

Apprendre et se tester comme agriculteur biologique : ce qui se joue dans les situations interactionnelles de tutorat avant installation

Fanny Chrétien

Doctorante, INRA Sad (UMR Innovation) et Eduter Recherche (UP Développement Professionnel et Formation).

Introduction

Le thème de l'installation agricole biologique concentre différentes problématiques qui, depuis une dizaine d'années, trouvent une place dans les débats de société concernant : le renouvellement agricole familial, l'augmentation des demandes d'installations de la part de porteurs de projet hors cadre familial, la recherche de formes d'alimentation de proximité, la volonté de préserver une diversité paysagère et de limiter l'incapacité à accéder à la ressource foncière, le maintien d'un tissu social en milieu rural ou périurbain... Au-delà de la question de l'installation agricole, l'environnement politique européen et national, décliné ensuite au niveau des régions et des collectivités territoriales, introduit peu à peu un cadre réglementaire encourageant la réduction des intrants et le développement de formes d'agriculture plus respectueuses de l'environnement. Cet état des lieux explique en grande partie le développement, à partir des années 1990, de structures et d'activités d'accompagnement à l'installation de jeunes porteurs de projet, déployées par des acteurs associatifs (les Addear, Réseau Civam, Terre de Lien, Reclaim the Field, Celavar, GAB, etc.), publics (Adasea, État, collectivités locales, Régions, Centre de formation agricole...), professionnels (Chambres d'agriculture, syndicats agricoles, SAFER...)¹ et souvent partenariales. La professionnalisation des apprenants sortis des formations agricoles, la dynamisation du tissu rural, la valorisation sociale et politique de l'entreprise individuelle et du fait d'entreprendre, et la diminution des cas de transmission familiale d'exploitation, sont autant d'objectifs et de raisons sociales à l'origine de ce développement.

Le métier d'agriculteur biologique requiert de connaître et de comprendre de nombreuses situations de pratiques qui font référence à différents savoirs et niveaux de schèmes², lesquels s'entremêlent dans un maillage complexe d'activités inhérentes à la fois à la vie domestique et à la vie professionnelle (Pharo, 1985b). La transmission du métier n'est donc pas chose simple ni pour l'agriculteur, ni pour l'apprenant, car la transmission de connaissances en situation de travail en agriculture biologique implique toute la personne, son intégration au « métier - exercice » comme au « métier - vie ». Ce problème n'est pas spécifique au champ de l'agriculture biologique, mais à tous les secteurs agricoles. La thèse de Médulline Terrier, par exemple, montre que la relation

¹ Les Addear sont les associations départementales pour le développement de l'emploi agricole et rural, appartenant au réseau de l'agriculture paysanne ; les Civams, les Centres d'Initiatives pour Valoriser l'Agriculture et le Milieu rural ; le Celavar est coordination associative de développement durable des territoires ruraux ; et les GAB sont les groupements d'agriculteurs biologiques. Les Adasea sont les associations départementales pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles. Enfin la SAFER est la Société d'aménagement foncier et d'établissement rural.

² On trouve par exemple dans le livre de Ph. Descola (2005), *Par delà nature et culture* Descola, P. (2005). *Par delà nature et culture* (Paris, Gallimard), un descriptif des structures conceptuelles et représentationnelles qui organisent les repères perceptifs (spécialisés, médiateurs ou réflexifs).

étroite, bien que protéiforme, entre la famille et les activités de production rend l'exploitation familiale originale par rapport aux autres secteurs de l'économie. Elle développe la thèse selon laquelle l'exploitation d'élevage laitier évolue en fonction des logiques de la famille. En revanche, certains repères, itinéraires agronomiques, et certaines techniques de références sont mobilisés dans les exploitations bios plus qu'ailleurs, du fait de l'interdiction d'utiliser des produits de synthèse. Or, nous verrons que ces objets de connaissance peuvent s'inscrire dans une conduite et une conception particulière de l'exploitation. Et bien qu'il y ait une grande diversité des formes de transition vers l'agriculture biologique et de modes de coordination avec des systèmes commerciaux plus territorialisés, nous verrons que certains principes inhérents à l'agriculture biologique, dans sa forme normative et culturelle, sont agissants dans la conception globale de du travail au sein de l'exploitation, et par là même un des aspects à transmettre.

La difficulté est justement de repérer ce qui, dans l'interaction de tutorat entre agriculteurs et apprenants, relève d'une spécificité agrobiologique. Est-il possible de saisir ce qui, dans la transmission professionnelle agricole, relève du caractère bio ? De plus, les enjeux de transmission et de production sont étroitement mêlés dans les situations de travail mené conjointement par ces deux types d'acteurs, de sorte que les apprentissages produits et les effets de transmission ne sont pas immédiatement conscients. Ces derniers s'intègrent dans le processus du travail quotidien.

Le contenu des discours (dialogues au travail et entretiens) et la nature des interactions sont très liés aux contextes dans lesquels les protagonistes se rencontrent. Ce contexte se construit donc par la rencontre. Certes, il existe une situation donnée (un jour de pluie, une terre de nature caillouteuse, une région qui compte peu d'agriculteurs bios, etc.). Mais la situation est aussi créée par ce que les acteurs choisissent de relever dans l'environnement. C'est par l'interaction entre les acteurs et l'environnement que vont émerger, et peut-être s'énoncer, les problèmes. Les objets du contexte, quelques soient l'échelle de ce contexte, existent dans le contexte parce qu'ils agissent sur la situation : ils sont à prendre en compte pour agir, où ils sont à éviter, etc. En tout cas, on doit faire avec, s'en débrouiller. En cela, ils rentrent en médiation *pour* et *par* l'activité qui est réalisée seul, à deux (ou à plus de deux). Le contexte est considéré ici comme l'interaction à un instant donné entre les éléments constitutifs de l'environnement de travail et les activités réalisées à ce même instant par le tuteur et l'apprenti. Le contexte de travail et d'expérience, susceptible de permettre d'apprendre et de transmettre, se comprend alors comme un système d'interactions articulant trois entités :

- des personnes : l'apprenant et l'agriculteur « expert », avec leurs conceptions de ce qui est à faire, avec leurs idées de ce qu'ils attendent de la situation et de l'autre, avec leurs systèmes de valeurs et leurs habitudes, et inscrits dans des trajectoires particulières ;
- un ou des environnements : les objets de l'environnement, le territoire, le vivant, l'inscription historique et institutionnelle des installations agrobiologiques ;
- et des objets inhérents aux activités réalisées : les tâches prescrites, les outils et les instruments utiles ou utilisés, les procédures, les dispositifs et le contrat didactique.

Sera développé et expliqué dans ce chapitre l'intérêt d'aborder la transmission professionnelle par la lecture des *configurations socioprofessionnelles*³ mises en jeu dans les situations d'interaction entre « agriculteur-expert » et « agriculteur-apprenant ». Cette entrée semble être pertinente pour regarder les processus de professionnalisation et d'apprentissage observables chez les sujets apprenants.

Nous chercherons à comprendre comment dans ces configurations, les principes et les pratiques bios, articulés à d'autres éléments de contexte comme la région, le dispositif, et les personnes vont-ils s'agencer dans les situations de travail, et qu'elles en sont les conséquences sur la conceptualisation des conduites techniques et des modes de transmission professionnelle ?

³ Tel que l'utilise N. Elias, nous le verrons plus loin.

Pour ce faire, seront abordés dans ce chapitre deux niveaux de contexte qui agissent sur le développement de l'installation agrobiologique : 1/ un état des lieux de l'installation agricole biologique et de son inscription dans le cadre institutionnel et politique contemporain de l'appui, et 2/ une réflexion méthodologique et épistémologique sur l'« enrôlement » du contexte dans les processus de transmission et de production.

Ces réflexions sont basées sur un travail de recherche en cours qui vise, à partir de cinq études de cas, à comprendre les déterminants de la transmission professionnelle dans le domaine de l'agriculture biologique. Les données empiriques présentées dans ce chapitre font également partie du corpus traité par ces travaux de recherche (inscrits dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique professionnelle).

1. L'installation agrobiologique : état des lieux et environnement institutionnel national

1.1. « Écologisation » des politiques publiques et de la formation

Les préoccupations écologiques des années 1970 ont favorisé le développement du mouvement agrobiologique (Leroux, 2011), lequel s'inscrit en fait plus largement dans les luttes sociales de la même période. C'est aussi à partir de ces conjonctures sociales que la demande en produits issus de l'agriculture biologique commence à se faire connaître même si elle reste timide en terme de volumes. Benoit Leroux montre tout au long de sa thèse comment l'agriculture biologique s'est peu à peu institutionnalisée par la voie réglementaire et surtout par celle du marché ; un processus qui a, en quelque sorte, échafaudé celui d'une institutionnalisation des pratiques agrobiologiques .

Bien que l'histoire de l'agriculture biologique en France remonte aux années 1950, son développement n'a pas suivi la tendance européenne puisqu'aujourd'hui, l'agriculture biologique représente seulement 4,5 % des exploitations et 3,5 % des surfaces (Agence Bio, 2011). En revanche, on note une large accélération de son développement au cours de la dernière décennie (elle a augmenté de 55 % entre 2008 et 2010), un phénomène qui pourrait s'expliquer à la fois par l'accroissement de la demande de produits issus de l'agriculture bio, par des dynamiques de diffusion au sein des réseaux professionnels, et conjointement peut-être par le relâchement des restrictions au sein du cahier des charges suite à l'homogénéisation du label au niveau de l'Europe.

Les programmes Ecophyto 2018 dérivés du Grenelle de l'environnement ainsi que les enveloppes budgétaires régionales du PSDR (Programme pour et sur le développement régional, porté par l'INRA en partenariat avec les Régions) destinées aux Mesures agroenvironnementales territorialisées spécifiques à l'agriculture biologique (Conversion et Maintien) donnent une impulsion nette aux initiatives de conversion (déjà encouragées par une première vague de mesures politiques dans les années 1990) mais ne concerne pas l'installation agricole. En effet, l'aide française pour l'appui à l'agriculture biologique, ne se destinait pas à soutenir l'installation, et ce, jusqu'en 2008, date à partir de laquelle est mis en place le plan Barnier (2007-2009). Les aides financières européennes destinées à soutenir l'agriculture biologique, dès 1993, ont été, en France, orientées exclusivement vers la conversion des exploitations existantes. L'accompagnement et l'aide à l'installation agrobiologique sont des missions qui incombent aussi aux régions, aux départements et aux collectivités territoriales, au travers notamment des aides spécifiques à la création d'entreprises agricoles ou de l'appui des installations dites « atypiques »⁴.

⁴ Pris au sens défini dans l'étude « Les agriculteurs « atypiques » : précurseurs ou doux rêveurs ? », par F. Lefebvre et al, Cnasea, 2007 : une exploitation agricole atypique réunit trois critères : 1°) plus de 50 % de la commercialisation des productions est réalisée hors des circuits classiques, essentiellement en circuits courts et vente directe, 2°) la production fait appel à des variétés et/ou races peu communes (...); 3°) l'exploitation est diversifiée dans ses activités (plus de 30 % du temps de travail consacré à des activités secondaires non agricoles mais en lien avec l'exploitation).

Du point de vue de la recherche et de l'enseignement agricole, ce n'est que très tardivement que se développent des travaux ou des réflexions sur l'agriculture biologique (Gall *et al*, 2009). Les expérimentations et les connaissances agroécologiques sont consolidées pour l'essentiel par les agriculteurs eux-mêmes. L'émancipation des agricultures dites alternatives et de l'agriculture biologique en particulier ne peut être correctement analysée sans un regard particulier sur les formations. Force est de constater dans un premier temps que les établissements de formation agricole accusent un retard important dans la transmission de connaissances et de référentiels sur l'Agriculture Biologique, ce qui contribue à la faible reconnaissance de cette dernière dans la profession (Van Dam *et al*, 2009). Même si le réseau Formabio, soutenu et coordonné par le Ministère de l'agriculture, naît en 1980, ce n'est qu'au début des années 1990 que des établissements s'engagent à proposer des formations agrobiologiques ; et c'est seulement lors de la rentrée scolaire 2008 que l'agriculture biologique est effectivement présente dans tous les référentiels et cursus de l'enseignement agricole. L'accroissement des demandes de formations professionnalisantes en agriculture biologique (et notamment auprès des BPREA⁵) a aussi contribué à l'ouverture de formations continues : presque toutes les régions proposent désormais une formation BPREA à orientation AB (rapport 2012 du Ministère de l'Agriculture).

Les formations BPREA à orientation AB accueillent des apprenants qui ont pour la plupart un projet d'installation plus ou moins défini. Ce sont des formations proches de la profession et des territoires. Les régions et les organisations professionnelles sont en effet directement impliquées dans l'orientation des contenus et la réalisation des programmes, mais aussi dans l'évaluation des besoins et capacités d'accueil de ces filières de formation. L'exemple de la formation Agriculture biodynamique à Obernai est illustratif puisque ce sont les agriculteurs du Mouvement de la biodynamie qui ont fondé puis fait évoluer la formation. D'un point de vue géographique, certaines productions agricoles (telle que le maraîchage par exemple) se trouvent aujourd'hui souvent implantées en zone périurbaine, là où se concentrent les bassins de consommation potentiels.

Mais le phénomène d'insertion d'apprenants hors cadre familial (HCF) et le « verdissement » des formations professionnelles agricoles font apparaître des tensions au sein du corps enseignant. La disparité des origines socioprofessionnelles (et donc des objectifs d'apprentissage) rend apparemment la gestion des classes plus complexe, comme l'exprime cette formatrice du Centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) de Digne-Carêmejane :

« Il y a clairement des **différences de besoins** en enseignement en fonction de ces publics, on essaye de s'adapter. On fait des groupes et des visites différents en fonction des profils d'élèves : exemple de la biodynamie, des sensibilisations à la vente directe, etc. Par exemple, les maraîchages (donc souvent néo-ruraux) ont besoin de faire des stages, de se rendre compte de ce que c'est concrètement la difficulté physique de travailler la terre ».

1.2. Renouveau de la population agricole : vers l'« essoufflement » de la transmission patrimoniale

1.2.1. Qui s'installe ? Comment ?

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

Que ce soit des *chercheurs d'or*, des *chercheurs de sens*, des *militants* ou des *convertis* (typologie *in* Van Dam, 2005), nous savons que les installations en agriculture biologique s'inscrivent dans un environnement social et économique particulier. Les opportunités d'appui financier ou de structuration du marché renforcées dans les années 2000, les tensions identitaires engendrées par des souffrances et des incertitudes professionnelles héritées des modes d'organisation du travail des

⁵ Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole.

trente glorieuses (Dubar, 2007 ; Le Goff, 2003) ou le prolongement des revendications issues des luttes sociales, constituent des éléments de compréhension et de contextualisation générale de cette tendance qui « *accueille dans ses rangs de nouveaux convertis ou des néo-ruraux aux dispositions sociales accordées* » (Leroux, 2011 : 122). Une large proportion des porteurs de projet à l'installation investissant le champ de l'agriculture biologique (ou durable) ne s'installe pas dans le cadre familial. Or, les HCF représentent un tiers du total des installations agricoles (rapport Cnasea 2006) et 35 % des installations non aidées (rapport Civam 2008). Cette catégorie sociologique a doublé en dix ans même si la proportion des HCF dans les installations est stable depuis les quatre dernières années (source : site de l'Observatoire National, 2011).

Ces chiffres doivent cependant être regardés relativement à la baisse des reprises agricoles familiales (héritage patrimonial traditionnel). Car, moins d'une exploitation sur deux est transmise à un nouvel agriculteur⁶. On observe, en revanche, une forte tendance à l'agrandissement des fermes alentour par achat des terres sans repreneurs, mais aussi, de plus en plus, le développement d'une spéculation et de conflits fonciers, favorisés par la concurrence d'autres affectations possibles des terres, autres qu'agricoles, dictées par les politiques. Or, l'accès au foncier est évidemment central pour l'installation de jeunes HCF. Ces différents phénomènes expliquent que les porteurs de projets HCF ne sont pas à même de réunir le capital suffisant au rachat d'une exploitation. Ceci explique aussi pourquoi 60 % des installations de porteurs de projet non aidés sont des créations d'activité (rapport ASP, 2006). Le fossé se creuse donc entre l'offre de terres agricoles et les demandes venant de nouveaux porteurs de projets (Rapport Civam, 2008).

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

1.2.2. Des logiques de transmission en rupture avec le modèle patrimonial

Sans avoir mené une recherche de terrain approfondie sur la transmission des fermes familiales, de parents à enfants, la diversité des configurations de succession observées sur le terrain de cette recherche renvoie aux nombreux travaux de l'anthropologie (Salmona, 1994 ; Delbos et Jorion, 1984 ; Jacques-Jouvenot, 2000) qui se sont intéressés à la transmission et à l'apprentissage des métiers de l'agriculture. Plus spécifiquement, Dominique Jacques-Jouvenot (2000) précise l'importance du *processus de désignation* du successeur dans la transmission familiale des fermes, un processus qui fait intervenir dans le même temps des jeux d'enrôlement et d'apprentissage progressif, ainsi que la construction d'identités sociales par des signes de reconnaissance et des prises de responsabilité.

Ce processus constitue un des déterminants de l'identification au père et, dans le même temps, de la socialisation au métier (Salmona, 1994). Cette désignation n'est pas, d'après les travaux de Patrick Pharo (1985a), le reflet systématique d'une stratégie de succession de la part du père, mais un

⁶ L'étude « Demain tous paysans » donne les chiffres suivant : pour 25 000 départ, seul 16 000 s'installent par ans. Or, 55% des installations de l'étude correspondent à des créations d'activité.

processus de construction d'identité au sein de la configuration familiale. Michèle Salmona (1994) s'appuie sur la théorie du nourrissage pour expliquer en quoi consiste cette socialisation. Elle opère par des mécanismes d'imprégnation qui s'inscrivent dans l'histoire de la personne au sein de son milieu familial et social proche. Il s'agit par exemple de l'incorporation de manières de faire au quotidien (un langage, des gestes, des relations au vivant et aux personnes, histoires des attachements), d'associer le jeu et le travail dans les mêmes mouvements, de stabiliser des repères et de susciter une fierté d'occuper une place sur la ferme. Ce processus de socialisation n'est pourtant pas suffisant pour expliquer les disparités de trajectoires, de transmission et de processus d'identification que l'on observe au sein des fratries ou d'une famille à l'autre. Salmona nuance le rôle du milieu dans la transmission des savoirs en pointant du doigt la place des circonstances microsociales, des contingences dans la diversité des configurations familiales de transmission, ou la diversité des mondes qui s'ouvrent désormais aux enfants d'agriculteurs, par le biais des études ou des opportunités économiques.

Denise Van Dam, Jean Nizet, Marcus Dejardin et Michel Streith (2009) proposent un regard complémentaire à celui de M. Salmona pour expliquer les « bifurcations » que l'on peut observer, en repérant des tensions identitaires dont la résolution passerait par des ruptures du modèle agricole familial de référence. P. Pharo (1985b) analysait déjà dans les rapports père/fils les conflits de savoirs en repérant des oppositions de jugement entre tradition/progrès et des modalités différentes d'insertion dans le monde professionnel agricole. Parmi ces modalités il évoque le désir d'autonomie : « *l'autonomisation de leurs propres savoirs apparaît aux intéressés comme une condition d'émergence de leur compétence et de leur responsabilité actuelle d'exploitants* » (Pharo, 1985b : 122), en soulignant plus loin le lien entre vie professionnelle et émancipation personnelle puisque « [il y a une] *intrication étroite des traits de personnalité psychologique et des traits d'identités sociales actuelles dans le jugement qui est porté sur la période de préinstallation* » (*Ibid.* : 126).

Pourtant même si ces conflits père/fils sont importants, ils n'empêchent pas forcément la reprise de la ferme, car celle-ci peut se réaliser sous une forme détournée : le fils va créer un nouvel atelier, proposer et mettre en place un nouveau modèle agronomique ou organisationnel de l'exploitation. Il s'inscrit par ailleurs souvent dans d'autres réseaux sociotechniques que ceux de son père dans lesquels seront négociées et transformées des compétences et normes techniques qui leurs sont propres .

Ces mouvements existent aussi dans le cadre des transmissions HCF même si leurs contours prennent des formes différentes de par les choix, les interactions et les contraintes qu'implique l'installation exogène.

Plus largement, on assisterait à une transformation historique de tous les porteurs de projets agricoles, notamment pour l'agriculture biologique, et qu'ils soient ou non héritiers d'une exploitation : le paradigme de professionnalisation⁷ semble prendre le pas sur un ordre social longtemps porté par des savoirs paysans (Pharo, 1985b) transmis dans le cadre d'appartenance familiale (Delbos et Jorion, 1984). Et si la transmission professionnelle existait déjà lors des transmissions familiales des fermes, l'installation fait appel aujourd'hui à d'autres acteurs (ceux de l'accompagnement des activités en milieu rural ou certains groupes d'agriculteurs, par exemple), d'autres besoins et d'autres points faibles.

⁷ Il est important d'interroger de quoi est faite cette *professionnalisation*. Qu'est-ce que devenir un professionnel de l'agriculture biologique ? Selon quels critères ? Énoncés par qui ? Nous pouvons à ce stade retenir, à partir des travaux de Wittorski (2008), qu'il s'agit d'une part d'une forme de socialisation par le travail regroupant des dynamiques de construction de normes et valeurs, de conduites, de compétences ou encore de postures au sein d'un groupe de pairs ; et d'autre part (et cela Wittorski l'écarte dans son analyse) d'une appropriation personnelle de ces « règles » afin d'organiser son activité selon ses objectifs propres (comme sur les plans de l'autonomisation, de la gestion, ou encore de l'innovation).

Les attentes des porteurs de projets ou nouveaux entrants dans l'agriculture renvoient à une demande de savoirs professionnels renouvelés... Pour garantir un accès et une appropriation de ces savoirs, la réflexion sur les contenus et les modalités de leur transmission devient donc centrale. C'est pourquoi nous nous engageons dans une démarche d'élucidation des pratiques de transmission du métier d'agriculteur biologique. Notre projet est de comprendre les configurations et agencements construits pour favoriser l'apprentissage de ce métier, au travers des pratiques et dispositifs observés.

1.2.3. La « part bio » dans la transmission professionnelle agricole

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

Sur le premier point, nous faisons l'hypothèse que l'agriculture biologique est une orientation qui vient s'ajouter à des choix plus vastes de système de production. Les HCF n'étant pas héritier d'un patrimoine immobilier et foncier, est plus rarement possesseurs de moyens et de capitaux nécessaire à l'investissement de départ lors de l'installation. Les HCF ont donc une propension plus grande à s'inscrire dans des formes d'installation progressive, pluriactive, axée sur des circuits courts de commercialisation, nécessitant peu d'investissements, dont les productions visées sont à haute valeur ajoutée (comme les ateliers de transformation. L'AB participe de cette plus-value.

Cependant les motivations de s'installer en bio vont souvent au-delà de l'opportunité économique. Souvent liées aux valeurs qu'ils donnent à l'agriculture biologique, ces motivations peuvent faire références à des ordres de grandeurs différents (Boltanski et Thévenot, 1987) : la recherche de la qualité (environnementale ou alimentaire), l'inscription identitaire dans une « communauté de pratique », etc. (Van Dam *et al*, 2009). La part de la population HCF qui n'est pas issue du milieu agricole recherche dans ce projet professionnel un projet de vie, souvent en rupture avec une situation antérieure qui ne leur convenait pas. Cette rupture est donc le résultat d'une trajectoire, d'une série d'évènements, d'engagements et de jugement sur certains aspects de sa vie professionnelle. Nous retrouvons par exemple souvent le désir d'autonomie dans les discours des stagiaires de la formation BPREA maraichage bio. Or cette autonomie est possible lorsque l'on s'installe dans les systèmes décrits plus haut.

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

En dehors des aspects administratifs, qui peuvent être néanmoins très pesant, l'installation bio est donc difficile du point de vue des compétences et savoir-faire qu'elle suppose. Ces derniers répondent à la spécificité des principes et de l'environnement professionnel agrobiologique (Amand et Langlois, 2009). Nous proposons quelques exemples de caractéristiques du travail agrobiologique. L'impossibilité du recours aux antibiotiques et produits de synthèse modifie substantiellement :

- La gestion du risque : construire des compromis pour « limiter la casse ». Voir par exemple, le concept pragmatique (Pastré *et al*, 2006) du « moment propice » qui organise l'activité de désherbage mécanique ;

- La recherche de la durabilité et de la stabilité : critère de résilience des races et des espèces, compromis entre rusticité, adaptabilité au milieu et productivité ;
- La dimension préventive des maladies, parasites et adventices : chercher à favoriser les meilleures conditions de résistance ; gérer des seuils critiques plutôt que rechercher l'absence totale de parasites ;
- La gestion de la fertilité : remplacer les engrais par des complémentarités (engrais verts, association culturale, engrais organique plus ou moins stable). Ce point renvoie au besoin de connaître le sol et de son comportement chimique, structurale et organique ;
- L'élargissement des activités culturales dans le temps et l'espace : nécessité des rotations, gestion des assolements au regard des besoins annuels et pluriannuels de production ;
- La recherche d'informations et la co-construction dans les réseaux de pairs ;
- La connaissance des équilibres alimentaires et organiques (car acheter une ration toute faite en bio devient très souvent une charge financière limitante)...

Toutes ces dimensions du travail sont à transmettre. Et on le remarque, sont très dépendantes de l'idiosyncrasie des lieux : le type de sol, de climat, d'organisation du travail, et des syndicales ou familiales, etc. C'est pourquoi ce ne sont pas des contenus livrables tels quels. Le contexte joue un rôle central sur ce qui justement va entrer dans les décisions de conduite, dans la construction des compromis.

2. La contextualisation des expériences de parrainage⁸

2.1. Comment regarder et analyser la transmission professionnelle dans les interactions de parrainage ? Les configurations plutôt que le face-à-face.

La transmission professionnelle est à la fois processus et contenus. Mais les processus, comme les contenus de la transmission sont inscrits dans une continuité (ou discontinuité) des situations de travail, des expériences vécues et du développement à la fois de la relation et des compétences acquises. Il ne paraît donc pas concevable de l'aborder sans se référer aux interactions entre agriculteurs et apprenants. Et ces interactions ne sont compréhensibles qu'en y ajoutant les autres objets de la configuration dans laquelle se déploie l'interaction. Par exemple, le statut des acteurs en jeu, les règles de travail et les attentes qu'ils ont instaurés ou qu'ils se représentent tacitement, le dispositif qui encadre la relation de tutorat, les autres personnes qui gravitent autour de cette relation (l'accompagnateur, le syndicat, les pairs, etc.) sont autant d'éléments qui constituent ces configurations. Les actions des uns et des autres peuvent dépendre de ces éléments. Plus ou moins intensément, plus ou moins consciemment. L'analyse des interactions à elle seule n'explique donc pas ce qu'est une situation de transmission. D'où l'importance de toujours replacer ce type de configuration sociale :

- dans l'histoire des espaces et des manières de faire : dans cette ferme, dans tel type de dispositif d'accompagnement et sur un certain territoire composé de différents groupes d'acteurs,
- dans la séquentialité des apprentissages (Kunégel, 2011) intégrée à un espace avant tout destiné à la production et soumis à des enjeux économiques. Ce qui engage à étudier aussi la manière dont les engagements dans l'activité collective s'articulent avec l'élaboration, dans le cours de l'activité, d'un référentiel cognitif et opératoire commun dont l'objectif est de

⁸ Le « parrainage » est utilisé ici au même titre que « tutorat », même si ces termes se réfèrent parfois à des modes d'accompagnement différents (par exemple, le « parrainage » mis en place par le Groupement des agriculteurs biologiques d'Île-de-France est défini par ce groupe comme un suivi mensuel ou trimestriel, le tutorat est souvent assimilé au cadre de l'apprentissage en alternance).

fonder une coordination interindividuelle des activités,

- dans des trajectoires individuelles, qui reposent sur des *interdépendances humaines* (Elias, 1970/1981 : 158), et fondent pour partie ces configurations ; où l'on s'intéressera alors à toutes les représentations, conceptions et modes de régulation des relations entre l'apprenant et le tuteur (les réseaux d'idées, l'appartenance à des communautés de pratiques, des socialisations progressives constituent là des objets d'analyse pertinents).

En définitive, les situations de transmission se comprennent comme des jeux de va-et-vient entre les activités réalisées par les apprenants et les tuteurs (seuls ou en interaction) et le contexte de l'action. Pour mieux définir ce contexte, nous choisissons de décortiquer la notion de configuration selon les trois aspects décrits ci-dessus. Prendre en compte la dimension historique (au sens de l'accumulation des expériences par des personnes et des lieux) rajoute à la notion de situation d'autres éléments explicatifs des actions réciproques, tels que les représentations, les valeurs et les croyances. Ces éléments éclairent les comportements et les attentes des personnes interagissant car ils font intervenir les « mondes » (Lahire, 2012) dans lesquels elles ont puisé des ressources pour agir et penser. Les configurations de transmission dépendent donc des humains pris dans les situations de collaboration, de travail collectif, de coordination, de médiation... C'est pourquoi la distinction entre configuration et situation ne relève pas d'une question d'échelle, mais de la prise en compte ou non des modes de socialisation vécus et investis. D'ailleurs, pour des situations appartenant à une même « classe » (Mayen, 2004⁹), on trouve des configurations différentes. Le schéma du paragraphe 2.4 illustre le cas de la couveuse d'Île-de-France : des sites différents accueillent des tuteurs différents (mais appartiennent au même réseau professionnel) portant des conceptions différentes du tutorat, alors qu'ils participent à la même démarche.

D'un point de vue méthodologique, il conviendra alors de se pencher sur les significations et leur transformation provoquée par une situation d'apprentissage. J-P. Darré (2004 : 171) propose pour cela d'associer l'analyse des interactions en situation avec celle des points de vue singuliers : *d'où la personne parle ?* Cette question nous renvoie à la connaissance de sa position sociale, de sa biographie et des « communautés de pratique » auxquelles cette personne se rattache. Ces impératifs méthodologiques qui impliquent une investigation fine de situations d'interactions et une connaissance aussi précise des positions individuelles situées justifient une démarche d'observation participante (Olivier De Sardan, 1995), alternant des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec des phases d'observation directe à la fois des interactions et des activités réalisées (verbales spontanées ou provoquées, gestuelle ou combinées, organisation et division du travail, etc.).

2.2. La transmission professionnelle réalisée dans et par un contexte mouvant

En formulant différemment ce qui a été annoncé dans l'introduction de ce chapitre, le contexte correspond à la face descriptible, socialement définissable, des situations de transmission observables à un moment donné et dans un espace donné ; il s'agit des conditions internes et externes des différents niveaux de l'environnement de travail, des ressources permettant d'atteindre les buts assignés. Les situations de transmission intégrées au travail agricole, quant à elles, englobent ce qui se construit *par* et *entre* les personnes concernées lorsqu'elles puisent dans l'environnement pour agir et interagir (ce qui fait justement situation à leurs yeux). La situation est alors une focale assez précise, où l'observation porte à la fois sur l'interaction, mais aussi sur ce qui est créé par l'activité des personnes et sur ce qui structure l'activité (Mayen, 2004b). Or, lorsque l'on s'intéresse à ce qui se transmet et s'apprend dans le travail, il est central de prendre en compte la façon dont la contextualisation progressive des activités s'opère. Parce que c'est justement la manière dont l'apprenant puise les ressources et agit sur et en fonction des conditions extérieures,

⁹ « Une situation est conceptualisée comme une occurrence particulière d'un ensemble plus vaste. La classe de situation se définit par son ou ses buts et par les caractéristiques les plus essentielles qui doivent être prises en compte et/ou sur lesquelles il faut agir pour atteindre les buts » (Mayen, 2004 : 47).

qui donne un éclairage sur les dynamiques de professionnalisation, et ce, dans le temps court de la situation et sur le temps plus long de l'expérience. Ce point de vue est, certes, généralisable à tous types de transmission professionnelle, mais il est d'autant plus pertinent dans le domaine de l'agriculture biologique du fait des incertitudes naturelles liées aux rapports que le professionnel développe avec le vivant, avec les saisons, avec la prise de risque et dans ses va-et-vient nécessaires entre arbitrages de court terme et de long terme.

Dans les configurations de transmission professionnelle, et justement parce que cette transmission est professionnelle, les personnes ne voient pas les mêmes choses du même environnement. Le contexte comme élément qui oriente cette transmission est sans cesse modifié selon au moins trois processus ou « mouvements ».

L'appropriation est un premier mouvement d'incorporation et d'interprétation des savoirs, des modes d'action et des procédures mis en jeu dans l'activité et dans les interactions de tutorat, mais aussi dans les relations plus larges que l'apprenant entretient avec d'autres agriculteurs ou d'autres apprenants. Lorsque l'apprenant « personnalise » son geste, sa réflexion ou son organisation, il ordonne à sa manière ce qu'il comprend et perçoit des situations vécues et donc aussi l'environnement. Il modèle à partir de là ses habitudes d'interprétation et méthodes de travail.

L'actualisation du couple situation-activité est un deuxième processus de contextualisation animé par les prises de décision, par l'orientation et la hiérarchisation des tâches que les personnes se donnent, ou par le contrôle et la régulation des actions qu'ils réalisent.

Enfin, la médiation est un dernier mouvement qui modifie le cours « ordinaire » de l'activité. Il s'agit de faire intervenir entre la personne et le contexte des outils matériels ou immatériels permettant de provoquer un changement rapide dans le rapport qu'entretiennent les personnes agissantes avec l'activité et la situation vécue. La médiation (par autrui ou par soi-même) est mise en place dans le but d'augmenter le niveau de compréhension des situations qui sont amenées à revenir souvent dans le travail sous des formes similaires.

2.3. Les catégories descriptives pour parler des situations de transmission

Il y a autant de situations de transmission professionnelle que de relations d'échanges entre agriculteurs et apprenants. Ce ne sont pas seulement les expériences psychiques de résolution de problème ou de réalisation de tâches qui constituent des situations potentielles d'apprentissage, mais ce sont également tous les moments possibles de dialogue et d'emprunt de ressources cognitives issues des autres, éventuellement médiées par autrui (Mayen, 2004).

On peut pourtant proposer quelques repères, sous la forme de « classes de situations » (Mayen 2004) : chaque situation d'apprentissage que nous avons observée réunit en effet un apprenant et son « parrain » ; chacune se caractérise selon les critères suivants :

- les conditions initiales du projet d'installation de l'apprenant : reprise d'une exploitation agricole (patrimoniaire et/ou économique) ou installation indépendante, c'est-à-dire totalement construite par le porteur de projet ;
- la composition de la configuration de parrainage : collectif de travail composé d'un nombre supérieur ou égal à deux protagonistes (apprenant – agriculteur expérimenté) ; tutorat assuré par le cédant ou par un agriculteur extérieur au projet ;
- les objectifs du contrat didactique, s'il existe, ou les attentes de didactisation : contrat officiel plus ou moins précis (charte de parrainage, convention de stage, signalant les modalités pédagogiques, les fréquences d'échanges ; ou contrat de travail), ou construit au fur et à mesure des échanges de manière plus ou moins explicite (rapport couvés/couveurs, rapport cédant – repreneur, etc.) ;
- la répartition du travail dans l'organisation collective ; elle-même fonction des opportunités

offertes par le contexte socio-économique (mode de commercialisation, potentialités spatiales de la production, disponibilités du matériel et de la main-d'œuvre, prise en charge du risque et de l'incertitude).

2.4. Un exemple de configuration de parrainage : la couveuse agricole du réseau Amap Île-de-France

La couveuse agricole désigne le cadre juridique et statutaire de ce que l'on appelle les espaces-tests, des espaces où des porteurs de projets agricoles (et parfois portant des projets d'entreprise non agricole en milieu rural) peuvent tester leur activité en bénéficiant d'un cadre légal et d'un accompagnement spécifique (c'est ce dernier qui sera désigné comme la fonction de pépinière de l'espace-test). Ces porteurs de projets agricoles sont le plus souvent des candidats à l'installation HCF¹⁰. Ces espaces renvoient toujours à des initiatives de soutien à l'installation et à la formation agricoles, portées par des collectivités territoriales ou par des associations diverses. Ce type d'initiative est relativement récent dans l'histoire professionnelle agricole puisqu'en France, elles ont commencé pour la plupart en 2007 (sous l'impulsion du projet Edora), et en particulier dans le sud-est du pays (notamment via le SAS GRAINE)¹¹. L'objectif de ces espaces dédiés est de faciliter l'accès au foncier agricole pour que des apprenants, porteurs d'un projet professionnel agricole puissent tester leurs compétences et leurs projets en situation ; c'est à dire dans un environnement présentant toutes les conditions de l'exercice professionnel. Les terres sont en général mises à disposition du candidat pour une durée de 6 mois à 3 ans, et l'enjeu pour l'apprenant est de s'y familiariser avec le métier, de s'occuper de ses démarches d'installation (recherche de foncier, mise en place d'un réseau de commercialisation, prise de connaissances du paysage professionnel - fournisseurs, prestataires, syndicats).

Les formes partenariales et organisationnelles sont variables :

Les partenaires et/ou les initiateurs de ces soutiens peuvent appartenir à différentes catégories : acteurs publics et territoriaux (élus, collectivités, *Pays*, Parcs naturels régionaux), organisations agricoles (syndicats, associations de soutien), acteurs de l'économie sociale et solidaire (AFIP¹², réseau INPACT¹³ par exemple), établissements de formation (CFPPA en première ligne) ;

Avec une pluralité de statuts juridiques pour ces couveuses : coopérative, société, association... Les « couvés » sont pour la plupart en contrat Cape (Contrat d'appui au projet d'entreprise passé entre la couveuse et le couvé). Ce type de contrat leur permet de conserver leurs statuts antérieurs (demandeur d'emploi indemnisé, bénéficiaire du RSA, salarié agricole) ;

Les modalités de suivi des apprenants-couvés changent également d'une expérience de couveuse à l'autre, sujet qui nous intéresse ici tout particulièrement. Dans certains cas, les acteurs à l'initiative des couveuses se chargent également de trouver des candidats et éventuellement des agriculteurs du territoire intéressés et volontaires pour donner des conseils aux apprenants, moyennant parfois une rémunération. Cette relation (appelée réseau de parrainage par le GAB IdF) est fonction des projets et des besoins des apprenants, et s'organise sur une fréquence mensuelle ou trimestrielle. La couveuse agricole *Les champs des possibles*, mise en place à l'initiative des adhérents d'Amap IdF,

¹⁰ « Le test d'activité agricole se différencie du stage et du tutorat par l'autonomie et la responsabilisation du porteur de projet » (Plaquette de présentation de la couveuse agricole *Les Champs des Possibles*).

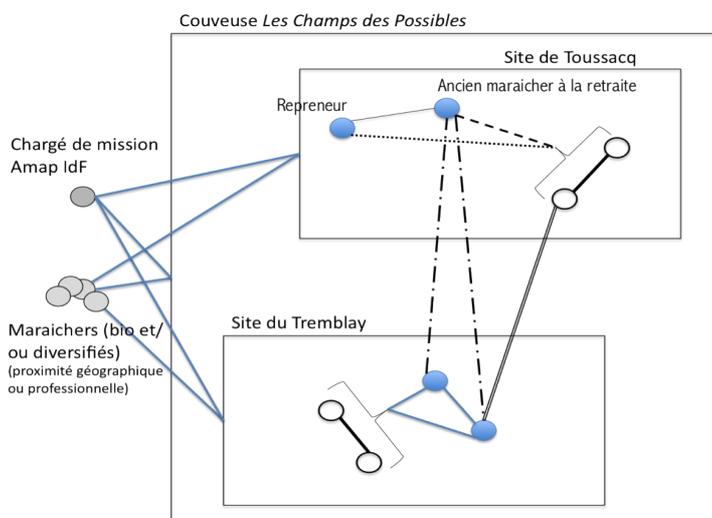
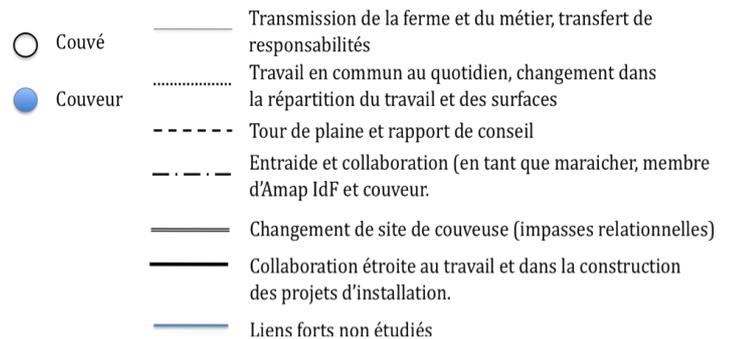
¹¹ « La SAS **GR**aines d'Agriculteurs Innovants, **N**ourriciers, **E**ntrepreneurs et **S**outenus par les consommateurs a pour vocation d'installer des porteurs de projets sans ferme familiale ». Voir l'Etude : « Anticiper la pérennisation des espaces-test en milieu rural », Projet Equal Edora, rapport réalisé par l'AFIP (2007) ; et <http://graines.civam-bearn.org/>

¹² Association de formation et d'information pour le développement d'initiatives rurales.

¹³ C'est une plateforme associative issue du rapprochement de 6 réseaux associatifs agricoles : l'AFIP, l'InterAFOCG, la FAdear, la FNAB, la FNCivam et le RAD. Trois nouveaux réseaux ont rejoint le pôle InPACT en 2013 : Accueil Paysan, le MRJC et Terre de Liens.

fonctionne sur un autre modèle puisqu'elle est localisée sur deux sites : Toussacq et le Tremblay (sur les départements 77 et 78) qui correspondent à deux espaces agricoles exploités par des maraichers professionnels, engagés dans l'accueil d'« entrepreneurs à l'essai » de la couveuse. En d'autres termes, ces derniers travaillent avec les maraichers-couveurs, ce qui signifie qu'ils bénéficient d'échanges quotidiens avec eux, mêlant suivi-conseil et travail-apprentissage collectif. Une répartition des bénéfices est convenue sur la base d'un nombre de paniers.

Voici une représentation schématique de la couveuse *Les champs des possibles*, mettant en avant la nature des liens établis entre les personnes les plus engagées dans le projet.



Source : Fanny Chrétien

Cette figure vise à synthétiser et décrire ce qui lie les acteurs de la couveuse. Les entretiens individuels ou collectifs, les vidéos des réunions et du tour de plaine, ainsi que la participation aux journées de travail nous ont permis d'aller plus loin dans la compréhension des modes de communication, de coopération et de transmission entre les couveurs et les couvés.

Au premier niveau, la collaboration est communicationnelle : le maraîcher professionnel partage avec les apprenants les surfaces cultivées, le matériel de travail (motorisé, manuel et immobilier), ainsi que certaines tâches établies selon un calendrier culturel approximatif. Le **cahier de culture** est à cet égard un premier outil indispensable d'apprentissage et de transmission : en gardant les traces écrites des activités réalisées, les apprenants stabilisent des repères temporels et techniques pour les opérations à réaliser sur chaque légume. Ces traces formelles et partagées sont d'autant plus pertinentes que le maraichage en Amap est très diversifié en termes d'espèces et de variétés de

légumes, et par conséquent aussi en termes d'opérations à effectuer. Support d'une mémoire opératoire commune, ce cahier sert aussi à établir des comparaisons interannuelles. De cette façon, le cahier de culture apparaît comme un support essentiel pour développer l'autonomie des apprenants agricoles, car ces traces écrites peuvent être consultées et interprétées indépendamment de l'intervention d'un professionnel :

« - **X₁** (Jeune maraicher ancien salarié, couveur et repreneur de l'activité) : *Du coup avec X₂ [ancien maraicher], la transmission ça s'est fait sans vraiment de cours magistral, dans la pratique. Il avait un cahier de culture, il s'était fait un beau planning de semis sur une feuille A3 qu'il suivait, pas forcément à la lettre, mais qu'il essayait de suivre...*

- **Enquêtrice** : *toi tu as repris ce modèle-là ?*

- **X₁** : *oui, après quand je me suis retrouvé un peu en autonomie, encore salarié, ben je suivais à la lettre ce truc-là, à chaque fois je regardais ce qu'on avait fait l'année précédente à telle période, je me disais que là il fallait semer tel truc, etc. Et je le regarde encore maintenant.*

- **Enquêtrice** : *tu mémorises au fur et à mesure du temps ?*

- **X₁** : *ouais et puis en lisant d'autres trucs à côté je me rends compte que, soit on a décidé tel truc à tel moment, mais que tu as quand même une période assez large pour le semer, que tu sais que ça va mettre tant de temps pour pousser ou pour arriver au moment où tu vas le récolter.*

- **Enquêtrice** : *les marges de manœuvre...*

- **X₁** : *donc après, tu vois plus de souplesse, tu es moins collé sur le cahier et tu te dis « c'est bon on va semer ça, le temps se prête bien là...c'est à peu près la période ».*

L'utilisation du **matériel agricole** est un second registre de collaboration faisant appel à des modes opératoires particuliers, où chacun se révèle avec son « style » individuel¹⁴. Il est par contre difficile de caractériser ce style, car tout en puisant ses sources dans un groupe de maraicher plus large – constitué essentiellement des maraichers bios d'Île-de-France – il l'enrichit en retour.

Ces configurations, à un troisième niveau, se distinguent selon **l'objet des choix opératoires**. En d'autres termes, les choix individuels, dans ce qu'ils comportent de technique et de matériel, renvoient à des façons singulières de gérer les opérations culturales. Les différences peuvent se situer à différents niveaux, tels que le choix des paramètres de l'environnement pris en compte ; les objectifs assignés par soi et par l'autre (au niveau de la production, de la gestion du risque et du temps, ou de la hiérarchisation selon sa vision du long terme) ; ou encore les modalités individuelles de hiérarchisation des tâches, des activités professionnelles mais aussi extra-professionnelles (liée aux types d'engagement, aux représentations et aux habitudes d'orientation des personnes).

Le tableau suivant reprend et hiérarchise ces éléments, catégorisés ici sous forme de variables auxquelles sont accolés des répertoires d'action et des critères décisionnels associés à la gestion d'une culture :

Variables prises en compte pour la gestion des cultures	Sources de variabilité (fonction de) des valeurs prises par les variables	Les grandes prescriptions (ce qu'on sait qu'il faut faire sur la gestion des cultures)	Critères de choix des opérations
Espèce de légume	Climat	Connaissances et références techniques sur les dates de semis et de récoltes	Subsidiarité, appréciation auprès des consommateurs, facilité de mise en culture, période de culture, rareté
Date de semis	Intervalle des possibles, moments propices dans l'année et dans la journée (heure du jour, ensoleillement,	Travail du sol (cultivateur, décompactage éventuel, préparation du lit de semence), faux semis, fumure, passage	Risque de pluie, fenêtre de beau, caractère urgent relativement aux autres tâches, humidité du sol, (âge des semences), disponibilité et

¹⁴ Au sens de Clot et Faïta (2000).

	état de praticabilité du sol, nature du sol)	des machines, bûchage éventuel	habitude d'usage du matériel
Quantité de semis	Composition du panier escomptée, taux de germination, potentiel de conservation et de stockage des récoltes	Réglage du semoir (graines) ou de la planteuse (plants)	Risques de non germination (comparaison avec les années précédentes, taux de germination prédits), disponibilité en semence, précision de la quantité (valeur du légume dans le panier et nb de paniers)
Opérations au cours du développement de la plante	Variété, espèces, cycle et durée de développement	Renforcement des plants, désherbage (binage, herse, herse étrille, thermique ou vapeur, ou buttage), gestion des maladies (traitements, barrière physique), irriguer	Disponibilité des terres par rapport à l'assolement, risque d'enherbement, délais de la levée, calcul approximatif de la période de récolte, exposition aux maladies, température, humidité, vent
Date de récolte	Variété, espèce, climat		État du sol, disponibilité de la main d'œuvre et des machines, urgence de la récolte (montée en fleur), possibilité de stockage ou de vente
Stockage	Quantité, fragilité, durée possible estimée	Gestion de l'isolation et de la température	Température, humidité, lumière, espace et matériel approprié, promesse de vente

Source : Fanny Chrétien

À ces trois premiers niveaux s'ajoute **l'organisation du travail** des différentes personnes. Malgré les volontés de coopération affichées ou assumées, les situations de travail collectif - supposées être aussi des situations de transmission – font naître des désaccords, des malentendus ou des tensions. Dans la couveuse, la recherche d'équilibre entre les objectifs de didactisation (les couvés sont là pour se former et se tester) et de production (impératifs économiques) bute sur des problèmes d'incompatibilités temporelles et spatiales entre individus. Dans l'extrait suivant, le couveur explique pourquoi il y a des décalages entre ce qui est prévu pour l'apprenant (sa place, son accompagnement) et ce qui est réellement effectué. Il répète à deux reprises l'importance de la *confiance* qui doit régner entre les deux personnes : car la place du couvé, sa liberté d'initiative et son droit à l'erreur en dépendent. Mais qu'est-ce qu'il y a derrière cette notion de *confiance* ? S'agit-il d'une épreuve de légitimité ou de force pour l'apprenant qui prouve et éprouve ses capacités dans l'action (Boltanski et Thevenot *In Nachi*, 2006) ? Ou bien relève-t-elle d'autres formes de régulation de l'interaction telles que l'impression projetée sur l'autre, le poids de la personnalité, ou la maîtrise de la représentation de soi (Goffman, 1973) ?

« Ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir le talent de la faire [la transmission], **tu peux avoir toute la bonne volonté du monde mais après ne pas arriver à le faire correctement...** et puis c'est difficile de... Il y a une **histoire de confiance**... Tu vois, moi, sûrement comme eux (les couveurs de l'autre site), je n'ai pas forcément envie de me planter : quand t'accueilles des gens et que tu décides de travailler en commun comme c'est fait dans les Yvelines, ça veut dire que **tu t'engages aussi qu'il puisse y avoir des couilles, parce que les gens avec qui tu travailles tu leurs laisses la place qu'ils doivent avoir, et du coup, ça peut entraîner des fois des échecs, et l'impact est aussi sur ton activité économique**. Et du coup je pense que F est plutôt... Parce que chez eux tu vois, tous – même G qui y a passé pas mal d'années – pendant un bout de temps il n'a pas pu toucher les machines vraiment, s'exercer sur le semoir, ces trucs-là, **ils ont mis longtemps à lâcher ce truc là et pourtant ce n'est pas le sens de la structure, normalement t'es censé être là pour y aller assez rapidement**. Ça veut dire qu'il faut que la personne qui t'accueille ait **confiance**, qu'elle soit présente aussi derrière toi et ne pas te laisser tout seul parce que tout le monde a décidé de travailler en commun, sinon il ne faut pas choisir de travailler en commun, que les choses soient séparées et t'as moins de craintes sur un potentiel ratage qu'il peut y avoir... C'est mon avis, ce n'est peut-être pas la réalité ». Couveur récent des Champs des Possibles.

Ce dilemme autour de la confiance est un prétexte pour créer des espaces de communication de façon à régler les tensions et réduire les faisceaux de contraintes liés aux situations critiques . Dans

le cas de la couveuse, ce sont des réunions organisées à l'initiative des personnes formant ce collectif, consacrées spécifiquement aux médiations à mettre en place pour faciliter l'apprentissage qui ont permis d'aborder les désaccords liés à l'organisation du travail. La question qui s'est posée au départ était de savoir comment couveur et couvés pouvaient s'organiser pour que la répartition des tâches soit à même de responsabiliser les couvés. Il y a eu alors une tentative pour mettre en place une rotation des individus sur des tâches (l'arrosage notamment), puis de répartir le suivi des légumes par espèce. C'est au final la séparation des planches (donc la délimitation d'unités de surface par individu) qui a fait l'objet d'un consensus et qui est testée dès la rentrée 2012.

Ainsi, la transmission professionnelle est mise à l'épreuve de l'action, car même si des attentes - en termes de contenu, de modalités ou de méthodes - sont exprimées en amont du projet du couvé, c'est bien dans l'exercice même du métier que se concrétise leurs apprentissages, sous des formes qui répondent plus ou moins à leurs attentes initiales et qui produisent plus ou moins de satisfactions / frustrations. Si la compréhension des modes de résolution des problèmes est possible dans le travail collaboratif, la question des modalités de développement d'habiletés individuelles reste entière car celles-ci exigent plus que de l'apprentissage ponctuel de procédures spécialisées (Pastré et al, 2006). **La transmission professionnelle n'est donc pas seulement une transmission de savoirs techniques formels, mais suppose une intégration cognitive plus globale des enjeux et conditions du métier de maraicher.** Les couvés sont toujours guidés par un objectif d'autonomisation et de personnalisation de leur expérience dans la couveuse. La réalité des faits montre que celui-ci se traduit par des apprentissages ponctuels dans et au-delà de l'action (réflexivité sur ce qui est observé, mémorisation et réactivation de savoirs procéduraux éprouvés en cours d'expérience), mais surtout par des démarches de mises en relations des éléments qui composent le « système – métier ». **Autrement dit, l'apprenant a besoin d'acquérir des compétences de mise en lien, de hiérarchisation des activités, d'anticipation et de gestion de l'incertitude ou de l'urgence.** Ces capacités s'acquièrent dans la durée, au cours des opérations quotidiennes. Elles suggèrent de « prendre du recul » sur les activités réalisées (et donc aussi sur l'activité réelle, donc ce qui n'a pas été fait, ce qui a été écarté, oublié, etc.). Cette distanciation nécessaire peut alors passer par l'écrit, par l'utilisation d'un outil informatique, par la création d'outils de mémorisation collective, ou encore par le dialogue ou la mise à l'épreuve progressive.

Conclusion

Ce chapitre aborde deux principaux niveaux de contexte qui touchent l'installation agrobiologique entendue comme processus d'apprentissage. Il montre dans un premier temps qu'au niveau *macrosocial*, l'appui à l'installation, tant institutionnel (CFPPA, subventions régionales, discours politiques) que local (associations de soutien, implication des collectivités locales), marque un tournant, certes marginal au regard de la dépression agricole des cinquante dernières années, mais toutefois significatif par rapport au vide institutionnel jusqu'ici constaté. Les initiatives d'espace-test se développent sous des formes variées, les reprises, aussi rares soient-elles, peuvent désormais être encadrées par des contrats PIDIL (Programme pour l'installation et le développement des initiatives locales). Il montre aussi que ces expériences de pré installation, d'apprentissage dans l'action, sont des périodes de transition critiques pour les porteurs de projet, car elles concentrent dans un temps relativement court¹⁵ des enjeux forts concernant :

- le développement de compétences opérationnelles et organisationnelles ;
- l'appréhension des conditions pratiques de l'agriculture biologique ;
- l'engagement sur le long terme dans une profession sédentaire.

¹⁵ Entre 2 mois de stage et 2-3 ans de test en situation professionnelle de type couveuse ou parrainage chez un cédant.

Ces expériences en couveuse sont enfin des étapes particulières dans le parcours professionnel et personnel des porteurs de projet, mais elles le sont aussi pour les « transmetteurs », qu'ils soient engagés dans la cession de leur ferme, volontaires dans le conseil ou maîtres de stage. Les relations de tutorat qui les lient ne laissent pas indifférentes et les rapports qu'ils entretiennent avec les connaissances, les gestes et le savoir-faire sont relativement nouveaux aussi au travers du tutorat.

Certaines *spécificités méso-sociales* traversent ensuite la diversité des configurations de parrainage (ou tutorat). L'intégration dans un processus d'installation engage des savoirs complexes qui évoluent dans un monde et une culture professionnelle débordant du cadre strict du travail (Chevallier *et al.*, 1991). Ce monde de la transmission de compétences agrobiologiques étant peu formalisé, ce sont d'abord et avant tout les valeurs et pratiques du bio, de l'agriculture de proximité ou du modèle familial de l'exploitation qui nourrissent les représentations du métier. Les agriculteurs se trouvent par contre souvent démunis devant leurs pratiques de tutorat : en effet, comment faire appel à une culture commune de la transmission agrobiologique quand celle-ci n'apparaît pas clairement dans le paysage professionnel ? En dehors de quelques réunions entre maîtres de stages de la formation biodynamique d'Obernai, les agriculteurs qui accueillent des apprenants ne trouvent généralement pas d'outils ou de références sur les compétences pédagogiques nécessaires pour transmettre leur métier dans leurs fermes. Car ce ne sont pas seulement des procédures, des instruments ou des valeurs qui rendent le praticien opérationnel ou « professionnel ». On l'a vu, la maîtrise du métier requiert des compétences autres que techniques, de prise de décision, de mobilisation, de gestion globale qui font appel à des savoirs diffus, déconnectés d'objets précis. Pour les apprenants, ces habiletés sont centrales pour se lancer dans l'aventure de l'installation. Et malgré la difficultés à les transposer d'un expert à un apprenant, ce dernier trouve dans le cours de son expérience d'apprentissage des occasions de les développer grâce à son rapport de découverte à la tâche et par l'interaction professionnelle qu'il bâtit avec son tuteur dans l'intimité de la collaboration quotidienne. La situation de transmission révèle dans le lieu de travail des dimensions cachées d'apprentissages, car elle ouvre à de nouvelles interprétations de ce qui constitue, dans ces « environnements muets »¹⁶, des ressources ou des obstacles au développement des compétences chez l'apprenant. Ces éléments invisibles ne seraient-ils pas ceux que les acteurs de ces expériences de tutorat gagneraient à capitaliser pour enfin ériger une communauté de pratiques tournée vers la transmission professionnelle ?

Références bibliographiques

- AMAND, L., & LANGLOIS, N. (2009). *Agriculture biologique. Les grands principes de production et l'environnement professionnel*. Dijon : Educagri.
- BELLON, S., GAUTRONNEAU, Y., RIBA, G., SAVINI, I., and SYLVANDER, B. (2000). *L'agriculture biologique et l'INRA : vers un programme de recherche*. Rapport INRA.
- BOLTANSKI, L., & THEVENOT, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF.
- CALLON, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- CHEVALLIER, D., THEREAU, J., SIGAUT, F., DARRE, J.-P., DEFORGE, Y., CORNU, R., *et al.* (1991). *Savoir faire et pouvoir transmettre* (Cahier 6). Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DARRE, J.-P. (2004). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme*

¹⁶ Une belle formule que je dois à Etienne Bourgeois.

de l'intelligence. INRA. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.

- DELBOS, G., and JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- DESCOLA, P. (2005). *Par delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- DEWEY, J. (1947 / 1968). *Expérience et Education*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1970 / 2003). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.
- GALL, E., MILLOT, G., et NEUBAUER, C. (2009). Faiblesse de l'effort français pour la recherche dans le domaine de l'Agriculture Biologique : approche scientométrique. *Innovations agronomiques*, 4, 363-375.
- GARDIES, C., FABRE, I., & DUMAS, M. (2011). *Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques*. Acte de la 8ème colloque international de l'ISKO – « l'organisation des connaissances », Lille.
- GOFFMAN, E., (1973). *La mise en scène au quotidien. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- JACQUES-JOUVENOT, D. (2000). *Choix du successeur et transmission patrimoniale*. Paris : L'Harmattan.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- KUNEGEL, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- LAHIRE, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- LEFEBVRE, Fr., BERNARD, N., CESSOT, I. (2006). Les agriculteurs non aidés : installation et devenir. Un état des lieux national. Rapport Cnasea.
- LE GOFF, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- LEPLAT, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage. *Activités*, 2, 42-67.
- LEPLAT, J. (2001). La gestion des communications par le contexte. *Pistes*, 3(1). *En ligne*.
- LEROUX, B. (2011). *Les agriculteurs biologiques et l'alternative. Contribution à l'anthropologie politique d'un monde paysan en devenir*, Thèse de doctorat, EHESS, Ecole doctorale de sciences sociales, Paris.
- MARSINGUE, B. (2009). Seniors tuteurs : comment faire mieux ? Rapport au Secrétariat chargé de l'emploi.
- MAYEN, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, 51-64.
- MAYEN, P. (2004). Intégrer les savoirs à l'action. In P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD & L. PAQUAY, *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- MAYEN, P. (2004). « Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle ». In J.-F. MARCEL, & P. RAYOU (Coord.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris : PUF.

- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- NACHI, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique : vers un nouveau 'style' sociologique ?* Paris : Armand Colin.
- ODIN, R. (2011). *Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*. Grenoble : PUG.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1995). La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie. *Les terrains de l'enquête*. En ligne sur revue.org : <http://enquete.revues.org/document263.html?format=print>
- PASTRE, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PELLAUD, F., EASTES, R.-E., GIORDAN, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*.
- PERRENOUD, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123-144.
- PHARO, P. (1985a). Enseignement agricole et mise en place sociale. *Formation Emploi*, 12, 26-31.
- PHARO, P. (1985b). *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*. Paris : CEREQ.
- PIRIOU, S. (2001). L'institutionnalisation de l'agriculture biologique, Thèse de Doctorat de l'ENSAR.
- POINTEREAU, Ph. (2011). « Systèmes agricoles et agri-environnement ». Conférence en plénière pour le colloque « Écologisation des politiques et des pratiques agricoles », du 16 au 18 mars 2011, Avignon.
- RAPPORT CIVAM (2008). Installation Agricole : création d'activité en milieu rural, accompagnement des porteurs de projets ; analyse, action, projets en cours, prospective. Les spécificités des Civam. Rapport de l'Assemblée Générales, mai 2008, Paris.
- ROGALSKI, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1, 103-120.
- SALMONA, M. (1994). *Les paysans français. Le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris Nanterre : L'Harmattan.
- TERRIER, M. (2013). Réalités de l'exploitation agricole familiale au prisme du temps long. Proposition d'un cadre d'analyse interdisciplinaire et illustrations en exploitations d'élevage bovin lait dans le Vercors. Thèse de doctorat d'AgroParisTech.
- TRANSRURAL (Dossier) (2005). Une installation pour deux départs : l'insoluble équation de l'agriculture ? *Transrural Initiatives*, 285.
- VAN DAM, D. (2005). *Les agriculteurs bio, vocation ou intérêt ?* Namur : Presses universitaires.
- STREITH, M., VAN DAM, D., NIZET, J., & DEJARDIN, M. (2009). *Les agriculteurs biologiques : ruptures et innovations*. Dijon : Educagri.
- WITORSKI, R. (2008). La Professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- ZEITLER, A. (2011). *Apprentissages Interprétatifs : Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

