacité de la comprendre, d'y agir efficacement et aussi d'interpréter les résultats du travail ainsi réalisé (Pastré, op.cit.). Sans s'opposer à cette voie, Vinatier (2012) met l'accent sur la construction d'une réflexivité vue comme un «processus interactionnel en développement entre l'acteur et le formateur chercheur» (op.cit.p.49). Elle conçoit les dispositifs comme visant une co-explication et s'intéresse alors au dialogue institué qu'il met en mouvement. A la fois «structurant pour l'activité des sujets mais aussi structuré par l'activité du collectif» (op.cit. p.85), le dispositif met en travail le partage des connaissances dans la préoccupation d'une symétrie, dans une logique de «don contre don». Il vise au développement professionnel du «sujet capable» (Rabardel, 2005).

Dans une perspective différente, en référence à la théorie du cours d'action, Durand et al. (2008 pp. 76-91) considèrent un sujet autonome, au sens d'une capacité à conduire, dans l'activité quotidienne de travail, une enquête⁸⁸ qui satisfasse «les intérêts, objectifs et curiosités du professionnel et de l'analyste». La conséquence pour un dispositif est de rapporter l'accès à l'activité à un double objectif. Le premier est de mettre l'individu en capacité de conduire l'enquête, comprise comme ressource à l'apprentissage et au développement. Le second est de tracer l'exploration de l'activité par la référence aux connaissances des concepts et théories du cours d'action. Les auteurs illustrent leur propos à deux moments de l'enquête. Il s'agit d'abord de prévenir l'évaluation spontanée et les jugements normatifs de l'action observée par le professionnel et en favoriser la suspension dans les tâches proposées. Il s'agit ensuite de mettre en évidence les résultats intermédiaires en tant que ressources potentielles qui enrichissent la connaissance de l'environnement professionnel et produire de nouvelles réflexions du professionnel impliqué.

Fondées sur des cadres théoriques différents, ces approches souhaitent rendre possible le développement du sujet. L'hypothèse d'étude est que l'enquête en situation, comme modalité d'analyse et facteur développant l'activité, favoriserait un développement professionnel. Hypothèse pour «se former», elle repose sur le mouvement que crée et entretient cette enquête (au sein du dispositif), en mettant différemment en scène le couplage activité/situation de travail pour ouvrir les possibles de l'orientation de l'action professionnelle. Ces «mises en scène» mobilisent soit la capacité à agir dans la confrontation à des situations de référence qui favorise la capacité à développer la compétence dans la situation donnée (Pastré, 2011), soit le pouvoir d'analyse réflexive qui vise une (re) construction identitaire (Vinatier, 2012), soit la capacité développée dans l'enquête pour atteindre une plus grande autonomie (Durand et al., 2008). Dans le cas du dispositif étudié et dont nous avons été à l'origine, le choix a été fait de créer les conditions d'une mise en débat, par les professionnels eux-mêmes, du couplage situation/ activité. Ce choix rejoint les travaux exposés par Müller-Mirza (2009) à propos d'un dispositif de formation à Madagascar. Il s'agit, par cette mise en débat de permettre le développement de l'activité professionnelle au-delà d'un développement centré sur l'individu. L'analyse que nous conduisons ex-post de ce dispositif doit maintenant nous aider à mieux cerner les conditions qui font que ce dispositif

⁸⁸ En référence aux travaux de Dewey (2012)

de formation aide (ou non) un collectif de professionnels à interroger les fondements d'un couplage réussi entre situation et activité face à l'émergence de nouvelles situations. Elle doit nous permettre de comprendre comment ce dispositif se construit chemin faisant entre les formateurs et les conseillers pour agir ensemble au regard de cette visée.

2. Analyser un dispositif qui s'invente

Pour Astier (2012), un dispositif de formation professionnelle relève d'une pratique sociale, organisant un *«ensemble de ressources en vue de favoriser les apprentissages de catégories de public déterminées [...] au sein d'un espace social défini, celui du travail, de la formation»* (p. 17-18). Cette pratique porte une double nécessité : d'une part, saisir les situations où se déploie l'action des individus dans l'espace du travail et, d'autre part, comprendre les mouvements de transformation des représentations, des identités, des corps.

Cette pratique sociale remplit deux fonctions : une de contrainte, une de soutien. Contrainte d'abord, qui renvoie à la pédagogie retenue pour l'apprentissage mais au risque que le dispositif opère comme une technologie de domination au sein de l'espace social du travail et de la formation. De fait, au sein du dispositif s'exerce une relation de pouvoir du fait même de l'inégalité de position au regard de la finalité poursuivie. Giddens (in Nizet, 2007 : 33) concrétise l'idée de domination dans les formes de distribution des ressources pour apprendre : en parlant de leur allocation, lorsque le pouvoir passe par le contrôle d'objets, et en invoquant l'autorité lorsque le pouvoir passe par le contrôle des individus. Soutien ensuite, car le dispositif est aussi un cadre dans lequel les acteurs peuvent prendre des initiatives. Le soutien peut être lié à des situations que les acteurs redéfinissent lors de la formation, (Fourcade et al., 2012) traduisant ainsi la manière dont un milieu est créé pour faire émerger une capacité à interpréter ces situations. Selon cet auteur un dispositif s'invente donc chemin faisant *« en poursuivant une finalité jamais parfaitement atteinte »* (p.175). A ce titre, le dispositif est entendu comme outil d'émancipation.

Astier (op.cit.) suggère la nécessité pour le dispositif de contenir les effets de la domination et de favoriser un développement de l'activité en mobilisant deux ressources. La première est la mise en scène de situations importées et que travaillent des médiations touchant *«l'objet de l'activité»* (Rabardel, 2005 :15). La seconde est l'identification/analyse des ressources mobilisées *«constitutives du pouvoir d'agir»* du sujet en son activité, qui *« forment ses différents rapports au monde »* (Rabardel, 2005 : 13). L'esprit d'un dispositif *« qui agence »* est de proposer des objets d'apprentissage professionnel et les moyens de se les approprier dans le décours de l'action. L'interroger sous l'angle de la conception continuée dans l'usage suppose de s'intéresser à la façon dont se confronte deux tensions : un *« tissage de la conformité »* et un tissage du partage *« des champs de références lorsque concepteurs et opérateurs poursuivent des projets par trop dissociés »*, ce qui interroge le sens d'un *« monde commun »* (Béguin, 2005 : 50). C'est via l'interprétation de l'objet d'apprentissage ou de développement que les acteurs font usage du dispositif (Astier, 2012, pp.20-22), et c'est cette interprétation qui nous livre ce qui fait pour eux dispositif dans l'articulation domination/initiative, prescrit et réel.

Pour la saisir et en tracer le chemin, nous avons choisi d'étudier le dispositif en train de se faire comme un système composite où les formes de coordination des conduites d'acteurs, des modes de qualification sur lesquels elles reposent (Boltanski et Thévenot (1991), révèlent comment formateurs et formés s'accordent sur un rapport à l'environnement, accord qui rend possible l'accès à l'activité et à son développement. En suivant Thévenot (2006), nous

considérons qu'en réduisant les incertitudes inhérentes à l'action, se coordonner offre les moyens d'une production partagée de l'action « dont les ressources et les personnes engagées sont cohérentes et ajustées » au nom de ce qui semble juste. Cette coordination s'appuie sur une convention⁸⁹ traitant par nature « non seulement des comportements mais aussi des représentations » (Chiapello, et al., 2013 p. 114). L'outil opérationnel pour se coordonner s'apparente à un « format » : il donne à voir « ce qu'il importe de connaître pour l'action » en commun (Thévenot, 2006 :101).

Pour étudier le dispositif, nous considérerons que les concepteurs y ont recours pour deux opérations. La première vise à circonscrire une situation didactique, en qualifiant les informations utiles saisies dans l'environnement professionnel du conseil et de la formation pour donner à voir l'action de formation. La seconde vise à orienter l'exploration même de l'action que le format qualifie. Dans ce contexte, le format s'organise à partir 1) du but de l'action visée 2) des ressources auxquelles ils s'adossent 3) d'un principe commun qui solidarise les objets et individus engagés dans l'action. La qualification du sens oriente la réussite envisagée de l'action.

Cependant le format ne sert pas qu'une mise en évidence de ce qui est saisi dans l'environnement par les formateurs et donner à voir aux professionnels pour engager un processus de professionnalisation. Il souligne « en creux » les conditions qui font de l'action ensemble une épreuve de réalité. Par ce terme, Boltanski et Thévenot (1991, p.168) désignent le moment où des ajustements, des conflits, des arguments rendent ou non possibles des accords explicites ou implicites relatifs à ce qui est donné à voir et ce qui est à faire pour que l'action advienne. Ainsi, le format est donc d'abord une invite au travail de l'interaction dans le dispositif, pour identifier l'action à produire à partir de repères fournis, pour mettre en travail son jugement entre attentes insatisfaites et nécessité de s'entendre, pour qualifier les personnes et les choses impliquées, sur lesquelles on doit pouvoir compter pour agir ensemble.

L'épreuve supporte ensuite au sein du dispositif « le poids de l'agencement et de la démonstration du bien-fondé de la coordination envisagée » (ibid., p. 428) ratifiant ainsi la qualification de la situation, des choses et des personnes qu'elle engage. En ce sens, elle révèle le fonctionnement de la coordination et ses difficultés. Elle est le moment même où peut se construire ou non une conception continuée en révélant la façon dont les différents protagonistes interagissent pour faire tenir le dispositif.

Pour cette raison, il s'agit de repérer les formats mobilisés, mais aussi de saisir comment le dispositif s'ajuste aux épreuves que ces formats subissent. Pour cela, il faut s'intéresser, dans l'épreuve, à « la connaissance dans ce qui cloche, la découverte des anicroches ». Selon Thévenot (1991 : 426) réfléchir les perturbations dans l'action ensemble conduit soit à « une révision » à l'intérieur du cadre de la situation, soit à une « explicitation » mettant en cause le cadre même de la situation. Lorsque l'action tient, qu'elle se réalise par une coordination aménagée, l'épreuve est dite « légitime » (Nachi, 2006 : 59). Dès lors que les protagonistes ne se saisissent pas des repères qualifiant la situation, que l'action proposée est compromise, que les différends s'expriment sur les représentations des objets et des personnes, apparaissent les défaillances propres au formateur et/ou aux objets. L'action, pour se tenir, réclame alors un réajustement. Ainsi, pour se continuer dans l'usage, le dispositif doit permettre de revenir et de s'entendre sur « ce qu'il importe de connaître pour l'action », de recomposer les « opérations sociales qui catégorisent, classent et qualifient ce qui fait partie de l'épreuve »

(Boltanski & Chiapello, 1999 : 73). Pour Boltanski et Thévenot (1991 :163), la capacité à agir en commun en dépend, à *minima*, au nom d'un but commun⁹⁰ non seulement opérationnel, mais éthique. A cette aune, le résultat final manifeste « une consistance et une autonomie par rapport aux modèles de jugements initiaux » (Chiapello & Gilbert, 1999:121).

Dans cette perspective, nous avons produit une double lecture du dispositif. La première lecture, s'attache à construire un récit pour appréhender le système didactique qui rend possible l'accès à la construction de savoirs d'action. Nous basons ce récit sur la mise en évidence de l'instauration de milieux (Pastré, 2011 : 55). La fabrication d'un milieu pour apprendre est déterminée par la nature du savoir à construire. Du point de vue de la didactique professionnelle « la construction de savoirs [...] reste subordonnée à la conduite de l'action »⁹¹ (Pastré, 2005 : 99). Ainsi, nous prêtons attention à la façon dont, dans l'instauration des milieux, sont mobilisées pour accéder à des activités habituellement réalisées en situations de travail. Comme le soulignent Sensévy & Mercier (2007) un milieu agence trois dimensions de l'interaction pour accéder aux savoirs : construction des connaissances dans le temps, circulation de ces connaissances selon le système de places des formés et des formateurs, proposition d'outils. La compréhension de la façon dont sont instaurés des milieux dans le dispositif étudié, repose sur la façon dont formateurs et apprenants ont pu explorer, formaliser, capitaliser les connaissances mobilisées et construites dans les situations de travail. La seconde lecture s'appuie sur ce récit pour analyser plus précisément la façon dont les protagonistes, professionnels et formateurs, se coordonnent dans l'action de formation en vue de rendre possible l'accès à l'activité des professionnels et à son analyse. C'est à cette fin que nous mobilisons les notions de format et d'épreuve évoquées plus haut, articulés lors des moments d'ajustements, valorisés par les débats, moments-repères pour appréhender comment un « format » est saisi et qualifier ainsi que l'épreuve qu'il subit.

4- Résultats

A travers la mise en récit et l'analyse des ajustements, nous allons ainsi voir comment le dispositif fabriqué progressivement se réalise dans une suite d'opérations articulées à l'intérieur de contraintes de temps. Ainsi, dans un cadre préconstruit par les formateurs et dans des situations de régulation entre protagonistes, les conditions de l'action commune se fabriquent dans le temps car, dans la mise à l'épreuve, les protagonistes se saisissent des informations données à voir et coordonnent leurs conduites pour construire l'action en vue de rendre possible l'accès à l'activité et son analyse.

4.1 Le système didactique

Plusieurs exigences semblent réunies dans le dispositif étudié pour créer un milieu favorable à un échange « transformateur » : tout d'abord, l'injonction institutionnelle énoncée par le RMT⁹² prescripteur de la formation de « passer du conseil en agriculture conventionnelle au

⁹⁰ Nous ne parlons pas ici de convention économique développée par L. Thévenot (1986) mais plutôt entendue comme un ensemble de formes conventionnelles que peuvent être les habitudes, règles, usages, comme une grammaire sociale (Nachi, 2006) qui organise les relations entre protagonistes dans une situation donnée

conseil en production intégrée »⁹³ ensuite, un point de vue partagé entre des formateurs, par-delà leurs positions institutionnelles respectives, de fonder la formation-action sur « le sujet capable » (Rabardel, op.cit.); à cela s'ajoute un système de positions et un rapport aux savoirs (Charlot, 1997) que les protagonistes de cette formation considèrent complémentaires entre formateurs et professionnels ; et enfin, l'existence de connaissances « déjà-là » pour les professionnels qui sont ainsi en mesure d'analyser pour eux et pour les agriculteurs les risques liés aux changements réglementaires, politiques et sociaux du développement d'une écologisation de l'agriculture.

Le dispositif est initié pour mettre en travail l'objet « conseil agricole », au sein du collectif. Celui-ci se forme autour de la question : « Comment pensons-nous aujourd'hui notre métier » ? Les conseillers s'attendent à trouver dans cet espace la possibilité de prendre la parole, de « vider leur sac » et de trouver des réponses aux difficultés ressenties à exercer le métier. Quand démarre la formation-action, ce contexte est présenté et légitimé par la capacité des formateurs à accompagner les conseillers sur leur terrain, à produire un document de travail explicatif et par l'ordonnancement d'une première mise en milieu et par du temps consacré aux ajustements.

Ainsi, les quatre jours (2x2) initiaux programment deux thèmes de travail lors de la première journée : premièrement, se construire une représentation partagée des problèmes rencontrés dans la diversité des situations de conseil et des modalités du travail collectif ; deuxièmement, interroger les routines dans l'activité de conseil en s'appuyant sur une mise en situation, ici une visite dans une parcelle agricole mais dans des conditions inhabituelles pour les conseillers. Au cours des trois autres journées, l'intervention s'appuie sur la distinction introduite par les formateurs entre activités maîtrisées et non maîtrisées, à partir d'exemples des conseillers. Les formateurs invitent à la mise en récits d'activités maîtrisées. La narration se déroule en deux temps : les conseillers reconstruisent d'abord la situation à partir de « ce qu'ils tiennent pour vrai », outillés par une grille où décrire la prescription, l'objet du conseil, l'expérience des pratiques des agriculteurs ; ensuite, ils évoquent la mise en œuvre du conseil en lien avec la saisie, de ce qui est utile pour l'action dans la situation.

Au cours de cette session, la mise en situation enrôle les participants. Invités à « lire » une parcelle en interculture (i.e. un moment où il n'y a rien à voir selon les conseillers, ces derniers trouvent néanmoins les mots pour formuler des hypothèses sur l'historique de la parcelle, de son sol et du travail de l'exploitant : le métier prend le dessus sur les réticences initiales. Ainsi, les participants opposent leur pratique courante du conseil dit à chaud à l'exercice proposé. Ce dernier leur fait découvrir leur capacité à traiter un empan temporel plus large, qui, selon eux, refroidit le conseil et l'enrichit. La prise de conscience qui en découle, contribue à fonder le groupe et à l'instituer. Lors de l'évaluation, des perspectives d'action sont évoquées. Chacun formule ce qu'il retient des apprentissages réalisés et de leur usage possible. Deux perspectives de valorisation des résultats du travail émergent. La première est de restituer au RMT prescripteur les réflexions engagées dans le collectif sur les évolutions, les pratiques du métier, ainsi que les interrogations et propositions destinées aux différents niveaux d'acteurs concernés par la professionnalisation des conseillers : le collectif de pairs, les Chambres, le commanditaire, les agriculteurs, les formateurs. La seconde pointe les investissements à réaliser *basés sur nos expériences*, pour disposer de fondamentaux pour de futurs conseillers : continuer l'exploration de *ce qui rend le conseil possible*, expérimenter et *le partager*, énoncer *ce dont « j'ai besoin pour cela »*. Ainsi, le public initial constitué en groupe par la formation-action, raisonne maintenant en collectif désireux de maintenir le

⁹³ RMT Ce point est essentiel car le dispositif est soutenu par un programme de recherche développement qui peut ou non allouer du temps supplémentaire, sous forme de journées.

dispositif et de poursuivre l'échange sur l'activité de conseil. Le thème d'échange envisagé est « faire face aux perturbations dans la relation de conseil ».

Une journée se tient quatre mois plus tard, dont le thème de travail est le couplage, dit perturbé, entre situation et activité de conseil. La modalité retenue explore l'activité des participants en vue d'élargir leurs répertoires d'action. Elle repose sur le récit de l'activité et un débriefing collectif. Cette journée s'achève par l'interpellation des formateurs : « *comment on continue ?* », « *Je suis dans l'attente d'outils et de formation* » répondent les conseillers. Les formateurs s'interrogent sur la façon de passer d'un dispositif de formation-action à un dispositif qui viserait la capitalisation du travail réalisé. Les conseillers ont effet « *l'impression de repartir au travail sans avoir d'idées bien claires* » sur la manière d'intégrer l'acquis de formation dans leurs pratiques. Chemin faisant, le collectif passe de la mise en travail de l'expérience de chacun à la mise en travail d'un langage partagé capitalisable : comment articuler ses deux aspects ?

Le cycle de deux journées suivantes est ainsi construit pour repenser le cadre initial du dispositif lui-même transformé dans et par l'expérience collective : « un référentiel partagé » (Huguet, Terssac, Erschle, & Lompré, 2002 : 151) s'est construit dans l'action commune qui organise des règles de fonctionnement entre conseillers et formateurs. Ce référentiel partagé crée d'autres attentes de la part des conseillers qui souhaitent poursuivre l'exploration de l'activité dans la diversité des situations et se donner la possibilité de capitaliser dans leurs pratiques. Les formateurs souhaitent quant à eux concevoir un outil destiné à la communauté élargie des pairs : ils sont engagés avec leur commanditaire, le RMT, à produire un livrable. Dès lors, la mise en milieu produite s'appuie sur leur volonté de construire un vocabulaire spécifique pour dégager les récits d'expériences de leur singularité, et pour être à même de faire dialoguer ces singularités « *pour dire aux autres le métier* ». Donner une portée générale à l'analyse des situations de conseil devient la nouvelle orientation du travail portée par les formateurs. Par-delà l'élargissement des répertoires d'action, l'identification des dimensions agissantes des situations est vue comme un appui à la conception d'un outil d'analyse de leur activité par les pairs.

Au regard de l'intention initiale des formateurs, le travail est inachevé à l'issue de ces deux jours. Les formateurs s'engagent à clarifier par écrit leurs intentions et à l'envoyer aux conseillers. De fait, si un référentiel d'appréhension de l'action de conseil est devenu commun, les conseillers restent insatisfaits, le cas d'une mise en récits organisée par une tâche d'instruction au sosie, centrée sur « *les moments où une situation particulière pose problème* » et sur « *la mobilisation du geste du métier* » illustre les tensions entre mobilisation /démobilisation des conseillers. dès que l'analyse de l'activité par la mise en récits structure l'animation ils se mobilisent et se mettent en retrait au contact de l'exigence de construire l'outil, nommé vade-mecum. Cette nouvelle forme de mise en milieu, vise à « *mettre le métier en patrimoine* » (Schwartz, 2003 :89), le doute s'installe quant à la capacité collective à tenir cette ambition de *transmettre à d'autres* ?

Malgré l'épuisement de la ressource temps commun et la difficulté rencontrée à changer de mise en travail, deux journées sont programmées pour répondre à l'urgence des formateurs de produire l'outil. Les tensions entre la mise en mots de la singularité de l'action et la fabrication d'un langage partagé font l'objet de débats. La conception du vade-mecum est ardue, les formateurs proposent de rédiger un prototype et de le soumettre aux conseillers pour en débattre le contenu afin de garder du temps pour réaliser le bilan. Ce dernier épisode se tient en deux temps distincts. Le premier incite à mettre en mots ce qui a changé dans les façons de pratiquer le conseil. Le second contraint les conseillers à enrichir le prototype

d'outil par écrit : « *Est-ce que vous vous y retrouvez ?* » et « *comment son utilisation est-elle possible ?* ». En fin de journée, chacun expose au groupe ce qui a changé ou pas pour lui. Autour du vade-mecum, un débat s'instaure, les conseillers disent « *ne pas s'y retrouver* » et s'accordent avec les formateurs pour juger la proposition trop conceptuelle, pas assez concrète. Du point de vue des formateurs, seuls les conseillers peuvent l'améliorer « *pour en faire un outil utile, avec des exemples très concrets, très pratiques* ». Mais cette discussion marque les positions : alors que les formateurs proposent une démarche et un glossaire pour faciliter la traduction, les conseillers, en retrait, ne s'y retrouvent pas. Finalement, pour « *donner du concret* », chacun est invité à « *rédiger une histoire de conseil* », à figurer dans l'outil. Entre mouvement d'adhérence et de désadhérence (Schwartz, 2013) la problématisation d'une pratique n'est pas stabilisée.

Initié et maintenu pendant trois ans, ce dispositif orienté par les indéterminations des formateurs et par les hésitations des conseillers, il s'est ajusté au fil du temps, par la constitution d'un collectif avec ses règles, rites. C'est parce que l'accord sur le but, c'est à dire penser le métier de conseiller par et pour le développement de l'activité de conseil est suffisamment robuste que sont réunies les conditions qui ouvrent à la conception d'un outil. Le dispositif intervient avant tout sur la manière de regarder son métier, il ne prétend pas intervenir directement sur le travail des conseillers. Nous le désignons comme « didactique », au sens où il opère selon un cadre préconstruit qui balise le chemin à prendre par les professionnels. Ce cadre prescrit des activités d'exploration, propose des tâches, ratifie des façons de faire, des « usages » (Astier, 2012 : 25), bref fabrique un milieu. L'action des formateurs se lit en deux modalités :

- La première repose sur le fait que les conseillers réalisent une tâche adossée à une situation de conseil, que questionnent les formateurs orientés par des savoirs sur le conseil, leur expertise sur l'activité⁹⁴ et ses organisateurs. Un exposé de formateur met « après coup » en relation les connaissances investies des conseillers et ses propres savoirs, désinvestis (Schwartz, 2013). Le tableau 1 donne un aperçu des mises en forme de ce qui est saisi dans l'environnement et donné à voir.

Objet visé	Situations de conseil	Tâche à réaliser	Débriefe
<i>La mise en rupture avec les routines</i>	<i>Visite d'un champ en vue de faire un diagnostic sur la dynamique de l'agro-système</i>	<i>Réaliser un diagnostic agro-environnemental au cours d'une mise en situation dans les champs en interculture,</i>	<i>Comment vous vous y êtes pris pour réaliser cette observation de parcelles ? Pour en faire quoi ? ».</i>
<i>L'explicitation d'une activité réussie et la mise en évidence des dimensions de la situation</i>	<i>Situation emblématique du conseil le « tour de plaine » en conventionnel (visite dans les parcelles au printemps) réalisé en vue d'améliorer la performance socio-technico-économique de l'agriculteur</i>	<i>1. Mise en récit de l'expérience d'un tour de plaine en conventionnel</i>	<i>« Comment le conseiller s'y prend ? »</i>
		<i>2. Instruction au sosie</i>	<i>Les deux pieds du conseil: technique et relationnel La situation dans un</i>

			<i>processus de situations de conseil</i>
<i>L'explicitation d'une activité perturbée et la mise en évidence des dimensions de la situation</i>	<i>Des situations d'aide au diagnostic de système de culture au niveau individuel et d'un territoire pour inciter des agriculteurs à réorienter ses pratiques vers une agriculture plus respectueuse de l'environnement</i>	1. <i>Mise en récit de l'expérience d'une situation perturbée</i>	<i>Comment vous produisez de l'action avec l'exploitant ?</i> <i>Comment le conseiller s'en sort-il ?</i>
		2. <i>Mise en travail avec une instruction au sosie</i>	<i>Les deux pieds : technique et conseil</i> <i>La situation dans un processus</i>

Tableau 1 : Des exemples de situations de conseil qui organisent la fabrication du milieu

La seconde s'appuie sur des apports réalisés par les formateurs pour formuler et donner forme aux connaissances produites. Ces apports sont faits en proposant des analogies pointant des dimensions critiques dans les situations de travail des conseillers.

Analogies	Dimension critique de la situation
<i>Une contrainte réglementaire forte et les marges de manœuvre mobilisées par le contrôleur du travail pour être en capacité de produire des recommandations et/ou de la répression.</i>	<i>Une Prescription : Une Contrainte réglementaire</i>
<i>Les contraintes de l'environnement à « chaud » et la façon de passer à côté d'une dimension importante : le vent par le moniteur de voile</i>	<i>Une règle d'action : Gérer la dynamique des cultures</i>
<i>La dégradation extrême d'une situation technique et relationnelle avec l'organisation qui prescrit (tour de contrôle) et la capacité à analyser la situation et à mobiliser des ressources internes, sédimentées, pour mener à bien l'atterrissage d'un avion</i>	<i>La relation entre l'environnement qui évolue et les ressources mobilisables. Le questionnement de la prescription et du mandat</i>

Tableau 2 : Trois analogies visent à relier les dimensions critiques de la situation de conseil et avec des histoires décalées du conseil agricole.

Si la caractérisation de ces milieux pour mettre en activité les conseillers sur leur activité leur permet en faisant un pas de côté, de prendre conscience des relations entre les dimensions agissantes et leur pouvoir d'agir et d'imaginer des possibles, elle ne dit rien des ajustements et des débats qui ont jalonné le dispositif et qui ont contribué à définir un cadre commun et qui sont clés pour comprendre la conception continuée et la durabilité du dispositif qui s'invente. C'est pourquoi, dans ce qui suit nous relisons cette mise en milieux en nous intéressant à la coordination dans l'action à travers les notions de format et d'épreuve. Cette lecture met à jour des régulations à l'œuvre pour construire le groupe, maintenir le processus et orienter les conduites d'acteurs pour construire l'action.

4-2- Le mouvement format/épreuve et son rôle pour la conception continuée

La coordination dans l'action se comprend au cours de l'épreuve par la façon dont se réalisent les accords pour que l'action tienne. Analyser ce qui est en jeu dans l'épreuve suppose d'observer la façon dont se donne à voir la pluralité des modes d'évaluation que ce soit ceux qui touchent aux façons de qualifier les éléments retenus pour construire le format, ou ceux qui sont discutés par les conseillers dans les moments où s'opèrent les ajustements. Ainsi, nous analysons la façon dont les protagonistes évaluent les repères que sont les objets, l'ordonnancement, les mises en milieux, les personnes, et les façons de s'accorder. Ces opérations d'évaluation soutenues par ce qui semble juste aux différents protagonistes, visent à rendre possible l'action qui fait tenir l'action en commun.

Nous avons distingué trois formats correspondant à trois principes d'action qui organisent les épreuves et participent à la même action en commun.

4.2.1. Un premier format : une épreuve qui confirme la légitimité de la construction du format qui vise à rendre possible l'accès à l'activité.

Avec ce premier format, nous examinons comment les objets, la position des personnes et la justification à laquelle elles se réfèrent ont agencé cette mise en forme et l'ont rendue légitime. Le principe commun qui oriente l'action prend appui sur le cadre théorique de la didactique professionnelle. Ainsi, la capacité à agir des conseillers est « le principe commun » qui fonde ce format. C'est ce principe qui oriente l'évaluation de la production de l'action, ici l'analyse de l'activité. En lien avec ce principe, le format donne à voir la qualification que font les formateurs des informations qu'ils ont sélectionné dans l'environnement de travail, et les repères qui ont fondé l'action en commun :

- Le nom même de formation-action
- La prise en main par les formateurs de la prescription de professionnalisation. Elle est opérationnalisée par la conduite d'une enquête des changements qui affectent le métier. Réalisée en amont du temps didactique, dans des situations où formateurs et conseillers ont été amenés à travailler ensemble : analyse de l'activité de conseil sur le terrain, réunions techniques, recherches actions et pratiques même du conseil.
- La conception de situations didactiques par la mise en milieux qui s'appuie sur l'expérience de conseil des conseillers, l'ordonnancement des tâches de mises en récit et l'adossement aux situations de travail. Ainsi, sont mises en exergue 1) l'expérience de conseil comme ressource potentielle 2) le rapprochement entre la connaissance de la diversité des situations de conseil et la maîtrise de pratiques de conseil.
- La distribution de places des formateurs, en relation avec leurs compétences métier, dans le domaine de la recherche agronomique et didactique, de la formation professionnelle, de la formation des conseillers, afin d'animer la rencontre, de conduire le questionnement, de réaliser un exposé, souligne une appartenance institutionnelle (chercheurs et/ou formateurs) et fonde des formes de connaissances à faire circuler.

L'examen de l'épreuve de réalité montre qu'il n'y a pas, de la part des professionnels, de remises en cause. Le format adossé à l'expérience du travail des professionnels (à travers la mise en récit de l'activité dans des situations vécues au travail et dans le dispositif), donne à voir une mise en forme des informations à la fois cohérente avec les ressources mobilisées et en phase avec les principes d'évaluation des conseillers. Les conseillers disent « *s'y retrouver* » même si, le cas échéant, des révisions locales sont effectuées, permettant aux protagonistes de se mettre d'accord sur le contenu proposé. Cette épreuve, considérée comme juste par rapport à son but et les idéaux portés par le format, est légitime. Elle tient ses promesses. L'accès à l'activité est rendu possible.

4.2.2. Un deuxième format : une épreuve qui ouvre la voie à la transformation même du format pour rendre possible la capitalisation des savoirs d'action explicités.

Un deuxième format est mis en œuvre. Il vise à rendre possible la capitalisation des savoirs d'action développés dans le collectif par la conception d'un outil destiné à des pairs. Le format est adossé à aux savoirs d'action émergents. Le principe commun qui solidarise ce format est le partage de ressources professionnelles avec d'autres pairs, produites par des pairs, dans des conditions validées par des personnes légitimes pour accompagner les transformations du métier de conseiller. Au cours cette épreuve, est donnée à voir une mise en milieux brinquebalante, composée d'une suite de tâches adossées à des situations de conseil, dont rien ne dit ce qu'elles instruisent. Est-ce une façon de continuer la mise en mots des savoirs d'action ? Ou bien une façon de capitaliser ? Ou encore une façon de gérer de l'indécision dans le temps du dispositif ? Le responsable du livrable dans le projet RMT

anime le collectif. Les exposés passent de la fonction d'appui à la circulation de connaissances investies/désinvesties (Schwartz, 2013) à la fonction de soutien à un discours de ce que devrait être le conseil du point de vue des formateurs. Impatients, les formateurs, entre contraintes de temps et gestion des désaccords, veulent avancer dans la conception de l'outil. Ils tiennent alors pour vrai la nécessité d'être plus directifs et de « *proposer quelque chose de matériel pour (le) mettre en travail* ». Pour maintenir le cours de l'action, ils proposent de le réorienter en distinguant deux actions : l'une vise la continuité de l'émergence de savoirs d'action ainsi que l'analyse de la façon dont cette émergence est réalisée ; l'autre vise la conception d'un outil adossé aux savoirs déjà-là, en vue de leur « mise en patrimoine ».

Dans cette épreuve, l'action est freinée par la manifestation de désaccords des conseillers. Ils disent « *ne pas s'y retrouver* ». Ici, le format s'ajuste au fil de l'épreuve pour faire exister le principe commun auxquels adhère l'ensemble des protagonistes. Examinons la reconfiguration du format et sa convenance en relation avec la capitalisation à faire advenir : La mise en forme propose d'appréhender les quatre objets suivants :

- Ce qui fait « dispositif de conseil » : la situation didactique repose sur la mise en récit de l'activité et la schématisation, avec l'aide d'un formateur, de liens réalisés par le conseiller entre des situations composites. Elle est le résultat d'un rapprochement entre ce que les formateurs tiennent pour vrai, c'est-à-dire « aider les conseillers à définir le cadre de leurs actions » et un travail de réflexion commencé en amont. Cet assemblage n'est pas remis en cause. Il tient.
- Les « caractéristiques agissantes de la situation » (Mayen, 2007) : la situation didactique repose sur un exercice d'instruction au sosie. Il est proposé en vue d'aborder la capacité à redéfinir la tâche. « Arrêt sur image ». Les conseillers mettent cause la justesse de l'exercice. Le cours de l'action continue en détournant l'exercice de sa fonction première. Il met alors en débat, d'une part, la capacité à questionner autrui dans ce travail d'accès à l'activité, d'autre part, le transfert d'un tel travail dans un outil froid⁹⁵. L'action tient par un compromis qui porte sur une question clé à travailler dans la conception de cet outil : celle de la transposition.
- La mise en désadhérence (Schwartz, 2000) des dimensions de la situation : il s'agit d'aider les conseillers à monter à un niveau suffisamment pertinent de généralité pour que les connaissances construites dans le collectif soient comprises et acceptées par les professionnels hors du collectif. La situation didactique s'appuie sur un travail de questionnement, outillé par une grille, organisé en sous-groupes : l'un dispose des traces de l'instruction au sosie et l'autre de la mise en récit d'une pratique nouvelle de conseil apportée par deux conseillers. Les repères ne sont pas saisis. Les conseillers sont en retrait. Les formateurs redressent le cours de l'action par des ajustements locaux « M..tu ne suis pas ? ». L'action tient difficilement, l'instauration d'accords est compromise.
- L'usage de l'outil à concevoir : il s'agit de s'atteler à la façon de rendre possible l'aptitude d'un pair à se situer dans la diversité de ses situations de conseil. Ce qui est donné à voir et à débattre, c'est une liste de situations de conseil « Arrêt sur image ». Les conseillers, ne sont pas d'accord avec cette liste. Selon eux, elle ne reflète ni la réalité du conseil, ni le travail de catégorisation déjà suggéré. Plutôt que de continuer le travail de catégorisation de ces situations sur la base de leur objet, de leur but, etc., le formateur réoriente l'action en proposant de les distinguer à partir des changements induits pour l'agriculteur ou pour le conseiller en mobilisant une grille d'analyse, inspirée de

Bateson⁹⁶. Cette réorientation improvisée a rendu possible une réflexion sur le métier appréhendé comme un ensemble comprenant le genre, les compétences, la prescription.

Cette épreuve révèle que le format se « cogne » à deux difficultés. La première touche à l'ambiguïté de la définition de l'action à construire : pour partager des ressources professionnelles avec des pairs, s'agit-il de produire un outil destiné à des pairs ou bien s'agit-il de continuer à mettre en travail les savoirs d'action du conseil adossés à la conception d'un outil en vue de capitaliser ? La seconde concerne la difficulté à prendre en charge, dans le temps et l'espace imparti, la complexité des processus qui visent la transformation de l'action en connaissances sur l'action. Les désaccords exprimés par les conseillers se manifestent de deux façons : soit par le retrait, soit par la mise en doute de ce qui est à faire. Les formateurs tentent de redresser le cours de l'action, avec ce qui leur semble le plus en accord avec ce qui est visé et juste. Dès lors, ils interrogent le défaut de renouvellement du contrat, abandonnent le travail de catégorisation de la liste de situations, recentrent le travail par des tâches individuelles d'écriture. Le principe commun, lui, n'est pas remis en cause. La construction de l'action se fraie un chemin dans les découplages entre les informations sélectionnées par les formateurs et les débats sur l'interprétation des réalités. L'action se maintient dans des ajustements qui prennent du temps et de l'énergie. La coordination, oblige d'une part non seulement à accepter le débat mais à le valoriser et d'autre part à déconstruire et reconstruire des situations didactiques ici et là avec et par les professionnels.

4.2.3. Le format d'une épreuve pour tenir dans la durée et construire un référentiel partagé

Nous avons hésité avec la catégorisation de cette action. En effet, les relations entre le singulier et le collectif, entre l'espace du travail et l'espace de la formation, de même que les interactions dans une rencontre entre des protagonistes aux enjeux différents ne sont-ils pas constitutifs de toute intervention dans une situation de formation collective ? Et, c'est en regardant le temps passé à ces moments de régulation du collectif, soit l'équivalent de quatre jours sur les dix, que nous décidons d'identifier une action commune à part entière.

Ce troisième format que nous identifions est construit pour agir ensemble durablement dans la temporalité. Il est adossé aux ressources que sont la délimitation de l'articulation entre l'environnement professionnel et l'environnement didactique, la redéfinition des prescriptions associées à ce temps de « formation-action » « dans le rapport d'interaction entre les membres du collectif » (de Terssac, 2002 p. 5). Il s'agit d'un rapport de « prescription réciproque » (de Terssac, *ibid.*) lequel suppose de se synchroniser sur le plan cognitif et sur le plan de l'action, et pour tenir, de se construire un référentiel partagé ou « référentiel opératif commun » (de Terssac, *ibid.*). Le format vise à rendre cohérentes les conditions d'un travail collectif dont l'échange entre conseillers et formateurs repose sur l'expertise partagée est le principe qui oriente la mise en forme des informations nécessaires à la production et l'évaluation de cette action.

Ainsi, qu'est-ce qui est donné à voir ? A chaque démarrage, du temps est laissé pour échanger des informations contextuelles, des connaissances à partager, l'élaboration de récits de chacun des conseillers ; à la clôture, du temps est donné pour rendre possible la reconstruction de ce que les uns et les autres disent avoir appris et ce qu'il est probable d'en faire. Dans ces moments de clôture sont pointés, les satisfactions, les insatisfactions. Des représentations

⁹⁶ Deux niveaux du changement (Bateson, 1977)

partagées de ce qui reste à faire sont validées pour maintenir la construction de l'action didactique.

Afin d'illustrer la coordination et ses difficultés pour ce format, revenons sur le moment qui marque le terme du dispositif. Cet exemple propose deux micros actions :

- La reconstruction collective de ce qui a été éprouvé dans le temps du dispositif, adossée à une frise temporelle qui rend visible la mémoire du groupe. Chacun des protagonistes se saisit de cette mise en patrimoine du dispositif, *in fine* il « se retrouve » dans la construction de cette représentation partagée. Cette première action tient.
- La vision de l'activité de conseil portée par le vade-mecum. Une version de ce dernier a été élaborée par les formateurs et donne à voir leur point de vue. Supposant le document lu, une analyse critique est demandée aux conseillers. « Arrêt sur image ». Mise en doute par les conseillers de cet outil comme ressource pour l'action. Il est jugé « trop conceptuel », « inaccessible par des conseillers ». Le vocabulaire, la démarche pour entrer dans l'outil sont critiqués. Le cours de l'action est réorienté par « la formulation d'autres choses » (Barbier & Galatanu, 2006, p. 249.) et plus particulièrement de ce qui se joue dans le contexte professionnel en relation avec les injonctions touchant à de nouvelles façons de travailler. A ce moment-là, les formateurs « tiennent pour vrai » que le contenu de cette première version ne contribue pas suffisamment à appréhender le couplage situation/activité. Cette mise à l'épreuve du format, donne, à nouveau, à voir la difficulté à s'ajuster dès lors qu'il y a ambiguïté de l'objet à travailler. S'agit-il de clore le dispositif par la reconfiguration d'une représentation commune de l'activité professionnelle ou s'agit-il de critiquer le vade-mecum ? Cette dernière action a du mal à tenir.

Le processus de ce dispositif est clôt par la mise en récits de ce que les protagonistes ont éprouvé et par ce que Massot (2013 p.509) nomme une « délibération » c'est-à-dire une « procédure permettant de se mettre d'accord » et qui donnent l'occasion aux protagonistes de « dépasser leurs désaccords par l'action et le choix sans formaliser un accord sur le fond ». D'autres formes d'action sont envisagées et se continuent dans d'autres cadres.

Ainsi que nous l'avons observé, ces trois formats mis à l'épreuve articulent des passages entre des logiques d'actions différentes et des mises en capacités à agir qui ne visent pas les mêmes actions didactiques : analyse de situations de travail, mise en patrimoine de savoirs d'action, création d'un référentiel opératif partagé pour maintenir dans le temps l'action commune. En supportant la coordination de conduites d'acteurs, nous proposons de considérer que ces trois formats mis à l'épreuve deviennent, dans un espace protégé, des organisateurs de l'intervention didactique.

Conclusion

Nous nous sommes centrés, au niveau de la méthode d'observation, sur la façon dont se construit l'action de « formation », marquée par les anicroches, qui provoquent des moments « d'arrêt sur image », au cours desquels un débat s'instaure. Celui-ci devient une opportunité pour requalifier, entre protagonistes, ce qui est juste et, le cas échéant, réorienter le cours de l'action. En traçant ces débats, il est possible de saisir dans quelle mesure ce dispositif, qui s'invente dans la mise à l'épreuve des formats, crée les conditions d'une *conception continuée dans l'usage* (Béguin et Cerf, 2004), ou plutôt de conception continuée dans et par l'activité qui se déploie au cours de la formation. De fait, dans le dispositif étudié, la conception est doublement centrée sur l'activité : celle que formateurs et conseillers agricoles construisent ensemble au fil d'une modélisation chemin faisant (Gagneur, 2010) des transformations

propres à l'activité des conseillers, celle qui est provoquée par cette modélisation et dont les conseillers peuvent ou non faire l'expérience dans leurs situations réelles de travail.

Notre analyse se différencie de la construction dans l'usage qui vise à examiner la façon de gérer les lacunes de la prescription (Astier, 2012). Ici, nous avons choisi de la comprendre à partir de la coordination dans l'agir (Thévenot, 2006) qui nous permet d'aborder le processus de structuration de l'action, non par l'activité distincte des concepteurs et des professionnels, mais par une capacité à agir commune. L'analyse de la conception continuée se construit à partir de l'étude de la façon dont un format préétabli par les formateurs se trouve validé ou reconfiguré au cours d'une épreuve de réalité (Thévenot, 1999 ; Nachi, 2006). L'épreuve met en mouvement des capacités à se coordonner qui se révèlent soit dans la validation du format soit dans son ajustement suite à un conflit. Nous avons ainsi montré, dans le dispositif étudié, que trois formats sont mobilisés mettant en jeu trois actions en commun qui participent conjointement à la « vie » du dispositif. Concrètement, nous observons la validation d'un premier format qui, néanmoins se construit chemin faisant. Les situations didactiques proposées par les formateurs sont saisies par les conseillers et s'avèrent en phase avec l'action attendue, et rend possible l'accès à l'analyse de l'activité. Un deuxième format subit une épreuve qui révèle une remise en question de ce qui est proposé. Ici les ajustements et la recomposition des opérations de qualification reconstruisent des situations didactiques afin qu'elles permettent de mobiliser la capacité à agir au plus près de l'objet de l'action envisagée, ici la mise en patrimoine d'une manière de rendre accessible à l'analyse de l'activité pour des pairs. En provoquant des débats et en réinterrogeant la légitimité de la conformité à un projet, la mise en forme proposée offre ici un domaine de validité et de stabilité temporelle plus faible. Par ailleurs, nous avons souligné l'importance d'un troisième format. Celui-ci s'impose pour faire tenir le collectif qui s'organise dans l'espace de formation et la durée.

Si la notion de format et d'épreuve nous permet d'analyser la façon dont se poursuit la conception dans l'usage, il nous a néanmoins été utile de passer, au préalable par l'analyse de la mise en milieu pour appréhender les situations didactiques proposées et la capacité que les professionnels avaient à se saisir de l'activité. Une telle analyse permet de mieux cerner les formats et les épreuves qu'ils subissent, en soulignant les informations qui sont saisies dans l'environnement pour réaliser la mise en milieu et en mettant en évidence les anicroches et différends au cours du travail. Elle permet aussi de montrer en quoi le dispositif est bien un dispositif didactique tout en étant un dispositif « interventionnel », ce que l'analyse par la coordination permet, de souligner. Nous recourons au terme d'interventionnel, pour signaler que le dispositif est porté par une double intention : celle qui implique que les formateurs orientent le travail à réaliser en proposant des ressources saisissables par/dans l'environnement professionnel du travail des conseillers et de la formation ; celle qui renvoie à la sollicitation de la capacité à agir du groupe constitué de professionnels et de formateurs expérimentés. Nous suggérons ainsi que c'est parce qu'il sécurise le cadre de formation (le fameux « espace protégé » de Bourgeois & Nizet, 1997) et qu'il insécurise sur les manières de faire, que le dispositif a un potentiel d'intervention.

Ce potentiel d'intervention nous paraît essentiel dès lors que la prescription de professionnalisation est à construire avec des professionnels expérimentés. C'est pourquoi la notion de coordination et son format nous intéressent tout particulièrement. De fait, elle interroge une autre façon de concevoir l'aide au développement de l'activité. Faut-il penser le format pour être « plus conforme à son projet » ou bien faire évoluer « les conventions qui y sont incorporées » ou encore se déplacer « vers des épreuves moins contrôlées ? » (Chiapello al. 2013 : 122). Nous percevons ici combien le format mobilisé comme outil pour composer

avec des environnements professionnels instables et se donner les moyens d'assurer la continuité de l'expérience des professionnels dans un dispositif qui se propose d'apprendre par le travail ouvre des perspectives pour concevoir un dispositif à même de « tisser de l'action didactique »

En mobilisant la structuration de l'action par la proposition d'un format, nous revendiquons, dans le pluralisme du rapport à l'action, une conception continuée qui tienne compte de la capacité des acteurs à s'entendre sur la qualification de la situation didactique pour rendre possible le développement de l'activité professionnelle.

Chapitre 4 – Le dispositif s’actualise

Les résultats révèlent la matérialisation d’une conception jusqu’alors invisible (Massot, 2013). Ils donnent à voir la conception d’un dispositif en émergence, entre domination et émancipation, en lien avec ses intentions développementales adossées à l’analyse du travail. Il en résulte un dispositif didactique et coordonné qui garantit, au nom d’un principe commun, dans un processus incertain quant à son issue, un cadre de travail construisant chemin faisant ce que les protagonistes cherchent à faire ensemble.

Formateurs et conseillers ont « à faire » avec deux situations : la situation de travail pour les conseillers et la situation de formation pour tous. La mise en évidence des deux dimensions : didactique et coordonnée révèle deux processus d’action. L’un est outillé par la « mise en milieu » (Sensévy & Mercier, 2007) mettant en travail la double régulation (Rogalski, 2004). Ce processus construit la situation didactique. L’autre est outillé par coordination il met en évidence un processus d’ajustements à partir du format d’informations mis à l’épreuve et visant à construire l’action de formation permettant de « *faire ensemble* ». (Thévenot, 2004).

IV.1. Cadres théoriques et processus d’action

Il existe parce qu’il s’est construit dans la rencontre d’un cadre théorique et d’une pratique sociale permettant l’émergence de trois processus qui contribuent à sa conception : celui de la représentation de l’activité de conseil afin de mettre en mouvement la relation travail/formation, celui de la didactique afin de permettre l’accès à l’activité ; celui de la formation, afin de rendre possible la formation. En existant ainsi, il permet de penser le « métier » de conseil

IV.1.1. La recomposition d’un cadre théorique

Ce cadre mobilise l’ergonomie et la sociologie de l’action, il est élaboré par i) la notion de situation sociale de développement (Mayen & Olry, Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, 2012), qui offre les moyens de recomposer l’accès à l’activité dans la relation entre l’environnement professionnel et la capacité à agir des conseillers ii) la notion de « coordination » (Thévenot, 2006) qui propose d’approcher l’incertitude qui « peut peser » (Schurmans, 2015) sur la coordination des conduites d’acteurs dans une situation et de la réduire pour faire advenir l’action par des façons de voir partagées en relation avec un principe d’action supérieur.

IV.1.2. La reconfiguration d'un cadre méthodologique

Ce cadre s'adosse à un processus capable de construire des connaissances pour l'action et des connaissances pour la science (Paillé, 1994) à partir de la même action. Il apporte les moyens de comprendre la circulation des connaissances entre des champs de pratiques aussi différents que sont le travail, la formation et la recherche.

IV.1.3. Deux processus d'action

Le dispositif existe par sa capacité à structurer deux processus d'action. L'un concerne l'action didactique, l'autre l'action de formation. Je distingue l'action didactique par sa capacité à produire du développement, de l'action de formation par sa capacité à faire travailler les individus ensemble pour rendre possible l'action didactique.

Le processus d'action didactique

Il repose sur une méthode et un outillage conceptuel. La méthode est définie par la « Mise en milieu » (Sensévy & Mercier, 2007). Elle agence l'analyse d'une diversité de situations de conseil en vue de produire de la connaissance. L'outillage conceptuel est proposé par la didactique professionnelle (Mayen, 2007) avec l'analyse du travail comme moyen de la formation afin d'explorer le rapport de l'individu à la situation de travail. La situation de travail est l'organisateur qui organise l'exploration de l'activité par son contenu et son processus d'analyse.

L'analyse du travail vise à interroger « Quoi faire ? » (Savoyant, 1979) c'est dans cette perspective que les situations de travail répondent aux interrogations des conseillers nées dans la confrontation à des situations perturbées. Structurante pour l'activité, la situation n'est pas définie ici par rapport à la tâche, (Pastré, 2011) mais par rapport à l'environnement professionnel. La situation potentielle de développement est le résultat des opérations suivantes : i) Le choix de la situation sociale (Mayen & Olry) pour produire le développement attendu ii) Sa potentialisation est rendue possible par un système comprenant quatre éléments : la base d'orientation, (Savoyant, 2010) les genèses instrumentales, (Rabardel & Bourmaud, 2005), le processus d'élaboration pragmatique, (Mayen, 1999), le genre (Clot & Faïta, 2000) iii) La conception d'une représentation de ce qui peut rendre le conseil possible (Guillot M.-N., Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013) qui se constitue pour situer les situations de travail. Le processus didactique s'appuie sur cette référence métier.

Le processus de coordination

Il repose sur le format d'informations qui organise la circulation des informations entre deux pratiques, celles du travail et celles de la formation. Le « retour réflexif » (Thévenot, 2006) provoqué au cours des ajustements sont autant d'occasions pour apprendre à « *faire ensemble* » de l'action (Thévenot, 2004). Cette capacité se construit dans le continuum de trois épreuves. Elle permet de fonder le collectif par l'expérience commune de la compréhension de la situation de formation, elle conduit à faire advenir i) une action qui convienne, ii) une action qui ne convient pas, mais dont la mise en débat déplace les points de vue et iii) une action de régulation dont l'objet même est de faire tenir le tout.

C'est ce processus de coordination adossé au principe commun de l'échange sur le métier entre pairs, chercheurs, formateurs, qui en permettant à l'action didactique de se réaliser, a fait tenir le dispositif et l'a maintenu dans la durée.

IV.2 Créer de la ressource collective et tenir le métier

Le dispositif existe, par sa capacité à créer de la ressource collective constituée à partir du processus de développement de l'activité de conseil. Les ressources ainsi construites fournissent des repères pour

- Diagnostiquer une situation de conseil dans l'interdépendance agronomie/conseil
- Mobiliser des outils fournis par l'environnement déjà transformés en instruments

La façon de construire ces ressources et les ressources donnent à voir des repères professionnels collectifs donnant de la consistance cette notion de métier. J'emprunte cette définition à D. Linhart, (2015, p. 142), cette auteure la comprend comme une ressource collective permettant aux individus de s'affirmer dans leur travail. Ces repères sont mobilisables à la fois pour diagnostiquer « ce qui rend le conseil possible » ainsi que pour concevoir l'activité de conseil.

Enfin, le dispositif existe parce qu'il s'est doté d'un langage métier, d'abord avec un concept pragmatique commun « le chaud » et le « froid »⁹⁷ pour signifier si le conseil est en réparation ou en anticipation et ensuite l'acronyme « Agroconseil », ce dernier restitue la compréhension

de la relation entre l'agronomie et le conseil. Il remplit cette fonction non seulement de référence commune mais également de « bien commun ». J'utilise ce terme pour exprimer un bien constitué par les connaissances du métier et qui sont le produit d'une condition et du résultat de l'activité d'un travail collectif. (Dardot & Laval, 2014, pp. 189-227).

Pour conclure cette partie sur les résultats, j'ai en tête deux auteurs, l'un Michel Serres qui écrit dans son dernier ouvrage, « Le possible comme capital » (Serres, 2015, p. 199) et l'autre Jacqueline Palmade qui, en 2003, titre un ouvrage « L'incertitude comme norme » (Palmade, 2003). Ainsi prennent sens la mobilisation de

- la coordination pour réduire les incertitudes inhérentes à l'action (vs conformité à des épreuves codifiées) et à son outillage pour apprendre à construire l'action juste convenable.
- du potentiel de développement de l'activité dans un collectif de professionnels expérimentés capables de penser le métier.

Partie V : Discussion et conclusion : une socio-didactique professionnelle

Cette partie propose d'aborder ce que ce travail réalisé dans un format de recherche-action met en débat, d'une part, par ce qu'il apporte à la didactique professionnelle pour penser la situation de formation comme une situation sociale d'incertitude, aux praticiens de la formation, par le changement de rapports aux contenus. D'autre part, je rapporte les ouvertures dessinant des possibles et les questions que ce cas ne permet pas de traiter. Enfin, ce travail promet des perspectives pour penser le rapport travail/formation.

Le projet de formation, c'est l'opportunité,

- comme formateur, de concevoir une expérience de formation à partir de laquelle nous voulions faire la preuve que c'était possible, avec le postulat de la construction de connaissances par et dans l'action, de bâtir une formation à visée professionnelle en i) nous appuyant sur la pratique du conseil de ceux qui le pratiquent ii) abordant l'activité de conseil par la relation entre les deux dimensions : technique et de la façon de donner le conseil iii) coproduisant, dans l'interaction formateurs/formés, l'action de formation.
- comme chercheur, d'éprouver sur le plan théorique la possibilité d'existence et de réussite d'un dispositif didactique interrogeant le processus de l'action par la sociologie de l'action tout en considérant les dimensions développementales de l'activité.

Je cherchais à comprendre la légitimité d'un dispositif de formation pour analyser l'activité de conseil avec cette question : comment se construisent les conditions du développement de l'activité professionnelle, dans des transactions entre champ du travail et champ de la formation, dans l'interaction professionnels et formateurs ? Comment, dès lors que les protagonistes sont en mesure de se coordonner pour penser un nouveau rapport entre la technique et le conseil dans le métier, ce dispositif en train de se faire peut-il créer les conditions du développement potentiel de l'activité professionnelle ?

J'appréhende ce qui se joue dans une pratique didactique comme un agir en commun traité sous l'angle de la coordination entre des conduites d'acteurs, avec la possibilité d'ajustements pour que l'action advienne. Le cadre permet de saisir :

- 1) la situation de conseil telle qu'elle est construite par le conseiller afin de rendre le conseil possible. Examinée à partir de « l'action qui convient » (Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013) elle met en évidence les stratégies de construction de l'action de conseil des conseillers, la saisie par les agriculteurs et la recomposition de l'action de conseil au nom d'un « *bien commun* » (Thévenot, 2006)

- 2) l'accès à l'activité par la mise en relation de l'enjeu du développement de l'activité et de la situation de travail, et ce dès lors que le sens de l'action ne va pas de soi dans les moments de changements de modèles sociaux. « Quoi faire ? » est la question à aborder. Elle mobilise la notion de situation sociale de développement en vue de reconstruire de l'action.
- 3) le processus même de construction de l'action de formation en considérant ce qui est « juste » (Thévenot, 2006) repose sur les ajustements qui se réalisent entre des représentations de l'activité de conseil et de formation mis en débats au cours de la saisie du format. Dès lors que la prescription de professionnalisation est à construire par et avec des professionnels, la coordination rend compte de la façon de construire la situation de formation.

Ce travail de thèse a produit un cadre pour concevoir un dispositif didactique à visée développementale qui garantisse, dans un processus incertain quant à son issue, un cadre de travail construisant chemin faisant ce que les protagonistes cherchent à faire ensemble.

Chapitre 1 - Des contributions

Dans ce chapitre, j'expose les contributions que ce travail apporte à la didactique professionnelle et aux pratiques de formation.

I.1. A la didactique professionnelle

J'ai évoqué dans le chapitre I le choix de la référence à la didactique professionnelle pour analyser une pratique de formation professionnelle. Avec l'entrée par l'activité, la didactique professionnelle offre une ressource épistémique et pragmatique pour articuler le travail et la formation (Astier, & al., 2008) et rend possible le développement du pouvoir d'agir de l'individu. Dans ce travail de thèse, je cherchais deux choses, d'une part à désenclaver la didactique du « trop-plein de psychologie » et avec l'entrée par l'activité de comprendre la configuration de l'action dans une relation entre l'individu et son environnement professionnel.

Je laisse aux ergonomes et didacticiens le soin de débattre des différentes approches du pouvoir d'agir (Pastré, 2009, p. 164) (Clot & Simonet, 2015). Cependant avec l'entrée par l'activité, c'est bien du pouvoir d'agir qu'il s'agit. Elle invite à penser comment l'individu se développe et construit des ressources pour être efficace au travail.

En interrogeant la question des rapports entre l'individuel et le collectif dans les différents modèles développementaux de l'activité (Clot, 2001) (Clot & Faïta, 2000) (Rabardel & Pastré, 2005) (Durand, Saury, & Sève, 2006) et les rapports de l'individu avec les autres individus dans un système social (Bajoit, 2003) (Boltanski & Thévenot, 1991) (Thévenot, 1991) (Thévenot, 2006), j'ai construit un point de vue qui porte l'ambition de « désindividualiser la compétence individuelle », pour que l'individu ne porte pas tout seul la responsabilité du maintien/développement de sa capacité à agir. A partir de ce point de vue, et de la démarche mise en œuvre je peux (ré) affirmer i) avec Clot, (2011) la dimension subjective pour mobiliser la notion de métier et de genre ii), avec (Thévenot, 2006) la dimension d'une situation sociale et je mobilise la notion de coordination.

I.1.1. Le métier et le modèle développemental

J'emprunte à Clot un modèle développemental pour penser le collectif permettant aux individus de développer des ressources pour agir. Ces ressources s'élaborent 1) dans la

relation entre l'individu et l'organisation du travail avec la notion de métier, 2) entre l'individuel et le collectif de pairs avec la notion de genre.

En proposant l'activité individuelle et collective comme indissociables, entre pratique et activité, Clot, (2001) définit la notion de métier. Il affirme qu'on ne peut séparer le travail de la pensée et en soulignant la relation entre « métier » et « travail » il met en évidence trois exigences 1) Le travail « enracine le métier dans les savoirs de l'action face aux événements », 2) le « collectif assure la socialisation et l'identification à une identité de métier », 3) la professionnalisation et je paraphraserai avec la formation formelle et informelle, stabilise les règles du métier.

Ces exigences composent un schéma pour distinguer trois niveaux d'agir et appréhender les potentiels de développement, le premier celui de l'individu dans sa confrontation à la situation de travail, le second, celui de l'élaboration d'un travail collectif, et je mobilise la notion de genre compris comme « *partie sous-entendue de l'activité* » et « *intercalaire social* », ce corps de pratiques et de façons de pensées partagées « *organise l'activité personnelle de façon tacite* » (Clot, Faïta, 2000 p. 7-42) pour mettre à jour les dimensions de ces « attendus génériques » ou dit autrement les règles du métier qui se constituent/ se délitent dans une organisation du travail en mouvement, le troisième la dimension réflexive qui permet le maintien, le renouvellement, la transformation des règles du métier. La notion de métier permet de comprendre l'interdépendance entre les dimensions personnelles et impersonnelles de l'activité

Si en didactique, la situation définie par la tâche a un côté très fonctionnel pour accéder à l'activité. Avec cette notion de métier, je re qualifie le statut de la situation potentielle de développement. (Mayen, 1999) et mobilise « la situation sociale de développement » pour définir la situation par le champ professionnel. Dans la perspective d'analyser cette situation sociale je mobilise la notion de genre « *ce répondant professionnel* » (Clot, 2006, p.129) incorporant les « *instruments de l'action* » (Rabardel, 1995). Il organise l'accès à l'activité. L'accès à l'activité se réalise également dans la renormalisation qui explicite l'histoire collective du travail (Schwartz, 2009), dans la saisie des outils, méthodes, évaluations proposés par l'organisation pour orienter les pratiques collectives (Rabardel & Bourmaud, 2005). Cette exploration produit des ressources capables d'alimenter cette dimension impersonnelle. Les ressources peuvent alors entrer dans une prescription. Inscrites dans la reconfiguration de la tâche, elles donnent la possibilité à l'individu de ne pas être seul pour

effectuer des réglages nécessaires pour agir dans les tensions provoquées par les conditions de travail et sa capacité à agir. Clot & Simonet, (2015) dans un article récent ouvrent des réflexions sur cette question.

I.1.2. La situation sociale

Le professionnel, se débrouille dans un environnement professionnel organisé par deux dispositifs contraignant ses capacités à travailler : le premier dit comment travailler du point de vue de l'organisation de l'entreprise (organisation du service de conseil, hiérarchie des places et connaissances techniques), le second accompagne le premier pour apprendre les façons travailler. Ce dernier exprime la façon de reconnaître le travail par l'organisation : système d'évaluation, système de promotion, système de rémunération, système de formation. Dès lors que l'activité invite à appréhender la dimension sociale du point de vue de nouvelles exigences mises en œuvre par les outils pour faire le travail et/ou pour apprendre des nouvelles façons de travailler, pour appréhender l'environnement professionnel j'ai recours la sociologie de l'action. Si la sociologie contemporaine permet de replacer l'individu au centre de l'explication et de la compréhension de la vie sociale (Bajoit, 2003), pour que la sociologie soit capable d'expliquer ou de comprendre les conduites sociales par les relations sociales, elle mobilise le postulat anthropologique « *enracinée dans la culture* » (Bajoit, op. cité p. 17) qui sous-tend toute théorie sociologique et sans lequel cette dernière ne saurait expliquer le paradigme identitaire. C'est dans cette visée que les travaux de Dubar permettent de penser le développement identitaire au travail (Dubar, 2003).

Schurmans, (2015) souligne l'enrichissement que peuvent apporter les propositions théoriques de Thévenot par l'objet même de l'étude d'une « *situation d'incertitude* » (Schurmans, op.cité p. 113). Selon cette auteure, « *une situation d'incertitude correspond à une situation sociale dans laquelle la routinisation des pratiques se voit suspendue, soit par insuffisance des savoirs, et par conséquent, des normes comportementales et évaluatrices qui leur sont attachées, soit par mise en présence d'intérêts divergents relatifs à l'action* ». Ainsi une situation d'incertitude correspond soit à l'absence de conventions ou à l'incompatibilité de conventions « *simultanément mises en jeu* ». La notion de coordination (Thévenot, 2006) (Thévenot, 1991) est mobilisée pour comprendre les façons de s'accorder en vue de réduire les incertitudes et recomposer une situation sociale qui convienne. Eprouvée dans la conception du dispositif, la coordination avec le format et l'épreuve proposent à la didactique un outillage conceptuel permettant de délimiter la situation didactique non pas en fonction

d'un objectif à atteindre, d'une fidélité à un problème à résoudre dans le travail ou encore d'une situation de référence (Pastré, 2011, p. 267) mais par la production d'un format d'informations. Ce format conçu par les formateurs orienté par un principe commun, propose un agir en commun, c'est-à-dire une capacité à s'entendre permettant

- de préciser les situations de travail et de rendre possible la conception d'une « zone proximale de développement » en vue de son expérimentation (Clot, 2004)
- d'énoncer les pratiques professionnelles et de rendre possible la capacité à mettre en relation les pratiques du travail et de la formation, (j'évoquerai le référentiel dans le paragraphe suivant)
- de travailler ensemble dans l'espace formation en relation avec l'action didactique à faire advenir

En outre, cet agir en commun s'apprend en construisant la situation de formation par la mise en travail

- des discordances entre les représentations issues du champ du travail et du champ de la formation. Il s'agit de reconstruire des conventions autrement dit des arrangements partagés en relation avec le principe commun dans et par cette situation de formation. C'est selon moi une dimension importante dès lors qu'il s'agit de s'entendre pour dire ce qui vaut des pratiques du métier et qui vise à concevoir le référentiel qui organise ces relations.
- concomitamment de trois éléments que sont «*la légitimité, la réflexivité, la stabilité* » (Nachi, 2006) consolidant la conception du cadre. La légitimité, c'est la capacité à sortir d'une partie de bras de fer pour s'ajuster en construisant du compromis pour tenir la situation de formation. La réflexivité, c'est la possibilité d'engager des réorientations de l'action soit à l'intérieur du cadre, soit pour le transformer. La stabilité c'est la capacité à construire la situation dans laquelle il y a suffisamment d'accords pour qu'elle soit « juste ».

Ce travail apporte à la didactique la mobilisation de la notion de situation sociale selon deux grilles de lecture, la première se réfère la didactique professionnelle, elle est évoquée dans la partie III, la situation sociale est le pivot de l'analyse de la situation en vue de rendre possible l'accès à l'activité et développement, elle est appréhendée du point de vue subjectif. La seconde, en se référant à la sociologie de l'action, elle est appréhendée du point de vue de la

construction des relations entre les protagonistes pour rendre possible de travailler ensemble en construisant l'action qui « convient ».

En développant l'activité professionnelle de conseil par l'épaisseur sociale du métier, j'ai approché la réussite de l'activité professionnelle de conseil, cependant la réussite de l'activité repose aussi sur les compétences de l'agriculteur et/ou du groupe d'agriculteurs et de celles de la Chambre d'Agriculture.

I.2. Aux pratiques des praticiens de la formation professionnelle continue

Qu'apporte ce travail aux pratiques des formateurs amenés à concevoir un dispositif didactique à partir des situations de travail ? De mon point de vue, deux apports significatifs, le premier, la compréhension de ce qui est en jeu dans le changement c'est-à-dire le rapport au contenu même de la formation, le second, la construction de la légitimité du formateur qui repose moins sur le contenu que sur une position de « garant du cadre ».

I.2.1. Le changement de rapport au contenu

Lorsque, dans un dispositif, ce sont les professionnels qui apportent les situations de travail, parce que les formateurs tiennent pour vrai que ce sont les professionnels qui détiennent « *la connaissance de la situation et des pratiques* » (Altet, 2008, p. 103), s'opère alors un renversement des rôles attendus entre le formateur qui sait et le formé qui doit apprendre à partir de connaissances organisées et proposées par le formateur.

Ce renversement met en jeu les pratiques de conception et d'animation d'un dispositif dans lequel, la relation entre le travail et la formation est coordonnée d'une part, par un référentiel de compétences ou de situations de travail ; d'autre part, par les positions des formateurs, que ceux-ci soient des formateurs praticiens habitués à fonctionner sur le mode « imitation-coopération » et n'utilisent pas de référentiel (Ughetto, 2014, p. 48), que ceux-ci soient des formateurs professionnels de la formation et mobilisant le référentiel comme procédure et objectif à atteindre, ou encore que ceux-ci soient des formateurs dégagés du métier, en posture d'extériorité, ils assurent le questionnement du questionnement !

I.2.2. A quoi sert le formateur ?

En prenant le risque de mobiliser des situations de travail dont le potentiel de développement organise le contenu de l'analyse, c'est de l'activité de l'individu dont il est question. Nous sommes loin de l'idée du travail que peuvent s'en faire le commanditaire et/ou le formateur.

Le formateur doit construire les conditions pour en conduire l'accès. Paradoxalement, l'accès à l'activité individuelle n'est possible que si le collectif est suffisamment outillé dont la représentation de l'activité de travail. Ce travail de recherche apporte un outillage au formateur pour développer, avec les formés, une capacité à agir ensemble comme gage de la réussite d'un dispositif visant à développer l'activité professionnelle. De quel outillage s'agit-il ?

- Une reconstruction de la vision du travail par les formateurs à partir des invariants de l'activité et de leur confrontation sur le terrain des professionnels.
- Une démarche d'analyse de la situation cohérente avec la potentialisation de la situation.
- Une transformation en système d'instruments, des outils et notions habituelles du formateur plutôt pensés pour faciliter l'appropriation. Il s'agit par exemple de la construction du groupe, du référentiel métier ou de compétences mais également du cadre théorique. Ce système d'instruments est proposé par le formateur dans une perspective d'interprétation, autrement dit de rendre possible l'appropriation des outils de l'analyse. Il convient de donner le savoir sur la façon dont se construisent les conditions de l'accès au développement.

Ainsi, la question pour les formateurs n'est pas tant de savoir quelles situations retenir en fonction d'une problématique de travail orientée par le décideur de la formation et/ou le formateur, mais de pouvoir interroger ce qui fait problème. Et, ce du point de vue de la capacité à agir de celui qui agit, dans une situation de travail contextualisée.

- Un regard nouveau sur ce qui construit sa légitimité dès lors qu'il mobilise la notion de situation sociale. Ainsi, quelle que soit la posture du formateur, que ce soit le professionnel vis-à-vis de ses pairs et de l'organisation du travail ou le professionnel de la formation vis-à-vis de ses habitudes de penser son identité professionnelle en relation avec son organisation, elle est par définition inconfortable. Construire les conditions du dispositif par la capacité à créer des ressources collectives c'est quelque part déstabiliser « l'ordre social » ! C'est en proposant de concevoir de l'action que les connaissances sont et mises en travail et en débat. Dès lors, c'est sans doute la notion d'intervention qui me semble la mieux appropriée pour cadrer la conduite de l'action de formation par le formateur. Cette notion permet de rendre compte de la façon dont le formateur est amené à i) faire avec une situation, évoquée par un participant et vécue comme problématique par ce dernier, pour la transformer en situation potentielle de développement, et donc à construire un contenu, ii) agencer dans les contraintes du temps, des possibilités

d'extension de la situation, la situation porte sur de multiples espaces et/ou dans empan temporel (Rogalski, 2014) iii) prendre le risque de sortir d'une adaptation des individus aux situations de travail uniquement centrée sur l'appropriation d'outils sans débattre des façons de faire et de penser qu'ils véhiculent et sans interroger les outils proposés par le formateur pour en permettre l'appropriation.

La didactique montre qu'elle peut s'enrichir de la façon de passer par l'expérience de la situation de travail pour reconstruire l'action. Cependant, les travaux évoqués à partir de la situation sociale de développement montrent que l'expérience de la situation de métier aide à réélaborer « quoi faire » en redéfinissant les repères du métier. En outre, je montre que c'est en apprenant à « faire ensemble » (Thévenot, 2004) que se réorganise la relation travail/formation. L'expérience que nous avons conduite instituant une pratique didactique nouvelle montre que ce sont des positions difficiles à tenir pour les formateurs. Rendre possible le développement, c'est mettre en tension des ordres de valeurs, c'est promouvoir de nouvelles significations sociales, et cela coûte, et déstabilise aussi bien les formés que les formateurs.

Chapitre 2 - Analyse du métier et professionnalisation

Ce qui fait débat ce sont 1) des ouvertures imaginables pour penser la professionnalisation de professionnels expérimentés, 2) les questions qui interrogent la conception même du dispositif et qui mériteraient d'être soumises à d'autres expérimentations.

II.1. Trois ouvertures

Trois ouvertures permettent de penser la formation comme un espace i) pour construire la référence métier, ii) constituer un collectif capable de construire la situation de formation iii) penser l'action de formation comme une expérimentation

II.1.1. Un référentiel pour dire le métier

Cette thèse est portée par la nécessité actuelle de réunir Agronomie et Conseil. C'est-à-dire de penser le conseil en relation avec la technique qui l'exige. J'ai évoqué dans le contexte les changements de paradigmes.

Depuis les années 1960, l'activité de conseil s'est fabriquée pour faire la preuve que la science peut aider à améliorer les rendements. Cette science c'est-à-dire la chimie amène à produire des recettes. Dans ce contexte, la maintenance de l'expertise technique du conseiller est très importante. Elle est assurée de toutes parts - formation, réunions technique, journaux professionnels - par la diffusion continue et régulière de connaissances techniques. A ces connaissances techniques sont associées des connaissances « pour faire passer les messages » soutenues par des formations comportementales et/ou relationnelles. Le changement provoqué par les orientations agro-écologiques amène à reconsidérer de nouvelles formes d'exercice de conseil et leur façon de les apprendre. Pour concevoir la formation, cette nouvelle donne a conduit à repenser la façon de comprendre non pas la dépendance mais l'interdépendance entre la relation agronomie/conseil et la nécessité pour apprendre du travail dans la formation de se doter d'un référentiel pour dire le conseil Ce processus a conduit à construire ce référentiel en même temps qu'il outillait les relations entre le travail et la formation. Souvent utilisé en gestion des ressources humaines pour harmoniser les pratiques professionnelles. (Ughetto, 2014), il a fait ici l'objet de sa construction même et porte un nom « L'agroconseil ». Cet acronyme est devenu un « bien commun », construit dans cette relation entre le travail et la formation pour dire les repères collectifs aujourd'hui. L'Agroconseil

a donné son nom à un guide conçu à partir de l'expérience de cette formation et de son analyse pour accompagner les réflexions sur le métier par les conseillers. Il devient instituant de nouvelles pratiques construites dans un cadre donné, elles ont été explicitées et débattues par les professionnels.

II.1.2. La constitution d'un collectif

Si en formation des adultes, il est d'usage de construire le groupe, cette fonction vise soit à faciliter le fonctionnement des échanges s'appuyant sur une dynamique de groupe (Anzieu & Martin, 1968), soit à apprendre à travailler ensemble dans des situations de coopération (Rabardel, Rogalski, & Beguin, 2002). En m'écartant de l'idée d'améliorer directement la compétence individuelle, la dimension du collectif formateurs/conseillers prend une autre couleur. Le collectif se construit autour du principe commun de l'échange entre protagonistes, à partir de trois exigences :

- 1) un acte fondateur ancré par la mise en travail d'une capacité technique maîtrisée par les professionnels dans une situation inédite. Cet acte contribue à fonder les catégories pour penser l'activité de conseil.
- 2) la mise à jour des normes qui façonnent les façons de voir et les pratiques collectives de conseil (Schwartz, 2009). En accrochant les pratiques individuelles aux pratiques collectives, elle construit les savoirs d'action dans leur dimension historique.
- 3) des temps et lieux d'ajustements qui sont compris comme des ressources pour permettre les réglages de l'action en commun (Thévenot, 1991), dans le cours de l'action et en dehors du dispositif.

On s'engage ensemble sans avoir une idée des résultats !

II.1.3. L'expérimentation

Conseillers et formateurs ne sont pas les cobayes d'une expérience de plus et que l'on pourrait étendre à d'autres. Apprendre à faire en faisant et à réfléchir en réfléchissant est au cœur du dispositif didactique. Ce dispositif propose d'apprendre de l'expérience du conseil (Cerf, Guillot, & Olry, 2010) et de l'expérience de la formation, ou dit autrement de l'expérience à construire de l'action. Les conditions de l'expérimentation sont caractérisées par :

- 1) la façon de faire un pas de côté réalisée par le changement de statut du diagnostic agronomique dans l'analyse des pratiques agricoles. Si la décontextualisation est une

pratique courante en formation, la mise en mouvement de la dialectique adhérence/désadhérence permet de promouvoir une connaissance de l'activité de conseil suffisamment désadhérée pour être viable au-delà du cercle local (Schwartz, 2009),

- 2) l'observation, le dispositif est le lieu - en miroir - d'observation du métier de conseil, c'est aussi de cela dont les conseillers font l'expérience, je ne l'ai pas analysée comme telle.
- 3) la mise en suspens des jugements par l'épreuve (Thévenot, 1991). Le retour réflexif provoqué par les débats sur la façon d'analyser l'activité crée une ressource pour construire l'action didactique.

Apprendre dans l'expérimentation, c'est chemin faisant, apprendre à aller au-delà des certitudes et pouvoir se réassurer par un cadre dans lequel les protagonistes ont suffisamment confiance pour s'y engager. L'expérimentation est le mode de travail qui permet d'apprendre en faisant, défaisant, refaisant.

II.2. Des objets à questionner

Ce dispositif est ordonné autour d'une intention visant une transformation de l'activité professionnelle de conseil organisant les relations travail/formation et les relations entre professionnels et formateurs dans un contexte expérimental. Compte tenu de l'intérêt et des limites du cas, je propose de regarder l'importance d'intégrer ces trois éléments que sont la dimension sociale de l'activité, la dimension didactique des synergies travail/formation, la dimension de l'investissement immatériel pour concevoir un dispositif de formation.

II.2.1. La dimension sociale de l'activité

Le métier de conseiller est conditionné par les enjeux politiques des orientations agro-écologiques dans un espace professionnel dirigé par des professionnels (agriculteurs), dans une organisation du travail coordonnée à la fois par l'expertise et les valeurs (Mintzberg, 2005). Un des attendus du métier de conseil est une exigence d'autonomie, dans un univers professionnel où l'activité est perçue comme discrétionnaire (Pastré, 2011). Le métier de conseil et ses pratiques sont objectivés dans des espaces de régulation que sont les réunions d'équipe, les réunions techniques, les réunions d'organisation du travail avec les agriculteurs et les formations. Par ailleurs, la compétence de conseil est l'actif de l'entreprise.

Selon Clot, (1995 pp. 148-151) « *Le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes* ». Dès lors mettre l'accent sur la dimension sociale de l'activité,

c'est pointer les contraintes normatives propres à l'activité qui peuvent être source d'invention mais aussi de souffrance. Rendre possible le développement de l'activité via les situations de travail c'est pointer les tensions entre le métier (Clot, 2001) et l'emprise du travail.

Cette proposition interpelle la « scène sociale », (Clot & Simonet, 2015) et la possibilité de penser le « genre » considéré par Clot (2007) comme soutien du métier. La scène sociale ce sont les espaces de régulations où i) se meut « *une reconnaissance du processus subjectif du travail* », (Clot & Simonet, 2015). J'évoquerai les systèmes d'évaluation, de rémunération, de formation, ii) se construisent les savoirs et façons de penser partagés. Je parlerai de l'organisation du travail et des modalités de coordination. Le risque d'une scène sociale déficitaire nous dit Clot est que le métier se « brise », entre « le réseau micro collectif et l'entreprise ». Quoi et comment appréhender des espaces de régulation pour comprendre où et comment se construisent les repères collectifs ? Quel est le statut de la formation professionnelle sur cette scène sociale dès lors que l'enjeu est la reconstruction de repères collectifs ? Quels seraient ces repères ? Des repères déjà connus que l'on restaure ? Des repères nouveaux à élaborer ensemble ?

II.2.2. La dimension didactique des relations travail/formation

Pour apprendre par le travail, le travail est « ramené » dans l'espace de formation par les situations de travail apportées par les conseillers. Les conseillers sont capables de verbaliser les enjeux du changement dans le contexte. Le contexte est considéré par les protagonistes comme pouvant en retour se saisir des transformations de l'activité de conseil. « Quoi faire ? » organise le travail d'analyse de ce collectif qui échange par le travail, sur le travail. Par ailleurs, ce sont les conseillers qui sont à l'origine de la demande.

En considérant la situation professionnelle comme un système « environnement professionnel-capacité à agir du professionnel » dont l'analyse suscite selon Mayen (1999, p. 72) « *des formes d'activités et d'élaboration ou de réélaboration des concepts et des champs conceptuels* », la conception d'un système didactique pour produire du développement interroge la façon

- dont se prend la décision, et par qui, de conduire la formation sur ce modèle. Et, du coup, sur quelles bases se définit la question à traiter. S'agit-il de traiter « Quoi faire ? » ou « Comment faire ? »
- de se doter d'un outil pour comprendre la circulation des informations entre le travail et la formation, j'ai évoqué précédemment la construction du référentiel

- de définir la situation de travail en tenant compte de son processus d'analyse. Ce processus conditionne l'accès à l'activité. Cette question est essentielle autant que l'exploration de la situation de travail peut renvoyer l'individu à l'impossibilité à agir, à la diminution du pouvoir d'agir et au blocage du processus de développement (Métral, 2014). Cela m'amène à interroger les conditions du développement en relation avec « la scène sociale » et au-delà avec la capacité de l'environnement du travail à porter ce type d'intervention formation.
- de concevoir les conditions d'émergence de « savoir dire » en relation avec les dispositions de l'environnement professionnel (culture du secret, conflits) et celles des professionnels (usure, sentiment d'échec, etc.). Quelles sont les conditions qui permettraient de « savoir dire » compte tenu du niveau de langage, verbal et/non verbal des protagonistes, de l'asymétrie des positions sociales des protagonistes et de la légitimité des formateurs ?

Comment concevoir une situation didactique dès lors que l'analyse de la situation est déterminée par les conditions de travail ?

II.2.3. La dimension de l'investissement immatériel

Il me semble particulièrement intéressant d'interroger le dispositif sous l'angle de l'économie. Comment aborder la notion d'investissement immatériel et plus particulièrement dans une entreprise où la compétence des hommes est l'actif principal ? Dans cette perspective la recherche bibliographique conduite avec l'aide du CDFT du Cnam est décevante.

L'expérience que cette démarche initie pour définir le dispositif se faisant se caractérise par

- 1) la réussite de cette expérience. Elle s'appuie sur l'idée que l'action est considérée comme un tout et que les outils intellectuels mobilisés reposent sur les deux versants d'une même réalité. Ils mobilisent la sociologie de l'action et la mixité des cadres proposant les aspects développementaux de l'activité. La réussite de l'action donne à voir d'une part, un cadre suffisamment structurant pour garantir la capacité à faire ensemble. D'une part, l'action de formation comprise comme une pratique sociale dont les relations entre les protagonistes, réglées par la coordination, reposent sur des ajustements selon les situations sociales. Ces ajustements permettent de reconstruire

un entendement commun pour rendre l'action possible en relation avec un principe commun supérieur. (Schurmans, 2015) (Thévenot, 2006)

D'autre part, l'analyse du travail est vue comme une modalité du développement. Le cadre pour le penser est défini dans la partie II, chapitre 1. Il repose sur la mise en relation des concepts puisés dans la mixité des cadres théoriques, avec les façons d'accéder à l'activité et de préciser les repères du développement. La notion de l'activité permet d'unifier la mixité de ces cadres

Les outils d'analyse ont en commun de « *considérer la construction continue de l'action, dans sa dimension dynamique, comme le moment d'intégration des composantes développées* » (Barbier, 2000). Ils se caractérisent également par la tentative d'une rencontre prometteuse ouvrant des liens entre les champs de pratique de la didactique et de la sociologie (Schurmans, 2015), venant questionner à nouveau les façons d'accéder au développement de l'activité professionnelle.

2- L'expérimentation pour innover comprend cette expérience première comme un prototype. Pour devenir innovation, elle doit pouvoir passer en mode développement ou dit autrement il s'agit de passer d'un prototype à la série. Avec cette expérience, j'ai analysé comment le dispositif produit les conditions du développement et le potentiel de développement d'une activité professionnelle. Un autre projet qui se nomme Changer⁹⁸ est depuis 2014 mis en place. Il mobilise ce qui a été expérimenté et analysé, ainsi l'expérimentation commence à passer en mode « développement ». « Changer » est engagé avec un noyau d'acteurs communs et l'appui méthodologique fourni par le guide « Agroseil ». Pour rester dans filiation de L Thévenot, avec ce guide j'évoquerai la notion « d'investissement de forme » (Thévenot, 1989, p. 141) pour le qualifier Ainsi passer en mode développement et à sa généralisation c'est aussi comprendre cette innovation comme un investissement, ce qui explique mon questionnement à propos de la notion d'investissement immatériel.

Enfin les questions « attrapées » par ce travail de thèse organisant ce travail de compréhension du dispositif sont susceptibles d'être transformées en objets de recherche. Une autre thèse est engagée. Elle vise à comprendre le développement individuel des conseillers engagés dans des dispositifs réflexifs construits sur ce modèle.

⁹⁸ Changer : recherche/action qui s'inscrit dans un projet de développement (Casdar)

Chapitre 3 - De la relation travail/formation, des perspectives

Ce dispositif en train de se faire, se défaisant, se refaisant, a tenu sa promesse de garantir un cadre, par sa capacité à fabriquer et à agencer des pratiques réflexives à partir de l'action de conseil et de l'action de formation permettant à l'action didactique de convenir. Ce dispositif *in fine* permet d'échanger par et sur le travail.

En revisitant la relation travail/formation par le « tissage de l'action » j'ai pu mettre en relation la dimension collective du travail et la dimension individuelle de la compétence. Or apprendre ce qui relève de la dimension collective en formation professionnelle continue n'est pas tendance ! Que ce soit chez les praticiens de la formation comme chez les chercheurs, ces trente dernières années la notion de compétence a occupé l'espace de gestion des ressources humaines et des travaux de recherche (Stroobants, 1993) (Zarifian, 1988). La déstructuration de certaines formes d'emploi a laissé loin derrière la dimension collective comme une composante vitale de la compétence individuelle (Eymard-Duvernay, 2001). La survalorisation de l'exposition de l'individu sur le devant de la scène « *n'est pas sans risque pour tous ceux que les divers modes de domination sociales empêchent de construire leur expérience et par là de se construire eux-mêmes* » (Dubet, 2000). Ainsi, cet auteur, en soulignant le risque de la quête de produire sa propre expérience, sa propre reconnaissance et je continue à sa propre compétence, comme obligation, fragilise l'individu. Dejours, (2015) en dénonçant la souffrance au travail a souligné les graves perturbations provoquées par le mythe de l'individualisation, ne permettant plus à l'individu de se reconnaître dans son travail.

Le rapport travail/formation organise toute activité de formation professionnelle, comment permet-elle d'aider l'individu, entre quête de sa propre reconnaissance et celles attendues par l'environnement de travail, de s'approprier le sens de son travail ? J'ai montré que la dimension collective était une des voies possibles pour retrouver du pouvoir d'agir. Pour continuer à explorer cette voie, je propose trois idées : Réinventer la notion de métier, réhabiliter le débat professionnel, et enfin reconnaître les pratiques professionnelles de ceux qui font le travail comme contribution à l'organisation.

III.1. Réinventer le métier

En évoquant la vitalité du mot métier dans sa signification commune, Osty (2003) souligne le « *Désir de métier* » de l'individu comme une façon de disposer d'un ancrage social qui lui permette de se reconnaître (et de se faire reconnaître) dans le travail qu'il réalise.

On voit bien comment cette notion circule, y compris au cinéma. Le film récent « La loi du Marché » montre crument la relation entre le déficit de métier et la perte d'image de soi. Cette notion dans les milieux qui pensent le travail pour les autres est considérée comme « ringarde ». La logique « compétences » évoquée dans le Chapitre 1 de la partie I, la mise en place d'outils de gestion (Boussard & Maugeri, 2003) qui accompagne les changements d'organisation ont contribué à dépouiller les individus d'un mode « *d'expérience collective validée* » qu'est le métier (Linhart, 2015). Cette auteure, je l'ai déjà évoquée, définit le métier comme un repère professionnel. (Linhart, op. cité. p.142)

Il semble que la notion de métier participe suffisamment d'un imaginaire commun pour dire les solidarités contenues dans les pratiques professionnelles. Cela justifierait sans doute de lui rendre une place de médiation reliant l'homme à son environnement. En proposant de dépasser la notion d'activité avec la notion de métier pour aborder l'activité en situation de travail dans une perspective développementale, Clot, (2006, 2007) offre de précieux axiomes et concepts.

III.2. Réhabiliter le débat professionnel dans la formation

En pointant les désaccords « *pour créer de nouvelles ressources et les attacher au bien commun* » dans le cadre de situations de travail, Chateauraynaud, (1989, p. 257), ouvre des horizons pour considérer que les situations de désaccords, en formation, en mettant en travail les possibilités d'ajustements dont disposent les protagonistes peuvent constituer une des ressources de l'innovation sur les lieux de formation permettant de sortir soit d'une logique des cercles vertueux (Argyris) soit de l'autoritarisme des bonnes pratiques. (Amiech, 2005) cité Linhart, (2015, p. 126)

Le format mis à l'épreuve est cet outil qui oriente le débat en interrogeant la capacité à agir dans une épreuve. Doit-elle être *plus conforme au projet* » ou bien faire évoluer « *les conventions qui y sont incorporées* » ou encore déplacer l'action « *vers des épreuves moins contrôlées* » ? (Chiapello & Gilbert, 2013) ? L'outil est structurant du débat à provoquer.

III.3. Reconnaître les pratiques professionnelles

Un dispositif didactique trouve sa légitimité dans la façon de donner de la crédibilité au développement de l'activité professionnelle de professionnels dans des environnements professionnels. Cela étant posé, dans le processus d'expérimentation les conseillers en tissant de l'action entre protagonistes ont engendré du collectif métier par la revitalisation du genre, la production de règles du métier, une référence métier « l'Agroseil », maintenant que fait-on de cette expérience et de ce patrimoine dans l'espace du travail ? Quoi et comment le mobiliser pour instituer un nouvel horizon du couplage agronomie/conseil dans la pratique du métier de conseil et de l'organisation du service auprès des agriculteurs à la CA ? Comment reconnaître la réalité de la contribution des professionnels dans l'organisation du travail ?

La mise en patrimoine est une première étape de formalisation, elle révèle l'efficacité d'un collectif de professionnels à penser le métier. Du fait même de sa production et de sa formalisation, elle ouvre la possibilité à devenir référence et sa formalisation explicite lui permet d'évoluer. Dès lors, comment s'y prendre dans une organisation où les professionnels dans un collectif organisé hors travail ont développé une capacité à faire autrement au travail, pour faire le lien avec l'organisation du travail ?

J'emprunte à Dardot & Laval, (2014, p. 451) une proposition pour penser ce qui se joue pour le développement de l'activité professionnelle et qui rend possible de la penser au travail par la proposition suivante : celle de la « non-séparation » entre la finalité de l'activité des individus et « *des rapports qu'ils tissent entre eux pour la mener ensemble, des formes de réflexion et des modes d'intervention sur l'institution qu'ils se donnent, des valeurs et des significations qui en « dernière instance » orientent ce qu'ils font ensemble* ». Ensuite, ces auteurs fournissent une lecture précieuse pour comprendre la continuité entre l'expérimentation et la mise en jeu de nouvelles règles de travail dans l'organisation du travail en convoquant la notion de « pratique institutive ». Selon ces auteurs, la pratique institutive c'est en même temps « *l'activité qui établit un nouveau système de règles et l'activité qui cherche à les relancer en permanence cet établissement de manière à éviter l'enlisement de l'instituant dans l'institué* ». (Dardot & Laval, op. cité p. 445). Elle est comprise non seulement comme la production de règles de métier mais bien davantage par l'activité qui les a produites. C'est-à-dire les conditions de l'exploration collective des pratiques de travail par des experts du travail, ceux-là mêmes qui l'exercent.

Peut-on penser que la fonction formation participant de cet espace social pour aider à produire, maintenir, transformer, faire évoluer les pratiques professionnelles pourrait devenir l'espace qui soutiendrait les pratiques institutantes ?

Dans ce travail de thèse où je cherche à reconnaître l'individu comme expert de son travail et à ne pas le laisser seul dans sa relation au travail, la conception d'un dispositif didactique, coordonné mobilise d'une part, l'entrée par l'activité pour reconnaître le travail comme premier dans la construction de savoir agir et d'autre part, la coordination pour construire l'action de formation visant à rendre possible l'accès à l'activité professionnelle. Le développement de l'activité professionnelle conduit à construire des ressources collectives. Elles permettent de penser des repères pour le métier à un moment donné de l'histoire de l'activité de conseil. En mobilisant la notion de métier, de débat professionnel, de pratique institutante, je peux imaginer un processus cohérent de par son cadre théorique et la méthode qu'il propose pour reconnaître la contribution de l'individu au travail et permettre à l'individu de se reconnaître dans son travail. La formation professionnelle, sur la scène sociale de l'organisation, serait le porteur de cette conception de la relation de l'individu à son travail

Les activités de conseil non technocratiques constituent un défi d'apprentissage. Les transitions agro-écologiques pour les exploitations agricoles transforment le vécu des agriculteurs et les façons antérieures de les conseiller. Les approches de conception de la formation des conseillers agricoles s'en trouvent elles, ainsi, modifiées. Ce « nouveau conseil » appelle une coordination autour d'un bien commun à redéfinir et une mise en équivalence axiologique, praxéologique et conceptuelle des informations partagées par les protagonistes. « Enfin on parle du métier » disent les conseillers.

Conclusion

« Comment des conseillers agricoles expérimentés peuvent-ils apprendre de leurs pratiques de conseil dans une action de formation, organisée à leur demande, pour comprendre leurs difficultés à agir dans un environnement professionnel en changement ? ». Cette interrogation a été guidée par deux préoccupations majeures : « désindividualiser la compétence » et « réduire les incertitudes de la situation de formation ».

L'effort d'analyse pour définir un tel objet dispositif est marqué par une expérience intellectuelle qui réorganise une expérience professionnelle. Il a été soutenu par la mobilisation de deux « boîtes de dialogues ». La première naît de la mise en perspective de mon parcours professionnel avec les cadres théoriques de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et de la sociologie de l'action ; la seconde, celle de la conception d'un dispositif est issue de la mise en relation de la production de connaissances pour l'action avec la mobilisation d'un corpus propre au champ de la formation des adultes.

Quand la compréhension de la conception d'un dispositif didactique, coordonné, qui se construit chemin faisant, répond au défi relevé de l'apprentissage d'une activité de conseil, on retrouve le métier. L'action produit la connaissance.

Le changement de regard réinterroge le statut de la connaissance dans les rapports du travail et de la formation. Il implique plusieurs exigences. Il oblige à préciser encore et toujours les notions utilisées. Et, ce afin de se prémunir contre la sur représentation du développement de la capacité à agir du seul point de vue de la responsabilité individuelle. Les notions qui circulent ne permettent pas de penser suffisamment la relation de l'individu à son travail, les liens qui se font et se défont à l'intérieur des collectifs. Il nécessite également de concevoir un processus dit de « formation » pour apprendre des dialectiques connaissances du terrain/ connaissances scientifiques dans une perspective d'émancipation.

Bibliographie

- (s.d.). Consulté le 7 février 2015, 2015, sur Vie publique: <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/individualisation-fpc/>
- ().
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif :du terme au concept. Dans B. Charlier, *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris: PUF.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF. Sociologies.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. (. Paquay, *Conflits de savoirs en formatin des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Amblard, H., & Bernoux, P. H. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques de l'organisation*,. Paris: Le Seuil.
- Amiech, M. (2005). Les centres d'appel, une certaine idée du service au client. Dans D. Linhart, A. Moutet, & (ss.dir.), *Le travail nous est compté*. Paris: La Découverte. Collection "Recherches".
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1968). *Dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF.
- Astier, P. (2003, Décembre). Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation. *Education Permanente*(157), pp. 77-88.
- Astier, P. (2009). Travail et Formation. Dans J. M. Barbier, E. Bourgeois, & G. Chapelle, *L'encyclopédie de la formation* (pp. 732-761). Paris: PUF.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *TransFormations*(7), pp. 17-30.
- Astier, P., Durand, M., Leplat, J., Mayen, P., Pastré, P., Savoyant, A.,Weill-Fassina. (2008, Février). *Travail et Apprentissages. Revue de Didactique Professionnelle*(1).
- Aujas, P., Lacroix, A., Lemarié, S., & Reau, R. (2011, Juillet-Août.). Réduire l'usage des pesticides. Un défi pour le conseil aux agriculteurs. *Economie Rurale*(324), 18-33. Récupéré sur <http://www.economierurale.revues.org/3071>
- Auricoste, C., Compagnone, C., Albaladejo, C. C., & Lardon, S. (2009). Les formations aux métiers du développement agricole et territorial : quelles compétences développées. Dans C. Compagnone, C. Auricoste, & B. Lémery, *Conseil et développement en agriculture* (pp. 220-233). Dijon: Editions Quae. Educagri Editions.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris: Armand Colin.
- Barbier, J. M. (2000). Introduction. Dans J. M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatnu, M. Legrand, J. Leplat, P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 1-6). Paris: PUF.

- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*(42).
- Barbier, J.-M. (2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherches et Formation*, 5-8.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Seuil.
- Beguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour le conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), pp. 54-71.
- Beguin, P., & Cerf, M. (2009). Introduction : Dynamique des savoirs, dynamique des changements. Dans P. Beguin, M. Cerf, & (ss.dir.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp. 3-12). Toulouse: Octarès.
- Beguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), pp. 27-49.
- Besnard, P., & Liétard, B. (2001). *La formation continue*. Paris: PUF, Que sais-je ?
- Billaud, J.-P. (2006). Ce que faciliter veut dire. A propos d'un retour d'expérience de chargés de mission Natura 2000. Dans J. Remy, H. Brives, & B. Lemery, *Conseiller en agriculture* (pp. 205-219). Dijon: Educagri Editions.
- Billet, S. (2006). Relational interdependance between social and individual agency in working life. *Mind, Culture, and Activity*(13), 53-69.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, NRF, Essais.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard. NRF. Essais.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. V. Bourgeois, & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). Transformations du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, & E. Bourgeois, *L'encyclopédie de la formation*. (pp. 31-70). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2014). Expérience et figures de l'apprentissage adulte. Dans J. Friedrich, & J. C. Pita Castro, *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 69-92). Dijon: Editions Raison et Passions.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Boussard, V., & Maugeri, S. (2003). Introduction. Dans V. Boussard, & S. Maugeri, *Du politique dans les organisations*. Paris: L'Harmattan.
- Brives, H. (2006). La voie française, l'institution du conseil agricole. Dans J. Remy, H. Brives, & B. Lemery, *Conseiller en agriculture* (pp. 15-36). Dijon: Educagri.

- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit* (éd. 1991). (Y. Bonin, Trad.) Paris: Eshel.
- Cannac, Y. (1985). *La bataille de la compétence*. Paris: Hommes & Techniques.
- Caroly, S. (2013). Changer les règles en cours de jeu : une gageure pour les salariés expérimentés. *Rapport de Recherche du Centre d'études de l'emploi*, (p. 77).
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes, Hier, Aujourd'hui, Demain*. Paris: Eyrolles.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail. Protections. Statut de l'individu*. Paris: Seuil.
La couleur des idées.
- Caye, P. (2008). *Morale et Chaos. Principes d'un agir sans fondement*. Paris: Cerf.
- Cegos. (2002). *Toute entreprise est une aventure humaine. Soixante quinze ans d'histoire de la Cegos*. Paris: Les Editions Textuel.
- Cerf, Guillot, & Olry. (2010, Décembre). Construire l'expérience en ressource pour l'action : une intervention didactique auprès des conseillers agricoles face au changement de paradigme en agriculture. *Travail et Apprentissage*(6).
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris: PUF.
- Cerf, M., & Lenoir, D. (1987). *Le développement agricole en France*. Paris: Que sais-je ? PUF.
- Cerf, M., Guillot, M.-N., & Auricoste, C. (2013). *Livrable 25, Projet ANR Systerra Popsy*. Paris: Inra.
- Cerf, M., Guillot, M.-N., & Olry, P. (2010). Réélaborer ensemble les situations de conseil agricole. L'accès à la tâche par la formation action. *Travail et Apprentissage*(6).
- Cerf, M., Omon, B., Guillot, M.-N., Olry, P., & Petit, M.-S. (2013). Guide "L'agroseil" - Vademecum pour échanger sur le métier de conseiller ou animateur en agronomie, RMT Systèmes de cultures innovants. Inra, Science et Impact ; Agro Sup Dijon, Agricultures et Territoires Chambres d'Agricultures.
- Chalvin, D. (2012). *Histoire des courants pédagogiques* (Vol. Tome I & Tome II). Paris: ESF Editeur.
- Chambres-agriculture.fr*. (s.d.). Consulté le Juin 8, 2015
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*(8).
- Chapoulie, J.-M. (2008). Sur le développement en France d'un programme de recherche unissant perspective historique et travail de terrain. Dans A.-M. Arborio, P. Cohen, P. Fournier, N. Hatzfeld, C. Lomba, & S. Muller, *Observer le travail* (pp. 265-279). Paris: La Découverte.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chateauraynaud, F. (1989). La construction des défaillances sur les lieux de travail. Le cas des affaires de faute professionnelle. Dans L. Boltanski, L. Thévenot, & (éds), *Justesse et justice dans le travail. Cahiers du centre d'étude de l'emploi*. (pp. 247-280). PUF.
- Checaglini, A., & Vernoux, I. a. (2009). *BREF*, 267.

- Chiapello, E., & Gilbert, P. (2013). *Sociologie des outils de gestion. Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion*. Paris: La Découverte.
- Chosson, J. F. (1975). *L'entraînement mental*. Paris: Le Seuil.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: Editions La Découverte.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans J. M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatnu, M. Legrand, & J. Leplat, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education Permanente*(146).
- Clot, Y. (2001). Pouvoir d'agir : de l'action au mot ,du mot au concept. Dans F. Hubault, & (coord.), *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail*. Toulouse: Octarès, Collection le travail en débats/Séminaire Paris 1.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*(1).
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF. Le travail humain.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. Dans G. Valléry, & R. Amalberti, *L'analyse du travail en perspectives : influences et évolutions*. (pp. 127-139). Toulouse: Octarès.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et Didactique*, 1(1), pp. 83-94.
- Clot, Y. (2011). Métier : du mot au concept. Dans M. Jouanneaux, *De l'agir au travail*. (pp. 293-297). Toulouse: Octarès.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi, *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 19). Toulouse: Octarès.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et Styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*(4), pp. 7-42.
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manoeuvre. *Le travail Humain*, 78, p.31-52.
- Combes, M.-C. (2002, Octobre). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et Emploi*(92), p. 17.
- Compagnone, C. (2006). Le juste dans la relation de conseil. Dans Y. Remy, H. Brives, & B. Lemery, *Conseiller en agriculture* (pp. 221-234). Educagri éditions-Editions Quae.
- Compagnone, C., & Lémery, B. (2009). Les nouvelles pratiques de développement : une exploration à poursuivre. Dans C. Compagnone, C. Auricoste, & B. Lemery, *Conseil et développement en agriculture. Quelles nouvelles pratiques ?* Dijon: Editions Quae. Educagri, éditions.
- Compagnone, C., Auricoste, C., & Lemery, B. (2009). *Conseil et développement en agriculture*. Dijon: Editions Quae. Editions Educagri.

- Compagnone, C., Kockman, F., Lemery, B., Moretty, P., & Petit, S. (2010). Organiser le conseil en CA. Un outil de diagnostic et de réflexion prospective. INRA. *FAC SAD*(31).
- Conte, B. (1991). *Une Utopie combattante. L'école des cadres d'Uriage. 1940-1942*. Paris: Fayard.
- Corcuff, P. (2012). *Où est passée la critique sociale ?* Paris: La Découverte.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Daniellou, F., & Marin, C. (2007). La formalisation de l'intervention en ergonomie. Des contextes et des rencontres. *Education Permanente*, 63-75.
- Dardot, P., & Laval, C. (2014). *Commun.Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris: La Découverte.
- Darré, J.-P. (1994). Les voies de construction d'un référentiel : le cas des conseillers agricoles. Dans F. Ropé, & L.Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 147-174). Paris: L'Harmattan.
- Darré, J.-P., & (ss.dir.). (1994). *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissance pour l'action*. Toulouse: Erès.
- De Montlibert, C. (1991). *L'institutionnalisation de la Formation Continue*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- De Montmollin, M. (1974). *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris: Armand Colin.
- De Terssac, G. (2001). Compétences et travail : compétences d'explicitation, d'intervention et d'évaluation. Dans J. Leplat, & M. de Montmollin, *Les compétences en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- De Terssac, G. (2002). Le travail de conception : de quoi parle-t-on ? Dans G. De Terssac, & E. Friedberg, *Coopération et conception* (pp. 16-22). Toulouse: Octarès.
- De Terssac, G. (2004). Savoirs, compétences et travail. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris: PUF.
- Dejours, C. (2015). *Le Choix. Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Paris: Bayard.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2003). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie*. Paris: Belin.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans J. M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, M. Maillebouis, P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 71-83). Paris: PUF.
- Dubost, J., & Levy, A. (2002). Recherche action et intervention. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 391-416). Toulouse: Erès.
- Durand, M. (2006). *Activité et Formation*. Genève: Université de Genève.

- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'énaction. Dans M. Durand, & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (pp. 191-215). Paris: PUF.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Durand, M., Meuwly-Bonte, M., & Roublot, F. (2008). Un programme de technologie centré sur une approche auto-référencée de l'activité. *Travail et Apprentissage*(1).
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J. M. Barbier, & M. (Durand, *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (pp. 61-83). Paris: PUF.
- Eymard-Duvernay, F. (2001). Critique des nouveaux principes d'évaluation des compétences. *Revue Cadres CFDT*(39).
- Folcher, V. (1999). Des formes de l'activité aux formes des instruments, un exemple dans le champ du travail collectif assisté par ordinateur. *Doctorat de psychologie ergonomique. Université Paris 8*.
- Folcher, V., & Sander, E. (2005). Usages, appropriation : analyse sémantique à priori et analyse de l'activité instrumentée. Dans P. Rabardel, & P. (Pastré, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 128-155). Toulouse: Octarès.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève: FPSE. Université de Genève.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des Adultes*. Paris: Mouton.
- Gadrey, J. (1996). *Services : la productivité en question*. Paris: Desclée de Brower.
- Gary, R. (2012). *Gros-Câlin*. Paris: Folio.
- Gélinier, O. (1976). *Stratégie sociale de l'entreprise*. Paris: Editions Hommes & Techniques.
- Girin, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : Eléments de théorie et de méthode. Dans A. (Martinet, *Epistémologie et Sciences de gestion* (pp. 141-182). Economica.
- Goffmann, E. (1973). *Les rites de l'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Guillot, M.-N., Cerf, M., Petit, M.-S., Olry, P., & Omon, B. (2013, Octobre). Développer la capacité des conseillers à agir face à la diversité des situations de conseil en grande culture. *Économie Rurale*(337), pp. 59-74. Récupéré sur <http://www.economierurale.revues.org/4105>
- Guyot, J. L., Mainguet, C., & Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue : l'individu au coeur du dispositif (Eds)*. Bruxelles: De Boeck.
- Hache, E. (2015). *Ce à quoi nous tenons*. Paris: La Découverte.
- Hameline, D. (1992). *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Editeur.
- Hervieu, B. (2008). *Les orphelins de l'exode rural. Essai sur l'agriculture et les campagnes du XXIe siècle*. Paris: Le Seuil.

- Hervieu, B., & Purseigle, F. (2013). *Sociologie des Mondes Agricoles*. Paris: Armand Colin.
- Hervieu, B., Mayer, N., Muller, P., Purseigle, F., & Remy, J. (2010). *Les mondes agricoles en politique*. Paris: SciencesPo. Les Presses.
- Hubault, F. (2007, Mars). Nature d'intervention, nature de savoir. *Education Permanente*(170), pp. 77-85.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. Editorial. *Education Permanente*(116).
- Jobert, G. (2007, Mars). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Education Permanente*(170), pp. 25-34.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Jobert, G. (2013, Printemps). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*(15), pp. 31-43.
- Labarthe, L. (2009). Le développement territorial dans les espaces ruraux, un champ professionnel en construction. Dans C. Compagnone, C. Auricoste, & B. Lémery, *Conseil et Développement en agriculture* (pp. 168-183). Dijon: Quae editions, Educagri Editions.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tension*. Paris: Les Editions Sciences humaines.
- Laot, F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en actes. Le complexe de Nancy*. Paris: L'Harmattan.
- Laot, F., & Olry, P. (2004). *Education et formation des adultes. Histoire et recherche*. Paris: INRP.
- Le Goff, J. P. (1996). *Les illusions du management*. Paris: La Découverte.
- Lefèvre, G., & Garcia, A. N. (2009). Les indicateurs du développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. Récupéré sur <http://questionsvives.revues.org/627>
- Lemery, B. (1994). Une position d'expert incertaine : les conseillers techniques en agriculture. Dans J.-P. Darré, & s. dir., *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. (pp. 91-116). Toulouse: Erès.
- Lemery, B. (2006). Nouvelle agriculture, nouvelles formes d'exercice et nouveaux enjeux du conseil aux agriculteurs. Dans J. Remy, B. Lemery, & H. (. Brives, *Conseiller en Agriculture* (pp. 235-252). Dijon: Educagri Editions.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. Dans J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (2001). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. (. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 47-59). Toulouse: Octarès.

- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris: PUF.
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Paris : Erès.
- Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris: EPI.
- Macherey, P. (2014). *Les sujets des normes*. Paris: Editions d'Amsterdam.
- Masingue, V. H. (1989). *L'investissement formation*. Paris: Editions de l'organisation.
- Massot, C. (2013). Contingence et le travail de conception. Définir, organiser, délibérer. *Sociologie du travail*(55), pp. 495-512.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expériences: conflit de questions ou conflits de réponses ? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. (. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 141-153). Bruxelles: De Boeck.
- Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir. les processus culturels de l'émancipation*. Paris: L'Harmattan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*(139), pp. 65-86.
- Mayen, P. (2007, Octobre). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec autrui. *Recherches en Education*(4), pp. 51-64.
- Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. Université de Sherbrooke.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 43-58).
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique. *Phronesis*, 59-67. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*(13), 118-138.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et Formation*(70).
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et Prescription : une réflexion de didactique professionnelle. *Self 2002 Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, (pp. 226-232).
- Méda, D., & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris: PUF.
- Mendras, H. (1967). *La fin des paysans*. SEDEIS, réédité Actes Sud, Collection Babel, 1992.

- Métrai, J.-F. (2014, Juin). Processus de mobilisation d'un individu pour une situation : une proposition théorique pour la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*(13), pp. 73-93.
- Meynard, J. M. (2012). La reconception est en marche ! *Innovations agronomiques*(20), pp. 143-153.
- Meynard, J.-M., & Jeuffroy, M.-H. (2014, Février 5). Méthodes de conception de systèmes de culture innovants. *Académie d'Agriculture*.
- Mintzberg, H. (2005). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris: Editions de l'Organisation.
- Minvielle, Y. (2003, Décembre). Repères pour une ingénierie de formation. Inventaire d'énoncés problématiques. *Education Permanente*(157), pp. 95-110.
- Moisdon, J.-C. (2007). La recherche-intervention en gestion : de la prescription à l'énigme. *Education Permanente*(170), 87-97.
- Mounier, E. (1947). *L'humanisme*. PUF. Que sais-je ?
- Mucchielli, A., & Noy, C. (2005). *Etudes des communications : Approches constructivistes*. Paris: Armand Colin.
- Muller-Mirza, N. (2009). Qu'est-ce qui se développe dans et par une formation-action ? Dans P. Beguin, & M. Cerf, *Dynamique des savoirs ; dynamique des changements* (pp. 229-244). Toulouse: Octarès.
- Muller-Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2014). "Are you really ready to change?" An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar. (L. P. # Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Éd.)
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique. Préface de Luc Boltanski*. Armand Colin.
- Nizet, J., & Pichault, F. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines : Conventions, contexte et jeux d'acteurs*. Paris: Editions du Seuil.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par la théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23), 147-181. Consulté le 2015, sur <http://www.id.erudit.org/1002253ar>
- Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Palmade, J. (. (2003). *L'incertitude comme norme*. Paris: PUF.
- Parage, P. (2007, Octobre). Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage. *Recherche en Education*(4).
- Passeron, J.-C. (2004). Le sociologue en politique. Dans J. Bouveresse, & D. (. Roche, *La liberté par la connaissance* (pp. 15-104). Paris: Odile Jacob.
- Pastré, P. (2005-a). Genèses et Identités. Dans P. Rabardel, & P. (. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-260). Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2005-b). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*(165).

- Pastré, P. (2009). La didactique professionnelle et la conceptualisation dans l'action. Dans J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (p. 847). Paris: PUF.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation. Dans M. Durand, & L. Fillietaz, *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF. Formation et pratiques professionnelles.
- Pastré, P. (2010, Septembre 2010). Alain Savoyant saisi parle savoir. *Travail et Apprentissage*, 5.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Anthropologie du développement chez les Adultes*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Petit, M.-S., Reau, R., & Chabert, A. (2009). Consulté le juin 8, 2015
- Planification de l'action et de régulation d'un système complexe. (2001). Dans J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie du travail* (pp. 87-97). Toulouse: Octarès.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris: PUF.
- Rabardel, & Pastré. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel, & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. Dans P. Rabardel, & P. d. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 211-229). Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P., Rogalski, J., & Beguin, P. (2002). Les processus de coopération à l'articulation entre modalités organisationnelles et activités individuelles. Dans G. de Terssac, & E. Friedberg, *Coopération et conception* (pp. 289-306). Toulouse: Octarès.
- Rémy, J., Brives, H., & Lémercy, B. (2006). *Conseiller en agriculture*. Dijon: Educagri Editions.
- Riboud, A. (1987). *Modernisation "Mode l'emploi"*. Paris: Collection 10/18.
- Rochex, Y., Clot, Y., & Schwartz, Y. (1987). *Les Caprices du flux*. Paris: Messidor.
- Rogalski, J. (1995). From real situations to training situations : conservation of functionalities. Dans J.-M. Hoc, P. Cacciabue, & E. (. Hollnagel, *Expertise and Technology* (pp. 125-140). Lawrence Erlbaum.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitivist" en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1(2), pp. 103-119. Récupéré sur <http://www.activites.org/v1n2/>
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissage*(13), 139-154.

- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011, Octobre). L'expérience professionnelle, expérience sédimentée et expérience épisodique. *Activités*, 8(2), 4-31. Récupéré sur <http://www.activites.org/v8n2/v8n2/>
- Rogalski, J., & Robert, A. (2012). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. *Journal international des études mathématiques*(37).
- Roger, J. L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse: Erès.
- Roy, O. (2014). *En quête de l'orient perdu*. Paris: Seuil.
- Saccomanno, B. (2013). *La formation professionnelle pour adultes, "de l'éducation pour tous à la gestion des carrières"*. L'Harmattan.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements formation pour sortir de la vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), pp. 188-200. Récupéré sur <http://www.activites.org/v11n2/v11n2/>
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Education Permanente*(166).
- Savoyant, A. (2010, Septembre). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et Apprentissages*(05).
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Editions logiques.
- Schurmans, M.-N. (2015). L'action : questionnement, conceptions, réalisations. Dans J. Friedrich, & J. Carlos Peta Castro, *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité*. (pp. 93-118). Dijon: Raisons et Passions.
- Schütz, A. (2009). *Contribution à la sociologie de l'action*. (S. Cherry, Trad.) Paris: Hermann.
- Schwartz, Y. (2007). Du "détour théorique" à l'"activité" comme puissance de convocation des savoirs. *Education Permanente*(170), pp. 13-23.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. Dans P. Beguin, & M. (. Cerf, *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp. 15-28). Toulouse: Octarès.
- Schwartz, Y. (2013, Décembre). Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Education Permanente*(197), pp. 11-27.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (. (2003). *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès.
- Scieur, P. (2005). *Sociologie des organisations*. Paris: Armand Colin.
- Sébillotte, M. (1990). Système de culture : un concept opératoire pour les agronomes. Dans L. Combe, & D. (. Picard, *Les systèmes de culture*. INRA.
- Sensévy, G., & Mercier, A. (2007). Agir Ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Serres, G., Ria, L. (2004, Octobre-Novembre-Décembre). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires d'EPS. *Revue française de Pédagogie*(149), pp. -64.

- Serres, M. (2015). *Le gaucher boiteux. Puissance de la pensée*. Paris: Le Pommier.
- Snoeck, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 125-140). Bruxelles: de Boeck.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-Faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Stroobants, M. (1994). Dans F. Ropé, & L. Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Teiger, C., & Lacomblez, M. (2005). L'ergonomie et la trans-formation du travail et/ou des personnes. Permanences et évolutions. *Education Permanente*(165), p. 21.
- Thévenot, L. (1991). Vers une pragmatique de la réflexion. Dans L. Boltanski, & L. Thévenot, *De la justification* (pp. 425-438). Paris: Gallimard. NRF Essais.
- Thévenot, L. (2004). Les enjeux d'une pluralité de formats de l'information. Dans E. Delamotte, *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*. (pp. 333-347.). Lille: Editions du Septentrion.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.
- Thiery, O., & Cerf, M. (2009). Penser la recherche participative comme une pratique. Une proposition de diagnostic. Dans P. Beguin, & M. Cerf, *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp. 29-49). Toulouse: Octarès.
- Tillion, G. (2009). *Fragments de vie*. Paris: Le Seuil.
- Ughetto, P. (2009). Organisation du travail et compétences : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*(180).
- Ughetto, P. (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence. Dans B. Prot, *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification* (pp. 35-49). Toulouse: Octarès.
- Valléry, G., Cerf, M., Leduc, S., & Compagnone, C. (2005). Les activités de conseil. Dans M. Cerf, & P. Falzon, *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 135-154). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: PUF.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), pp. 49-84.
- Vigotski. (1985). *Pensée et Langage*. Paris: Messidor-Editions sociales.
- Vinatier, I. (. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse: Octarès.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, p. 61.

- Wittorski, R. (2008, Janvier-mars). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités ,difficultés. *Formation Emploi*(101).
- Witttezaele, J.-J., & Garcia, T. (2006). *A la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris: Seuil.
- Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. Dans F. Stankiewicz, *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*. (pp. 77-82). Paris: Economica.
- Zarifian, P. (1988). Ouvriers, maîtrise et techniciens,acteurs du changement industriel. *Bref. Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 35, pp. 1-3.
- Zask, J. (2010). Présentation de l'édition française. Dans Dewey, *Le public et ses problèmes* (Zask, Trad.). Paris: Gallimard.