



HAL
open science

La transmission du travail agricole au démarrage d'une installation : comment l'analyser ?

Fanny Chrétien

► To cite this version:

Fanny Chrétien. La transmission du travail agricole au démarrage d'une installation : comment l'analyser ?. Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche de l'agriculture, 2016, 978-2-7592-2569-9. <hal-02118380>

HAL Id: hal-02118380

<https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-02118380v1>

Submitted on 3 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

SUPPORTS IMPRIMÉS

Andro M., Myre G., Roger J.-P., 1991. *Santé et sécurité à la pêche maritime*, L'Escale, Québec.

Bélanger C., Chevrier J.R., 1990. *Transformation des produits marins*, L'Escale, Québec.

Boudreau M., Myre G., 1983. *Le Ramendage : La réparation des filets de pêche*. Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec[15].

Cochin J., 1995. *La Navigation côtière*, Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec.

Cochin J., Le Discorde G., Myre G., 1991. *Le Bateau de pêche côtière*, L'Escale, Québec.

Dubé G., 1984. *Règles de route*, Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec.

Levasseur C., 1996. *Biologie marine : Applications aux eaux du Saint-Laurent*, CCDMD, Montréal.

LOGICIEL

Myre G., Logiciel personnel inc., 1992. Coupefilets, didacticiel-calculateur pour l'enseignement d'une méthode de coupe des filets de pêche, pour IBM-PC, avec guide de mise en route et guide de l'utilisateur, ministère de l'Enseignement supérieur et des Sciences du Québec, Québec[16].

VIDÉOS

Arseneault A. (réalisateur), Myre G. (scénariste et concepteur), 1986. *Techniques de pêche en mer*, Radio-Québec, Mapaq, CSST, Mess et CSP[17], Grande-Rivière, Québec, Canada, série de 10 documentaires de 27 minutes.

Chapitre 3

LA TRANSMISSION DU TRAVAIL AGRICOLE AU DÉMARRAGE D'UNE INSTALLATION : COMMENT L'ANALYSER ?

FANNY CHRÉTIEN

Si de nombreuses études décrivent les divers problèmes et freins à l'installation agricole et proposent des méthodes alternatives d'accompagnement (Carmillet et Sigwalt, 2011 ; Le Blanc, 2011 ; Tallon et Valette, 2008 ; Terrier *et al.*, 2010)[18], peu de références caractérisent le travail de ces nouveaux installés et la nature des apprentissages (possibles, nécessaires ou difficiles) qu'implique l'installation agricole à son compte. Nous savons également peu de choses sur les différentes formes de transmission dans les exploitations, en particulier entre les agriculteurs et les apprenants, que ces derniers soient repreneurs, salariés ou stagiaires. La question se pose avec d'autant plus de force que le public d'installés ou de candidats à l'installation est de moins en moins familier de l'agriculture. La proportion de « hors cadres familiaux » (HCF) est effectivement en augmentation (Lefebvre et Quelen, 2004). Bien que cette catégorie HCF recouvre une diversité de profils (Le Blanc, 2011), une grande partie d'entre eux s'intéresse aux pratiques du « moins d'intrants », aux circuits courts, à la diversification des cultures et aux méthodes culturelles développées en agriculture biologique. Ainsi, un glissement historique s'opère, le paradigme de professionnalisation prenant le pas sur un ordre social longtemps porté par la transmission des savoirs paysans (Pharo, 1985) étroitement liée à l'appartenance familiale au secteur agricole (Delbos et Jorion, 1984).

Notre réflexion vise à enrichir la problématique de l'installation agricole et de la transmission des exploitations. Alors que l'accès au foncier, l'évolution démographique et sociologique des jeunes agriculteurs, l'élaboration de modèles économiques viables et l'appui administratif sont des thématiques largement présentes dans les programmes d'accompagnement, seuls quelques dispositifs et groupes de réflexion se sont penchés sur le développement des compétences chez les apprenants (chantiers menés, par exemple, par le Réseau national des espaces-test agricoles, par les rencontres des maîtres de stage de la formation Biodynamique d'Obernai).

Or, au-delà de la spécificité agroécologique des pratiques visées, les apprentissages professionnels et la transmission du travail renvoient à différentes façons de penser, de se représenter l'agriculture et le métier, de s'y engager et d'agir au quotidien dans l'exploitation.

En s'appuyant sur ce constat, ce chapitre propose de questionner les objets et les cadres d'analyse qui permettraient d'étudier la diversité des expériences de transmission qui engagent deux types d'acteurs :

- des apprenants ayant pour projet (à plus ou moins long terme) de s'installer dans le métier ;
- des agriculteurs soucieux de transmettre leurs savoir-faire de métier.

Les deux premières parties de ce chapitre visent à caractériser les difficultés et les conditions relatives au développement des compétences chez un agriculteur débutant. La singularité des milieux et des manières de conduire les exploitations agricoles provoque deux grandes tendances :

- la transmission du métier dans les exploitations agricoles doit faire face aux nombreuses incertitudes liées, d'une part, aux dynamiques du

vivant et, d'autre part, aux contextes de production en changement ;

- la formation professionnelle agricole est souvent considérée à première vue comme inopérante, voire inutile pour le futur agriculteur.

Ces premiers constats nous amènent à identifier les difficultés liées à l'accompagnement des apprentissages du métier et les différentes façons de considérer la transmission de connaissances en milieu de travail. Nous proposons pour cela de construire un objet conceptuel, la transmission professionnelle, qui aide à penser les singularités et les difficultés précédemment évoquées.

La dernière partie de ce chapitre présente une illustration de la démarche, à partir de l'analyse d'une interaction verbale réalisée entre un apprenant et un tuteur en situation de travail.

LE MÉTIER AGRICOLE EN CONTEXTE DE CHANGEMENT

Après une trentaine d'années marquées par l'intensification, l'agriculture est confrontée à des remises en question multiples, notamment face aux problèmes posés par l'ultra spécialisation, l'utilisation massive d'intrants et la dépendance aux subventions. La nécessité de changer les pratiques agricoles a été signalée initialement par la société civile, certains syndicats et associations ; elle est désormais au centre des discours politiques^[19]. Les changements de pratiques attendus ont par ailleurs été questionnés du point de vue des formes d'attribution et de ratification des savoirs professionnels (Schwartz, 2009). En effet, les « savoirs » issus de l'action et construits pour l'action (Barbier *et al.*, 1996) par des processus de coproduction « horizontale » (Goulet *et al.*, 2008) font l'objet d'une reconnaissance croissante aux niveaux scientifique et politique. Cette reconnaissance a été conjointement construite par des chercheurs intervenant non plus seulement pour observer et analyser les phénomènes du réel, à partir de leurs cadres scientifiques, mais plus volontiers avec les agriculteurs pour décrire et transformer les réalités vécues par ces derniers (Darré, 1999).

Les difficultés à changer et à accompagner le changement viennent du fait que la conception de la plupart des itinéraires techniques mis en place par les agriculteurs dépasse la seule échelle de l'exploitation. Par exemple, la diversification agricole suppose de pouvoir écouler l'ensemble des produits et avoir accès aux filières adaptées. Si l'on veut diminuer l'usage d'intrants chimiques, encore faut-il maîtriser et avoir accès à des méthodes de fertilisation organique, s'équiper pour désherber mécaniquement, ou encore savoir comment contourner les obstacles liés à la présence de ravageurs. Les changements de pratiques doivent donc prendre en compte les verrouillages sociotechniques qui pèsent sur les exploitations et les possibilités locales de déverrouillage (Meynard *et al.*, 2013).

Du point de vue des apprentissages, de tels changements impliquent que les praticiens soient capables de traiter et de maîtriser des situations professionnelles plus indéterminées que de coutume. Pour cela, les professionnels fondent leurs raisonnements sur une diversité de résultats possibles et conçoivent des modes d'action qui ne répondent pas à des buts fixés et hiérarchisés *a priori*. Cette nouvelle posture est non seulement une conceptualisation complexe à apprendre, mais est également un processus d'adhésion à d'autres façons de concevoir le métier agricole. Par ailleurs, la diversité des systèmes de production, des conditions idiosyncratiques et des combinaisons de pratiques, d'instruments et de raisonnements qui aboutissent à des modes de production similaires, entraîne une infinité de modalités de changement possibles. Il revient alors au praticien de s'approprier, d'expérimenter et d'adhérer à certaines orientations plutôt qu'à d'autres. Dès lors, les apprentissages ne concernent plus seulement la maîtrise de situations professionnelles bien identifiées qui seraient circonscrites par un objet, des instruments, des conditions et des moyens d'exécution. Ils concernent aussi la traduction d'une culture professionnelle, constituée par des références, des normes, et des « états d'esprit » (Mayen, 2013), en choix d'orientation et d'organisation du travail. L'acquisition de « techniques agroécologiques » et la construction de connaissances relatives aux fonctionnements des êtres vivants et des conditions de leur développement, dépendent des arrières-plans axiologiques, conceptuels et praxiques (Béguin, 2004) par lesquels les praticiens et futurs praticiens interprètent le réel et s'engagent dans le métier : « Les modes d'engagements sont des cadres sociaux qui déterminent la façon de traiter conjointement des êtres humains et de la réalité d'un environnement de nature ou d'artifice avec lequel les gens sont engagés. » (Thévenot, 2000, p. 217.)

Ce contexte de changement et d'interrogation suppose donc pour les responsables de formation, pour les acteurs du conseil et de l'accompagnement (Cerf *et al.*, 2010), et surtout pour les agriculteurs, de faire évoluer et de transmettre un métier aux références instables.

Travailler en lien avec les territoires et avec le vivant exige des agriculteurs de gérer un grand nombre de variables et d'adapter leurs actions en fonction des variations relatives aux conditions climatiques, agronomiques, économiques et sociotechniques. La diversité et la variabilité des situations professionnelles auxquelles ils ont affaire constituent une des caractéristiques essentielles du métier ; donc aussi des apprentissages du métier (Mayen et Lainé, 2014).

Par ailleurs, les objets vivants ne sont pas isolés mais en relation dynamique entre eux et avec l'environnement. L'agriculteur doit donc raisonner plus largement ses actions dans des environnements dynamiques (Samurçay et Rogalski, 1995), c'est-à-dire avec des éléments dont les effets ne dépendent pas seulement de la main de l'homme et dont les résultats de l'action sont différés dans le temps sans être toujours accessibles. Les raisonnements s'attachent donc à intégrer (plutôt que réduire) les principes écologiques et biologiques pour faciliter la mise en place des conditions de développement des espèces domestiques.

La gestion complexe des agroécosystèmes est d'autant plus invoquée aujourd'hui pour résoudre les problèmes de dégradation environnementale et de dépendances professionnelles que le projet de société lancé par la Loi d'avenir (2014) ambitionne d'amener l'agriculture française vers une réduction de l'utilisation d'intrants externes et d'engager des professionnels et futurs professionnels dans une transition agroécologique.

Pour les futurs agriculteurs en cours de professionnalisation et pour les agriculteurs engagés dans une transition agroécologique de leur métier, le défi consiste donc à construire non seulement des repères conceptuels pour naviguer dans l'incertitude (et risques associés) liée à cette complexité mais également des repères identitaires pour engager son action dans une dynamique de changement.

Ainsi, l'élaboration de nouveaux jugements pragmatiques (Pastré, 2011), l'appréciation des réalités du travail sous l'angle de la valorisation des ressources disponibles sur ou à proximité de l'exploitation, et la construction d'une conduite globale cohérente de l'entreprise agricole exigent de combiner plusieurs registres de technicité (Martinand, 1994) :

- la maîtrise technique ;

- la participation à un monde professionnel (nouveau) ;
- la connaissance et l'interprétation des phénomènes biologiques impliquées dans l'activité agricole et qui échappent pour une part à la perception cognitive ;
- la capacité à transformer ses pratiques au regard des modifications de buts ;
- la capacité à prévoir des possibles à partir d'un diagnostic systémique de la production.

LES CONNAISSANCES DE MÉTIER EN DÉCALAGE AVEC LA FORMATION PRESCRITE

Les pratiques agronomiques bousculées et questionnées par l'agroécologie interrogent non seulement les conceptions à l'origine des conduites des exploitations mais également les principes qui fondent les systèmes de formation.

Les formations secondaire et technique agricoles se trouvent, en effet, soumises à une double injonction : dispenser et évaluer des savoirs scientifiques qui n'ont pas encore reçu une validation totale^[20] ; en parallèle, faire évoluer des contenus d'enseignement dont le référentiel n'est pas stabilisé. L'introduction de la permaculture dans les contenus d'enseignement est un exemple régulièrement évoqué.

Préparer à la profession d'agriculteur nécessite de penser la transposition didactique de savoirs scientifiques et techniques et leur mise en lien avec, d'une part, les situations professionnelles et, d'autre part, les situations de changement pour lesquelles ils devront construire de nouvelles connaissances à partir de leurs connaissances antérieures.

Pour garantir un accès et une appropriation intelligente de ces savoirs n'ayant souvent qu'une validité locale, il semble nécessaire de mener une réflexion sur les contenus et les modalités de la transmission de connaissances à la fois dans les formations professionnelles et dans des formes de transmission plus informelles, en particulier en milieu professionnel. À ce titre, les interactions avec les professionnels sur les lieux de travail sont complémentaires de l'enseignement et de la formation professionnelle. C'est en tout cas le pari qui est fait par la mise en place de dispositifs tels que les stages en exploitation ou les formations par alternance.

Nous partons de l'hypothèse que la transmission de connaissances, de raisonnements, de valeurs et de principes, dans l'exercice du travail, est un vecteur d'apprentissage, d'engagement et d'appropriation, et qu'elle contribue à construire chez les professionnels des repères pour faire évoluer des pratiques, pour comprendre les phénomènes biologiques à l'œuvre dans l'agroécosystème ou encore pour stabiliser des modes d'action face à des situations problématiques.

Les objets de cette transmission ne sont pas seulement des savoirs institués, scientifiques ou procéduraux mais également un ensemble d'informations relatives à la réalisation d'un travail collectif. Celles-ci peuvent être d'ordre technique, organisationnel, mais peuvent faire également référence à des points de vue sur le réel, à des besoins de coordination ou à des enjeux de places professionnelles.

Lors d'une transmission d'exploitation, les situations d'interaction entre le cédant et le repreneur sont cruciales car elles accompagnent le repreneur vers un travail stabilisé. Dans cette phase ponctuée d'interactions avec l'apprenant, les routines de travail de l'agriculteur sont potentiellement rompues par la présence de cette nouvelle personne. En premier lieu, l'agriculteur est amené à formaliser et donc aussi à formuler d'une certaine manière ses routines de travail afin de les transmettre ou du moins les donner à voir à l'apprenant. Les savoirs et concepts qui sous-tendent l'organisation des activités de l'agriculteur et qui constituent les savoir-faire du professionnel sont souvent incorporés, voire oubliés par le détenteur lui-même (Leplat, 1995). Comprendre les raisonnements de l'agriculteur-cédant, ses règles d'action et les buts qu'il assigne à ses actions est donc un enjeu de formation pour le repreneur. En second lieu, ces routines se heurtent à d'autres façons de penser, de concevoir, de se situer ou encore de se projeter. Les rencontres entre agriculteurs et apprenants sont donc en cela le siège d'un potentiel à formaliser, à transmettre et à acquérir.

Par ailleurs, la transmission des connaissances par le partage du travail se présente de façon intentionnelle ou incidente. Les interactions entre l'agriculteur et l'apprenant ou le repreneur ont parfois même pour objet principal de produire des conditions de transmission. S'il y a acquisition de savoirs, de concepts ou de gestes mobilisables dans l'action, la transmission provoquée engendre alors un apprentissage. Pour autant, rien ne dit que d'une transmission intentionnelle résulte des apprentissages. À l'inverse, certaines interactions à visée productive induisent des contenus transmis et provoquent des apprentissages. Dans ce cas, la transmission et les apprentissages éventuels sont incidents. De la même façon, la posture de l'apprenant face au travail oriente le mouvement de transmission/acquisition. Il peut, en effet, se centrer sur l'exécution de l'action, sur la réussite immédiate de l'action au service de l'efficacité du travail demandé. Il peut aussi viser la recherche d'une compréhension plus approfondie des phénomènes en jeu, notamment s'il entend acquérir, à partir des situations de travail ponctuelles, des outils pour appréhender des situations futures mettant en jeu des phénomènes identiques ou similaires.

Enfin, cette transmission en milieu professionnel agricole suscite des apprentissages à double sens. D'un côté, le repreneur peut avoir accès à un corpus de savoirs robustes et stabilisés par l'expérience du cédant. De l'autre, le cédant et le repreneur sont amenés à établir des conditions de coordination et d'intercompréhension, afin de réaliser le travail sous une forme d'organisation nouvelle, en introduisant de nouvelles représentations et nouveaux objectifs (dont notamment celui de professionnaliser le jeune agriculteur).

Le constat posé s'énonce donc de la façon suivante : des changements en cours reconfigurent des savoirs existants. Ces savoirs sont mobilisés dans de nouveaux systèmes de pensée agronomique qui réintroduisent les temps longs et posent de ce fait des problèmes de validation. Les systèmes de formation sont désorientés par la nécessité de faire acquérir des connaissances « suspendues » à une validation progressive du savoir qui les sous-tend. Dans le même temps, cette instabilité est une occasion de repenser la transmission, non plus d'un savoir stabilisé, mais d'une diversité de façons de conceptualiser les activités que déploient les professionnels, et ce, au bénéfice d'un développement professionnel (Olry, 2009).

À cet égard, les processus de transmission dans les situations d'installation en agriculture puisent indifféremment dans le champ des savoirs scolaires, d'une part, et du champ professionnel, d'autre part. En tant qu'espaces, ils offrent la possibilité d'expériences de socialisation (Dewey, 2011) ; ils sont simultanément à la source de savoirs formels, le tout s'articulant dans des « systèmes de savoirs » complexes (Pharo, 1985). Le développement des compétences et des connaissances utiles à l'exercice du métier s'inscrit dans un projet de vie et dans un parcours propre à

chaque apprenant et à chaque agriculteur. La transmission du travail et des connaissances liées à l'exercice de ce travail ne porte donc pas seulement sur des références professionnelles, des techniques, des savoirs scientifiques ou procéduraux. Elle se fabrique au cours des rencontres successives avec l'autre, par l'intermédiaire de matrices culturelles propres à chacun et en lien avec les espaces sociaux et professionnels côtoyés.

Vu sous cet angle, le champ de ce qui est ou peut être transmis est large. Ce constat s'applique tout particulièrement au domaine agricole dans lequel le travail est souvent effectué sur les lieux de vie et dans lequel le temps de travail et la vie privée sont étroitement articulés dans la gestion du quotidien. C'est ce que nous enseigne Salmona :

« le métier [agricole] ne détermine pas seulement des manières de faire, de penser et de ressentir dans l'activité de travail, mais marque la vie privée et sociale du travailleur. Il détermine une éthique dans les rapports à la nature, à la société locale et globale [...]. Les métiers forment et transforment le corps, la personnalité des travailleurs » (Salmona, 1994, p. 21).

Transmettre le métier, c'est donc aussi transmettre des façons de vivre le métier, de l'articuler aux autres dimensions de la vie, et c'est transmettre des repères sur ce qui définit la professionnalité des pratiques.

UN NOUVEL OBJET DE RECHERCHE : LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE DANS LES EXPLOITATIONS AGRICOLES

La transmission des savoirs est un objet privilégié de l'anthropologie et de la sociologie. Elle est abordée tantôt du point de vue de la passation d'un patrimoine familial (Delbos et Jorion, 1984), tantôt comme la résultante d'interactions organisées entre pairs d'un même champ professionnel (Darré *et al.*, 2004 ; Wenger et Snyder, 2000).

En s'inscrivant dans une démarche de didactique professionnelle, nous adoptons d'abord le point de vue de l'activité. Trois types d'activités mettent en jeu la transmission professionnelle :

- les activités de dialogue entre agriculteurs et apprenants à propos du travail ;
- les activités productives de l'un et/ou de l'autre pouvant faire ultérieurement l'objet de transmission, de dialogue et/ou de débats ;
- les activités d'étayage visant l'accompagnement d'apprentissages spécifiques.

Les interactions entre agriculteurs et apprenants et/ou repreneurs relèvent d'une rencontre d'activités (Astier, 2006 ; Gagneur, 2010), lesquelles s'organisent à partir des objets et des problèmes que ces protagonistes appréhendent dans les situations de travail et les situations d'interaction. Pour beaucoup, ces représentations sont relatives à des habitudes praxiques et interprétatives (Zeitler, 2006) que seule une analyse trajectorielle des apprentissages et des expériences pourrait mettre en exergue. Pourtant, l'habitude interprétative est toujours en construction. En effet, les nouveaux agriculteurs apprennent à partir de leur « bagage » et mobilisent ces acquis (sociaux, conceptuels, axiologiques, etc.) de manière singulière dans l'action, en situation. Dewey (2011) exprime cette idée en disant que les apprentissages se réalisent selon un triple processus expérientiel : l'expérience est à la fois convoquée, produite et communiquée à d'autres selon les moyens dont dispose l'apprenant.

En partant de l'hypothèse que la transmission professionnelle est un moyen de former au métier, dans ses dimensions techniques, conceptuelles, mais aussi axiologiques et sociales, il devient pertinent d'interroger les façons dont on peut renseigner ses conditions et ses processus caractéristiques. Nous proposons de définir à grands traits le concept de transmission professionnelle de la façon suivante :

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

Analyser la transmission professionnelle requiert donc plusieurs niveaux de recueil de données. Un premier niveau macrologique correspond aux configurations de transmission professionnelle. Celles-ci établissent une « photographie » des conditions sociales et prescriptives dans lesquelles se développe la relation de transmission entre l'agriculteur et l'apprenant (Chrétien, 2015). Ce « modèle » de configurations vise à fournir des repères sur ce qui structure une relation de transmission dans les fermes. Les dimensions qui y figurent n'ont cependant pas le même poids d'un cas à l'autre, faisant de cet aide-mémoire un outil adaptable pour le chercheur ou l'accompagnateur.

Cette façon de caractériser la transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques n'est pas développée dans ce chapitre^[21] car nous avons souhaité laisser ici la place à un deuxième niveau d'analyse, complémentaire (et parfois indissociable) du premier : les interactions verbales au travail.

Parmi les interactions, nous distinguons deux types de situations : les interactions verbales mettant en scène les deux protagonistes en dialogue (échangeant sur le travail ou sur les modalités de coordination) et les interactions indirectes médiatisées par des objets. Dans le deuxième cas, la transmission s'opère par le biais des traces laissées par les actions de l'autre sur les objets, et par les interprétations de ces traces. En considérant ces deux types d'interaction comme des activités en dialogue, nous puisons dans deux cadres complémentaires : celui de la didactique professionnelle et celui de la théorie de la coordination développée par Thévenot (2006).

LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE À TRAVERS UN EXEMPLE D'INTERACTION : LES ÉCHANGES SUR LE LIEU DE TRAVAIL

Nous proposons dans cette dernière partie d'illustrer et d'éprouver le choix d'entrée analytique proposé dans la partie précédente. L'interaction analysée concerne une relation de tutorat entre un maraîcher bio (le couveur CveurC) et un apprenant (le couvé CvéFr), dans un dispositif d'espace-test agricole.

L'objet de l'échange porte sur une tâche précise : préparer une planche prête à être plantée ou semée. À cette occasion, le maraîcher et l'apprenant maraîcher (le couvé de la couveuse) abordent d'autres tâches qu'il s'agira de réaliser par la suite : dans cet extrait, l'aménagement des bords de serre.

Au moins deux raisons expliquent la brièveté de l'échange. La première relève du « tempo de l'activité » (Olry, 2002). Le changement de tempo qu'impose l'explicitation modifie le cours du travail et réduit son efficacité. Le maraîcher, en travaillant avec le vivant, doit composer avec ses incertitudes. L'action s'organise souvent au pied levé, exigeant du praticien de s'adapter et réagir au jour le jour. Le rythme de la transmission doit s'ajuster à celui de la production. La seconde raison est relative à l'ensemble des implicites adjoints aux propos développés, c'est-à-dire aux raisonnements, références, paradigmes, valeurs et connaissances qui sous-tendent l'orientation de l'échange.

La première tâche est proposée par le couvé (CvéFr [1]). Le couveur-tuteur valide cette proposition et l'amende d'une explication : les légumes restants n'étant plus exploitables, la planche peut être réinvestie pour une nouvelle culture. On voit donc que le couvé est capable de proposer les opérations à exécuter dans un temps court^[22] et qu'il détient des raisonnements généraux lui permettant de formuler ces propositions : il est possible et nécessaire de « déshabiller » la planche pour semer d'autres légumes. En effet, la surface en serre étant limitée, sa gestion optimale est un enjeu. Le maraîcher prend le temps d'expliquer pourquoi toute la planche doit être travaillée : les cultures restantes n'ont plus de valeur au regard de leurs propriétés d'usage (aspects, texture).

La deuxième tâche (« passer les bords au motoculteur » et y planter quelque chose) est aussi proposée par le couvé. Il fait ainsi glisser l'objet initial de l'échange (le travail sur la planche) vers la planification d'autres tâches à réaliser. En évoquant la gestion des bords de serres, il réalise un diagnostic qui traduit un raisonnement : les herbes sont hautes, elles risquent de monter en graine, d'égrainer et d'envahir le sol d'un stock de graines indésirables, il faut donc les retirer rapidement. Sa question « Qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ? » part du principe que quelque chose doit y être planté. Le maraîcher valide de nouveau la proposition mais ajoute une nouvelle opération (« mettre du compost ») et insiste sur son importance. Encore faut-il imaginer l'ordre des opérations : il s'agit probablement de couper, d'apporter du compost puis d'enfouir avec le motoculteur, avant de semer.

Ces précisions n'ont besoin d'être explicitées ni par le couvé ni par le couveur. En revanche, le couvé interroge sur le type de plantes adapté à cet emplacement. La réponse est de deux ordres. La réponse « peu importe » indique la marge de manœuvre : à ce stade, plusieurs choix sont possibles. La réponse « il n'y a aucune plante qui n'aime pas le compost » correspond à un théorème-en-acte (Vernaud, 2001), une proposition tenue pour vraie et agissante dans cette situation. Trois espèces sont néanmoins mentionnées (« basilic, piment, engrais vert »). Le choix n'est donc peut-être pas si ouvert. Or, la succession des espèces dans la rotation est un invariant technique des pratiques maraîchères biologiques, visant à reproduire la fertilité et à fournir une diversité de légumes aux consommateurs au cours de l'année. Par hypothèse, le piment et le basilic font partie d'une logique globale d'assolement.

Bien que courtes, les deux explicitations apportées par le couveur ne sont pas anodines. Il n'est effectivement pas évident de partager les raisonnements qui sous-tendent les décisions d'exécution. La première introduit les indicateurs observables sur les plantes permettant d'estimer si elles sont propres à la consommation compte tenu des exigences des consommateurs. La deuxième est d'ordre préventif : mettre du compost est une opération à faire car elle est positive (et *a minima* inoffensive) pour les plantes et le sol. Le maraîcher transmet ainsi une posture : mettre le principe de précaution devant le risque de perdre du temps.

Dans cette situation, l'activité de dialogue présente les caractéristiques suivantes :

- elle est organisée autour de la planification des opérations et s'inscrit dans l'organisation collective du travail ;
- elle mobilise des bouts de raisonnements non verbalisés qui supposent des acquis et le partage d'implicites ;
- elle est construite sur l'enjeu de maîtriser une situation professionnelle spécifique, c'est-à-dire gérer la rotation des cultures dans une serre, puis sur celui de dialoguer dans une logique de transmission à partir de raisonnements complémentaires, pour se mettre d'accord sur la gestion de la rotation des cultures. L'accord se construit non seulement sur la répartition du travail mais aussi dans un but de ratifier ce qu'il faut faire dans les règles de gestion de la rotation dans les serres. Le dialogue change d'enjeu, il s'agit désormais de trouver un accord sur des représentations, sur des références de métier. On sort du seul versant actionnel pour toucher au professionnel.

Ainsi, un glissement d'objet s'opère au cours de l'interaction : de la confirmation d'une tâche à la gestion d'une serre. La coordination s'appuie sur l'organisation des actions des uns et des autres selon un régime *en plan* (Thévenot, 2000, 2006) : à partir d'éléments de l'environnement, des buts, des moyens et des ressources disponibles, les personnes s'entendent sur les étapes de contrôle et d'exécution à suivre pour accomplir les actions immédiates et à venir. Cette situation professionnelle invoquée demande aux opérateurs :

- d'être munis d'un ensemble de connaissances sur le développement des adventices et sur les moyens de le contrôler ;
- de maîtriser les principes structurant la gestion de la serre :
- - la conduite optimale des planches sous abri (assurer rapidement les transitions, éviter des décalages de récoltes trop importants sur une même planche pour la renouveler en une seule fois),
 - anticiper l'enherbement,
 - profiter des surfaces non occupées par les légumes « principaux » pour planter des plantes « secondaires » ou aromatiques,
 - appliquer du compost autant que faire se peut.

Ces principes d'action font appel à des connaissances en matière de fonctionnement des végétaux (leur cycle de développement, leurs concurrences trophiques, etc.) et engagent les praticiens à déployer un certain nombre de techniques pour atteindre les objectifs de fertilité, de production et d'organisation du temps de travail.

CONCLUSION

Cette contribution a montré comment apprenants et agriculteurs fabriquent des « concepts pragmatiques » à partir de leurs expériences (Pastré, 2004) et mettent en relation ces concepts avec de nouveaux objets rencontrés dans les situations vécues. Analyser les conduites et les discours

dans l'action située permet de saisir la relation entre ce qui se dit, ce qui s'échange et ce qui se fait, par rapport à une situation précise.

Par ailleurs, il est à noter que les conditions d'interaction offrent plus ou moins d'occasions d'approfondir des implicites conceptuels et qu'il convient, pour comprendre les ressorts d'une transmission efficace, de caractériser ces conditions, en particulier l'impératif de production. Le primat de la réussite de l'action marque la présence d'implicites : sur ce que sait ou ne sait pas l'apprenant, sur ce que prend en compte réellement le tuteur pour décider de ce qu'il faut faire, sur ce qu'il est coutumier et acceptable de faire.

L'interaction est directement en rapport avec le développement de la prochaine tâche à effectuer, ce qui amène les interactants à élargir la première opération évoquée à un ensemble d'autres tâches relatives à la gestion d'un espace plus grand. Cette prise en compte, par les interactants en situation de dialogue, d'un espace élargi et d'un temps plus long, comporte hypothétiquement un potentiel pour le développement des compétences des apprenants.

La démarche entreprise a mis en évidence la complexité que doivent appréhender les agriculteurs. Maîtriser cette complexité est une préoccupation pour le praticien, elle l'est d'autant plus pour le jeune agriculteur qui s'installe dans le métier.

Finalement, l'essentiel de ce travail de recherche est d'avoir montré que l'analyse conjointe des configurations de transmission professionnelle avec celle des interactions tutorales au travail est une voie pertinente pour comprendre et caractériser les phénomènes de transmission en milieu professionnel. L'analyse interactionnelle proposée n'aurait effectivement pas pu être effectuée sans une connaissance du dispositif d'espace-test, sans une idée des attentes des personnes vis-à-vis des relations au travail ou sans une idée de leurs expériences professionnelles antérieures. Cette analyse itérative proposée ici permet ainsi de dépasser la dichotomie entre l'analyse microscopique des situations professionnelles et l'analyse macroscopique des conditions sociologiques favorables ou défavorables à la transmission professionnelle.

Cette approche conjointe de la transmission professionnelle constitue donc une proposition théorique et méthodologique pour étudier les processus à l'œuvre dans le tutorat en général et s'accorde particulièrement bien au domaine agricole dont la formation professionnelle est aujourd'hui confrontée à un contexte de renouvellement des pratiques professionnelles.

Chapitre 4

LA PÊCHE À PIED... DE L'ANALYSE DU TRAVAIL À LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES DU MÉTIER

HÉLÈNE LAGUERRE, PATRICK MAYEN ET FLORENT SPINEC

Ce chapitre est issu d'un groupe de travail constitué à l'initiative d'Agrocampus Ouest site de Beg-Meil et d'Agrosup Dijon, établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Ce groupe de travail a réuni des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole français, sous la conduite de Patrick Mayen, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, spécialisé dans la formation et inscrit dans le courant de la didactique professionnelle.

Ce groupe avait pour but d'examiner ce que peut signifier « travailler avec le vivant », lorsque ce travail s'effectue dans une perspective de développement durable, en matière de connaissances requises et de compétences à mobiliser et à construire. L'accent était mis sur l'analyse de l'action des professionnels, telle qu'elle se déroule concrètement en situation de travail, et sur l'analyse de leurs raisonnements (Mayen et Lainé, 2014). L'objectif final était de contribuer à la conception de parcours ou de séquences de formation référées aux situations de travail et répondant aux exigences de complexité relatives aux objets, situations, processus et phénomènes du vivant. En parallèle et en complémentarité de cette action, Agrocampus Ouest site de Beg-Meil est missionné par le Comité régional des pêches de Bretagne, le Comité national des pêches et le ministère de l'Agriculture et de la Pêche pour l'élaboration d'un référentiel métier pour la pêche à pied professionnelle, métier historique dont le statut social venait d'être créé et pour lequel aucune formation n'existait. La construction de ce référentiel de compétences métier imposait l'étude approfondie du métier et de ses contours.

Le choix de recourir à la didactique professionnelle est justifié par la méconnaissance des situations de travail de la pêche à pied. Comment les professionnels parviennent-ils à les maîtriser ? Quelles sont, en particulier, les pratiques qu'ils inventent ou qu'ils ne parviennent pas à inventer ? Comment raisonnent-ils en situation et avec quelles connaissances ? Ainsi, l'analyse du travail est aussi une analyse didactique : elle cherche à identifier les dimensions problématiques du travail, les tâches et problèmes complexes qu'il comporte, les principales variables et les principaux concepts qui forment le système sur lequel il faut être capable de raisonner. Elle précise également les formes de connaissances, de représentation et de raisonnement construites et mises en œuvre dans l'action par des professionnels compétents. Ce sont ces situations problématiques, propres à stimuler l'apprentissage et le développement des compétences, qui peuvent ensuite être transposées en situations de formation.

Nous exposerons ici le cas de la pêche à pied, représentatif de la problématique que nous venons d'esquisser. Dans un premier temps, nous présenterons les enjeux de l'analyse des situations en didactique professionnelle. Nous préciserons ensuite le contexte de la pêche à pied et ses enjeux. Puis nous entrerons dans le cas particulier de la pêche à la telline. C'est à propos de cette pêche spécifique que l'analyse du travail en didactique professionnelle a été conduite, et notamment les observations en situation.

LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE, LES SITUATIONS, L'ACTIVITÉ

La didactique professionnelle analyse le travail pour la formation. En empruntant à l'ergonomie, toute démarche de didactique professionnelle considère, d'une part, la situation telle qu'elle se présente et s'impose aux professionnels avec ses différentes caractéristiques, c'est-à-dire ses