

Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail: une illustration dans le secteur agricole

Fanny Chrétien, Jean-François Métral

► **To cite this version:**

Fanny Chrétien, Jean-François Métral. Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail: une illustration dans le secteur agricole. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2016, 1 (83), pp.49-68. 10.4000/rechercheformation.2701 . hal-02020860

HAL Id: hal-02020860

<https://hal-agrosup-dijon.archives-ouvertes.fr/hal-02020860>

Submitted on 3 May 2019

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

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

Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail

Une illustration dans le secteur agricole

Potential for professional transmission and tutoring configurations in the workplace: an illustration in the agricultural sector

Fanny Chrétien

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), AgroSup Dijon, Eduter-Recherche, Unité propre (UP) Développement professionnel et formation (DPF)
jean-francois.metral@agrosupdijon.fr

Jean-François Métral

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), AgroSup Dijon, Eduter-Recherche, Unité propre (UP) Développement professionnel et formation (DPF)
jean-francois.metral@agrosupdijon.fr

Résumé : La question de la transmission d'un métier est une préoccupation présente dans un grand nombre de secteurs économiques, en particulier dans les secteurs en déprise tels que l'agriculture. Dans ce contexte, les dispositifs d'aide à l'installation ou à la reprise d'exploitations agricoles se tournent de plus en plus vers des publics renouvelés, souvent hors cadre familial, en proposant des formes de tutorat variées. Cet article présente un modèle générique d'analyse des « configurations de transmission professionnelle » visant à caractériser le potentiel de transmission professionnelle des situations rencontrées par les apprenants dans ces dispositifs d'accompagnement. Il montre que pour saisir la subtilité des conditions de la transmission professionnelle, l'analyse doit aller au-delà de la caractérisation du dispositif et des prescriptions en matière de tutorat, pour caractériser les interactions tutorales en situation de travail.

Summary: transmitting professional know-how is a critical concern for many economic sectors. It is a particular challenge for sector in decline such as agriculture. In that context, some supports measures aim to help young candidates, which often don't have family in agricultural area, to become farmers or to take over a farm, proposing different tutorial systems. This paper presents the diversity of those forms and proposes to characterize in a generic way on the basis of the concept of "vocational transmission configuration". It question what those measure produce or, in contrary, limit the development of favorable conditions to learning professional activities. It also shows that we need to base the diagnostic of those conditions not just through the understanding of what the measures or the actors of those measures prescribe but also on the observation of tutorial interactions in labour situations.

Mots-clés : apprentissage professionnel, socialisation, dispositif de soutien, travail, tutorat, agriculture (secteur économique)

Keywords: apprenticeship, socialisation, support measure, labour, tutorial system, agriculture (economic sector)

1. Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail : une illustration dans le secteur agricole

Un grand nombre de travaux de recherche, en particulier ceux des anthropologues, des didacticiens et des pédagogues (Berliner, 2010 ; Brousseau, 1990 ; Chevallard, 1997 ; Meirieu, 2010), se sont intéressés à la transmission des savoirs et aux conditions par lesquelles elle facilite ou non des processus d'acquisition. Pour autant, nous restons relativement démunis devant la question de la transmission et des apprentissages produits dans les milieux professionnels. Quelques travaux traitent des conditions apprenantes des organisations professionnelles (voir par exemple Fernagu-Oudet, 2012). Par ailleurs, le courant américain du *Workplace Learning* s'attache à décrire les conditions sociales et individuelles qui, dans leurs dialogues, permettent le développement d'apprentissages professionnels. Toutefois, si cette approche a le mérite de souligner et de caractériser les interdépendances relationnelles entre les contributions sociales et individuelles aux pratiques professionnelles (Billett, 2008 ; Lave, 1991), elle ne dit pas grand-chose sur ce qui est transmis du contenu (prescrit et conceptuel) du travail.

Cet article rend compte des résultats issus d'une recherche qui a porté sur la diversité des modes de transmission professionnelle dans les exploitations agricoles biologiques. Ce travail est parti de l'observation d'interactions entre agriculteurs et repreneurs et de leurs contextes de déploiement au sein de dispositifs d'accompagnement plus ou moins formels (Chrétien, 2015). L'article vise d'abord à présenter le modèle conceptuel qui a été construit dans ce travail pour caractériser la dynamique des relations entre différentes dimensions de la transmission professionnelle. Il vise ensuite à montrer comment ce modèle permet de caractériser le potentiel de transmission professionnel qu'offrent les configurations sociales des rencontres entre apprenants et tuteurs et les interactions entre eux.

Tout d'abord, nous présentons le contexte de la transmission des exploitations agricoles en agriculture biologique sur lequel nous nous sommes appuyés pour élaborer, à partir de l'étude de plusieurs cas, un modèle conceptuel pour analyser les configurations de transmission professionnelle et leur dynamique. Puis, nous illustrons l'intérêt de ce modèle par l'analyse d'un cas singulier d'interaction tutorale dans le cadre d'une situation de travail relative à l'utilisation d'un matériel agricole. Nous élargissons l'approche par la comparaison de plusieurs configurations, et nous concluons en présentant quelques-uns des résultats que notre recherche a mis en évidence concernant les caractéristiques des configurations de tutorat qui interviennent dans le potentiel de transmission professionnelle.

2. Une recherche sur les modes et conditions de transmission professionnelle dans le milieu agricole

Face à la déprise agricole qui semble résolument structurelle, l'action publique se tourne désormais vers l'installation et la transmission des exploitations plutôt que vers le maintien de l'agriculture familiale. La plupart des organisations professionnelles et des services administratifs concernés par le développement agricole présentent aujourd'hui un discours sur les conditions de cette transmission et sur les étapes à suivre selon les prescriptions administratives et juridiques *ad hoc*. Cette préoccupation se retrouve dans le dispositif d'appui à l'installation agricole, notamment par le biais du Parcours professionnel personnalisé (PPP),

mis en place en 2008, géré au niveau départemental, et conçu pour s'adapter aux besoins de formation des candidats à l'installation et repreneurs. Des conseillers, agréés pour accompagner les candidats dans ce parcours, les orientent vers des listes de maîtres de stage ou vers des formations spécifiques ou encore vers des « espaces tests », dans lesquels ces candidats peuvent exercer la pratique du métier et ainsi approfondir leur projet et développer des apprentissages professionnels.

Dans ce texte, nous nous centrons sur des dispositifs qui engagent des agriculteurs expérimentés dans des formes plus ou moins explicites de transmission dite « professionnelle ». Après avoir caractérisé ces dispositifs, nous détaillerons le cadre d'analyse que nous avons construit en montrant comment ces dispositifs, redéfinis par les acteurs, participent, avec d'autres éléments, à la constitution d'une diversité de configurations de transmissions professionnelles, toujours singulières et dont les dynamiques se jouent à travers les relations et les interactions au travail.

2.1. Une diversité de dispositifs d'« apprentissage par la pratique » s'appuyant sur le tutorat

Dans le secteur agricole, parmi les espaces professionnels dans lesquels un ou plusieurs professionnels expérimentés travaillent en collaboration avec un apprenant (plus ou moins débutant), il existe un assez large panel de dispositifs d'apprentissage par le biais de la transmission professionnelle. Ces dispositifs ont pour caractéristique principale la co-activité de l'apprenant et de l'agriculteur expérimenté sur un lieu de travail. Toutefois, ils ne visent pas tous les mêmes attentes et se distinguent par :

- leur inscription ou non dans un parcours de formation professionnelle ;
- l'investissement attendu des acteurs du dispositif dans le suivi des porteurs de projet à l'installation ;
- les résultats attendus en termes d'apprentissage et de professionnalisation de ces derniers.

Le tableau 1 présente les trois principaux dispositifs de transmission rencontrés dans le milieu agricole et les principales variantes pour chacun d'eux.

Dispositif	Caractéristiques principales	Variantes	Enjeux
Stage en exploitation agricole	Inscrit dans une logique de formation agronomique ou agricole (technique ou supérieure)	Durée de 4 semaines à 6 mois en fonction des formations Dépendantes des conditions économiques, sociales et productives des maîtres de stage	Un enjeu prescrit de formation par la pratique Enjeu de formation très variable en fonction des projets professionnels des apprenants (installation visée ou non) et de l'adéquation perçue entre le projet et les caractéristiques professionnelles des exploitations de stage
Le parrainage dans le cadre du PIDIL	Rémunération de l'apprenant dans une phase de participation au travail d'une exploitation à reprendre	Perspectives de reprises variables en fonction des exigences et des conditions de reprise, et en fonction de la connaissance mutuelle entre le transmetteur et le potentiel repreneur	Mettre en contact et faire éprouver le travail et la relation de partenariat pour faciliter une reprise d'exploitation

Les espaces-test agricoles	Mise à disposition de moyens financiers, matériels, humains et juridiques pour tester le démarrage d'une installation	Souvent conçus pour le maraîchage biologique mais pas uniquement Participation du tuteur et collaboration entre apprenant et agriculteur très variables d'un dispositif à l'autre	Viser la professionnalisation des « couvés » par la pratique, certaines en mettant en place un dispositif de tutorat dans une visée de transmission de l'expérience professionnelle.
-----------------------------------	---	--	--

Tableau 1 : descriptif des trois principaux dispositifs de tutorat dans le milieu agricole (biologique)

Les dispositifs se différencient par les positions sociales qu'occupent les acteurs, c'est-à-dire par le rôle qu'ils assignent à l'apprenant dans le travail et à l'agriculteur dans le soutien aux apprentissages. Le cadre administratif et prescriptif de la formation professionnelle participe de cette définition puisqu'il fournit aux deux protagonistes des instruments de suivi (ex. : documents de stage à remplir et à faire suivre par le maître de stage, rapports de stage à produire pendant la période de stage, etc.).

Si le dispositif est une notion qui paraît figée à première vue, plusieurs logiques tutorales peuvent pourtant s'exprimer dans un même dispositif (Chrétien, 2015). Cette variabilité est à mettre en lien avec, d'une part, la pluralité des interprétations que l'on peut faire des prescriptions, et, d'autre part, avec les interférences produites par d'autres conditions de transmission inhérentes aux différents lieux de travail.

2.2. Des logiques tutorales ancrées dans des configurations de transmission variées et dynamiques

La notion de configuration (Elias, 1970, 1987) constitue un moyen pour analyser les conditions de transmission au-delà du prescrit des dispositifs. Elle permet de penser les interpénétrations sociales, à la fois dans leur mouvement, et en prenant en compte l'ensemble des relations entre les individus qui la composent. En effet, la configuration sociale est située dans un environnement singulier constitué d'objets et imprégnée de la pluralité des appartenances des personnes dont les expériences et engagements s'inscrivent dans des contextes sociaux divers, hétérogènes et dynamiques. Son analyse nécessite de convoquer un système de « variables » humaines et non humaines préfigurant ces configurations.

Ainsi, d'une part, la prescription du dispositif est portée et redéfinie par un certain nombre d'individus qui sont en contact direct avec les bénéficiaires du dispositif. D'autre part, certains éléments de la configuration renvoient non pas à des acteurs en présence mais à des éléments déposés dans l'environnement par l'activité d'autrui : le concepteur du tracteur, le sélectionneur de la race bovine, les accompagnateurs du Programme pour l'installation et le développement des initiatives locales (PIDIL)¹, le formateur du Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole (BPREA), etc. ; mais aussi les objets de travail qui encapsulent les activités humaines et engagements passés de la longue histoire de l'exploitation et de la culture professionnelle.

Dans notre étude, nous parlons de configuration de transmission professionnelle car nous regardons des configurations sociales qui ont à la fois un caractère de tutelle et un caractère de travail. À partir de ces principes posés et de l'exploration immersive dans plusieurs dispositifs, nous proposons de décrire les configurations de transmission professionnelle dans les exploitations agricoles sur la base des relations dynamiques entre trois dimensions. La

¹ Ce programme a été financé dans le cadre d'un partenariat entre l'État et les collectivités locales, pour favoriser l'installation des jeunes et le développement d'initiatives locales.

première concerne le milieu de travail. Elle comprend tout ce qui dans le travail peut jouer sur les phénomènes de transmission comme les enjeux de production, les objets de travail à maîtriser, les exigences et conditions d'insertion dans l'organisation du travail, ou encore les risques liés aux conditions agronomiques et économiques de l'exploitation. La seconde concerne le dispositif de transmission professionnelle, c'est-à-dire les finalités et les résultats escomptés, les contrats de transmission qu'il sous-entend, les moyens et les ressources qu'il met à disposition des bénéficiaires, etc. Enfin, la troisième correspond aux expériences antérieures de l'agriculteur et de l'apprenant : ce qu'elles ont produit en termes de connaissances, de préoccupations, d'orientation professionnelle, et tout type de repères sur les façons d'exercer le métier et de le transmettre.

Ainsi, nous constatons que la transmission professionnelle s'exprime dans les positions prises par le tuteur et l'apprenant au sein de l'exploitation : en tant que participant à la production, apprenant, responsable, acteur autonome, etc. Ces positions induisent des modes de relation au travail qui participent plus ou moins au « faire apprendre » et au développement des compétences. Or, tout d'abord, elles ne sont pas uniquement déterminées par le dispositif dans lequel le jeune est entré. Il ne suffit pas d'être en espace-test pour tester tout ce que l'on veut en toutes circonstances : cela dépend de ce qu'il paraît pertinent de tester compte tenu des moyens que l'exploitation met à disposition, et, surtout des conditions d'insertion dans le travail au sein d'une exploitation qui répond déjà à une certaine logique d'organisation et de production. Ensuite, les points de vue sur la distribution du travail et les modalités de coopération se confrontent dans cet espace partagé. D'un côté, l'idée que le jeune se fait de son rôle dans le dispositif peut changer avec les comportements du tuteur vis-à-vis de lui et du travail, mais aussi avec ce qu'il perçoit des valeurs et convictions qui circulent dans l'univers de travail en commun. De l'autre, l'agriculteur construit des avis sur l'état des connaissances que semble détenir le jeune, à partir de ce qu'il perçoit et interprète de ses activités, mais aussi à partir d'autres indicateurs de l'expérience tels que la formation professionnelle suivie, son origine socioprofessionnelle, ou encore la qualité de ses expériences de stage antérieures.

2.3. Des potentiels de transmission professionnelle ancrés dans les interactions entre agriculteur et apprenant

Dès lors, pour rendre compte de la dynamique des configurations, nous proposons donc de mettre la focale sur des moments potentiellement privilégiés de la transmission : les interactions verbales.

En effet, la transmission professionnelle est à la fois un phénomène observable (il y a ou non des choses transmises) et caractérisable (il y a des conditions sociales internes et externes qui permettent la transmission ou au contraire l'empêchent), mais c'est aussi un ensemble d'objets culturels et cognitifs qui passent par le travail et les relations au travail. Ces objets sont des façons de faire, des pratiques, des raisonnements, des savoirs, des priorités, des principes d'action, etc. Or, les configurations appellent des engagements, requièrent des positions, montrent des enjeux, ou encore des besoins de coordination, que l'on peut comprendre à travers les discours des acteurs sur le dispositif, leurs attentes vis-à-vis de lui, les relations vécues dans le travail ou sur l'environnement de travail en commun. En revanche, les discours rapportés sur les relations de travail décrits par les apprenants d'un côté et les agriculteurs/tuteurs de l'autre ne permettent pas, à eux seuls, de saisir les objets de transmission et d'apprentissage sur le vif, ni de voir en acte comment les configurations impactent les situations de transmission et les liens qui s'établissent en situation entre le contenu du travail et les conditions sociales du travail.

Nous questionnons donc la façon dont ces éléments de configuration s'invitent ou sont convoqués dans les situations d'interaction verbale entre apprenant et agriculteur au travail et comment ils interviennent dans le potentiel de transmission.

3. Analyse du processus de transmission professionnelle au cours des interactions en situation de travail et hors du travail

À partir de l'analyse d'un cas et d'une interaction enregistrée sur le vif, nous cherchons ici à illustrer comment certains éléments configurationnels apparaissent dans les interactions observées et comment, dans l'autre sens, les interactions contribuent à (re)mettent en jeu des éléments relatifs aux configurations (valeurs professionnelles, stratégies de transmission, points de vue sur les rôles et places sociales dans le dispositif, etc.). Le choix de cette interaction privilégie un échange comportant à la fois des enjeux d'apprentissages professionnels, et de tutelle, et des enjeux de place sociale au sein de l'activité agricole.

3.1. Une interaction verbale dans une situation professionnelle singulière : le cas de JPh

JPh est un jeune apprenant sorti de la formation BPREA Biodynamie. Au moment de l'enquête, il est en phase de test (dans le cadre d'un PIDIL) pour la reprise d'une exploitation d'élevage de montagne, celle de Ch proche de la retraite.

Dans la situation qui nous intéresse, JPh a pris l'initiative, encouragée par Ch, d'aller épandre du fumier sur les prairies à l'aide du « SACO® », épandeur à fumier ou à lisier qu'il faut tracter. Conduire un tracteur attelé d'un outil ou d'une remorque, les manipuler, les entretenir, voire les réparer, les modifier ou les transformer sont des actions qui font partie intégrante du métier d'éleveur et d'agriculteur. JPh a déjà manipulé d'autres épandeurs (à lisier) sur des surfaces planes lors d'expériences de stage antérieures, mais il n'a jamais conduit cet ensemble tracteur/SAFCO ni participé à sa mise en fonctionnement. Il a déjà vu l'engin fonctionner sur une parcelle et il lui semble, a priori, qu'il est en mesure de réaliser seul l'activité d'épandage. Épandre le fumier à l'aide du SACO fait néanmoins l'objet d'une discussion entre Ch et JPh lors du déjeuner qui est rapportée page suivante. Elle porte notamment sur l'appréhension du poids qu'exerce l'outil remorqué à l'arrière du tracteur, le danger de glissement/retournement et leur prise en compte dans l'action d'épandage.

Extrait d'une interaction entre Ch et JPh (en présence de la chercheuse – E)

JPh(1) : ce [l'attache de l'outil à l'arrière du tracteur] n'est que pour l'épandeur ou il sert à autre chose ?

Ch(1) : non, à l'autochargeuse aussi.

JPh(2) : ah oui.

E(1) : et tu sais à quelle vitesse il faut aller et tout ça ?

Ch(2) : on improvise hein !.

JPh(3) : ouais, on apprend.

Ch(3) en s'adressant à JPh : il ne faut pas te planter hein !! Bon **le SACO est en bas donc ça va mieux, mais il ne faut pas qu'il pousse trop derrière**. Il faut faire attention quand tu tournes de ne pas trop braquer.

JPh(4) : les freins ne fonctionnent pas ?

Ch(4) : tu n'en as pas besoin sur le SACO normalement. Mais il faut que tu fasses le tour pour monter, tu redescends par le banc, c'est plus simple.

JPh(5) : ah bon, d'accord.

Ch(5) : si tu montes là, tu casses tout.

E(2) : pourquoi ?

Ch(6) : ben la terre est trop molle, le SACO est lourd.

JPh(6) : combien de bars ?

Ch(7) : dans les pneus ?

JPh(7) : oui.

Ch(8) : au moins 2,5, je crois que **le max c'est 3,2** non ?

JPh(8) : je peux en mettre tout au bout ? [sur des parcelles situées à distance de la ferme]. J'en mets où ?

Ch(9) : pas trop devant parce que c'est en pente.

JPh(9) : pas trop devant, ça veut dire vers le village ?

Ch(10) : oui.

JPh(10) : d'accord. On verra bien.

Ch(11) : ouais, parce que là-bas si tu joues au con tu es par terre.

E(3) : tu dis pas besoin de freins, mais quand même, non ?

Ch(12) : sur la remorque, tu n'as pas besoin de beaucoup de frein. Comme on tourne, on remonte à un moment ou à un autre.

E(4) : de toute façon, tu ne vas pas dans la pente comme ça, non ?

Ch(13) : of, tu vas comme tu peux hein !

E(5) : et tu dois faire combien de surface avec ta remorque ?

JPh(11) : j'en sais rien...

Ch(14) : tu n'en mets pas trop dessus hein ! parce que sinon...

JPh(12) : ouais, deux ou trois godets quoi.

Ch(15) : oui trois. À ras du bois.

JPh(13) : ah oui.

Ch(16) : bon le fumier ça va mieux, c'est plus mou. Tu peux en charger un peu plus devant

[Entendu au-devant du SACO]

Nous allons montrer dans le paragraphe suivant comment l'analyse de cette interaction permet de caractériser son potentiel de transmission professionnelle.

3.2. Un potentiel de transmission d'une interaction verbale ancrée dans une configuration singulière de transmission professionnelle

Les repères analytiques proposés par Kerbrat-Orecchioni (1990) nous conduisent à diviser cette interaction en neuf séquences en fonction des buts de l'action verbale, des objets de l'interaction (thèmes abordés) et de l'intervention d'une nouvelle personne (voir tableau 2 en annexe).

Tout d'abord, l'analyse de cet échange montre comment l'organisateur central de l'action du tuteur est la gestion du risque de renversement/glissement, là où il semble être le matériel et sa conduite chez l'apprenant.

Ensuite, à travers les interventions de l'élève plus expérimenté et par l'analyse détaillée des séquences de dialogue, nous mettons en exergue différentes fonctions de communication qui visent à transmettre des aspects importants du travail.

Contextualiser la tâche : elle est à réaliser dans des circonstances topographiques dangereuses. *Partager des représentations fonctionnelles* en diagnostiquant ce qui est connu de l'autre et ce qui, au contraire, doit faire l'objet d'une transmission d'informations complémentaires. Il s'agit dans un premier temps de prendre connaissance, à partir d'indices comportementaux, de la conscience que l'autre a du niveau de risque (comme lors des réponses évasives ou approximatives de JPh), puis de faire évoluer le discours en vue de construire des références communes sur et pour l'action. L'objectif est de faire comprendre les points délicats de l'action pour faire agir l'autre avec précaution.

Maintenir l'orientation de l'attention sur les dangers que comporte cette tâche tout en partageant un certain niveau de confiance.

Rappeler la responsabilité du jeune dans l'exercice de cette tâche en le dotant d'informations et de raisonnements utiles à la réussite de l'action.

Signaler les facteurs sur lesquels il est possible d'agir, et ceux qui sont secondaires ou moins contrôlables ; proposer une hiérarchisation de ces facteurs ;

Réduire la complexité de la tâche : Ch propose d'éviter certains itinéraires, de ne pas remplir l'épandeur à son maximum et de ne pas pratiquer certaines parcelles plus pentues que les autres.

Les interventions de JPh sont, elles, centrées sur la réalisation des opérations et visent à obtenir certaines informations (le système d'attache, la qualité et l'utilité des freins sur l'outil, le gonflage des pneus, l'identification spatiale des parcelles à épandre). Nous pourrions dire qu'elles semblent viser deux objectifs : d'une part, agir en confiance, d'autre part manifester son professionnalisme auprès de l'élève et son intérêt pour ses consignes.

L'analyse de cet échange met l'accent sur ce que l'utilisation des instruments du travail nous apprend sur la transmission professionnelle, à l'occasion d'une situation de dialogue préalable à la réalisation de la tâche.

Mais cet échange au travail et sur le travail s'inscrit plus largement dans une configuration de transmission bien spécifique. Celle-ci, lorsque nous l'analysons à partir d'entretiens compréhensifs et dans un contexte d'immersion, montre que les protagonistes souhaitent s'engager, chacun à leur manière, dans la construction d'une collaboration dans le travail, à travers notamment la coordination des tâches et des visions d'avenir de la ferme. Ces engagements répondent par ailleurs à la mise à l'épreuve de l'apprenant qui doit faire les preuves de sa capacité à mener avec une certaine autonomie les tâches essentielles relatives à la gestion de la ferme. Dans cette configuration, le dispositif de test en PIDIL suggère de fait cette mise à l'épreuve puisqu'il est d'abord conçu pour tester la reprise éventuelle d'une exploitation. Mais la particularité de la configuration rajoute ici un cadre particulier à l'expérience de transmission et donc à la relation de tutelle : les risques productifs et physiques liés à la montagne et à son climat, les représentations de l'éleveur vis-à-vis du « doigté » dont il faut faire preuve en tant qu'agriculteur, la forte projection de l'apprenant sur cette ferme et sa volonté d'y trouver sa place...

Nous voyons à travers cet exemple que l'analyse interactionnelle, seule, permet de mettre en évidence ou de faire des hypothèses sur les fonctions tutorales déployées en situation pour étayer l'apprentissage du travail. Mais d'autres fonctions de tutelles apparaissent en filigrane de l'étayage, comme un sens second donné aux échanges, et qui concernent des enjeux sociologiques d'occupation de places au sein de l'espace de travail, dans le présent et l'avenir. La mise en garde préfigure par exemple un questionnement adressé à l'autre sur sa maîtrise globale des engins et sur sa capacité professionnelle à prendre ses responsabilités. Ou encore, faire le choix de ne pas mentionner quelques éléments qui composent le risque renvoie non pas (ou probablement pas) à un choix pédagogique qui viserait à faire découvrir ces éléments à l'autre dans l'expérience, mais de laisser à cet autre, l'apprenant et potentiellement le futur responsable de la ferme, l'occasion de prendre de l'autonomie dans la confrontation à une situation nouvelle, voire dangereuse.

Enfin, pour étayer ces résultats qui dépassent le cadre de l'exemple proposé et de l'interaction verbale analysée, nous proposons maintenant de présenter les résultats issus de l'analyse de plusieurs autres cas (Chrétien, 2015).

4. Des configurations dynamiques au potentiel de transmission professionnelle variable

Pour cela, nous nous appuyons sur des données issues de trois cas étudiés : la reprise d'une ferme dans le cadre d'un PIDIL (Cas 1), un espace-test agricole (Cas 2), une installation collective chez un ancien éleveur bovin (Cas 3). Le recueil de données s'est effectué en immersion dans chacune des exploitations agricoles correspondantes aux trois cas sur des périodes d'environ deux semaines. Pour chacun de ces trois cas, nous avons analysé plusieurs interactions verbales recueillies, et caractérisé les situations dans lesquelles elles se déroulent. Nous les avons alors comparés de manière synchronique (entre les différents cas) et diachronique (évolution dans le temps) pour dégager une typologie des configurations de transmission professionnelle et des éléments sur leurs évolutions.

Nous présentons ici les résultats de ces analyses. Elles montrent en premier lieu que les configurations de transmission se définissent tout d'abord à partir de la combinaison de différentes classes de situations de tutelles qui sont données à vivre à l'apprenant dans divers dispositifs d'accompagnement, et que celles-ci correspondent à des situations de travail ou à des situations partagées hors du travail. Les résultats de ces analyses montrent également que

ces configurations sont évolutives et qu'elles se transforment avec les événements vécus du travail et avec la construction progressive de la relation de tutelle.

4.1. Des configurations de transmission au potentiel variables selon les dispositifs, les situations de tutelles et les situations de travail rencontrées

Selon les dispositifs d'accompagnement des futurs repreneurs et selon les cas étudiés, nous observons une diversité de classes de situations de tutelles rencontrées dans les situations de travail et les situations hors du travail *stricto sensu*, qui dessinent des configurations de transmissions professionnelles variables (tableau 2).

Classes/ Cas	Échange sur le travail, et au travail	Réunion sur le relationnel au travail	Tour de plaine	Réunion d'organisation du travail	Interaction hors travail	Autres
Cas 1	X	Non institué mais intégré aux flux des échanges sur le lieu de travail	-	X	Notamment autour de la vie à la ferme, et de l'anthroposophie (lectures hebdomadaires)	
Cas 2	X	X	X	X	Très dépendant des personnes et de leur lieu d'habitat	Interactions fortes entre couvés. Rencontre régulières avec l'animateur de la couveuse (administratif, relationnel, évolution du dispositif, etc.)
Cas 3	X	Peu ou pas avec le cédant.	-	X	X	Diversité des situations d'interaction de par le nombre de personnes dans le GAEC, et sur l'éco-lieu

Tableau 3 : Diversité des classes de situation de tutelle observées pour les trois cas étudiés

L'analyse affinée des interactions dans ces différentes situations montre qu'elles offrent plus ou moins d'occasions d'approfondir des implicites conceptuels.

Ainsi, dans beaucoup de situations, le poids de l'impératif de production limite les explications à l'exécution immédiate de l'action (Savoyant, 1979). Mais, pour d'autres, ces explications, bien que tournées vers la réussite de l'action, accordent davantage de temps aux processus d'élaboration et de compréhension de l'action qu'il s'agit de mener. Par exemple, les situations de tour de plaine² sont l'occasion de nombreuses explicitations par l'agriculteur des raisonnements qui sous-tendent l'orientation de son action (*Ibid.*) et des points d'attention principaux à prendre en compte pour réussir l'action. Cette situation comporte donc un

² Le tour de plaine consiste à se déplacer sur une ou plusieurs parcelles agricoles pour que leur observation serve de support de dialogue entre professionnels. Les échanges portent généralement sur les choix techniques et leurs conséquences sur l'état des cultures et des sols.

potentiel de transmission professionnelle bien plus grand qu'il n'apparaît au premier abord (absence de gestes observables notamment). La situation d'échanges techniques lors d'une journée « ordinaire » de travail constitue un autre exemple de situation dont le potentiel de transmission est masqué au premier abord, du fait de la présence d'implicites : sur ce que prend en compte réellement le tuteur pour décider de ce qu'il faut faire, sur ce qu'il est coutumier et acceptable de faire, sur ce que sait ou ne sait pas l'apprenant. Cependant, l'analyse de l'interaction montre que la tâche est mise en rapport par les interactants avec la prochaine tâche à effectuer et un ensemble d'autres tâches. Cette prise en compte d'un espace élargi et d'un temps plus long ouvre un potentiel de développement des compétences pour l'apprenant, par une meilleure contextualisation des tâches et ainsi une organisation plus élaborée des actions.

En fonction des classes de situations de tutelle, nos analyses montrent aussi des variations dans les possibilités offertes à l'apprenant d'éprouver les résultats de ses actions et de les mettre en relation avec les moyens déployés et les conditions observées, en particulier pour les actions qu'il effectue en autonomie. Or, ces mises en relation des buts avec les moyens et les conditions favorables pour les atteindre sont essentielles pour l'apprentissage du travail.

Ainsi, à travers cette diversité de dispositifs, de situations de travail et de situations de tutelle, et selon leur combinaison, se dessinent différentes configurations de transmissions professionnelles : des configurations où la transmission est encadrée par des situations spécifiques, où le contenu porte autant sur les pratiques agricoles que sur le statut de la collaboration professionnelle ; d'autres où la transmission est, au contraire, plus informelle parce que le dispositif ne vise pas directement les apprentissages mais où le partage du travail et de la culture de l'exploitation transpirent des interactions quotidiennes.

4.2. Un potentiel de transmission évolutif au fil des situations de travail rencontrées et de la construction de la relation tuteur-apprenant

Notre analyse diachronique de ces différents cas montre aussi que les événements liés aux situations de travail rencontrées et la construction progressive de la relation de transmission professionnelle modulent le rapport entre d'un côté, les positions et attentes dans la relation du tuteur et de l'apprenant et, de l'autre, leurs façons réciproques de s'y engager. Elle met en évidence les transformations des configurations.

Une évolution de la performance de l'apprenant, facilitant la délégation ; ainsi que l'évolution chez l'agriculteur des modes d'appréciation des compétences et capacités de l'apprenant.

Une évolution de la répartition du travail, avec une propension différente à la délégation, soit comme résultat d'une reconnaissance de la compétence, soit comme réponse à des exigences du moment (remplacement notamment).

Une régulation des tensions, par la compréhension des logiques d'action et des buts de l'autre ; par la convergence progressive des perspectives et des rôles dans l'exploitation. À l'inverse, la cristallisation d'incompréhensions ou de mécompréhensions qui entraînent une dégradation des espaces de communication entre les personnes.

Une transformation du travail du « transmetteur » par l'introduction de nouvelles techniques ou de nouvelles façons de raisonner.

Ces transformations et les décalages qui en sont à l'origine contribuent à la dynamique des configurations de transmission professionnelle à travers des processus de régulation et de mise en place sociale qu'ils génèrent ou non selon que la coordination est possible ou que la communication est interrompue :

- négociations et/ou redéfinition des places et des statuts, des niveaux de décisions, des rôles et des responsabilités ;
- construction de compromis sur ce qui fait professionnalité ;

- recherche ou démonstration de garanties d'engagement, de conformité et/ou de compétences ;
 - mise à l'épreuve de l'un par l'autre, à l'occasion du travail ou à l'occasion d'activités à visée transmissive ;
 - ratification, validation, mise en garde, ou encore encouragement ou appréciation qui sont autant de manières de situer l'action de l'apprenant dans un champ de possible.
- Le constat de ces évolutions permet là encore de relativiser le déterminisme des configurations de transmission professionnelle.

5. Pour conclure : quelques caractéristiques de la transmission professionnelle dans le cadre du tutorat

Ainsi, en décrivant et analysant les différentes modalités d'échange et de tutorat rencontrées dans différents cas, nous montrons que la notion de configuration est complémentaire de l'approche interactionnelle et de l'analyse de l'activité : elle prend en compte ce que L. Thévenot appelle « les capacités conjointes des personnes et de l'environnement » (2000).

La configuration apparaît alors comme un système dynamique. D'une part, les effets et le poids des variables³ changent selon le moment, la période où l'on observe les interactions. D'autre part, elles dépendent des personnes et de leurs histoires.

Nous faisons apparaître des caractéristiques de la transmission professionnelle entre agriculteurs et apprenants, et par là même les potentialités de transmission qui se dessinent à travers les types de rencontre possibles dans chacune des configurations.

La première des caractéristiques de la transmission professionnelle est que son potentiel se constitue par la participation conjointe au travail et aux interactions qu'il implique de personnes ayant des niveaux d'expertise et de compétences contrastés.

La seconde est que la transmission professionnelle est d'abord tournée vers la réalisation du travail. Dès lors, le potentiel de transmission dans et par le travail se détermine pour chaque situation en fonction :

- des caractéristiques des tâches à réaliser (types de tâches, fréquence, dangers éventuels, caractéristiques locales intervenant dans leur réalisation, etc.) ;
- de leur incidence sur les modalités de la transmission et sur les médiations déployées par le tuteur (dans l'exemple présenté, la présence de danger conduit à une transmission de règles d'action prioritaires accompagnées d'explicitations restreintes des raisonnements) ;
- de ce qu'il convient de faire et de la manière dont il est bon de le faire selon les exigences productives du moment, les risques encourus par d'éventuelles erreurs, ce qui peut être demandé à l'apprenant et ce que celui-ci dit pouvoir faire.

D'une part, ce potentiel dépend donc de la confrontation répétée de l'apprenant à une diversité de situations de travail, plus ou moins connues, présentant des indéterminations à comprendre et à dépasser (Dewey, 1938 ; Dumez, 2007 ; Mayen, 2000), pour lesquelles la réalisation des actions est accompagnée par une aide à leur conceptualisation par le tuteur (Vergnaud, 2013).

D'autre part, il peut être entravé lorsque la place que prennent le travail et la socialisation au travail (l'intégration de normes sociales) prennent le dessus sur les contenus à apprendre (et appris) (Astier, 2008 ; Bautier, 1992). Cela peut se traduire par la non-reconnaissance des difficultés, des compétences et des capacités à agir des apprenants.

3 Qui sont pour rappel : les caractéristiques du dispositif, les engagements et expériences des personnes, la culture et la nature de l'exploitation agricole.

La troisième est que ce potentiel est aussi fonction de la façon de concevoir la transmission et ses modalités chez le tuteur : il peut être limité, par exemple, lorsque les modalités de transmission se limitent à la participation aux tâches productives ou à l'inverse à la simple observation.

La quatrième est que la transmission professionnelle correspond aussi à la transmission d'une culture, celle de la profession, celle de l'exploitation, celle de la famille exploitante, celle de la « communauté de pratique » (Lave, 1991) et d'idées à laquelle l'agriculteur adhère. Or, ces « communautés » sont porteuses de différentes manières de penser les métiers, les modèles professionnels et les pratiques agricoles. Cette part culturelle de la transmission professionnelle peut donc être un vecteur d'apprentissage et de développement en permettant l'acquisition d'instruments mobilisables pour interpréter le réel. Mais elle peut aussi constituer un frein au développement professionnel lorsque la culture professionnelle transmise restreint ou fige le modèle professionnel de référence pour l'apprenant ou que celui-ci n'adhère pas au modèle proposé et que les conflits de normes interrompent le processus de transmission.

Notre contribution vient ainsi appuyer les nombreux travaux sur la fonction tutorale, la manière dont elle se déploie en situation de travail et son rôle fondamental pour la constitution d'un potentiel de transmission professionnelle (Kunégel, 2011 ; Fillietaz *et al.*, 2014 ; etc.). Ce faisant, elle vient interroger les dispositifs d'accompagnement à la transmission des exploitations agricoles et à l'installation qui ne comportent ni parrain ni tuteur.

Elle montre aussi que cette fonction s'inscrit dans un environnement (technique, social mais aussi culturel), dans une histoire de l'exploitation, de l'exploitant et de l'apprenant, etc., et dans un ensemble d'enjeux qui se jouent dans ce que le tuteur et l'apprenant se donnent mutuellement à voir dans le travail et dans leurs interactions. Pour les concepteurs des dispositifs, cela laisse entrevoir l'importance que peut prendre l'activité des conseillers qui accompagnent les candidats apprenants dans leur parcours, dans le choix du dispositif, dans celui de l'exploitation agricole support, voire dans la prise de conscience par les acteurs (tuteur et apprenant) de l'incidence des enjeux qui dépassent la réalisation et l'apprentissage du travail. À travers cela s'esquisse la nécessité de penser cet accompagnement du binôme apprenant-tuteur par les conseillers.

Bibliographie

- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17, 63-69.
- Bautier, É. (1992). Socialisation, rapport au langage et à la formation. Actes de la journée d'étude Apprentissage dans le travail et interaction. Juillet 1992. En ligne, consulté en juin 2017 : <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_3.doc>.
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 55, 4-19.
- Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : Apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation-analyses : Les communautés de pratique*, 54(7), 149-164.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skholé*, n° 7, p. 45-64. En ligne, consulté en juin 2017 : <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=30>.

- Chrétien, F. (2015). *Agriculteurs et apprenants au travail. La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction*. Dijon : Université de Bourgogne. En ligne, consulté en juin 2017 : <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01218035/document>>.
- Dewey, J. (1938). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dumez, H. (2007). Un contre modèle de l'action : l'expérience selon Dewey. *AEGIS*, 3(4), 18-24.
- Élias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora Éditions.
- Élias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Pocket.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Filliettaz, L., Rémerly, V. et Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22-46. En ligne, consulté en juin 2017 : <<http://www.activites.org/v11n1/v11n1.pdf>>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome I). Paris : Armand Colin.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine et S. Teasley (Éd.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC : APA.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Meirieu, P. (2010). *Autorité et transmission : quels enjeux ?* Communication présentée aux Assises de la Parentalité organisées à Paris par la MILDT le 7 mai 2010. En ligne, consulté en juin 2017 : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf>.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 17-28.
- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. In CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 213-238). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(4), 277-299.

Annexe

Séq.	Tour de parole	But	Objet de l'interaction	Commentaire
1	JPh(1) à JPh(2)	De l'apprenant : Obtenir des informations pour pouvoir engager l'action	Caractère plus ou moins spécifique ou générique du système d'attache	Demande d'information en lien avec la première opération à réaliser (atteler l'épandeur).
2	E(1) à JPh(3)		Vitesse de déplacement	Jauger la « bonne » vitesse n'est pas encore faisable ni envisageable à ce stade Pour JPh. Sa préoccupation est d'abord de maîtriser l'outil tracté, la conduite du tracteur, le débit d'épandage, l'inertie générale de l'engin, etc. Autant de paramètres qui sont pour l'éleveur expérimenté intégrés dans les gestes habituels

3	Ch(3) à Ch(5)	Du tuteur : signaler l'existence de dangers de renversement ou de glissement (« il ne faut pas te planter ») et de ses conséquences possibles ; attirer l'attention sur les éléments de situations à prendre en considération pour le maîtriser.	Éléments de situation à prendre en compte pour maîtriser les dangers : – position de l'engin « en bas » – force de poussée de l'engin lié à son poids – rayon de braquage lorsqu'il tourne – fonctionnement des freins – itinéraire le moins dangereux par rapport à la pente Nature du risque : la dégradation du matériel	Intervention courte mais raisonnement complexe qui sous-entend que le danger est lié à un déséquilibre de forces – « il ne faut pas qu'il pousse derrière » Déséquilibre peu probable lorsque l'engin « est en bas » car le tracteur tire vers le haut dans un sens opposé à la force du poids. En faisant une manœuvre marquant un angle trop important, le risque est multiplié car le poids du tracteur s'ajoute à celui du SACO face à la force motrice : c'est pourquoi il ne faut « pas trop braquer ». L'apprenant fait un lien entre le danger pointé et le fonctionnement des freins. Mais cela ne constitue pas, pour le tuteur, un élément essentiel de la situation (« tu n'en as pas besoin [...] normalement »). Sans explication supplémentaire, il recentre le propos sur ce qu'il considère être l'élément de situation essentiel – la position de l'engin et du tracteur par rapport à la pente – qui doit se traduire dans le choix de l'itinéraire (« faire le tour », « redescendre par le banc ») pour réaliser l'opération ce qui est « plus simple » que d'agir sur le frein de l'engin. Le tuteur poursuit ici plusieurs buts : i) expliquer les conséquences possibles du danger : la dégradation du matériel (but assertif) ; ii) rappeler la consigne (but directif) ; iii) rappeler les responsabilités du jeune (but déclaratif ou performatif).
4	E(2) à Ch(6)		Autres éléments de situation à prendre en compte pour maîtriser les risques : Structure de la terre (« trop molle ») au regard du poids de l'épandeur	La question de E(2) provoque l'explicitation d'éléments supplémentaires du raisonnement de l'agriculteur (« la terre est trop molle, le SACO est lourd »).
5	JPh(6) à Ch(6)	De l'apprenant : Obtenir des informations pour gérer une opération (vérification de la pression des pneus) pouvant avoir une incidence sur le risque de glissement	Pression des pneus	L'intervention sur le rapport entre structure de la terre et le poids de l'épandeur conduit alors l'apprenant à expliciter un élément de situation qu'il semble considérer implicitement comme pouvant jouer un rôle dans le risque qu'un glissement se produise : la pression des pneus. Ce que l'agriculteur ne contredit pas laissant entendre que le raisonnement est exact.
6	JPh(8) à Ch(11)	But apprenant : obtenir des informations pour la réalisation de l'action Du tuteur : maintenir l'orientation de l'attention sur les dangers et attirer l'attention sur les éléments de situations à prendre en considération pour le maîtriser.	Localisation des parcelles où l'apprenant doit mettre le fumier Choix des parcelles où réaliser l'épandage en fonction de leur pente	L'apprenant semble passer à une autre dimension de la réalisation de l'action – les lieux où il doit mettre du fumier. Mais l'agriculteur réassocie cette dimension de l'action à la gestion du danger de glissement, montrant la centralité de ce danger dans toute l'organisation de cette action : tu en mets là où ce n'est pas trop en pente. Mais la réponse incertaine de l'apprenant (« on verra bien ») conduit le tuteur à insister sur les conséquences du danger s'il ne respecte pas ses préconisations : « ouais, parce que là-bas si tu joues au con tu es par terre »
7	E(3) à Ch(13)	Du tuteur : attirer l'attention sur les éléments de situations à prendre en considération pour maîtriser le danger	Utilisation des freins (E3) Position du tracteur par rapport à la pente (Ch12-13)	Là encore les questions de E(3 et 4) provoquent une explicitation (limitée) du raisonnement de l'agriculteur pour qui l'utilisation du frein présente un intérêt limité puisque l'on peut jouer sur la position du tracteur attelé à l'épandeur par rapport à la pente. Il ne dit cependant rien de ce qui l'amène à prioriser de cette manière (préservation du matériel ? Risque à compter sur un élément matériel qui peut ne pas être suffisant ?)
8	E(5) à Ch(15)	Du tuteur : attirer l'attention sur les éléments de situations à prendre en considération pour maîtriser le danger	Surface épandue avec une remorque (E[5] Charge de l'épandeur en fumier [Ch14 et 15]	La question de E[5] conduit JPh[11] à une réponse évasive. Cela conduit le tuteur à introduire un nouveau paramètre pour gérer le danger : la charge de fumier du SACO). Puisque le poids est à l'origine du danger, la charge doit être modérée (la réponse évasive de JPh laisse la possibilité qu'il charge trop l'épandeur pour limiter le nombre de voyages). Face à l'estimation « large » de JPh (« 2 ou 3 godets »), le tuteur est amené à préciser (« oui trois ») et à expliciter un indicateur visuel pour juger d'une charge correcte : « A ras du bois ».
9	Ch(16)	Du tuteur : attirer l'attention sur les éléments de situations	Répartition de la charge dans l'épandeur (Ch16)	Enfin, il introduit un dernier paramètre de gestion du danger : la répartition de la charge dans la remorque. Là encore le raisonnement implicite est complexe : il s'agit d'intervenir sur la

		à prendre en considération pour maîtriser le danger		position du centre de gravité de l'épandeur qui a une incidence sur la possibilité de contrôler son glissement. Il précise que ce paramètre peut ici être utilisé du fait de la texture du fumier (sous-entendant que, selon la texture, ce n'est pas toujours possible).
--	--	---	--	--

Tableau 2 : Analyse d'une interaction verbale dans le cadre d'un tutorat en situation de travail en vue de caractériser son potentiel de transmission professionnelle