



HAL
open science

Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels

Marie David

► **To cite this version:**

Marie David. Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels. *Revue des Sciences sociales*, 2019, n° 62, pp. 41-32. 10.4000/revss.4154 . hal-02368782

HAL Id: hal-02368782

<https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-02368782>

Submitted on 2 Jun 2020

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.

Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels

The Agroecological Transition and the Transmission of Professional Knowledge

Marie David



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/revss/4154>

DOI : 10.4000/revss.4154

ISSN : 2107-0385

Éditeur

Presses universitaires de Strasbourg

Édition imprimée

Date de publication : 14 novembre 2019

Pagination : 41-32

ISBN : 979-10-344-0053-9

ISSN : 1623-6572

Référence électronique

Marie David, « Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels », *Revue des sciences sociales* [En ligne], 62 | 2019, mis en ligne le 07 novembre 2019, consulté le 18 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/revss/4154> ; DOI : 10.4000/revss.4154

MARIE DAVID

Formation et apprentissages professionnels (EA7529)
AGROSUP Dijon
Université Bourgogne Franche-Comté
marie.david@agrosupdijon.fr

Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels

Les injonctions politiques à « produire autrement » et à « enseigner à produire autrement », adressées respectivement au monde agricole et à l'institution scolaire, invitent à interroger les processus de construction professionnelle des futurs agriculteurs. En effet, « produire autrement » nécessite un changement de paradigme relativement à l'utilisation des intrants (Aubertot *et al.* 2005), engageant des modifications de pratiques professionnelles reliées à une « forme complexe de pensée », « plus exigeantes en matière de raisonnements » (Mayen 2013: 260); le professionnel agit non plus sur la nature mais avec elle. Dans ce cadre visant la transition agroécologique, les normes professionnelles de la majorité des agriculteurs sont ainsi mises en question, « déstabilisées » face aux nouvelles attentes d'exercice du métier d'agriculteur.

L'enseignement agricole est alors fortement sollicité pour soutenir la transmission d'autres modèles que ceux dont il assurait jusque-là l'enseignement. La question de la part

qu'il prend ou peut prendre en tant qu'institution – « instrument » de transformation politiquement attendue des pratiques agricoles, qui ne serait pas sans effet sur les contours ou la « composition de la profession », n'est pas nouvelle: C. Grignon la posait au début des années 1970 (1975), puis Barthez et Chaix (1974), P. Champagne et S. Maresca (1986), F. Cardi (2004), pour ne citer qu'eux. Néanmoins cette question est ravivée par cette nouvelle visée prescriptive qui lui est adressée. En ce sens, elle invite à nous intéresser aux différents acteurs impliqués dans le processus de construction professionnelle des futurs agriculteurs, et à apprécier la part prise par chacun d'eux. En effet, dans le cadre de l'organisation de la formation, l'établissement d'enseignement agricole associe le monde professionnel, à travers les maîtres de stage (MS) ou d'apprentissage (MA), contributeurs à la formation de l'apprenant¹ lors des temps prévus sur leur exploitation agricole. La famille de celui-ci, quand elle est agricole, par-

ticipe également à son apprentissage professionnel. « *Les élèves [sont ainsi] soumis à l'aller et retour entre plusieurs légitimités, plusieurs modes d'introductions au savoir, plusieurs formes de savoir* » (Chaix 1993: 12). Les questions de savoirs professionnels, constitués en normes, et celles de légitimité des différents acteurs (familiaux, professionnels – MS/MA; acteurs des établissements – enseignants, directeurs et salariés de l'exploitation agricole de l'établissement) sont donc ici centrales. Elles se posent de manière d'autant plus aiguë dans ce contexte mouvant où les références techniques sont déstabilisées et s'inscrivent dans des controverses renouvelées (Cancian 2013). À quels modèles, recouvrant quelles pratiques, quels savoirs et quelle conception du métier sont alors confrontés les apprenants dans les divers espaces de transmission des savoirs que sont les exploitations agricoles et le système scolaire? Assistet-on à des conflits de légitimité entre ces différents espaces? Qu'est-ce qui se transmet, quel type de modèle agri-

cole, et quels savoirs s'approprient les apprenants? Il s'agit ainsi de comprendre comment de futurs professionnels se positionnent au regard de leur cheminement dans ces espaces pluriels, porteurs de modèles, de pratiques et de conceptions professionnels pouvant être différents, voire opposés. Qu'en est-il de la transmission et de l'appropriation d'un métier où l'endo-reproduction est encore très importante et au sein duquel les activités de métier et les connaissances, savoirs et compétences qui les sous-tendent sont ainsi questionnés?

Nous nous appuyons sur une recherche² basée sur le suivi d'élèves et d'apprentis, d'un LEGTPA (lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole) et d'un CFA (centre de formation des apprentis), engagés dans la préparation du bac professionnel CGEA SDC (Conduite et gestion de l'entreprise agricole – systèmes à dominante culture).

Après avoir abordé la perspective théorique orientant ici la lecture de nos données et la méthodologie concernant leur recueil, nous présentons les modèles d'exploitations (de stage ou d'apprentissage, familiales) fréquentées par les élèves et apprentis de deux établissements supports de notre recherche; en mobilisant les cadres théoriques sollicités, nous éclairons alors le positionnement des élèves, relativement à ce qui leur est donné à voir et à apprendre au sein des établissements, pour déboucher sur une interprétation de ces situations.

La socio-anthropologie de la transmission des places professionnelles et le rapport au savoir: une grille de lecture

Le cadre interprétatif choisi s'ancre dans la filiation théorique de la socio-anthropologie de la transmission de savoirs et places professionnelles (Jacques-Jouvenot 1997; Jacques-Jouvenot, Vieille-Marchiset 2012). Moins centrée sur le contenu des savoirs transmis, cette approche vise à com-

prendre comment se transmettent les places professionnelles. Dans cette perspective, ce qui se transmet est une place, celle de successeur héritier du métier (bien immatériel) et de l'outil de travail (biens matériels), inscrite dans le temps long de la transmission intergénérationnelle orchestrée par une économie du don (Mauss 1978). L'héritier d'une place professionnelle, pris dans un rapport de dette, n'en est que le dépositaire temporaire: le contre-don ne revient pas au donateur mais se transmet à ses descendants qui devront transmettre à leur tour; il s'inscrit alors dans «une circularité rectiligne» (Godbout, Caillé 1992: 69). Jacques-Jouvenot (1997) a montré que la désignation du successeur constitue l'acte premier de la construction professionnelle à laquelle s'adosent l'occupation successive de places au travail sur l'exploitation familiale (Delbos, Jorion 1990) et la formation en établissement scolaire. La compréhension de la transmission des savoirs passe alors par la compréhension de la transmission de cette place de successeur, avec une attention portée aux liens et interactions entre les acteurs, donateurs et donataires: dans des métiers patrimoniaux, comme le métier d'agriculteur, «le savoir professionnel circule en même temps et au travers des patrimoines économiques et symboliques» (Jacques-Jouvenot, Schepens 2009: 343). Contrairement à une approche déterministe de la reproduction professionnelle, qui enferme et contraint l'héritier dans un rapport de soumission à une place et un rôle établis dans une logique intergénérationnelle, ici, l'introduction du concept d'appropriation situe l'héritier comme «acteur de son héritage» (Jacques-Jouvenot, Schepens 2009), pouvant négocier la façon d'occuper cette place.

Cette grille de lecture de la transmission d'une place professionnelle a apporté les preuves de sa pertinence à travers différents travaux³. Néanmoins, elle laisse une part d'ombre qui voile les savoirs en jeu. Elle demeure ainsi peu heuristique pour comprendre certaines dimensions de la construction professionnelle, relatives à ce que recouvrent plus spéci-

quement les savoirs professionnels transmis et appropriés à la croisée des différents espaces de professionnalisation parcourus par les apprenants. Pour amorcer cette voie, tout en gardant ce cadre, nous empruntons aux chercheurs de Paris 8 Escol (Charlot, Bautier, Rochex 1992; Charlot 1999) le concept de rapport au savoir défini comme «une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produit du savoir. [...] L'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur» (Charlot, Bautier, Rochex 1992: 29). Trouvant ce concept peu opératoire et trop réducteur, Charlot, dans un texte ultérieur, invite à considérer non pas «une relation de sens» mais un «ensemble de relations de sens»; il propose alors de reconsidérer la définition du rapport au savoir comme «rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre; le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir» (Charlot 1999: 93-94). Ces deux définitions du rapport au savoir éclairent la part d'ombre de l'approche précédente par l'attention accordée tant à l'acte d'apprendre et aux situations d'apprentissage qu'aux savoirs. De plus, ce concept embarque, dans un même rapport dynamique, non seulement un ensemble de valeurs, de représentations, de pratiques, de buts de l'apprenant, mais encore une histoire et l'image de lui-même dans ses relations, ses rapports aux autres. Ainsi, ce concept permet de caractériser un rapport qui intègre l'histoire passée, présente, projetée de l'apprenant et, reliée à la perspective socio-anthropologique précédente, cette histoire s'inscrit dans une temporalité longue, prenant en compte la dynamique intergénérationnelle. Jellab, travaillant à la suite de ces auteurs sur les élèves de lycées professionnels, opérationnalise ce concept de rapport au savoir (à l'apprendre), rapport aux savoirs (en référence «aux savoirs scolaires et professionnels que les élèves identifient aux "matières"» (2001: 84) et dégage de ses observations et ana-

lyses des formes différentes de rapport aux savoirs, éclairantes pour conduire l'analyse de nos propres données (Jel-lab 2017).

En nous inscrivant dans ces cadres d'analyse, nous voulons ici montrer que l'appropriation des savoirs enseignés au sein de l'institution d'enseignement agricole dépend du rapport au savoir des apprenants, lié à leur positionnement dans le processus de transmission/appropriation d'une place de successeur/professionnelle suivant les logiques patrimoniales à l'œuvre au sein des exploitations familiales, pour les enfants d'agriculteurs, ou sur les exploitations de MS/MA ou autres exploitations, pour les apprenants « hors cadre familial ».

Méthodologie de recueil de données

Pour conduire cette recherche, nous avons choisi deux établissements répondant aux critères suivants: leur inscription dans l'action 16 du Plan Ecophyto (cf. schéma 1 ci-contre); la présence du bac professionnel CGEA SDC par la voie scolaire dans l'un et par apprentissage dans l'autre. Aussi, un des établissements est situé dans un département de grandes cultures et l'autre en polyculture-élevage.

Plan Ecophyto – Action 16

L'action 16 du plan Ecophyto s'appuie depuis 2019 sur la mise en place de systèmes de cultures innovants et économes sur 42 exploitations de l'enseignement agricole afin de généraliser ces démarches d'innovations agronomiques à l'ensemble des établisse-

ments d'enseignement agricole et de contribuer par ses réseaux et partenariats professionnels au plan Ecophyto au niveau local, régional et national.

Cette action a pour finalité de concourir à former les publics d'apprenants aux agricultures qui contribuent et contribueront à la mise en œuvre de la transition agroécologique.

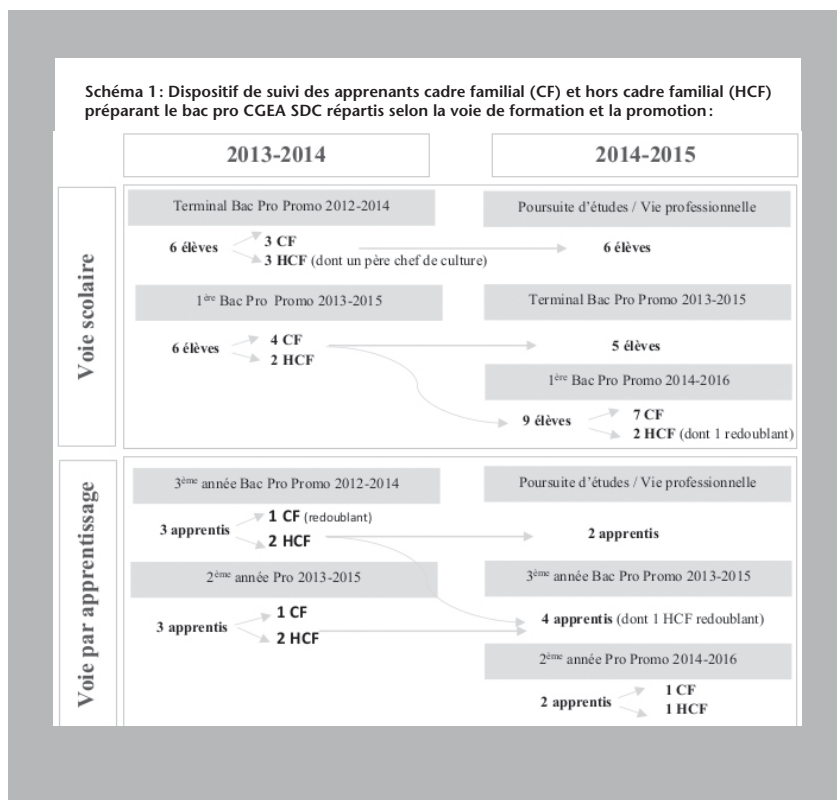
Différents entretiens ont été réalisés auprès des MS (20) et MA (8) et une partie des parents agriculteurs (7) des apprenants; auprès des enseignants des matières techniques et des directeurs des exploitations agricoles des établissements: 5 entretiens au LEGTPA et 3 entretiens au CFA. Nous avons réalisé un suivi longitudinal (avec entretiens et observations) de trois promotions d'élèves et d'apprentis, soit 28 apprenants, sur les deux années scolaires de 1^{re} et terminale, en veillant à diversifier les profils suivant leur origine sociale agricole (enfants d'agriculteur, soit CF [cadre familial] ou non, soit HCF [hors cadre familial]) et les types d'exploitation de stage (grandes cultures, polyculture-élevage) sur les deux années scolaires de 1^{re} et terminale.

Les espaces professionnels fréquentés par les apprenants

Nous proposons ici l'analyse des modèles professionnels des exploitations fréquentées par les apprenants en nous appuyant sur les données recueillies auprès de ceux-ci, des parents agriculteurs et des MS/MA.

Les modèles d'exploitations familiales et de stage/d'apprentissage

Une première analyse montre que les exploitations de stage/apprentissage et celles des parents quand ils sont agriculteurs, donnent à voir une diversité des pratiques et référentiels techniques dans la conduite des cultures, y compris au sein d'une même orientation productive. Ce constat rejoint celui de différentes recherches sou-



lignant la segmentation des mondes agricoles suivant des types de pratiques et définitions de ce que doit recouvrir le métier (Lémery 2003). Cette « variabilité croissante des pratiques et des référentiels » en grandes cultures (De Raymond, Goulet 2014: 13) rend plus difficile l'identification des frontières d'une agriculture conventionnelle⁴ vs alternative: ces deux formes « hormis lorsqu'on parle d'agriculture conventionnelle par opposition à l'agriculture biologique – ne se définissant que de manière relative l'une par rapport à l'autre » (Lamine 2017: 13).

Pour clarifier cet éclatement, nous portons la focale sur les dimensions identitaires engagées dans le rapport au métier et les pratiques mises en œuvre dans ce contexte d'incertitude. Lamine identifie trois composantes principales de l'identité professionnelle (2011, 2017): la position face à l'avenir, qui distingue celles traduisant l'anticipation et celles exprimant la temporisation; les critères de l'excellence professionnelle, liés au rendement, à la régularité et au salissement des parcelles (la présence d'adventices); le rapport aux risques, qui oppose des stratégies divergentes, orientées soit vers l'assurance soit vers la vigilance. Ces composantes font sens dans le rapport au savoir des apprenants et l'appropriation de leur place professionnelle, ainsi que nous le verrons *infra*.

Les professionnels que fréquente la grande majorité des élèves fondent toujours leurs actions sur l'usage des intrants issus de la chimie. Ainsi, face aux injonctions environnementales, sur les 41 exploitations analysées, 27 (13 exploitations familiales et 14 exploitations de stage/d'apprentissage) se distinguent par une position temporisatrice face à l'avenir: aucune modification à la conduite des cultures qui permettrait de réduire les intrants chimiques ne paraît envisagée; aucune trace d'anticipation sur les normes plus strictes qui devraient leur être imposées n'est lisible: « on doit avoir encore 10 ans devant nous » (MS de Christian, élève HCF); « oh, je pense que tant que les IFT⁵ ne rentreront pas encore en vigueur, on pourra encore un peu sauver les meubles avec

ça » (Père de Maxime, élève CF). Les problèmes de résistance⁶ rencontrés les conduisent certes à mobiliser des leviers alternatifs à la chimie, mais ces choix sont ponctuels et ne s'inscrivent pas dans une visée anticipatrice au regard des injonctions. Cette position temporisatrice s'accompagne de la mobilisation des symboles de l'excellence professionnelle (rendement et/ou propreté et/ou régularité de la parcelle). Celle-ci se précise, dans certains cas, par l'opposition à ce qui leur est le plus éloigné: l'AB (agriculture biologique). Dans ce groupe majoritaire, les agriculteurs adoptent plutôt des stratégies d'assurance, basées sur le traitement systématique des parcelles, que des stratégies de vigilance, s'appuyant sur une observation plus fréquente des parcelles et la combinaison de leviers agronomiques (Meynard 2017).

À côté de ces 27 exploitations, 10 autres (4 exploitations familiales et 6 exploitations de stage/apprentissage) se situent dans une démarche anticipatrice ou l'amorcent, tolèrent ou toléreraient une part de salissement des parcelles (6 d'entre eux) et s'inscrivent dans un rapport aux risques plus orienté ou qui s'orienterait vers la vigilance plus que l'assurance. Deux autres exploitations (une exploitation familiale et une exploitation de stage) sont dans un modèle de production intégrée⁷, inscrite dans le réseau fermes DEPHY pour l'une⁸, et développent une démarche anticipatrice, tolèrent un salissement « raisonnable », une certaine irrégularité de la parcelle, une baisse mesurée de rendement et un rapport vigilant au risque:

« On essaie de regarder pour faire une autre agriculture. [...] C'est vrai que je fais partie de la génération, à l'école, qu'on nous a appris à polluer. [...] C'est presque une révolution parce qu'on ne nous a pas appris à faire ça, que ce soit le père quand il était là ou à l'école. [...] C'est beaucoup d'observation. On regarde, on fait des trucs, on essaie certains trucs. Ça ne marche pas, on essaie autre chose. [...] C'est plus motivant que ce qu'on fait en ce moment, je vous le garantis. [...] On arrive à un stade où on est toujours confronté au problème environnemental et il y a la moindre chose, c'est le monde agricole. Même si on l'est en ce moment, on ne peut pas faire autrement.

[...] Finalement j'ai déjà fait pas mal d'effort, mais je ne suis pas reconnu pour avoir fait ces efforts-là. Et peut-être que quand j'aurai passé le pas de l'autre sens, là je serai peut-être reconnu. Je serai en paix avec moi. » (Père de Bruno, élève CF)

Cette citation éclaire le rapport au métier de cet agriculteur, ce qui le conduit à changer sa façon de produire au travers d'un dialogue instauré entre identité-pour-soi et identité-pour-autrui (Dubar 1991). En se saisissant de l'opportunité du réseau fermes-DEPHY, il définit sa conversion comme condition pour s'accepter, se reconnaître et se maintenir comme professionnel, mais également pour être reconnu comme professionnel « non pollueur » en soulignant le temps incompressible de la transition. Dans ce cas, nous rencontrons ce que montre Lamine (2017) concernant l'importance croissante de la société civile et des consommateurs dans le processus d'écologisation de l'agriculture.

Les deux dernières exploitations (exploitations de stage) sont en agriculture biologique, donc non-utilisatrices d'intrants chimiques. Ainsi, excepté ces deux exploitations et les deux précédentes, celles fréquentées par les élèves s'inscrivent dans un modèle que nous définissons comme « conventionnel » ou, pour reprendre la définition de certains professionnels, « raisonné »: « après, c'est ce que je dis, il faut faire le saut: c'est soit tu restes conventionnel sans trop en agriculture raisonnée quoi, avec des produits sans plus en mettre; ou alors faire le saut du bio. » (Père de Maxime, élève CF). Cette définition, nous l'avons vu, ne délimite pas un groupe figé, homogène; elle comprend des positions variées, liées aux différentes trajectoires, aux référentiels techniques de chacun et aux pratiques mises en œuvre⁹ qui peuvent s'articuler, ou non, au processus de transition vers une agriculture plus économe en intrants ou en amorcer l'approche, à des degrés divers.

Mais comment s'est fait le choix des exploitations de stage/d'apprentissage, qui se traduit par la fréquentation majoritaire des exploitations du modèle dit « conventionnel » ?

Le choix des exploitations d'alternance

Les élèves choisissent des exploitations de stage dans leur environnement proche et dans des systèmes de production proches également de ceux de leurs parents agriculteurs : sur les 17 apprenants CF, 3 font leur apprentissage chez leur père, 7 sont en stage sur des exploitations ayant la même orientation productive que l'exploitation familiale. Dans 12 situations, parents (pères surtout) et maîtres de stage se connaissent, sont voisins et s'entraident parfois. Cette proximité géographique, relationnelle et/ou de réseau n'est toutefois pas nécessairement synonyme de référentiels techniques et de pratiques identiques, et confrontent les apprenants à d'autres façons de raisonner et de faire.

Des élèves CF ont fait le choix de systèmes différents, « *pour voir autre chose* » (Bruno, élève CF) : une exploitation en grandes cultures quand l'exploitation familiale est en polyculture-élevage (7) ; une exploitation pratiquant un autre mode cultural : exploitation de stage en TCS (techniques culturales simplifiées), qui ne pratique pas le labour, alors que l'exploitation familiale le pratique (2) ; une autre région agricole (1). Mais si ces choix d'ouvertures permettent plus sûrement la confrontation à d'autres pratiques et référentiels techniques, ces derniers ne contredisent pas nécessairement la norme professionnelle, qui résonne alors à l'unisson sur les deux exploitations :

« *Ce n'est en effet pas parce que l'on arrête de labourer et que l'on enfreint certaines normes techniques, que l'on cesse de partager une certaine vision du progrès et de l'excellence propre au monde des grandes cultures* » (De Raymond, Goulet, 2014 : 13).

Concernant les apprenants HCF, la mobilisation des réseaux sous-tend également la recherche d'une exploitation support à leur formation en alternance : 2 des apprentis font leur apprentissage sur des exploitations qu'ils connaissent de longue date, pour y avoir « *passé du temps [...] donné des coups de mains* » (Tanguy, apprenti HCF) ou avoir observé le travail depuis l'âge de 5 ans ; pour les 2 autres, MA

et parents se connaissent. Parmi les élèves HCF, 3 connaissent leur MS pour avoir effectué des jobs d'été sur leur exploitation ou parce qu'il est un petit cousin ; 2 trouvent leur stage par l'intermédiaire du réseau de leurs parents (pour 1, le MS est également un cousin issu de germain, mais ils ne se connaissent pas) ; 1 s'est appuyé sur les propositions de stages diffusées par le biais du LEGTPA. C'est cette exploitation et celle d'un des autres élèves HCF qui sont certifiées en AB et, pour ce dernier, l'orientation en AB était un choix : « *Du fait qu'il y a la préservation de l'environnement, une qualité de produits qui est meilleure, ça, ça me plaisait* » (Manu, élève HCF). Ainsi seuls 2 élèves sont sur des exploitations en AB et ce sont des élèves HCF.

Les apprenants hors cadre familial (HCF) dans ces espaces professionnels : une catégorie hétérogène

Les travaux conduits sur le HCF en agriculture (Gillet 2003) nous amènent à affiner cette catégorisation de « HCF », la population qu'elle recouvre n'étant pas homogène. Aussi, convient-il de différencier ceux qui sont éloignés du monde agricole de ceux qui en sont proches du fait de liens soit familiaux¹⁰, soit de voisinage/réseau et qui, suivant un écart plus ou moins variable avec les enfants d'agriculteurs, ont déjà une connaissance du monde professionnel agricole. Si nous ne pouvons pas analyser ces dimensions à l'échelle de l'ensemble des promotions de l'enquête, pour les apprenants HCF suivis, nous avons pu identifier une distinction entre eux au regard de notre questionnement. Les choix de l'exploitation agricole support à l'alternance, présentés *supra*, apportent déjà des éléments. Et parmi les 10 apprenants HCF suivis, seuls trois élèves sont dans un rapport plus distancié au monde agricole, dont les deux HCF réalisant leur stage sur des exploitations en AB et l'autre sur l'exploitation en grandes cultures d'un petit-cousin inscrit dans un modèle d'agriculture conventionnelle. Les 7 autres apprenants HCF sont dans un rapport de plus grande proximité avec le monde agricole et, quand ils entrent

dans la filière du bac professionnel, bien que n'étant pas « fils de », ils partagent avec les apprenants CF d'avoir occupé différentes places au travail sur une ou plusieurs exploitations et d'avoir ainsi été confrontés à des modèles professionnels conventionnels.

L'établissement d'enseignement agricole : un lieu d'apprentissage de la transition agroécologique ?

Comment les apprenants se positionnent-ils relativement à ce qui leur est donné à voir et à apprendre au sein des établissements scolaires ? Quel rapport au(x) savoir(s) ont-ils ? Quel rôle accordent-ils à la formation suivie, et à ce qui leur est enseigné, donné à voir, à comprendre ? Quelle appropriation font-ils des savoirs agroécologiques ?

L'inscription dans l'action 16 du Plan Ecophyto engage l'exploitation agricole des deux établissements ; elle implique aussi, et plus spécifiquement, les enseignants et formateurs des disciplines techniques qui peuvent appuyer leur enseignement sur ce terrain d'expérimentation. Les directeurs des exploitations agricoles de chaque établissement organisent des réunions régulières avec eux, pour échanger sur les actions réalisées et projetées, pour leur transmettre les données techniques liées aux interventions culturales.

Le rapport au(x) savoir(x) des apprenants : l'emprise des références des exploitations fréquentées

Les enseignants en agronomie mentionnent leurs difficultés à amener les apprenants à envisager d'autres modes de production que ceux d'une agriculture fondant ses actions sur l'usage d'intrants chimiques :

« *Donc par rapport aux produits phytosanitaires, pfff c'est compliqué, pis l'ambiance est telle que moi, j'ai eu des classes, ils sont*

plutôt opposés à cette évolution des phyto. Ils ne comprennent pas qu'on les embête par rapport aux phyto : "Écophyto de toute façon, ça sert à rien" Là en plus, pour moi, le signal n'a pas été bon. Enfin, 2018, ça passe pas donc on repousse à 2025, après : "ils repousseront encore bien"; "pis si ils veulent qu'on change, ils ont qu'à payer" [...] 90 % de fils ou filles d'agriculteurs » (Bertrand, enseignant LEGTPA)

Notons ici que les décisions politiques adressées au monde professionnel pour desserrer l'étau de l'injonction à produire autrement ne sont pas sans incidences sur les possibilités d'enseigner et d'apprendre à produire autrement : les apprenants renvoient ces injonctions aux dimensions paradoxales induites par les nouveaux délais du Plan Ecophyto et se positionnent dans un rapport au savoir renforçant la légitimité de ce qui leur est donné à voir sur les exploitations fréquentées. Les enseignants du LEGTPA relient ce rapport au savoir des élèves à leur appartenance sociale (au CFA, l'exploitation d'alternance est plus directement visée) et les propos rapportés ci-dessus font écho à ceux des apprenants qui expriment leur adhésion au modèle conventionnel des exploitations fréquentées :

« L'agriculture conventionnelle, c'est dans nos mœurs, c'est ce qu'on a toujours fait, et puis c'est ce qui marche le mieux, tout simplement. » (Claude, élève HCF)

« C'est pas pareil que dans les bouquins [...] À l'école, ils nous disent de faire comme ça, mais on voit que sur le terrain, ce n'est pas possible. [...] les mauvaises herbes, ça pas en faisant du bio qu'on les tuera. Ça peut marcher mais ça les détruit pas, c'est tout. » (Yves, apprenti HCF)

« Ils veulent réduire les doses. Ben après, moins on va traiter, plus on va perdre des rendements avec les maladies, tout ça. [...] Ben je pense qu'ils vont bien être obligés de se restreindre au bout d'un moment parce qu'au bout d'un moment, s'il n'y a plus rien de produit en France, ils vont bien être obligés de revenir en arrière. » (Maxime, élève CF)

Toutefois, loin de rejeter l'ensemble des savoirs délivrés par l'école, la majorité des apprenants (16 des 17 apprenants CF; 4 élèves et 1 apprenti HCF) ont un rapport intégratif aux savoirs technico-professionnels (Jellab 2017) :

ils ont des attentes fortes concernant les contenus des disciplines techniques (en particulier sur les volets du curriculum dédiés à la fertilisation et aux traitements) et essaient de mobiliser ce qu'ils apprennent en formation pour comprendre ce qu'ils font/observent/entendent sur les exploitations de stage/apprentissage et/ou familiales et inversement :

« J'ai compris ce que faisait mon père. Enfin, ce n'est pas toute sa globalité, mais j'ai compris quand même l'essentiel du métier.

— Mais comme quoi, donne-moi des exemples...

Comme les détectations du sol, les pH tout ça. J'ai appris comment raisonnait mon père en faisant la rotation pour gagner sa vie. J'ai compris ça.

— Parce que tu n'en parlais pas avant avec ton père.

Non, je ne parlais pas technique-technique. J'étais plutôt dans les tracteurs. Enfin j'ai compris comment travaillait mon père dans son exploitation. [...] Ça a complètement changé les discussions avec mon père. Et je ne le fais plus dans la même optique qu'avant. Il y a un fond dans ce que je fais que je comprends. Avant je ne comprenais pas de trop. » (Luc, élève CF)

Ainsi, les apprenants s'approprient, dans la formation, ce qui entre en résonance avec le modèle qu'ils connaissent contribuant ainsi à en renforcer la référence et à les rendre plus imperméables à la compréhension d'autres modèles. Les autres apprenants se répartissent entre deux formes de rapport aux savoirs (*ibid.*) : 4 d'entre eux (1 élève CF, 2 élèves HCF et 1 apprenti HCF) ont un rapport pratique aux savoirs et à l'apprentissage : pour eux, l'apprentissage des tâches repose sur l'observation en situation professionnelle, dans le but d'exercer le métier plus tard. Les savoirs appris à l'école sont alors considérés comme inutiles car ne trouvant pas leur application dans le monde professionnel. Enfin, 2 apprentis HCF ont un rapport désimpliqué aux savoirs : ils rejettent ce qui peut s'apprendre à l'école défini comme inutile également ; l'exploitation du MA est un lieu où il n'est pas question d'apprendre mais de faire, de travailler, et d'ailleurs ils y sont salariés.

Le rapport aux enseignants : la légitimité en question

Le rapport au savoir intègre la dimension du rapport aux enseignants. Les apprenants définissent la compétence des enseignants, et assoient ainsi la légitimité de ces derniers au regard de leur parcours. La reconnaissance passe alors par leur origine agricole et, mieux, par leur expérience dans le métier : « il sait ce qu'il dit, il a une ferme [...] elle, elle va chercher sur internet » (Maxime, élève CF); « Monsieur Bertrand, il a été agriculteur alors » (Hervé, élève CF), « Au lieu de faire simple et de mettre une phrase, ben elle préfère faire un paragraphe » (Thibault, élève CF). Ces propos traduisent également l'opposition entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et la place accordée par les apprenants à ces derniers. Quoi qu'il en soit, si la légitimité peut être reconstruite à des enseignants, elle ne remet pas en question celle de leur véritable référent : le père et/ou le MS/MA.

Des critiques fortes des exploitations agricoles des établissements

Les exploitations des lycées cristallisent de fortes critiques de la part de 2/3 des apprenants alors même qu'elle est définie comme une vitrine du « produire autrement » : une des exploitations est un système innovant mettant en œuvre la production intégrée ; l'autre propose trois systèmes sur plusieurs parcelles : agriculture biologique, agriculture de conservation¹¹ et agriculture conventionnelle.

Interrogés sur l'exploitation, les réactions de ces élèves sont vives : « c'est une honte », « les parcelles sont sales [...] les rendements sont minables » (Hervé, élève CF), « les couverts, ça fait déguelasse [...] le bio c'est nul » (Tanguy, apprenti HCF), « ils travaillent n'importe comment » (Christian, élève HCF). À travers ces propos critiques, on peut percevoir l'appropriation des références identitaires mentionnées *supra* concernant les exploitations fréquentées hors établissement : le « visuel » et le rendement. Dès lors, ces références alimentent leur interprétation de ce qui leur est donné à voir

sur les exploitations agricoles des établissements, pouvant ainsi constituer un obstacle à ce qui leur est donné à comprendre.

D'autres apprenants (9) partagent ces critiques mais sont plus nuancés et intègrent un point de vue compréhensif, ou alors ne sont pas du tout critiques. Ils mentionnent alors la spécificité de l'exploitation agricole d'un établissement scolaire qu'ils définissent comme différente (dans son organisation, ses buts), plus scolaire que professionnelle; ce qui peut questionner également sa légitimité comme référence. Néanmoins, les apprenants plus compréhensifs ont un rapport intégratif aux savoirs, qui relie plus spécifiquement ce qui est vu en cours et sur l'exploitation du lycée, sans que ce qui est vu ailleurs fasse obstacle à une démarche de compréhension de ce qui est réalisé là. Parmi ces apprenants, se retrouvent les 3 élèves HCF les plus éloignés du monde agricole; 5 élèves CF dont le père (4) et/ou le MS sont engagés ou amorcent une démarche vers la réduction d'intrants. Le dernier élève, CF, fréquente des exploitations où la réduction d'intrants n'est pas anticipée; le fait qu'il ne souhaite pas reprendre l'exploitation familiale pourrait expliquer ce positionnement.

Le rôle central du groupe de pairs

Les relations entre pairs sont également une dimension importante du rapport au savoir qui prend sens ici à travers l'évolution sociodémographique des établissements d'enseignement agricole français. Ces établissements se sont transformés, tant dans la diversification des formations que de leur public, et les enfants d'agriculteurs constituent aujourd'hui une population minoritaire en leur sein (Gibert 2019). Toutefois, dans les promotions du LEGTPA support à notre recherche, les enfants d'agriculteurs représentent les 2/3 des effectifs. Au CFA, en revanche, les apprentis enfants d'agriculteurs sont, avec 45 % des effectifs, un peu moins nombreux que les apprentis HCF.

Internes, les apprenants se retrouvent entre eux, échantent à propos des exploitations familiales,

comparent et défendent ce qui est mis en œuvre sur «leur» exploitation; surtout, ils parlent matériel. Si des différences existent entre «leurs exploitations», ces débats renforcent la conviction du bien-fondé du modèle dit «conventionnel», partagé. Dans ces groupes, les HCF, particulièrement ceux qui s'inscrivent dans ce même modèle, s'intègrent aisément et parlent également de «leur» exploitation. Les autres mentionnent plutôt l'inutilité de l'expression de leur point de vue: «*je me tais, ça ne sert à rien.*» (Paul, élève HCF), «*moi je serais plutôt bio mais je ne peux pas le dire*» (Manu, élève HCF).

L'appropriation d'une place: une clé de compréhension des freins à l'appropriation des savoirs agroécologiques

L'analyse du rapport au savoir des apprenants CF montre, à l'instar des travaux de Jellab, que la figure familiale est, de loin, celle qui agit le plus nettement sur le sens que l'apprenant donne aux savoirs et à lui-même en tant que sujet. Et pour 9 des HCF, si la figure familiale ne peut être agissante, c'est celle du référent professionnel qui s'y substitue, créant l'homologie qui retient ici notre attention. Le sens de l'apprendre est donc indissociable des raisons d'apprendre et l'approche socio-anthropologique de la transmission permet alors de comprendre comment sens et raison d'apprendre s'ancrent dans l'interaction de transmission d'une place professionnelle. Ce qui est en jeu, c'est une place professionnelle à transmettre et à s'approprier, qui permettra à l'exploitation de durer. La désignation du successeur constitue l'acte premier, indicible, qui définit l'élue comme présumé compétent (Jacques-Jouvenot 1997, Stroobants 1993). À partir de cette désignation s'instaure son parcours d'apprentissage: occupation de différentes places au travail, sur l'exploita-

tion, familiale ou autre (Delbos, Jorion 1990), puis formation agricole pour parfaire cet apprentissage. C'est dans cette dynamique de l'héritage que sont pris les apprenants, donateurs potentiels dans une relation élective avec leur donateur, père ou MS/MA, relation qui comprend leur rapport au savoir.

Les apprenants CF (excepté un, dont le frère succède à leur père) sont effectivement les successeurs désignés sur l'exploitation familiale, où le choix du (des) successeur(s) s'opère dans des configurations de fratries différentes; un seul, nous l'avons écrit, refuserait la place de successeur¹². Le récit des activités conduites depuis le plus jeune âge au côté du père, l'évidence de l'orientation ultérieure en formation agricole (sur laquelle parents et enfants sont d'accord), et les parcours des autres membres de la fratrie soutiennent cette désignation. L'entrée en formation est reliée au projet de reprise de l'exploitation familiale, prévue à l'issue de la formation (7) (jusqu'au BTS voire licence professionnelle, excepté pour un qui s'arrêterait à l'issue du bac), ou reportée au départ à la retraite du père mais se doublant d'une installation à l'issue de la formation, sur une exploitation proche de l'exploitation familiale (1). Pour les autres, les stratégies de transmission suivent différents *scenarii*: ils intègrent également une poursuite d'études jusqu'au BTS, suivie d'un parcours de salariat sur l'exploitation familiale (3 apprentis), sur d'autres exploitations ou dans le secteur para-agricole (4), avant de revenir sur l'exploitation familiale en tant que salarié ou associé. Si ces détours sont envisagés pour parfaire le parcours de professionnalisation, «*pour voir autre chose. Aller au Canada, en Australie*» (Thibault, élève CF) et doter l'exploitation familiale d'un professionnel plus compétent, ils servent également les enjeux patrimoniaux, réduisant les temps de cohabitation père-fils, générateurs de conflits pouvant compromettre la transmission. Mais dans le contexte d'incertitude du monde agricole, ces détours permettent aussi d'asseoir les conditions d'association qui assureront des revenus suffisants sans handicaper l'avenir du successeur

au moment du départ à la retraite du père (par la charge de travail et/ou d'investissements financiers) qui pourrait fragiliser aussi la survie de l'exploitation. Enfin, le seul fils d'agriculteur non-successeur se projette néanmoins comme futur agriculteur, à proximité de la ferme familiale, après un détour professionnel dans le secteur para-agricole; s'il n'hérite pas du patrimoine économique, il se construit comme héritier du métier, des savoirs professionnels.

Concernant les apprenants HCF, excepté les 3 les plus éloignés du monde agricole, la désignation comme successeur potentiel ou héritier du métier s'opère également sur les exploitations sur lesquelles ils sont investis. Et les liens tissés entre les protagonistes de la transmission s'apparentent aux liens familiaux. Le projet d'une installation, présent chez tous, diminue néanmoins chez la plupart, au fur et à mesure de l'avancée dans la formation: après le bac (3) ou le BTS (7) les apprentis s'orientent vers du salariat en exploitation agricole (5 dont 2 apprentis sur l'exploitation de leur MA) ou dans le secteur para-agricole (4). Toutefois, l'installation est néanmoins envisagée pour 4 d'entre eux: pour un des apprentis (Tanguy, apprenti HCF), le salariat sur l'exploitation du MA constitue une étape vers l'association avant de lui succéder; le salariat sur des exploitations agricoles doit permettre à un autre élève (Christian) d'attendre la retraite d'un oncle pour lui succéder; Claude (élève HCF), après 4 à 5 ans de salariat en exploitation ou dans un magasin de produits phytosanitaires, succéderait à son MS; enfin Stéphane reprendrait, à l'issue de son BTS, l'exploitation d'un agriculteur chez qui il travaille les week-ends. Et ces exploitations, qu'elles appartiennent ou non à leur MS/MA, s'inscrivent aussi dans le modèle conventionnel.

Ainsi, quand ils arrivent pour préparer leur bac, les apprenants sont pris dans ce processus de transmissions intergénérationnelles. La place de successeur, pour laquelle ils ont été désignés et dans laquelle ils se projettent, ne leur sera accessible qu'après différentes étapes d'habilitation (Stroobants 1993,

Jacques-Jouvenot 1997) qui les feront advenir successeurs compétents, en mesure de prendre la place du donateur dans cette «circularité rectiligne». Le temps de la formation constitue une étape de l'habilitation professionnelle: parce qu'elle ouvre l'accès aux aides à l'installation certes, mais surtout parce qu'elle participe à la construction professionnelle, dotant les apprenants des savoirs nécessaires à l'exercice du métier: parents, MS/MA et la majorité des apprenants en conviennent. Si elle ouvre sur d'autres savoirs, elle confère du sens à ce que font leur père ou MS/MA ou autre agriculteur occupant cette place de donateur dans le processus de transmission. Elle permet l'instauration d'un dialogue qui fait évoluer la nature des interactions entre les deux protagonistes de la transmission: en donnant les moyens de compréhension de l'exploitation et des outils pour échanger avec leur père, MS/MA; en permettant le questionnement de ce qui est mis en œuvre, ce qui semblait peu présent avant, comme le souligne pour exemple Luc, cité plus haut.

Mais durant ce temps de la formation, se négocient la capacité et la légitimité du jeune à occuper la place de successeur. Il doit apporter la preuve que le choix du donateur est le bon. Et, au-delà d'une socialisation à un modèle professionnel, c'est d'abord cet enjeu de légitimité à occuper la place de successeur qui est en question dans l'appropriation des savoirs scolaires. Pour être reconnu, il faut reconnaître. Et la position des apprenants vis-à-vis de savoirs qui exposent d'autres modèles de référence engagent leur position dans l'appropriation de cette place. Elle exprime la reconnaissance des compétences du donateur, sa légitimité dans le groupe professionnel: ainsi, si le modèle conventionnel a fait ses preuves, permettant la pérennité de l'exploitation, pourquoi faudrait-il se tourner vers un autre dont l'«efficacité» est à prouver, qui s'oppose en bien des points aux références qui sont les leurs? Elle exprime également, nous l'avons écrit, la volonté d'être reconnu du donateur comme légitime pour occuper la place; de se montrer à la hauteur de son choix pour être celui qui, à son tour, permettra à

l'exploitation de durer. À ce stade de son parcours, au regard de sa maîtrise des savoirs professionnels, l'apprenant n'a pas les moyens de la négociation; le donataire, s'il veut devenir agriculteur, n'a pas là non plus les moyens de la négociation. Et que l'exploitation soit familiale ou non ne change rien: le savoir ne circule pas en dehors de la transmission de la place.

Les apprenants les plus ouverts à la transition agroécologique sont donc ceux chez qui les exploitations de référence amorcent cette transition. Ceux qui, plus éloignés du monde agricole, n'y ont pas leur place, les MS ne les reconnaissant pas comme héritier potentiel du métier: les 2 élèves HCF faisant leur stage sur des exploitations en agriculture biologique; un élève HCF faisant son stage sur une exploitation en grande culture. N'étant pas pris dans des rapports de dette, ils peuvent alors s'approprier plus librement les savoirs scolaires.

Conclusion

Dans un contexte de transition visant à redéfinir les références professionnelles, les établissements d'enseignement agricole ne sont pas les seuls acteurs participant à la construction des futurs professionnels. Et nous rejoignons L. Alarcon lorsqu'elle écrit que l'apprentissage du métier «met aux prises différents acteurs et notamment le milieu familial de l'apprenti agriculteur, qui peut compromettre l'influence effective de l'institution scolaire sur les pratiques agricoles» (Alarcon 2011). La prégnance du modèle de référence d'une agriculture dite conventionnelle s'explique, en partie, par l'inscription des exploitations de référence de l'apprenant dans ce modèle, qu'elles soient familiales ou de stage/apprentissage ou autres. Mais les freins identifiés, s'ils se réfèrent à la famille ou à un autre agriculteur qui fait sens pour l'apprenant, peuvent être éclairés par son rapport au savoir lié à ce qui se joue sur ces exploitations, entre ces acteurs, du point de vue de la transmission de la place de successeur. Ce qui est en jeu, c'est la transmission

d'une place de successeur qui permettra à l'exploitation de durer et pour l'instant, dans ce contexte d'incertitude, suivant ce modèle conventionnel, ou, tout du moins, le modèle mis en œuvre sur l'exploitation de référence. Mais le processus de transmission de la place de successeur n'est pas clos à cette étape du parcours, support à notre recherche, et les rapports au savoir liés ne sont pas non plus immuables. Aussi, dans la suite du parcours conduisant à l'installation effective à la place du donateur, nous pourrions faire l'hypothèse que les savoirs et raisonnements liés à la transition agroécologique pourraient trouver les conditions de leur activation, potentiellement comme outil de négociation de cette place. Une poursuite de l'enquête auprès de ces mêmes acteurs est envisagée pour pouvoir travailler ce point, intégrant également de nouvelles investigations sur des populations en formation afin d'apprécier les « évolutions » de la transition agroécologique dans le monde professionnel et dans le système scolaire à travers « enseigner à produire autrement ». Toutefois, à la date de la conduite de notre recherche, nous devons conclure que l'institution scolaire ne peut pas être seule porteuse des changements attendus. C'est aussi sur le terrain professionnel, où les injonctions semblent plus incitatives qu'injonctives (Arrignon, Bosc 2017) qu'il convient d'avancer pour que les futurs agriculteurs puissent se construire avec des références agroécologiques qui seraient alors centrales pour eux.

Bibliographie

- Alarcon L. (2011), « Les enjeux de l'apprentissage du métier d'agriculteur pour la reproduction du groupe », *Agone*, 46, <<https://agone.org/revueagone/agone46/enligne/6/index.html>>.
- Arrignon M., Bosc C. (2017), Le plan français de transition agroécologique et ses modes de justification politique. La biodiversité au secours de la performance agricole ?, in Compagnon C., Rodary E. (dir.), *Les politiques de biodiversité*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 205-224.
- Aubertot J.N., Barbier J.M., Carpentier A., Gril J.J., Guichard L., Lucas P., Savary S., Savini I., Voltz M. (éds) (2005), *Pesticides, agriculture et environnement : réduire l'utilisation des pesticides et limiter leurs impacts environnementaux - Synthèse du rapport d'expertise*.
- Barthez A., Chaix M.L. (1974), *La formation professionnelle agricole est-elle anachronique ? Les fonctions attribuées à la formation professionnelle agricole dans le cadre des objectifs de l'agriculture et de l'éducation nationale depuis 1959*, Rapport de recherche INRA.
- Cancian N. (2013), « Construire et analyser des cartographies de controverses sur l'usage des pesticides de synthèse en agriculture en 1983 et en 2007 : élaboration de l'enquête socio-épidémiologique », *Penser l'éducation*, hors-série, p. 503-520.
- Cardi F. (2004), *L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie*, Paris, L'Harmattan.
- Cardona A., Lamine C. (2014), Liens forts et liens faibles en agriculture. L'influence des modes d'insertion socio-professionnelle sur les changements de pratiques, in De Raymond A., Goulet A. (dir.), *Sociologie des grandes cultures. Au cœur du modèle industriel agricole*, Versailles, Quae, p. 97-113.
- Chaix M.-L. (1993), *Se former en alternance - Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan.
- Champagne P., Maresca S. (1986), *De la succession familiale à l'installation professionnelle*, Paris, INRA.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Charlot B. (1999), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Delbos G., Jorion P. (1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- De Raymond A. (2014), Des « agriculteurs à mi-temps » ? Spécialisation céréalière, travail et temporalité, in De Raymond A., Goulet A. (dir.) (2014), *Sociologie des grandes cultures. Au cœur du modèle industriel agricole*, Versailles, Quae, p. 81-96.
- De Raymond A., Goulet A. (dir.) (2014), *Sociologie des grandes cultures. Au cœur du modèle industriel agricole*, Versailles, Quae.
- Dubar C. (1991), *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Gibert A.-F. (2019), *Enseignement agricole : enseigner autrement*, dossier de veille de l'IFE.
- Gillet M. (2003), *Le « hors cadre familial » en agriculture en Franche-Comté : de la famille biologique à la famille professionnelle*, thèse de doctorat en sociologie, Besançon, Université de Franche Comté.
- Grignon C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, p. 75-97.
- Godbout J. T., Caillé A. (1992), *L'esprit du don*, Paris, La Découverte.
- Jacques-Jouvenot D. (1997), *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, Paris, L'Harmattan.
- Jacques-Jouvenot D., Gillet M. (2001), « L'agriculture en Franche-Comté : un métier patrimonial rediscuté », *Études rurales*, 3-4, 159-160, p. 111-128.
- Jacques-Jouvenot D., Schepens F. (2009), La transmission des savoirs professionnels : enjeux méthodologiques et théoriques, in Burnay N., Klein A. (dir.), *Figures contemporaines de la transmission*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 333-345.
- Jacques-Jouvenot D., Vieille-Marchiset G. (2012), *Socio-anthropologie de la transmission*, Paris, L'Harmattan.
- Jellab A. (2001), « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'homme et la société*, 1, 139, p. 83-102.
- Jellab A. (2017), *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Eclairage sociologique pour une pédagogie réussie*, Paris, L'Harmattan.
- Lamine C. (2011), « Anticiper ou temporiser : injonctions environnementales et recompositions des identités professionnelles en céréali-culture », *Sociologie du travail*, 53, 1, p. 75-92.
- Lamine C. (2017), *La fabrique sociale de l'écologisation de l'agriculture*, Marseille, La Discussion.
- Lémery B. (2003), « Les agriculteurs dans la fabrique d'une nouvelle agriculture », *Sociologie du travail*, 45, 1, p. 9-25.
- Mauss M. (1978), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Mayen P. (2013), « Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement », *Pour*, 3, 219, p. 247-270.
- Métral J.F., Olry P., David M., Chrétien F., Prévoist P., Cancian N., Frère N., Simonneau L. (2016), « Ruptures ou ajustements provoqués entre pratiques agricoles et enseignement de ces pratiques - Implantation et gouvernance de la réforme "Produire autrement" », *Formation - Emploi*, 3, 135, p. 53-74.
- Meynard J.-M. (2017), « L'agroécologie, un nouveau rapport aux savoirs et à l'innovation », *EDP Sciences*, 24, 3, p. 1-9.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des*

aptitudes, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

intéressé par le métier, permet d'envisager la transmission.

Notes

1. Le terme « apprenant » inclut les élèves de la voie scolaire et les apprentis de la voie par apprentissage.
2. Olry P. dir. (2016), « *DidacPhyto – Vers un enseignement pluri-référencé des savoirs agronomiques, opératoire pour des pratiques agricoles compatibles avec le Plan Ecophyto* », projet financé par l'ONEMA dans le cadre de l'appel à projet de recherche de 2011 du programme de recherche du MEDDE « Évaluation et réduction des risques liés à l'utilisation des pesticides ».
3. On pourra faire référence aux différents travaux produits par le LASA-UBFC depuis le milieu des années 1990, ceux conduits par la suite par Cécile Bessière, etc.
4. Définie par ailleurs comme « raisonnée » par les instances professionnelles.
5. L'indicateur de fréquence de traitements (IFT) phytosanitaires sert au suivi de l'utilisation des produits phytopharmaceutiques à l'échelle de l'exploitation agricole.
6. Les résistances concernent ici celles d'adventices résistantes maintenant aux traitements chimiques.
7. La production intégrée est un des systèmes innovants de culture économe en intrants qui s'appuie sur la mobilisation de différents leviers agronomiques afin de limiter l'usage d'intrants, leur utilisation n'étant requise qu'en dernier recours, « en rattrapage ».
8. Le réseau DEPHY FERME – plan Eco-phyto regroupe des agriculteurs, encadrés par des ingénieurs, engagés dans la réduction des produits phytosanitaires tout en maintenant une agriculture économiquement performante.
9. Les référentiels, pratiques et trajectoires s'articulent avec d'autres dimensions non abordées ici telles que les spécifient Cardona et Lamine (2014).
10. La référence à la génération grand-parentale fait sens différemment suivant les apprenants et la façon dont ils s'approprient l'histoire familiale, l'investissent et se positionnent dans la succession des générations.
11. Agriculture qui repose sur trois grands principes agronomiques appliqués simultanément : la suppression de tout travail du sol, la couverture végétale ou organique permanente du sol et la diversification de la rotation culturale.
12. La présence d'un petit frère, même s'il est décrit comme n'étant pas forcément