

Analyser la transmission professionnelle en acte dans les phases d'installation d'agriculteurs

Fanny Chrétien, agronome et doctorante en sciences de l'éducation, Agrosup Dijon

Résumé : *Cette contribution rend compte d'une démarche de recherche visant à mieux comprendre de quoi sont faites les expériences de transmission professionnelle en milieu agricole. Sont exposées ici les questions épistémologiques et méthodologiques que soulèvent 1/ l'identification des situations de transmission, 2/ leur interprétation par le chercheur et les personnes interrogées, et 3/ ce que ceux-ci peuvent dire des expériences de transmission vécues. Cette approche offre l'intérêt d'aborder la transmission professionnelle par deux entrées analytiques complémentaires : la compréhension des déterminants sociaux qui structurent les interactions et les relations au travail est mise en lien avec les éléments conceptuels et techniques qui sont mobilisés dans les activités professionnelles d'une part, discutés et transmis dans ces interactions d'autre part.*

Mots-clés : *transmission professionnelle en acte – installation agricole – interaction agriculteur/apprenant – coordination des activités et des points de vue.*

La représentation des porteurs de projets hors cadre familial (HCF)¹ croît doucement dans le paysage de l'installation agricole (33% des installations en 2012 selon les dernières études de l'Adasea). Ces derniers sont amenés, le plus souvent, à créer progressivement, en dehors des opportunités d'acquisition de ferme, des activités à haute valeur ajoutée sur des petites surfaces, en partant de faibles niveaux de capitalisation. Plus des 2/3 veulent s'installer en agriculture biologique² et cherchent à se former « sur le tas ». Certains trouvent néanmoins les moyens de bénéficier de l'expérience de professionnels suivant différentes modalités de transmission du métier : par le biais d'une reprise de ferme ou d'un outil de production, par des échanges « informels », à travers une expérience de stage, ou encore à travers celle de la relation de tutorat inscrite dans les divers dispositifs d'espaces-test agricoles (ETA). Pour ces HCF, la formation professionnelle se pose autrement que pour les enfants d'agriculteurs, surtout les HCF non originaires du milieu agricole. Ceux-là ont beaucoup à apprendre lors de la phase d'installation³, parce qu'ils n'ont pas occupé de place de travail dans une exploitation familiale et n'ont pas bénéficié d'une imprégnation progressive dans le métier. C'est souvent une période clé au sein des trajectoires d'agriculteurs, cruciale

¹ Hors cadre familial (HCF) : qui ne reprennent pas une exploitation familiale.

² D'après une récente étude (2013) réalisée dans le cadre d'un projet co-piloté par les Jeunes Agriculteurs (JA) et le Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne (MRJC) et intitulé : « créativité d'activité agricole par les entrepreneurs hors cadre familiaux : besoins spécifiques, leviers d'action et complémentarité des dispositifs d'accompagnement ».

³ Ce constat est bien entendu à nuancer car cette catégorie sociologique est très hétérogène : certains pratiquent plusieurs années de salariat, avant de faire le pas de l'installation par exemple.

pour ces HCF. Elle est prise en étau entre d'un côté une formation professionnelle, parfois très courte, et de l'autre, l'intégration dans le monde professionnel⁴. A cet égard, les processus de transmission dans les situations d'installation agricole puisent indifféremment dans le champ des savoirs scolaires et dans le champ professionnel. C'est dans cette transition que le jeune agriculteur emprunte les premières grandes orientations de production et articule ses ambitions professionnelles avec ses besoins personnels ; où il est amené à prendre en compte simultanément toutes les dimensions du métier, et à en être le seul responsable. La gestion de l'incertitude et la maîtrise de la polyvalence sont par exemple deux capacités nécessaires à l'exercice du métier qui ne peuvent s'acquérir en dehors de la position réelle d'agriculteur. A partir de ce contexte, nous nous sommes intéressée aux mécanismes de transmission de connaissances en milieu agricole. Nous regardons donc une transmission qui a lieu dans un cadre professionnel : lorsque des jeunes installés bénéficient, à l'occasion de leurs installations, d'appuis d'un ou de plusieurs agriculteurs plus expérimentés. L'objectif de l'article est de développer un **cadre d'analyse pluriel afin d'étudier les mécanismes à l'œuvre dans une transmission professionnelle en acte**. Les données empiriques sont issues d'entretiens réalisés dans une exploitation agricole biologique bressane.

1. Les spécificités d'une transmission à caractère professionnel

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

Pour Delbos et Jorion (1984), ce ne sont pas les savoirs mais le travail qui est transmis dans les exploitations familiales. Pour Pharo (1985), cette transmission du travail s'inscrit dans la succession des étapes de la vie familiale, correspondant à des étapes de mise au travail. Mais qu'est-ce que recouvre concrètement la transmission du travail ? Ce sont certes des places, mais qu'en est-il des contenus ?

Pour Chevallier et Chiva (1991), l'objet de la transmission est insaisissable. Bien que difficile à identifier, il n'est pas tout à fait insaisissable. On peut le saisir à condition que l'on s'interroge sur les processus de sélection des éléments à transmettre qui s'avèrent pertinents pour une situation donnée. L'objet de la transmission n'est pas enfoui au point d'être invisible, il est noyé dans une manne de chose à transmettre. Les situations professionnelles sont particulièrement saturées de choses à transmettre. Mais toutes ces choses ne sont pas d'égale importance. On se pose alors la question méthodologique : comment repérer ce que les agriculteurs priorisent lorsqu'ils veulent transmettre ?

⁴ Un monde composé de réseaux de fournisseurs, d'organismes d'accompagnement, de consommateurs potentiels, et d'autres agriculteurs plus expérimentés, des « pairs » et parfois même des concurrents.

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

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

Dans le domaine agricole, la transmission professionnelle est parfois patrimoniale (transmission de l'exploitation et de son histoire), toujours épistémique (transmission de connaissances) et très souvent affective (transmettre l'œuvre d'une vie). Mais dans le travail, elle est surtout pragmatique, car elle s'inscrit dans une volonté duale et parfois ambiguë : travailler ensemble pour produire dans les meilleures conditions, et encourager l'apprentissage du métier par l'immersion et les échanges au travail. Cette transmission est certes fonction du contexte des interactions⁵, mais, transmettre des savoir-faire⁶ de métier, ne se réduit pas à un type de dispositif ou à un enjeu de cessation, c'est aussi **un ensemble de situations où l'agriculteur et l'apprenant négocient des places, se coordonnent dans le travail, communiquent sur des idées, des choix techniques, et partagent des représentations symboliques.**

1.2. Ce que recouvre la transmission professionnelle

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

1. La transmission professionnelle s'opère sur **les lieux de travail** et pour grande partie au cours des activités de travail. Il peut y avoir transmission professionnelle, que l'activité soit d'abord productive, ou d'abord constructive (visant à faire apprendre quelque chose). Les registres pragmatique et épistémique de l'action sont confondus car les buts de compréhension et d'exécution s'enchâssent dans un même mouvement.

2. En lien avec le point précédent, la transmission professionnelle se produit en référence à **une culture d'exploitation**, construite à partir de plusieurs mondes ou groupes sociaux d'appartenance (Dubar, 1992). Des formes légitimes de savoirs et de pratiques se construisent à travers cette culture, selon des règles que Lave et Wenger ont décrites comme des modes de « participation périphériques légitimes », en référence à

⁵ Un jeune repreneur, par exemple, représente pour le cédant une occasion unique de transmettre sa place sociale et professionnelle, alors qu'un stagiaire n'entretient pas du tout le même rapport décisionnel au travail et réalise des activités dont l'orientation renvoie souvent à une commande verticale de la part du maître de stage.

⁶ Nous parlons plus facilement, à ce stade de la réflexion, de savoir-faire que de savoir. Nous retiendrons la définition que Patrick Mayen donne à cette notion : « *En Didactique Professionnelle, le terme savoir-faire signifie qu'il y a du savoir dans le faire. Pas seulement le savoir qui constitue le faire en lui-même, mais la part conceptuelle du système organisateur de l'action : concepts, systèmes de concepts et l'ensemble de ce qu'un individu tient pour vrai, pertinent, efficace, acceptable ; autrement dit son système de connaissances dont une partie reste peu, voire pas consciente* » (Mayen, 2004, p. 2).

l'appartenance progressive à des « communautés de pratiques » (1991). La transmission professionnelle que nous étudions engage deux personnes en particulier. Ces personnes transportent ces *mondes* à leurs manières, mais les mécanismes de participation et de légitimation se jouent d'abord dans les interactions deux à deux ; avant de s'inscrire plus largement dans un groupe professionnel.

Ces mondes d'appartenance participent de la construction des points de vue et des *biens* qui font référence (Thévenot, 2006), c'est-à-dire les appréciations de ce qui, dans telle situation, est acceptable, inévitable, légitime ou raisonnable.

3. La **relation de transmission** est toujours inscrite dans un dispositif de transmission qui est plus ou moins prescriptif, plus ou moins formel. Elle se réalise au travail, dans un but (initial) de formation ou d'acquisition de savoir-faire. Transmission et acquisition sont donc les deux faces d'une même pièce. Les savoir-faire sont hiérarchisés selon leur degré de légitimité au sein de l'exploitation. Les justifications qui sous-tendent cette hiérarchisation peuvent être une source de négociation ou de désaccord. Nous pensons par exemple à la place de l'**autonomie** dans le travail à la ferme. Le statut de l'autonomie dans le travail et l'apprentissage est débattu par les deux intéressés. Est-elle nécessaire pour l'apprentissage ? Est-elle d'abord un risque pour l'économie de l'exploitation ? Est-elle une marque de professionnalisation ou un refus de s'investir dans le collectif de travail ?

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

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

5. Ce point amène à considérer que les mécanismes de transmission professionnelle, engageant des savoir-faire, implique aussi d'**être ou de devenir compétent**. La compétence n'est pas comprise ici comme un énoncé sur ce qu'il faut savoir faire ou ne pas faire, mais comme la capacité spécifique de réaliser concrètement telle ou telle action. Être compétent pour quelque chose, c'est savoir faire ce quelque chose, c'est savoir choisir le chemin à emprunter pour agir efficacement. En revanche, les compétences ou les capacités d'agir⁷ qu'il convient d'acquérir ne sont pas toujours perçues par les tuteurs et les apprenants pareillement. Les jugements sur la compétence et sur ce qui fait compétence produisent des effets de reconnaissance (ou de non reconnaissance). La compétence peut apparaître aux personnes, parfois comme un indicateur d'efficacité, comme une garantie de motivation ou d'une capacité à apprendre des situations antérieures. Elle est jugé par les gestes effectués, les résultats obtenus ou encore par d'autres éléments comportementaux plus difficiles à objectiver : des attitudes, des postures face aux animaux ou aux cultures, une sensibilité. L'appréciation

⁷ Les capacités d'agir sont plus englobantes que les compétences, transversales à plusieurs domaines de l'action. Les compétences sont plus spécifiquement attachées à un type de tâche.

de la compétence qui sera privilégiée aura donc un impact sur les dynamiques relationnelles au sein du travail, notamment sur la distribution des responsabilités et l'instauration d'une confiance mutuelle. Ces jugements se matérialisent dans les dialogues, mais sont également signifiés par les comportements et les changements de comportement.

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

2. L'activité comme analyseur de la transmission professionnelle

Nous considérons que la connaissance n'existe qu'à travers l'action, et que l'action est produite dans l'interaction entre la personne et la situation. Il importe alors de considérer la construction de connaissances en relation avec l'activité qui la provoque et avec l'environnement dans lequel et avec lequel ce processus est généré.

Observer et comprendre des processus de construction de connaissances dans l'action exige alors d'analyser à la fois ce qui fonde l'action, ce qui l'oriente (notamment les représentations de l'environnement, de soi et des résultats visés), et ce qu'elle transforme chez les personnes et dans le monde (Barbier & Galatanu, 2000).

2.1. Les mobiles et les effets des actes de transmission

En accord avec la théorie de l'activité développée par Léontiev, nous partons de l'idée que les motifs et les préoccupations des personnes émergent à leurs consciences lorsque leurs rapports au monde, construits dans des parcours sociohistoriques particuliers, se matérialisent dans les activités qu'elles réalisent. C'est pourquoi, il y a dans l'activité à la fois une part sociale, une part matérielle et une part conceptuelle. Dit autrement, cette théorie indique que nous agissons de telle manière dans telle situation parce que nous construisons, au cours de nos vies et des expériences sociales qui les ont jalonnées, des paires de lunettes singulières à travers lesquelles nous interprétons et éprouvons la réalité. C'est dans l'épreuve de la réalité, en activant ces constructions passées et en nous poussant à agir, que se forment et se hiérarchisent les motifs, se créent les expériences, et se produisent des désirs et des émotions (Léontiev, 1975). Lorsque l'apprenant rencontre dans son activité un problème de cohérence entre un passé, un présent et un possible, une mise à l'épreuve des significations est à l'œuvre et un développement est possible (Brossard, 2004). Ceci est d'autant plus probable lorsque les perturbations sont provoquées intentionnellement par une personne tierce, plus experte, et que cette personne met en place des médiations instrumentées dans le but d'accompagner la réorganisation de l'activité qui présentait des difficultés. **C'est donc aussi par ces médiations que l'on apprend et que l'on transmet.** Ces médiations représentent une forme possible d'interaction dans laquelle la personne expérimentée cherche à provoquer chez l'apprenti une prise de conscience, une meilleure compréhension d'un phénomène, ou un apprentissage. Par contre, rien ne prouve *a priori* que l'expérience de l'autre est suffisante pour qu'il y ait apprentissage ou processus de construction de connaissances nouvelles, encore faut-il que l'intervention provoque une perturbation adaptée aux capacités du novice.

Les activités qui induisent de la transmission sont portées par des mobiles spécifiques qui dépendent des histoires personnelles et des situations dans lesquelles la transmission est mise en action. Lorsqu'un tuteur interrompt le cours d'une activité de production pour procéder à une explication circonstanciée des techniques utilisées, on peut supposer qu'il souhaite faire apprendre le métier à un novice. Peut-être que cet objectif d'étayage est mu par la volonté plus intime de perpétuer son savoir-faire ou sa profession...Mais la transmission professionnelle n'a pas lieu uniquement dans ces circonstances. En effet, les consignes dictées au jour le jour, la résolution de problème lié à la réalisation du travail sont potentiellement porteuses de transmission, car des outils pour exécuter et comprendre le métier sont en jeu ; pourtant le but immédiat est d'ordre pragmatique : réussir l'action, gagner du temps, partager le travail, etc. Il peut potentiellement y avoir transmission sans volonté de transmission. A l'inverse, l'intervention d'un tuteur peut être motivée par la volonté de transmettre quelque chose, sans que cette transmission se fasse dans la direction escomptée. Tout ce qui se transmet n'apparaît pas toujours dans l'action comme une ressource, et peut même se présenter comme une limitation au développement ; un risque significatif si des médiations adaptées ne viennent pas empêcher que les manifestations de l'expérience de l'un ne viennent encombrer celle de l'autre (Mayen, 2013).

2.2. La transmission professionnelle, en acte et en situation

A partir de ces réflexions et des caractéristiques de la transmission professionnelle que nous avons évoquées plus haut, nous proposons :

1. De considérer la transmission professionnelle comme un espace-temps dans lequel des personnes qui occupent des positions différentes, interagissent *dans* et *pour* le travail, et où par conséquent circulent des éléments de connaissance utiles à l'action. Des apprentissages, lorsqu'ils sont possibles, s'y réalisent, de manière préméditée, organisée ou au contraire non intentionnelle.

2. D'analyser les déterminants de la transmission professionnelle en acte, c'est-à-dire en observant les activités pouvant contenir des objets de transmission. Pour ce faire, nous utilisons les outils de la **didactique professionnelle**. Elle consiste à analyser le travail et les situations professionnelles pour mettre en évidence le réseau de concepts qui structure les connaissances et organise l'activité des professionnels (Mayen, 1999a). A partir de cette théorie de la conceptualisation-en-acte, il est possible d'aborder la transmission professionnelle à partir de l'analyse :

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

Ces trois catégories d'activités renvoient à 2 classes de situation spécifiques :

- des situations où l'un des deux individus (agriculteur ou apprenant) agit seul et où il y a hypothétiquement *interaction indirecte*, par l'intermédiaire des objets et instruments communs ;
- des situations d'interaction verbale et non verbale entre l'agriculteur et l'apprenant.

2.3. L'analyse des interactions

Les interactions *au travail*, faisant l'objet d'échanges *sur* le travail, constituent des unités d'analyse pertinentes⁸. Nous entendons par interaction, non seulement « *l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973, p. 23), mais plus largement la rencontre entre les activités de personnes différentes. Donc également lorsque les effets de l'action d'une personne sont perçus par une autre personne, influant éventuellement sur l'orientation de sa propre action.

Pour Goffman, nos expériences sociales (dont les interactions) sont organisées par des **activités de régulation** qui nous permettent de saisir ce qui nous arrive et de s'y engager de la façon qui nous semble la plus souhaitable. Ce sont ces *cadres* qui nous permettent de définir et de modifier les éléments de la situation vécue de manière dynamique. Et cette compréhension suppose de décrypter les activités des uns et des autres. Chaque cadre social de l'interaction contient des règles qu'il s'agit de comprendre, d'adopter ou de distordre pour agir, en fonction du sens de son engagement, et dans les circonstances qui rendent son expression possible et acceptable (Goffman, 1981/1987). Ces processus peuvent être plus ou moins conscients ou routinisés chez la personne. Pour identifier ces règles, Goffman propose de regarder les exceptions aux règles, c'est-à-dire les marques d'étonnement, les tensions, ou ruptures dans le cours de l'interaction. La difficulté intervient lorsque plusieurs règles doivent s'agencer ou, au contraire, lorsqu'elles sont amenées, par leur contradiction, à se confronter. Le tout forme ce que Goffman appelle la *structuration de l'expérience*. Que représentent ces règles d'interaction dans les processus de transmission professionnelle ? Quels seraient les différents cadres des expériences injectés dans les moments d'interactions ? En quoi l'interprétation différentielle - entre l'apprenant et l'agriculteur - de ces règles provoque-t-elle des occasions de débattre sur ces règles ?

Les notions de *préservation de face*, de *supposition*, de *présomption*, de *convenance*, ou encore de *connaissance importée* proposées dans les travaux de Goffman nous permettent d'une part de mettre en évidence l'existence de sens communs et de règles dans les interactions sociales, et nous invitent, d'autre part, à identifier dans ces interactions des valeurs sociales que l'on cherche à confirmer et nous montrent enfin l'importance de ce qu'il nomme la « région », c'est-à-dire la localisation où la « mise en scène de soi » a lieu. Les normes morales et instrumentales qui définissent la convenance et la bienséance dans une situation particulière permettent de saisir ce qui relève finalement d'une culture commune : ce qu'il convient de dire, de faire,

⁸ Les outils de la linguistique pragmatique peuvent nous être utiles pour comprendre les logiques conversationnelles qui s'établissent entre l(es) agriculteur(s) et l(es) apprenant(s). Pour appréhender les processus cognitifs relatifs aux activités conversationnelles, nous évoquerons ponctuellement les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). L'analyse fine des enchaînements d'interventions, composées d'acte de langage et inscrits sous forme d'échanges, permet d'avoir un premier grain interprétatif des règles d'interaction. Par ailleurs, certaines interactions verbales ou monstratives (et de fait, également sociales) sont, dans le cas d'une transmission professionnelle en acte, orientées par un objectif spécifique d'étayage. Les travaux de Jérôme Bruner sur les fonctions de tutelle (1983, chap. 10) et ceux de Patrick Kunégel sur les formes d'interactions de tutelle et de configuration de médiation (2011) sont très éclairants pour caractériser certaines modalités de transmission professionnelle : celles qui se manifestent lorsqu'il y a une intention repérable d'orienter l'activité du novice ou d'accélérer ses acquisitions. La situation de transmission est ainsi d'emblée porteuse d'un potentiel de développement ; mais aussi de potentielles discordes entre les acteurs. Les travaux de recherche sur les interactions de tutelle nous intéressent donc tout particulièrement du point de vue des « situations potentielles de développement » qu'elles permettent de mettre en place (Mayen, 1999b).

d'interpréter, de manifester, mais aussi ce qui est acceptable, possible, raisonnable de dire ou de faire dans telle situation, face à telle personne, au regard de telle activité et en fonction de telle responsabilité...

Mais Goffman n'approfondit justement pas les causes et les mécanismes de construction de ces règles sociales. Il ne s'intéresse pas à démontrer pourquoi la règle est enfreinte ou l'ordre social bousculé, ni comment les circonstances et les enjeux introduits dans les interactions sont mobilisés par les interactants. Or les interactions sociales inscrites dans des dynamiques de transmission professionnelle, on l'a vu, se structurent autour de conceptions et d'engagements particuliers chez les interactants. En somme, les points de vue sur le travail et sur les situations avec lesquelles il faut agir, constituent des facteurs qui régulent les processus de transmission professionnelle.

2.4. Les conceptions et les valeurs dans la transmission professionnelle ?

La didactique professionnelle permet de repérer les points clés de l'activité professionnelle qui suppose une maîtrise particulière et des apprentissages professionnels. L'analyse sociale des interactions met en lumière les relations qui s'établissent entre agriculteurs et apprenants. Mais, d'après les éléments descriptifs que nous avons repéré pour définir ce que recouvre une transmission professionnelle, nous ne possédons pas d'outils conceptuels pour comprendre et caractériser les processus de transmission : pourquoi et comment se négocient les objets de transmission dans un espace professionnel ? Quels sont les mécanismes de régulation faisant évoluer les relations de transmission ? Qu'est-ce qui explique, au-delà des règles de convenance, les incompréhensions réciproques et les tensions au sein de ces relations ? On ne peut pas raisonnablement saisir les effets et les déterminants d'un type de transmission sans s'intéresser aux enjeux qu'il soulève, par exemple. **Conflits, négociations, intercompréhension et ajustements entrent en dialectique dans les rapports de transmission et s'incarnent dans le maillage des enjeux qu'elle engage.**

Il y a derrière les activités partagées, les activités d'étayage ou derrière les relations sociales au travail, la construction d'**un rapport de transmission**. Nous faisons l'hypothèse que ce rapport se construit selon trois niveaux de régulation :

- *La construction d'un rapport à l'autre, notamment autour des dynamiques de reconnaissance et de lien social.* Elle s'opère dans des dynamiques d'appartenance ; appartenance à des groupes affinitaires, appartenance filiales ou professionnels. La formation de ces groupes peut se cristalliser dans des institutions et contre-institutions facilement identifiables, ou être plus diffuse, se manifestant dans les modes d'engagement de l'individu et dans l'action ;
- *La mise en acte de nos rapports aux savoirs et aux apprentissages,* et donc aussi aux *objets de transmission* : mise en débat des objets de transmission en fonction des attentes et de la représentation des rôles et des compétences de l'autre dans la relation de transmission ;
- *Enfin, les processus d'anticipation* : quand l'activité est orientée par l'idée que l'on se fait des activités plus en aval, et des conséquences sur le long terme ; quand l'ambition d'un projet professionnel se manifeste dans l'agir *hic et nunc* et conditionne la réalisation de la personne... Ces processus jouent un rôle dans le rapport au travail, à l'autonomie et à la contrainte. Ils participent aussi de la stabilisation des compétences.

Face à ce constat, une nouvelle question se pose au chercheur : **comment saisir et penser à la fois ce qui se transmet et les manières dont les choses se transmettent**, lorsqu'un apprenant et un agriculteur ont à faire avec des situations problématiques ou courantes, lorsqu'ils échangent à propos des activités agricoles réalisées dans l'exploitation ou en train de se réaliser ? Quels sont les objets, les catégories d'analyse et les propositions méthodologiques qui permettraient de cerner les expériences de transmission en situation de travail ? Cette question est d'abord sociale car elle intéresse les porteurs de projet à l'installation en quête d'apprentissage alors qu'ils sont de moins en moins familiers du monde agricole, et se pose, peut-être plus directement encore, aux agents qui accompagnent ces installations. C'est une question qui intéresse aussi les sciences sociales et en particulier les sciences de l'éducation face au constat d'un manque de références en matière de « pédagogie pratique » ; un manque de repères également sur ce qu'il faut maîtriser au moment spécifique de l'installation, sur les points d'achoppement qui touchent cette période particulière de transition. L'ambition est donc de construire un outil d'analyse susceptible de rendre compte de la multiplicité des dimensions de la transmission professionnelle que nous avons exposées. A cause de l'extension temporelle de la transmission professionnelle, nous proposons de procéder non seulement en observant des situations de transmission en train de se faire, mais également en réalisant des entretiens compréhensifs. L'idée étant de jauger l'importance des conceptions et des valeurs, historiquement construites, dans la tournure que prend la transmission en situation.

3. Illustration de la démarche analytique à partir de deux extraits verbaux

Le choix du cadre théorique s'est fait par l'analyse progressive des données, dans une approche inductive. L'illustration proposée ici ne prétend pas reprendre tous les concepts et théories que nous venons de présenter, pour des raisons d'économie de place. Seuls deux extraits d'un même cas d'étude sont présentés.

3.1. Présentation du cas d'étude

Il s'agit d'un cas de transmission où trois jeunes reprennent une ferme d'élevage en Bresse. Ils ont décidé de s'associer en GAEC⁹ en 2009 pour développer un projet agrobiologique incluant deux types d'élevages : des chèvres et des brebis laitières ainsi qu'une activité de maraîchage, le tout fonctionnant en direction d'activités de transformation fromagère et de commercialisation en vente directe (Amap et marchés). Cette installation, inscrite dans la transmission d'une ferme anciennement gérée et occupée par un éleveur de vaches, est permise par l'intervention de l'association Terre de Lien pour l'acquisition du foncier. Cette installation en groupe introduit la dimension collective du travail, aussi bien au sein du GAEC que dans le cadre de la collaboration étroite avec le cédant, l'« ancien ».

⁹ Le Groupement Agricole d'Exploitation en Commun (GAEC) est une société civile agricole de personnes permettant à des agriculteurs associés la réalisation d'un travail en commun dans lequel tous les associés doivent participer de façon égale aux travaux et à la gestion du groupement.

La phase de terrain sur cette exploitation s'est déroulée sur deux semaines, alternant phase d'observation, d'entretiens et de participation aux travaux du moment (il s'agissait en l'occurrence, dans cette phase hivernale, de finir la construction de la bergerie, de récolter quelques légumes et de déplacer les parcours des brebis).

Les entretiens de type récits de vie de chacun ont révélé une grande hétérogénéité d'expérience professionnelle entre les membres du GAEC. A., venue tout droit des Etats Unis, a suivi une formation en biodynamie, mais cumule peu d'années de pratique dans le domaine qu'elle a choisi de développer, l'élevage de chèvres en transformation fromagère. Y., quant à lui, s'est décidé à s'installer après plus de 10 ans de salariat et de stages dans différentes exploitations d'élevage de moutons. T., le mari d'A., s'est installé en maraîchage après plus de 10 ans, lui aussi, d'expérience en tant que salarié, et encadrant en maraîchage bio et biodynamique. Enfin, G., le cédant, est un ancien éleveur de vaches, fournissant comme la plupart des éleveurs bovins de la région, le lait à la coopérative productrice de comté. Il est célibataire, n'a jamais quitté sa ferme et vit seul avec sa mère. Il n'a pas eu beaucoup d'occasions de sortir de la région. Il affiche pourtant ses distances par rapport aux pratiques dominantes que l'on trouve dans ce secteur bressan : il exprime par exemple son refus de l'« intégration », il résiste par choix à la dépendance vis-à-vis des intrants extérieurs, des itinéraires techniques préconisés, et des semences délivrées par les coopératives. Il adhère au syndicat minoritaire de la Confédération Paysanne. Il est resté sur un modèle traditionnel, et qui a facilité la conversion en bio pour les jeunes installés. Il est aujourd'hui à la retraite, et malgré la transmission de l'exploitation il reste présent et actif sur la ferme.

Ces deux extraits ne sont pas tirés de situations de travail « naturelles », mais issus de situations d'entretiens provoquées et organisées dans un but d'explorer certains indicateurs et traces des processus de transmission à l'œuvre entre le cédant et les jeunes installés. Le cadre communicatif des interactions verbales rapportées est donc celui d'entretiens à visée compréhensive, en dehors des activités professionnelles mais sur les lieux de vie et de travail.

3.2. Analyse d'un extrait d'entretien (Extrait 1)

Il s'agit d'un extrait de dialogue entre l'enquêtrice (E) et la jeune chevrrière. Il se déroule dans la cuisine pendant la préparation du déjeuner. Nous sommes seules.

A[1] : il [G.] **nous aide énormément avec le tracteur**, au niveau mécanique, au niveau de l'entretien, **il adore les tracteurs et les machines, et nous on ne connaît pas bien, moi ce n'est pas du tout mon truc en fait (...)** c'est fait pour les mecs, franchement.

E[2] : pourquoi ?

A[3] : ah oui. Je ne sais pas pourquoi, c'est très **macho**. C'est un truc...

E[3] : qu'un mec dise « c'est un boulot de mec », c'est macho, mais bon sinon...

A[4] : non, mais je veux dire, la manière de faire le tracteur même. De faire les...je ne sais pas...**le système de trois points par exemple sur les tracteurs, c'est quelque chose d'hyper chiant.**

E[4] : c'est quoi ça ?

A[5] : pour attacher les machines derrière un tracteur, la plupart du temps c'est trois points : deux bras comme ça et un autre comme ça qui vient, tu dois attacher tout ça. Après il y a une prise de force, et bien ces prises de force la plupart du temps je ne peux

pas les accrocher au tracteur, c'est...**je n'ai pas assez de force**. Ce sont des trucs qui me prennent...souvent trois fois plus de temps pour accrocher une machine que Y., G. ou encore T. Tu galères. Y., il fait des trucs, je suis hyper **jalouse** en fait, parce que pour lui c'est rien du tout, et pour moi c'est hyper énervant.

E[5] : et pour toi c'est uniquement la force physique, c'est pas l'expérience ou...?

A[6] : c'est les deux, c'est sûr, **le plus tu fais quelque chose, le plus à l'aise tu es avec ça**. Après, moi, il y a des choses que j'ai peur de faire parce que je ne suis pas habituée et parce que ça me prend plus de temps, donc je laisse à G. ou Y., parce que je sais que ça va être fait en deux fois moins de temps, **moi je peux mieux faire autre chose**. Depuis qu'on s'est installé j'ai un peu changé d'avis, **au début je voulais vraiment tout faire**. Dans mon idée, l'élevage ce n'était vraiment pas seulement les chèvres. Je connais pas mal de chevriers qui achètent tout leur foin et leurs céréales, il ne font que la partie soin des animaux et fromagerie, **pour moi ce n'est pas complet**. Aujourd'hui, je vais toujours faire les foins, - c'est normal et j'aime bien le faire, c'est quelque chose que je fais chaque année, ça devient plus facile. Et ben ça il faut insister parce que G., il est chauvin. C'est quelqu'un de très bien, et **il a du respect pour moi**, on s'entend super bien la plupart du temps, **mais il y a certaines choses qu'il me dit « laisse ça, je vais le faire », parce que d'ailleurs au début, il n'avait pas du tout confiance en moi quand je devais conduire les tracteurs, mais vraiment pas**. D'ailleurs des fois il est encore un peu...mais ça c'est en grande partie **parce que je suis une fille**, et parce qu'au début je ne connaissais pas bien les tracteurs. **Maintenant il me laisse un peu plus faire des choses** et il sait que j'insiste quand même. Mais il y a des choses...tout ce qui est...d'ailleurs je n'ai jamais fait le labour. Je me rends compte en faisant d'autres travaux du sol que je n'ai pas du tout envie non plus. **Tout ce côté hyper méticuleux, d'aller tout droit, de vachement bien régler quelque chose et de faire la même chose toute la journée, ça m'agace**.

Dans l'intervention A[1], la jeune femme pose le constat du différentiel de compétence entre G et les autres. Elle ne l'introduit pas encore entre elle et les deux jeunes hommes du collectif. Cette intervention nous indique par ailleurs que G. **prend à sa charge une part importante des activités professionnelles**. C'est un premier indicateur, une modalité de transmission professionnelle. Nous pouvons faire le parallèle entre la fonction de tutelle décrite par Bruner, qui consiste à prendre en charge une partie de la tâche, et la fonction de transmission professionnelle correspondant à la prise en charge de domaines entiers du métier, en l'occurrence ici, la gestion mécanique des outils motorisés de la ferme. L'affirmation « *il adore les tracteurs et les machines* », qu'elle oppose à « *ce n'est pas mon truc* », et « *on ne connaît pas* », justifie cette fonction, d'un point de vue sentimental et cognitif. Les entretiens effectués avec G. nuance cette interprétation : pour lui, le plaisir de maîtriser l'outil n'est pas un moteur mais un effet de l'activité. Le moteur premier est d'assurer un maximum d'autonomie dans son métier. Entretenir et bien utiliser les tracteurs et les outils tractés est un moyen de ne pas dépendre de compétences extérieures, ce qui représente un coût (rémunération du garagiste) et un risque (dépendre de la disponibilité du garagiste alors que l'intervention avec le tracteur peut être urgente). Les justifications développées pour décrire les comportements et les postures des uns et des autres ne mobilisent pas les mêmes *bien*, les mêmes bases de justification : le plaisir, vs la nécessité d'autonomie.

Les interventions suivantes (A[3, 4, 5]) introduisent deux éléments d'interprétation de son rapport à l'outil tracté : le caractère masculin, voire machiste, de cette tâche ; la difficulté physique de la tâche. L'incohérence argumentative que l'enquêtrice

questionne est rectifiée lorsqu'elle précise que la mise en place d'un outil derrière le tracteur est difficile car cela demande de la force physique, attribut qu'A. estime ne pas avoir suffisamment pour obtenir une efficacité acceptable. Cette rectification est engendrée par le décalage que la question de l'enquêtrice met en évidence. Elle répond de ce fait à une certaine grammaire conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Et puis elle n'est pas suffisamment mobilisée pour modifier cet état des choses (« *chiant* », « *ça m'agace* », même si « *le plus tu fais quelque chose, le plus à l'aise tu es avec ça* »). Elle jauge cette efficacité au différentiel de temps passé à réaliser cette même tâche, entre elle et les « *mecs* », ce qu'elle n'accepte pas facilement puisque cela la rend « *jalouse* ». Les rapports de genre ne sont pas écartés, elle s'y réfère une nouvelle fois dans l'intervention A[6] lorsqu'elle fait le lien entre le fait d'être une fille et l'attitude de G. qui ne la « *laisse* » pas faire. Face à ces divers contrastes sémantiques, on ne sait plus tout à fait si finalement c'est une histoire de genre, de confiance, de compétence difficile à acquérir, de posture (patience, persévérance) ou d'affinité pour ce type de tâche. C'est sûrement tout ça à la fois. Les régimes de justification se mélangent.

En résumé nous relevons de cet extrait 1 :

1. Des indicateurs d'évolution de la relation de transmission du travail entre A. et G. : du point de vue d'A., G. la laisse progressivement conduire le tracteur, la relation de confiance se crée progressivement, G. assure une fonction de transmission en gérant à sa place la dimension mécanique de la ferme mais les modalités sont en négociation (le remplacement est théoriquement temporaire, A. devra s'autonomiser en partie sur cette tâche). Il y a à la fois une distribution sociale de « rôle », auxquels correspondent certaines « faces » à préserver ou à faire reconnaître (Goffman) ; et une dynamique de négociation de ces rôles et faces, amenant à questionner la place des uns et des autres dans la ferme, dans l'organisation du travail et le réseau de compétence local.

2. Des indicateurs d'évolution du projet professionnel d'A. et de son rapport à la tâche : deux conceptions contradictoires sont en tension. D'un côté, A. valorise le caractère polyvalent et autonome de sa profession (« *complet* », « *au début, je voulais vraiment tout faire* », etc.), c'est pourquoi elle « *insiste* » parfois pour participer aux tâches. Elle justifie son retrait vis-à-vis de la conduite des engins, en disant que le lien direct entre la force physique et l'implication dans ce type de tâche, « *c'est très macho* ». Ainsi elle marque son refus d'une domination. D'un autre côté, elle constate aussi cette différence du point de vue des résultats, elle donne de l'importance à l'efficacité du geste, elle reconnaît, au-delà des capacités physiques, le niveau de compétence que cette tâche requiert (« *le système des trois points* », « *aller droit* », « *méticuleux* », « *vachement bien réglé* », « *accrocher la prise de force* », etc.), et enfin elle reconnaît son sentiment de « peur ». Cette tension entre ses différents modes d'appréciation de la situation et du comportement des « *mecs* », l'invite à négocier sa place, à justifier ses choix (« *moi je peux mieux faire autre chose* ») et à fournir un certain nombre de garanties au cédant (et peut-être aux autres membres du GAEC) de son implication et de sa persévérance (« *insiste* », « *confiance* », « *respect* », etc.).

3.3. Analyse d'un extrait d'interaction verbale (Extrait 2)

Le deuxième extrait est tiré d'un entretien collectif qui a réuni les quatre membres précités, il a duré environ trois heures et s'est déroulé le dernier jour de la phase de terrain. La consigne pour cet entretien était de demander à G., l'ancien élève, de

dérouler et de décrire l'ensemble des tâches à réaliser sur une saison de culture, les autres participants devant réagir quand bon leur semblait.

E[6] : et le semoir c'est compliqué ? [*Sous entendu, est-ce difficile de conduire et utiliser le semoir*].

G[1] : oh **non**...

Y[1] : il faut **rouler droit** quoi...

G[2] : ah ben il faut **faire attention à où on en est quoi**.

E[7] : et la herse ?

Y[2] : non ça **c'est moins compliqué**.

G[3] : non ce n'est pas dur, et pour aller droit ce n'est pas ça...

Y[3] : ah ben **si c'est dur**...

A[7] : moi **je trouve ça compliqué pour aller droit**.

G[4] : oui **il faut aller droit, mais l'essentiel c'est surtout de bien se repérer parce que des fois si c'est motteux ou n'importe**, bon il faut **passer les rangs de semoir qui se touchent** parce que quand vous faites ça puis ça [*il mime des courbes*], après quand votre céréale elle lève on se dit merde j'ai fait des **zigzags**. Il ne faut pas laisser d'espace où le semoir n'est pas passé, **ce n'est pas recommandé**. Mais le pire c'est le maïs, parce que pour passer la bineuse après, si c'est en zigzag là, ce n'est pas évident. Et bien **faire attention aux écartements** hein.

E[8] : et c'est le même semoir pour le maïs et les céréales ?

G[5] : ah non.

T[1] : non, pour le maïs c'est une ligne, enfin deux rangs, pour avoir la place parce qu'on bine après.

G[6] : c'est pour ça, c'est moi qui ai voulu le semer la première année parce que...Y. avait un peu envie de faire venir le gars qui a semé, **ils ont des gros engins à 6 rangs eux et moi j'y tenais plus ou moins parce que c'est vrai qu'avec leurs gros trucs larges, ils ne passent pas forcément à 10 cm près là où il faut** hein. **Et les rangs peuvent être trop larges**, ce n'est pas l'idéal non plus...mais si trop étroits, on ne peut plus passer la bineuse après. Donc ils n'ont pas fait semer, c'est moi qui sème, mais je fais attention d'ouvrir les yeux parce que...c'est surtout d'**aller droit avec la bineuse**, parce que s'il faut donner des coups de volant avec la bineuse là c'est la cata. **Celui qui est sur la bineuse, il ne suit pas**.

E[9] : quand le sol n'est pas nivelé c'est un problème ?

G[7] : pour la **moisson** oui. Si le champ est plus ou moins bossu...

E[10] : et ça on ne peut rien y faire non ?

G[8] : ah ben la première des choses c'est de **labourer comme il faut**. Faire très attention de ne pas faire des trous et bosses en labourer.

E[11] [*à A*] : tu as déjà essayé de labourer.

A[1] : non, **moi**...

G[9] : oh ben ils ont des engins qui vont bien pour labourer. Moi j'ai des souvenirs dans le temps, ce n'était pas comme ça. Mais avec la grosse charrue, ça va bien parce qu'elle ne bouge pas, la charrue à trois fers.

E[12] : Y. disait que ce n'était pas si simple quand même.

Y[4] : **le réglage de la charrue quand même**...

G[10] : ah ben **les réglages c'est très important oui**, la charrue elle suit à condition que les réglages sont faits comme il faut. C'est déjà la première des choses que le champ ne soit pas bossu.

Y[5] : il faut aller droit aussi [*rire*].

G[11] : tu prends par exemple une charrue à trois socs [*il dessine, cf. la Figure 1*] comme ça, mais si elle n'est pas réglée horizontalement comme il faut ta charrue, et bien ton champ il va être comme ça si tu veux, et ça va recommencer comme ça, et là ça va faire un trou, et pour le niveler c'est pas évident après, il faut faire très attention à ce que ce soit tout **d'aplomb. Bon il y a plein**

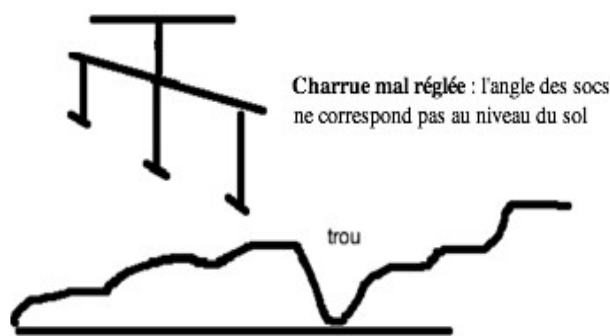


Figure 1 : schéma présenté par l'ancien éleveur

de champs labourés comme des salauds, comme des cochons.

Les premiers échanges (E[6] à G[4]) portent sur les techniques d'utilisation du semoir. La première réponse de G. est une assertion : il n'est pas compliqué de conduire le semoir. C'est une entrée en matière qui ne laisse pas beaucoup de place aux difficultés que cette tâche engendre et aux savoir-faire nécessaires pour faire face à ces dernières. Pourtant, le point de vue nuancé de Y. amène celui-ci à réagir en précisant ce qui, pour lui, n'est pas évident au premier abord : « *aller droit* ». Cette réaction invite naturellement à une réponse de la part de G., qui, de fait, nuance sa première assertion, par un acte d'étayage (Bruner, op.cit.) : « *il faut faire attention à où on est* », l'attention est donc requise pour conduire un semoir. La deuxième partie de la réponse, « *où on est* » donne une précision supplémentaire de l'ordre du repère. La réponse Y[2] à la question de l'enquêtrice (E[7]) conforte l'idée que passer le semoir est une tâche délicate, car elle est (au moins) plus délicate que le passage de la herse. Cette comparaison justifie de discuter sur le caractère délicat du semoir. Y. insiste sur cette difficulté, A. renchérit. G. est poussé à justifier ses propos. Plusieurs éléments sont transmis à partir de ces échanges :

- L'intervention de confirmation d'A., au regard de l'extrait précédent, interroge sur ses intentions. A ce stade, nous pouvons faire trois hypothèses : elle veut rendre crédible le point de vue de Y. qu'elle partage ; elle cherche à bousculer les évidence de G. dans l'idée de déplacer les relations entre eux ; elle vise à créer une connivence avec Y. L'échange (E[11] à G[9]) marque une rupture (au sein de la grammaire conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, op.cit.) - ce qui ne s'observe pas entre G. et Y. G. lui coupe la parole et intercepte la question en disant que les machines réalisent aisément le travail aujourd'hui. Cela fait écho à l'ambiguïté de la relation entre A. et G. évoquée dans l'extrait 1 ;
- La négociation sur l'appréciation d'une tâche : le fait que la tâche soit considérée comme difficile, justifie du besoin d'acquérir des compétences et d'un droit à l'erreur. Nous retrouvons cette même configuration dans l'échange (E[12] à Y[5]). Le *rire* suppose la prise de conscience de cette négociation, qui glisse alors peut-être vers de la taquinerie envers une position très attachée à « garder la face ».
- L'évolution de la conversation vers le contenu conceptuel de la tâche, une manière de mettre des mots sur les points de vigilance à avoir lors de l'opération de semis.

L'intervention G[4] dit finalement énormément de choses sur les points de vigilance à

avoir lors de cette opération : rester parallèle aux rangs précédemment tracés (« *passer les rangs de semoir qui se touchent* ») pour éviter les « *zigzags* », et ce, pour pouvoir ensuite biner. On apprend que c'est d'ailleurs une recommandation d'autant plus forte pour le maïs. Car le maïs est une espèce végétale qui, en agriculture biologique, se bine, c'est-à-dire se désherbe mécaniquement (car les herbicides sont interdits). La déclaration de type « *ce n'est pas recommandé* » est révélatrice d'une consigne qui est avérée non pas seulement par G., mais par toutes les personnes qui « recommandent », donc hypothétiquement tous les agriculteurs exerçant correctement leur travail. Il fait donc appel ici à une communauté de pratique pour appuyer son propos. Laisser un espace non semé est donc une marque de négligence. Dans le même registre, le « bon » labour est un gage de savoir-faire et de professionnalisme (G[11] : « *il y a plein de champs labourés comme des salauds, comme des cochons* »). En différenciant un champ bien labouré d'un champ mal labouré, l'ancien donne un indicateur de ce qui fait professionnalité selon lui. Il transmet, par son appréciation du travail bien fait, l'idée qu'on peut apparemment mal faire un labour. Dans l'intervention G[6], l'ancien donne davantage d'éléments sur ce qu'il est bon de faire : des rangs ni trop serrés, ni trop larges. Il explique de nouveau l'importance des lignes droites : pour anticiper le binage. La bineuse, pour fonctionner correctement doit suivre des rangs alignés, non pas seulement parce que cela gagne du temps et optimise la couverture de terre sur les adventices, mais pour faciliter le travail de celui qui guide la bineuse à l'arrière. Ses recommandations sont donc inscrites dans la connaissance de la machine à partir desquelles le conducteur et le guide de l'outil tracté doivent se coordonner. Dans le même temps G. justifie de son engagement dans ces tâches culturales bien qu'il soit à la retraite et que l'exploitation soit transmise depuis plus de deux ans. Il donne de l'importance au travail bien fait, et les jeunes, occupés et encore novices, ne peuvent pas assurer seules ces tâches. G. refuse qu'ils fassent appel à des prestataires de service qui, en utilisant d'autres machines, risquent de laisser des espaces vides et installer un mauvais écartement. Par l'expression de cette préoccupation, nous apprenons beaucoup sur sa manière de conceptualiser l'activité, à travers notamment des propriétés qu'il donne à voir des instruments utilisés (charrue, semoir, bineuse, soc, etc.) et des objets à transformer (le sol, les rangs de maïs, les mauvaises herbes sous-entendues).

Pour conclure sur cet extrait, nous avons choisi de représenter, à l'aide des outils de la didactique professionnelle, les invariants opératoires, les règles d'action et les divers niveaux d'objectifs qui sont évoqués et débattus dans l'extrait (Figure 2). L'ensemble de ces éléments est constitué par un réseau conceptuel, organisateur d'une *méta-activité*, la mise en culture, qui se construit par la mise en relation de trois activités : le labour, le semis de maïs et le désherbage mécanique. Ce constat décrit le phénomène d'*extension* des activités et des situations, dans le temps et dans l'espace : l'aval dépend de l'amont, et l'amont est orienté par l'anticipation des activités en aval. Sa compréhension apparaît dans les échanges comme une des conditions nécessaire pour réaliser efficacement les trois types d'activité, engageant par conséquent des capacités d'anticipation, de mise en relation, et de construction de buts et sous-buts permettant d'orienter adéquatement les actions.

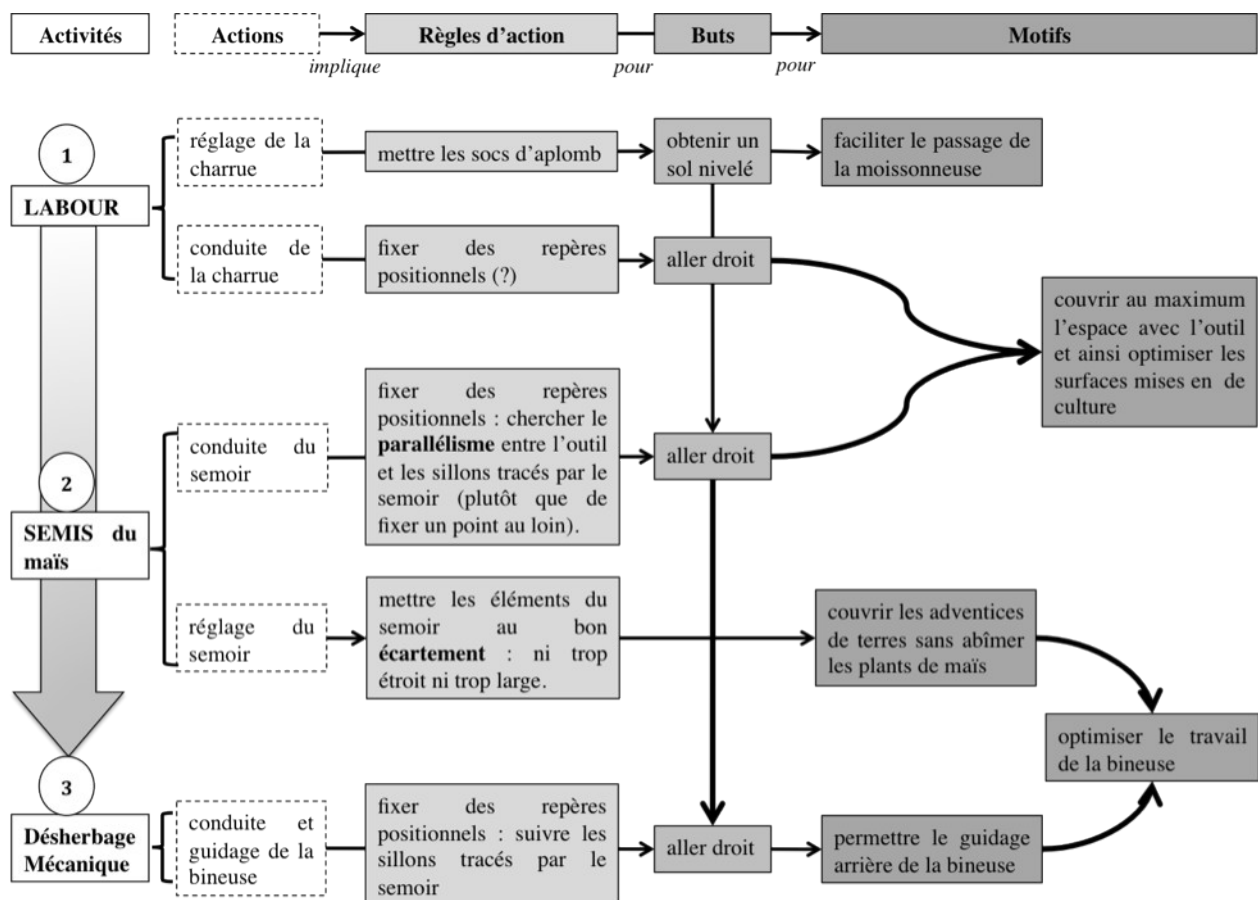


Figure 2 : Schéma des raisonnements relatifs à la mise en culture du maïs.

4. Les processus de régulation de la transmission professionnelle

L'analyse des deux extraits renvoie aux trois processus de régulation évoqués au paragraphe 2.3. Nous avons bien des processus de construction évolutive d'une relation de transmission professionnelle. Nous avons également des processus de négociation et de justification sur les places occupées au sein du travail mais aussi sur la légitimité d'un certain rapport au savoir et à la compétence. Ces processus de négociation sont à l'origine de la mise en place, en cours d'interaction, de plusieurs développements discursifs sur le contenu du travail. Nous voyons bien ici que la transmission, parce qu'elle est professionnelle, met en tension plusieurs dynamiques : celle qui consiste à développer des discours sur le travail, celle qui, en lien direct avec la première, consiste à justifier son point de vue sur le travail ; et celle qui en découle, qui consiste à apprécier d'une certaine façon ce même travail, jugeant et s'engageant dans un certain rapport à la compétence, au savoir-faire, et à la prise en compte des étendues temporelles des activités et des situations professionnelles. Nous proposons donc d'interpréter ces dynamiques en prenant en compte 4 aspects qui apparaissent essentiels dans la caractérisation de la transmission professionnelle agricole :

1/ Les régimes d'engagement dans la transmission professionnelle

A la conceptualisation de l'action, comme nous l'enseigne Gérard Vergnaud (1990),

Laurent Thévenot ajoute : la conceptualisation de l'action *en société* (2000). Cette conceptualisation comprend, non seulement la construction d'un sens commun, mais la prise en charge d'une coordination apparemment problématique où apparaissent des formes de ruptures : une controverse, une tension ou un conflit à propos d'une décision à prendre ou d'une priorité à poursuivre devant une autre, une manière discordante d'apprécier la réalité qui se présente, etc. Ces processus sont révélés à travers le partage, la comparaison, voire la justification, de jugements qu'énoncent les personnes sur les situations et les choses auxquelles elles sont confrontées (Ibid.). Et au fond, la collaboration au travail suppose de comprendre et de faire comprendre à l'autre ce qu'est une action convenable dans le cadre particulier des relations de travail (Thévenot, 1990). L'analyse de ces accords et désaccords portant sur l'appréciation de l'important, du prioritaire, de l'injuste, du bienséant, du cohérent, du positif, etc., mettent en évidence une diversité des *régimes d'engagement*. Ces derniers se caractérisant par : i/ « le bien qui gouverne l'appréciation de ce qu'il advient et la prise en compte de retours de réalité », ii/ « le mode d'appréciation qui spécifie la réalité probante, les garants de l'engagement et donc aussi le format de ce qui fait information », iii/ « les capacités conjointement attendues de l'être humain et du milieu dans lequel il s'engage » (Thévenot, 2000, p. 229).

2/ Les traces de l'activité, des signes transmis pour soi et pour les autres

La transmission n'est pas uniquement un ensemble d'activités ou d'interactions délimitables dans le temps ou l'espace. Elle se définit aussi par l'étendue de ces mêmes activités et interactions, au-delà de leur contexte spatio-temporel. La recherche d'un accord ou d'un compromis dans ce type de situation de transmission relatif au travail ne part pas nécessairement d'une activité réalisée simultanément ou conjointement par l'agriculteur et l'apprenant. Il peut s'agir d'une dynamique de coordination *a posteriori*, à propos des traces de l'activité passée. La trace du passage de l'autre donne une indication, pour l'observateur, sur les modes d'action et les raisonnements (ou non raisonnements) qui ont pu provoquer ces marques visibles. A partir de ces indices, l'observateur peut inférer les opérations exécutées ou au contraire les opérations oubliées. Ces traces peuvent contribuer à instaurer une routine de travail, ou inversement à identifier une déviance par rapport à une ligne habituelle de conduite. Les effets visibles de l'action de l'autre sont donc aussi des objets de transmission professionnelle et peuvent impliquer des transformations à différents niveaux : l'identification nouvelle d'un signe, la production d'une inférence à propos d'un mode d'action (hypothétique), la prise d'initiative pour rechercher plus d'informations en vue de : comprendre un phénomène ou un raisonnement qui échappe à l'observateur et qui a suscité chez lui une interrogation, a provoqué un jugement et a participé aux dynamiques de reconnaissance. Ces réactions peuvent engendrer jusqu'à la formulation, plus en amont, de concepts et de connaissances nécessaires à cette compréhension. Tout dépend des conditions de la situation. Toujours est-il que dans un cas où l'objet d'étayage, de discussion et *in fine* de transmission, est de l'ordre de l'action à réaliser (ce que Thévenot appelle le régime de l'action en plan), il devient pertinent de circonscrire le *bien*, considéré du point de vue de l'activité en situation, c'est la raison pour laquelle nous mobilisons, pour analyser la structure de l'activité discutée, les outils de la **didactique professionnelle**.

3/ Les conditions favorables à la transmission professionnelle

Une transmission professionnelle réussie est l'ensemble des effets produits par les interactions (directes et indirectes) entre agriculteurs et apprenants en situations professionnelles, qui sont considérés positifs à leurs yeux, c'est-à-dire qui ont provoqué des transformations favorables au développement des capacités professionnelles de l'apprenant. Cette définition ne signifie pas que la transmission se passe sans obstacles ou sans tensions. Les processus peuvent être jalonnés de ruptures et de discontinuités. La réussite s'apprécie *a posteriori*, par le constat d'une amélioration.

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

Ces conditions ne sont néanmoins pas réunies spontanément. Leur instauration se construit dans un contexte singulier. Les conditions favorables sont discutées et discutables. Elles ne sont pas données d'avance. Rien ne prouve *a priori* que la « bonne intention » de transmettre soit suffisante, ni toujours nécessaire, à la transformation des capacités et des identités de l'apprenant. Elle peut par ailleurs provoquer des changements chez l'agriculteur expérimenté lui-même. Il y a cependant des conditions externes, comme tous éléments agissants de l'environnement, sans lesquels l'orientation de l'activité (et la relation de transmission) aurait été différente (Leplat, 2000). Dans notre cas, il s'agit par exemple du cadre de l'agriculture biologique : les jeunes s'inscrivent dans des pratiques bio, cela influe nécessairement sur l'orientation des activités (le labour et le désherbage mécanique s'imposent face à l'interdiction d'utiliser des herbicides). **C'est pour cela que la description de cet ensemble de conditions, relatives à l'environnement et aux personnes, est une étape d'analyse qui permet, outre de contextualiser les cas étudiés, de comprendre les modes d'engagement des personnes dans le travail et dans les relations de transmission au travail.**

4/ Le tiers absent de la transmission professionnelle

La transmission professionnelle met en scène des personnes aux trajectoires singulières, mais engage aussi d'autres personnes, c'est ce que nous appelons le *tiers absent*.

Les interactions mettent en jeu des processus d'engagements d'ordre identitaire, et des modes d'interprétation qui dépendent des sujets engagés dans la transmission. Nous partons cependant du principe épistémologique que la connaissance est distribuée dans la mesure où les informations (ou savoirs), les instruments (matériels ou culturels), et les

dispositifs mobilisés par les personnes font intervenir un certain nombre d'individus extérieurs : les concepteurs, les groupes de professionnels en relation directe (participation) ou indirecte (partage de certaines valeurs, etc.) ou tous les individus vers lesquels l'activité est adressée (les consommateurs parfois, le voisin agriculteur, sa femme, son père, etc.) sont autant d'*autrui absent* significatifs dans les dynamiques de transmission professionnelle à l'œuvre. De même, que ce soit la référence à des positions personnelles (ensemble de valeurs, d'attachements, de sensibilités) ou à des informations objectivées et mobilisées pour planifier l'action (technique, procédure, description, etc.), la connaissance transmise traduit un choix de justification et un mode d'engagement particuliers qui prennent appui sur d'autres acteurs, identifiables selon leurs valeurs communes, leurs activités professionnelles ou militantes. Cet *autrui absent*, à la fois invisible et influent, se retrouve enfin derrière les dispositifs, les prescriptions, ainsi que derrière les conventions informelles véhiculées par des valeurs et des principes au sein des réseaux à proximité des apprenants et agriculteurs.

5. Conclusion

Cette contribution rend compte d'une démarche de recherche déployée dans l'objectif de caractériser finement les expériences de transmission professionnelle qui ont lieu dans les exploitations agrobiologiques. L'analyse des deux extraits a permis de confirmer quelques hypothèses, notamment sur les dynamiques de négociation et de coordination. Dans le cas illustré, ces négociations portent d'une part sur les objets à connaître et d'autre part sur les règles relationnelles à établir en vue de stabiliser des positions sociales acceptables et de faire progresser la maîtrise des tâches professionnelles. Ces dynamiques engendrent des transformations dans l'action explicative du cédant, en l'amenant à développer, nuancer, expliciter les enjeux de certaines pratiques et de certains gestes de métier. Et ce, en mobilisant des critères comparatifs, notamment par rapport à d'autres professionnels (le *tiers absent*), et en développant dans son raisonnement les règles d'action, les objectifs et sous-objectifs, les conditions de réussite et les concepts pragmatiques (le parallélisme, l'écartement, l'aplomb, la couverture, la droiture, etc.) utiles à la compréhension de l'activité (Pastré, 2004). Nous observons qu'au cours des échanges, la dimension *transmission* et la dimension *professionnelle* des processus de régulation de l'interaction sont mises en tension et sont interdépendantes. D'où l'importance, pour analyser la transmission professionnelle, de tenir ensemble un cadre d'analyse de l'activité professionnelle et un cadre d'analyse des processus de régulation et de coordination des engagements dans les relations de travail.

Ces conclusions invitent à réfléchir à la manière dont on peut s'emparer de ces premiers résultats pour faciliter les apprentissages en situation professionnelle. L'accompagnement de la transmission professionnelle, si l'on suit nos conclusions, devrait se pencher sur : 1/ les relations interpersonnelles, et en particulier du point de vue des propriétés d'échange et de communication ; 2/ l'explicitation des concepts utiles à l'action ; 3/ la cohérence entre, d'un côté, les expériences structurantes de la connaissance et de la compétence des personnes, et de l'autre côté, les attentes professionnelles de ces personnes.

Bibliographie

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In Centre de recherche sur la formation du CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 55, 4-19.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chevallier, D., & Chiva, I. (1991). L'introuvable objet de la transmission. Introduction. In D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Delbos, G., and Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Edition de la Maison des sciences de l'homme, (Collection Ethnologie de France). 310p.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, Vol. 33, n°4, pp. 505-529.
- Gillet, M. (1999). Analyse sociologique des transmissions dites hors cadre familial des exploitations agricoles. *Économie rurale*, 253(Emploi agricole, emploi rural. Continuités, ruptures, innovations), 87-90.
- Goffman, E. (1981/1987). *Façons de parler*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène au quotidien. La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. Tome 1). Paris : Armand Colin.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan. 286p.
- Labrousse, F., & Iladoy, J. (2011). Anciennes et nouvelles générations de paysans à l'épreuve du dialogue. *POUR*, 212, 7-12.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Léontiev, A. (1975). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In Centre de recherche sur la formation du CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 107-132). Paris : PUF.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (2004). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (1999a). *Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteurs-novices*. Acte du 3ème congrès international de l'AESCE, Bordeaux.
- Mayen, P. (1999b). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay, & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp.17-47). Toulouse : Octarès.
- Pharo, P. (1985). *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*. Paris : CEREQ, coll. Les études, N°5.
- Thévenot, L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. In Centre de recherche sur la formation du CNAM (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 213-238). Paris : PUF.

- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *Les formes de l'action* (Vol. 1, pp. 39-69). Paris : Ed. de l'EHESS.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.