UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

Département des Sciences de l'Éducation

Master METIERS DE LA FORMATION

Parcours INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES: UN OUTIL POUR LA PROFESSIONNALISATION ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES AGRICULTEURS

sous la direction de Monsieur David DUCASTEL

Septembre 2014

Pascale LABIT-CAUBEL

Numéro étudiante: 21312298

Attestation d'authenticité

Ce document rempli et signé par l'étudiant doit être inséré dans tous les mémoires

après la page de garde.

Je, soussigné : LABIT-CAUBEL Pascale

Etudiant(e) de : Master Métiers de la Formation Parcours Ingénierie et Conseil en Formation - 2014

Etablissement : Université de Rouen - UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Rodez le 1er septembre 2014

Signature de l'étudiante,

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié

« En chacun de nous, il y a de l'homme d'hier ; c'est le même homme d'hier qui par la force des choses est prédominant en nous puisque le présent est bien peu de choses comparé à ce long parcours au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. »

Pierre Bourdieu (1972)

Extrait de *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. (p. 179). Genève : Droz.

Remerciements

Nous remercions toutes celles et tous ceux qui nous ont accompagnée durant la rédaction de notre mémoire et cette année de formation à l'Université de Rouen.

Merci à Monsieur David DUCASTEL, notre directeur de mémoire, pour sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long des étapes de notre réflexion,

A Madame Béatrice SAVARIEAU, Madame Catherine CLENET et toute l'équipe enseignante pour leur accompagnement pédagogique,

A l'ensemble du personnel de l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron et aux conseillers de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron pour leur aide et leur soutien durant notre mission,

Aux agriculteurs et agricultrices rencontrés pour leur disponibilité et leur confiance au cours des entretiens,

Merci à tous mes proches et à des anciens collègues pour leurs encouragements tout au long de cette aventure intellectuelle et humaine.

Sommaire

Remerciements

INTRODUCTION..... 1

1. Le contexte du terrain..... 2

1.1 La mission..... 2

1.2 Présentation et organisation de l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron (ADPSA 12)…….... 2

1.3 L'agriculture en chiffres…… 10

1.4 Les métiers de l'agriculture…… 14

1.5 Les parcours de formation et les diplômes…… 15

1.6 Le financement de la formation professionnelle……... 16

1.7 L'accompagnement des agriculteurs dans leur adaptation à l'évolution des systèmes de production agricole……. 17

1.8 Les constats…… 21

2. Le cadre théorique……. 23

2.1 La problématique…….. 23

2.2 La question et les hypothèses retenues…….. 23

2.3 Le cadre théorique……. 24

3. La méthodologie de la recherche…….. 43

3.1 La recherche qualitative……. 43

3.2 Les entretiens exploratoires réalisés sur notre terrain…… 44

3.3 Le recueil de données…… 46

4. Les données recueillies…….. 51

4.1 L'analyse des entretiens semi-directifs et l'interprétation des informations…… 51

4.2 La vérification des hypothèses…….. 69

4.3 Les préconisations……. 72

CONCLUSION…….. 75

Références bibliographiques……. 77

Table des matières……. 80

Liste des annexes…… I

Annexe 1 - Retranscription en intégralité d'un entretien…… II

Annexe 2 - Grilles d'analyses longitudinales……. XX

Annexe 3 - Convention de stage……. LXXX

Introduction

Dans le département de l'Aveyron, des centaines d'exploitations agricoles sont reprises ou créées chaque année. Il s'agit plus souvent de reprises d'exploitations que de créations. Parmi les repreneurs, beaucoup sont les enfants ou les membres de la famille du cédant. L'agriculture est un acteur essentiel du maintien de l'activité dans les territoires dans la mesure où elle soutient le tissu économique local par la création d'emplois indirects et d'emplois directs pour les agriculteurs eux-mêmes et leurs salariés agricoles. Mais cela n'empêche pas la disparition des exploitations agricoles, en particulier des petites exploitations plus durement touchées par les variations des prix des produits agricoles et des matières premières. Les institutions qui accompagnent les agriculteurs se préoccupent des difficultés économiques et sociales que rencontrent certains agriculteurs alors que le contexte national, européen et international est incertain et que les nouveaux cadres réglementaires en matière d'environnement contraignent leur activité. Une des voies envisagées en termes d'accompagnement des agriculteurs semble être la mise en œuvre de dispositifs de formation pour développer les compétences des agriculteurs et les aider également à évoluer dans leurs pratiques professionnelles.

Nous allons tenter de comprendre qui sont ces agriculteurs, comment ils se professionnalisent au fil des années d'exercice du métier et enfin comment ils construisent et développent leurs savoirs pratiques et leurs compétences professionnelles.

Dans une première partie, nous décrirons le contexte dans lequel nous menions notre recherche, l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron ainsi que la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron, leurs missions, leur envie de développer la formation, des données sur l'agriculture au niveau national, dans la région Midi-Pyrénées et dans le département de l'Aveyron ainsi qu'une présentation synthétique de l'évolution des pratiques agricoles depuis la période de mécanisation et d'intensification des années 50-60 jusqu'aux défis de la transition des exploitations agricoles vers des pratiques agro-écologiques.

Puis, dans la seconde partie, nous définirons la problématique et nous présenterons les concepts de professionnalisation, abordée ici comme une voie de développement professionnel des individus, et d'analyse des pratiques.

Ce cadre d'analyse théorique nous guidait dans la construction de nos outils de recherche que nous présenterons dans la troisième partie. Nous évoquerons également le travail de recherche, la méthodologie retenue, le travail de recherche et le terrain d'enquête.

La quatrième partie sera consacrée à l'analyse de nos résultats, la vérification de nos hypothèses et à nos préconisations avant de conclure notre recherche-action.

1. Le contexte du terrain

1.1 La mission

Lors de notre première rencontre, la direction de l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron (ADPSA 12) nous faisait part de son souhait de mettre en œuvre et de promouvoir une offre de formations professionnelles courtes, destinées aux agriculteurs du département. Le thème principal de cette offre de formations est la double performance économique et environnementale des exploitations agricoles.

Ce projet a émergé d'une demande des agriculteurs du département qui ont déjà mis en place des pratiques respectueuses de l'environnement sur leurs exploitations. Ils souhaitent, à présent, pouvoir récolter les fruits des changements de pratiques opérés.

Les objectifs de cette offre de formations sont donc de pouvoir apporter une réponse à la demande de ces agriculteurs qui veulent poursuivre les transformations opératoires de leurs pratiques tout en apprenant des techniques environnementales et performantes. Il s'agit aussi de proposer des formations courtes innovantes et de développer ainsi la mission de formation continue que l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole et le service formation de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron accomplissent en partenariat.

Au printemps 2013, le comité régional Midi-Pyrénées du fonds d'assurance formation VIVEA avait adressé un appel d'offre à tous les organismes de formation de la région afin de concevoir des formations sur ces thématiques. L'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole n'avait alors pas pu y répondre dans les délais impartis. Comme le comité régional VIVEA renouvelait cet appel d'offre pour l'année 2014, la réponse à la demande de ces agriculteurs pouvait être concrétisée par la mise en œuvre d'une offre de formations courtes adaptées à leurs besoins qui devaient être analysés.

1.2. Présentation et organisation de l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron (ADPSA 12)

L'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron est un outil de formation qualifiante et continue au service de l'agriculture ; cette association de formation professionnelle (loi 1901) fut créée en 1966 au sein des locaux de la Chambre d'Agriculture départementale. Elle a aussi créé l'association ADPSA multimédia (loi 1901) qui développe des logiciels informatiques et des outils multimédia de formation pour les formations internes et pour la commercialisation. Les deux associations emploient dix-sept personnes. L'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole assure la formation des futurs exploitants et salariés agricoles ainsi que l'ingénierie de formation des agriculteurs, de leurs conjoints et des

salariés du secteur agricole en partenariat avec le service formation de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron.

Ses missions principales sont définies autour des trois axes suivants :

- *les formations longues qualifiantes réalisées en formation continue et en alternance* :
  - Brevet Professionnel Agricole (niveau V)
  - Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole (niveau IV)
  - BTSA Analyse et Conduite de Système d'Exploitation Agricole
  - Licence Professionnelle Management et développement durable des entreprises agricoles
- *l'analyse des besoins de formation continue des agriculteurs et salariés agricoles, la conception de formations et leur commercialisation*

En partenariat avec la Chambre d'Agriculture du département, l'ADPSA propose un catalogue de formations courtes de un à deux jours en moyenne sur les thématiques suivantes :

technique (élevage, santé animale, agronomie, fourrages, agriculture biologique, dressage de chiens de troupeau), transformation alimentaire et commercialisation, gestion et projet d'installation, ressources humaines, énergies renouvelables et informatique.

- *l'accompagnement des porteurs de projet d'installation en agriculture en tant que Centre d'Elaboration des Plans de Professionnalisation Personnalisé (CEPPP)*
- *la découverte des métiers de l'agriculture pour des demandeurs d'emploi et des personnes en reconversion professionnelle au travers des deux dispositifs suivants :*

le dispositif Evaluation en Milieu de Travail (EMT) d'une durée de deux à trois semaines et le dispositif Accès des Demandeurs d'Emploi aux Métiers Agricoles (Adema) d'une durée d'un mois.

Pôle Emploi est le prescripteur de ces deux dispositifs et oriente les demandeurs d'emploi vers l'ADPSA qui est le centre référencé.

Pour accompagner ce public, l'Association a aussi mis en œuvre une formation professionnelle, intitulée Première Expérience en Exploitation Agricole (PEEA) afin d'acquérir les premiers gestes professionnels au travers d'un stage sur une exploitation agricole et d'apports de connaissances pratiques.

1.2.1 La Chambre d'agriculture de l'Aveyron

En France, la loi du 3 janvier 1924 créait les Chambres d'agriculture. En France, les Chambres d'agriculture sont des organismes consulaires publics chargés de gérer des missions d'intérêt général. L'Etat leur délègue non seulement la représentation de l'ensemble des différents acteurs économiques de l'agriculture mais aussi l'application des politiques de développement agricole et rural sur le territoire. Cent dix Chambres d'agriculture sont réparties sur l'ensemble de la France. Au niveau régional, elles se réunissent en Chambres Régionales d'agriculture dont le rôle est de

coordonner et planifier le développement agricole régional et d'assurer le bon fonctionnement des Chambres d'agriculture départementales entre elles. Elles représentent les intérêts des acteurs agricoles régionaux auprès du Conseil régional et des Délégations régionales du Ministère de l'Agriculture. A l'échelon national, elles sont représentées par l'Assemblée Permanente des Chambres d'Agriculture (APCA). L'APCA coordonne et appuie les actions du réseau des Chambres d'Agriculture ; elle contribue également au « déploiement de formations [professionnelles] innovantes …» (APCA, bilan d'activité 2010[1]). Elle a notamment rédigé le référentiel national qualité formation que l'Afnor, en tant qu'organisme certificateur, a ensuite validé.

La Chambre d'agriculture de l'Aveyron est composée d'un bureau de douze membres, administré par le président de la Chambre d'agriculture et d'une session de quarante-six membres élus et de huit membres associés. Le président de la Chambre d'agriculture et les membres de la session sont élus au suffrage universel tous les six ans. Les dernières élections ont eu lieu en 2013.

Le **bureau** définit les prestations proposées par la Chambre d'agriculture selon les orientations de la session. Il contrôle la réalisation du Plan d'action annuel et travaille avec les présidents des comités d'orientation et des comités régionaux de développement agricole.

La **session** se prononce sur les grandes orientations de l'agriculture du département ; elle donne son avis sur tous les sujets économiques au niveau départemental, national et international dont les effets concernent l'agriculture locale. La Chambre d'agriculture y joue son rôle consultatif. La session vote aussi les budgets et les comptes financiers de l'exercice précédent de la Chambre d'agriculture. Les élus de la session représentent les acteurs du monde agricole et rural et ils sont répartis en sept collèges qui comprennent :

- des exploitants agricoles
- d'anciens exploitants agricoles
- des propriétaires agricoles et fonciers
- des salariés du secteur de la production agricole
- des salariés des groupements professionnels
- des membres associés
- des représentants de groupements professionnels (coopératives, Coopératives d'Utilisation de Matériel Agricole, Crédit Agricole, Groupama et Mutualité Sociale Agricole, organisations syndicales à vocation générale)

C'est le seul organisme consulaire où les salariés sont représentés.

La Chambre d'agriculture de l'Aveyron accompagne les onze mille huit cent exploitants agricoles

[1] http://www.chambres-agriculture.fr. Consulté le 21 mai 2014.

du département et les porteurs de projet. En 2013, cent vingt-et-un porteurs de projet se sont installés sur une exploitation agricole et ont bénéficié des aides financières de l'Etat. Elle a aussi pour mission la formation continue des agriculteurs et des salariés du secteur agricole.

Quelques chiffres clés :

- plus de 500 agriculteurs sont accompagnés chaque année par les conseillers du Centre de Formalités des Entreprises agricoles (CFE).
- plus de 1300 exploitants agricoles par an sont aidés pour les déclarations de la Politique Agricole Commune.
- 1700 agriculteurs ont suivi une formation professionnelle courte en 2012.
- 148 installations aidées sur des exploitations agricoles en moyenne par an sur la période de 2003 à 2012.

Les missions principales de la Chambre d'agriculture de l'Aveyron sont :

- informer et conseiller les agriculteurs du département et les porteurs de projet. C'est sa mission de **service public**.
- **représenter** et défendre les intérêts de l'agriculture et du monde rural
- **intervenir** auprès des représentants des services de l'Etat au niveau départemental, régional et national pour promouvoir les projets en faveur du développement des territoires.

Les conseillers et les animateurs territoriaux des quatre services opérationnels de la Chambre d'agriculture de l'Aveyron réalisent ces missions. Il s'agit du service de développement local, de l'élevage, de l'aménagement et de l'environnement ainsi que du Pôle de formation. Ces services proposent, en complément, des prestations dans les domaines de la communication, de l'informatique et de l'apprentissage ainsi que des études économiques.

- Les comités de développement agricole (CDA)

Au nombre de six, ils sont présents sur les différents territoires du département et ils offrent un service de proximité aux exploitants agricoles. Chaque comité de développement agricole est constitué d'une association de dix-huit membres désignés par la Chambre d'agriculture (cinq), les syndicats d'Exploitants Agricoles (cinq), les Jeunes Agriculteurs (quatre), l'Association de développement des Salariés de l'Agriculture pour la Vulgarisation du Progrès Agricole (un), le Crédit Agricole (un) et un nommé respectivement par la Mutualité Sociale Agricole et Groupama.

Le conseil d'administration se réunit en moyenne deux à trois fois par an et il élit un bureau et un président. A cette occasion, les membres font part des besoins des agriculteurs du territoire et ils définissent les actions prioritaires à mener en cohérence avec les objectifs des orientations agricoles du département. Les conseillers et les techniciens des comités régionaux de développement agricole sont chargés de réaliser ces actions.

1.2.2. Les rôles et missions des Chambres d'agriculture

Les Chambres d'agriculture sont l'interlocuteur privilégié et le lieu de ressources des chefs d'exploitations agricoles pour accomplir toutes les formalités liées à l'activité de l'exploitation. Elles les accompagnent dans leur projet d'installation ou de développement ; elles leur fournissent une aide individualisée sur les aspects techniques, économiques, administratifs et personnels. Elles participent également à l'apprentissage des métiers de l'agriculture et elles encouragent la formation professionnelle permanente des exploitants agricoles et des salariés de ce secteur.

1.2.2.1 Le répertoire départemental à l'installation (RDI)

Le service du répertoire départemental à l'installation met en relation des agriculteurs à la recherche d'un repreneur et des porteurs de projet ou à défaut des exploitants agricoles qui souhaitent développer leur exploitation agricole.

1.2.2.2 La gestion du foncier

Les Chambres d'agriculture participent à la préservation des espaces nécessaires à l'activité agricole par un suivi des plans d'urbanisme et de développement des infrastructures. Elles assurent la veille de la restructuration du foncier (remembrement …) et de sa gestion (fermages, ventes de terres, autres procédures d'aménagement foncier …).

1.2.2.3 Le centre de formalités des entreprises agricoles (CFE)

Présent dans chaque Chambre d'agriculture, il remplit une mission de service public déléguée par l'Etat. Depuis 1996, les Chambres d'agriculture sont responsables des Centres de formalités des entreprises agricoles. Lors de la création d'une exploitation agricole, de la modification de la situation de l'exploitation ou de la cessation d'activité, les futurs exploitants agricoles et les actifs s'adressent au Centre de formalités des entreprises pour réaliser les démarches administratives. Le CFE est chargé d'examiner le dossier du créateur, du cédant ou de l'agriculteur qui modifie la situation de son exploitation. Si le dossier est complet, il délivre un récépissé au déclarant qui n'a plus aucune démarche administrative obligatoire à accomplir.

Dans le cas d'un dossier de création d'exploitation agricole, le CFE transmet la déclaration à divers organismes dont :

- la Mutualité Sociale Agricole pour l'affiliation sociale
- l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (Insee) pour l'attribution du numéro SIRET, SIREN
- le Centre des impôts pour l'enregistrement des régimes fiscaux
- le Greffe du Tribunal de commerce pour l'inscription des sociétés en cas de création de société

- l'Etablissement Départemental de l'Elevage (EDE) pour l'attribution d'indicateurs de marquage et des numéros de repères des animaux obligatoires pour l'identification des animaux et la traçabilité
- le Service des Douanes s'il s'agit d'une activité viticole

Depuis le premier décembre 2007, le centre de formalités des entreprises prend en charge la gestion des dossiers de demande d'Aide aux Chômeurs Créateurs ou Repreneurs d'Entreprises.

1.2.3 L'accompagnement des exploitations agricoles

Avec plus de 1600 installations sur des exploitations agricoles par an en France et une moyenne d'âge de vingt-huit ans, les Chambres d'agriculture accompagnent les repreneurs d'exploitations agricoles et les agriculteurs qui transmettent ou cèdent leurs exploitations.

Dans les projets de développement ou de modernisation des exploitations agricoles, les conseillers des services techniques interviennent dans des domaines variés :

- conseils en élevage sur tous les aspects techniques et suivi annuel individualisé sur les exploitations
- conseils sur divers sujets d'agronomie (gestion de la fertilisation, protection des cultures, conservation de la qualité du sol), mise à jour d'une base de données sur le sol, réseaux de veille phytosanitaire et climatologie
- appui technique pour les productions végétales et forestières
- conseils et formations sur l'utilisation des agroéquipements, accompagnement technique pour la modernisation des bâtiments d'élevage
- veille sur l'aménagement foncier et les projets d'urbanisme, gestion de la biodiversité et des paysages
- aide à la réalisation de projets agro-touristiques et proposition d'intégrer des réseaux d'activités en relation avec l'accueil à la ferme
- appui technique pour la transformation agro-alimentaire et les réglementations sanitaires
- conseils sur la stratégie commerciale pour la vente directe des produits fermiers
- accompagnement dans la gestion et la comptabilité
- conseil juridique en matière de succession, de baux, des différentes formes de sociétés agricoles existantes …

En plus de fournir un appui technique et stratégique aux agriculteurs, les conseillers de la Chambre d'agriculture réalisent des études techniques à partir de données chiffrées recueillies au niveau local et national. Les publications de ces références techniques et économiques dans les domaines des productions végétales, forestières et animales sont des outils à la fois d'aide à la décision et de progrès pour les agriculteurs qui peuvent ainsi comparer leurs résultats à ces références. Dans leur domaine d'intervention, les conseillers réalisent un suivi individualisé des exploitants agricoles et

des expertises sur leurs exploitations. Leur analyse des situations professionnelles guide les agriculteurs dans leurs réflexions et leur choix de projet d'entreprise. Ils transmettent également des informations techniques lors des journées de démonstrations sur le terrain, de réunions et des journées portes ouvertes sur des exploitations agricoles.

Les Chambres d'agriculture soutiennent la recherche et l'innovation. Elles pilotent des programmes d'adaptation des pratiques agricoles via le réseau des fermes expérimentales et de référence. Elles mettent en place des transferts de technologie dans de nombreux secteurs de production : petits fruits, légumes, fourrages, élevage … Elles mènent ses travaux de recherche appliquée en lien avec les instituts nationaux. De cette façon, elles développent les connaissances techniques des agriculteurs par la diffusion des résultats de ses travaux de recherche et d'expérimentation.

Elles contribuent également au développement rural par des actions en faveur de la promotion des produits fermiers et du tourisme rural.

- L'accompagnement des projets collectifs

Parmi les nombreuses missions des animateurs territoriaux de la Chambre d'agriculture, l'accompagnement des projets portés par un collectif d'exploitants agricoles tend à se développer. Les animateurs coordonnent ces projets qui concernent divers domaines comme le développement territorial, la valorisation des produits fermiers, la gestion et la préservation des ressources naturelles …

1.2.4 La formation

Les Chambres d'agriculture orientent la formation professionnelle en participant à l'ingénierie de formation. Elles interviennent régulièrement pour des animations dans les établissements de l'enseignement agricole.

- **Apprentissage**

Elles réalisent des formations qualifiantes. C'est le rôle de notre commanditaire, l'ADPSA.

- **Formation continue des agriculteurs et des salariés du secteur agricole**

Elles mettent en œuvre des formations professionnelles courtes pour les agriculteurs, leurs conjoints et les salariés agricoles. A ce titre, l'ADPSA collabore à cette réalisation avec le service formation de la Chambre d'agriculture de l'Aveyron. De même, elles participent à la formation des agriculteurs dans leur nouveau rôle d'employeurs afin de favoriser le développement du salariat agricole.

- **Formation des porteurs de projet**

Dans le cadre de la réalisation du Plan de Professionnalisation Personnalisé, tout porteur de projet qui souhaite reprendre ou créer une exploitation agricole effectue une formation obligatoire de 21 heures. La Chambre d'agriculture organise cette formation dont l'objectif est de connaitre les caractéristiques de l'agriculture du département dans lequel le porteur de projet veut s'établir. Pour

pouvoir prétendre aux aides financières de l'Etat, le candidat à l'installation doit pouvoir justifier de l'obtention de la capacité professionnelle que seuls les diplômes de l'enseignement agricole confèrent. Dans le cas contraire, la Chambre d'agriculture ou tout organisme de formation agricole habilité Centre d'Elaboration des Plans de Professionnalisation Personnalisés élaborent un programme de formation pour atteindre un niveau IV délivrant la capacité professionnelle.

1.2.5 L'accompagnement des porteurs de projet

Les services des Chambres d'agriculture sont le passage obligé pour les repreneurs de l'exploitation familiale et toutes les personnes qui souhaitent s'installer sur une exploitation agricole en hors-cadre familial. Le service Point Info installation accueille ces porteurs de projet et leur présente les étapes du parcours à l'installation ainsi que les conditions d'obtention des aides nationales à l'installation et d'autres aides financières éventuelles accordées par les collectivités territoriales.

A l'issue de ce premier entretien, le porteur de projet complète un dossier d'autodiagnostic du pré-projet d'installation.

La seconde étape consiste pour le porteur de projet à élaborer le Plan de Professionnalisation Personnalisé (PPP) avec l'aide de deux conseillers référents du Centre d'Elaboration du Plan de Professionnalisation Personnalisé (CEPPP). Le conseiller ''compétences'', souvent un formateur, évalue ses compétences et ses lacunes éventuelles tandis que le conseiller ''projet'', un conseiller de la Chambre d'agriculture, analyse le pré-projet d'installation à partir de l'autodiagnostic établi par le porteur de projet. Cette évaluation est réalisée à partir du référentiel compétences du métier de responsable d'exploitation agricole. Le PPP répertorie les actions de professionnalisation prescrites selon le profil, l'expérience et le projet du candidat ; elles peuvent être des formations et des stages pratiques sur des exploitations agricoles. Les formations inscrites dans le PPP sont obligatoires.

Le programme de formation permet d'obtenir un diplôme agricole de niveau IV qui confère la capacité professionnelle. En effet, pour prétendre aux aides de l'Etat, cofinancées par l'Union européenne, l'article D 343-4 du code rural, introduit par le décret N2009-28 du 09 janvier 2009, prévoit qu'un candidat doit satisfaire les conditions de capacité professionnelle en réalisant notamment le Plan de Professionnalisation Personnalisé.

Tous les porteurs de projet suivent une formation obligatoire de 21 heures. Cette formation collective, le Module d'Echange Territorialisé, permet au candidat à l'installation de rencontrer les conseillers du comité de développement agricole de la Chambre d'agriculture et de connaitre l'agriculture du département où ils vont reprendre ou établir une exploitation agricole.

Le porteur de projet et les deux conseillers signent le PPP ; il est ensuite transmis à la Direction Départementale des Territoires de la Mer qui l'agrée.

A l'issue de sa réalisation, le Plan de Professionnalisation Personnalisé est examiné par la Direction Départementale des Territoires de la Mer (DDTM) et la Commission Départementale de l'Orientation Agricole (CDOA). Si la DDTM et la CDOA le valident, le porteur de projet peut finaliser le Plan de Développement de l'Exploitation et sa demande de Dotation Jeunes Agriculteurs qui sont ensuite instruits par la Direction Départementale des Territoires de la Mer. La Commission Départementale de l'Orientation Agricole, composée de professionnels du secteur agricole, donne son avis sur le Plan de Développement de l'Exploitation et la demande d'aides ; elle fixe alors le montant exact des aides financières attribuées au titre de la Dotation Jeunes Agriculteurs.

Les Jeunes Agriculteurs désignent les personnes de moins de 41 ans qui peuvent bénéficier des aides nationales à l'installation dont la Dotation Jeunes Agriculteurs et des prêts à taux bonifié. Le montant de la Dotation Jeunes Agriculteurs varie en fonction de la zone géographique où se trouve l'exploitation agricole.

1.3 L'agriculture en chiffres

Comme nous le constations précédemment, les Chambres d'agriculture contribuent à la professionnalisation des agriculteurs dans leur rôle d'accompagnement et de formations. En soutenant les projets individuels et collectifs et par les différentes manifestations organisées dans les territoires ruraux, elles participent avec les acteurs territoriaux à créer une dynamique sociale essentielle pour les exploitants agricoles, souvent isolés dans leur métier.

Lorsqu'un porteur de projet réfléchit à son projet d'installation sur une exploitation, les Chambres d'agriculture proposent diverses formes juridiques. L'exploitation agricole individuelle reste le statut dominant en France. Selon les statistiques du dernier recensement agricole, elles représentaient 70 pour cent du nombre total d'exploitations agricoles en 2010 contre 80 pour cent en 2000. Ce recul de 10 pour cent traduit l'augmentation du nombre d'exploitations créées sous le statut de groupement agricole d'exploitation en commun (G.A.E.C.) sur la même période. Deux associés, au minimum, gèrent alors l'exploitation agricole ; ainsi, les agriculteurs peuvent se répartir la charge de travail et mieux concilier vie professionnelle et vie personnelle. Par ailleurs, il existe aussi le statut d'exploitation agricole à responsabilité limitée (E.A.R.L.) et la société civile d'exploitation agricole (SCEA) qui a été fondée sur le modèle des sociétés civiles industrielles et commerciales. La création du G.A.E.C. date de 1962 tandis que celle de l'E.A.R.L. remonte à 1985. En 2010, 25 pour cent des exploitations agricoles étaient des entreprises agricoles à responsabilité limitée.

1.3.1 L'agriculture en France, un bilan contrasté

En France, comme dans de nombreux autres pays de l'Union Européenne, l'agriculture a connu de nombreuses évolutions techniques depuis le début de l'intensification des productions agricoles dans les années 1960. Plus récemment dans les années 1990, la mondialisation et la concurrence des

pays producteurs avec des faibles coûts de main d'œuvre et de production ont fragilisé les petites structures agricoles. Ce contexte économique mondial fortement concurrentiel ainsi que l'augmentation du prix des matières premières comme les aliments et les engrais ont entrainé la diminution du nombre des petites exploitations agricoles françaises. Ce déclin se poursuit aujourd'hui tandis que le nombre des moyennes et grandes exploitations augmentent. Selon les chiffres du dernier recensement agricole de 2010, publiés par Agreste, l'organisme de la statistique, de l'évaluation et de la prospective agricole du Ministère de l'Agriculture, la France comptait alors 490 000 exploitations agricoles contre 664 000 en 2000. Ces chiffres démontrent l'ampleur de cette diminution en dix ans, ce qui a entrainé la baisse de la part des emplois agricoles dans la population active en France. Selon les enquêtes emploi de l'Insee[2], cette part représentait 2,4 pour cent en 2005 contre 2 pour cent en 2012.

Le nombre de chefs d'exploitation et de coexploitants est estimé à 594 000 en 2011 contre 604 000 en 2010. L'agriculture employait 952 000 salariés du secteur agricole et main d'œuvre familiale (aides familiaux) en 2011 contre 966 000 en 2010. Cette baisse du nombre d'exploitants agricoles et du nombre de salariés agricoles est proportionnelle à la diminution du nombre d'exploitations. Malgré cette diminution constante de l'emploi agricole, l'agriculture reste un secteur dynamique de l'économie française. En 2012, l'agriculture représentait 2,2 pour cent du Produit Intérieur Brut. En 2013, les exportations de produits agricoles progressaient pour représenter 17,2 milliards d'euros contre 15,6 milliards en 2012 d'après les sources de l'Insee[3].

Au niveau du territoire national, l'implantation de l'agriculture est hétérogène car certaines régions, notamment le Centre et le Limousin, souffrent davantage du manque de repreneurs au moment du départ à la retraite des agriculteurs. Dans ces régions, la population agricole est vieillissante et en diminution. La disparition des emplois agricoles y accélère alors le phénomène de départ des jeunes vers les villes. Les exploitations agricoles jouent, en effet, un rôle essentiel pour le maintien d'une dynamique économique et sociale dans les territoires ruraux en France car des entreprises comme les fournisseurs d'équipement agricole et de divers produits, et l'économie locale dépendent directement de leur activité.

1.3.2 Le profil des agriculteurs en France

Ces données proviennent de nos lectures des statistiques du dernier recensement agricole de 2010 réalisées et commentées par Agreste, l'organisme de la statistique agricole du Ministère de l'Agriculture.

En 2010, l'âge moyen des agriculteurs était de 49 ans et de 53 ans pour les agricultrices. Même si

---

[2]http://www.insee.fr. Enquêtes emploi. Consulté le 10 décembre 2013.

[3]http://www.insee.fr. L'agriculture en 2012 en France et en Europe. *Insee Première*, n°1456, juillet 2013). Consulté le 7 août 2014.

les hommes sont plus nombreux dans ce métier, la part des femmes progressait en agriculture. Ainsi, 27 pour cent des exploitants agricoles étaient des femmes en 2010 contre 24 pour cent en 2000. Cependant, les hommes et les femmes ne présentent pas les mêmes caractéristiques tant au niveau de l'âge d'entrée dans le métier que de la formation initiale. Ainsi, 61 pour cent des hommes dirigent leur première exploitation à l'âge de 31 ans tandis que seulement 25 pour cent des femmes débutent dans leur métier d'agricultrice au même âge. Plusieurs facteurs expliquent cet écart d'âge à l'entrée dans le métier. Tout d'abord, de nombreuses femmes deviennent agricultrice suite au départ à la retraite de leur conjoint. Ensuite, même celles qui ont moins de 51 ans rentrent dans le métier plus tardivement que les hommes et exercent auparavant une autre activité professionnelle à l'extérieur de l'exploitation. Quant à leur formation initiale, le niveau d'études des hommes et des femmes augmente en agriculture comme pour l'ensemble de la population française notamment à partir des personnes nées dans les années 1960. Des différences apparaissent entre les hommes et les femmes ; en effet, les femmes nées depuis les années 1960 sont plus diplômées que les hommes de même âge. Cependant, elles sont moins bien préparées au métier de l'agriculture car une agricultrice sur deux possède un diplôme de l'enseignement général ou technique au moins équivalent au baccalauréat contre moins d'un homme sur quatre. A contrario, les agriculteurs de même classe d'âge sont mieux formés à leur métier car 41 pour cent d'entre eux ont un diplôme agricole au moins équivalent au baccalauréat. Ainsi, les exploitants agricoles sont de plus en plus formés à leur métier. Ainsi dans les moyennes et grandes exploitations, 75 pour cent des moins de 40 ans ont au minimum le baccalauréat. De plus, les diplômés de l'enseignement supérieur ont presque doublé en dix ans ; il s'agit en majorité de diplômes équivalents à des B.TS.

1.3.3 L'agriculture dans l'économie régionale de Midi-Pyrénées

Midi-Pyrénées est la première région française par nombre d'exploitations agricoles (47 600 recensées en 2010) et la deuxième par sa surface agricole (2,3 millions d'hectares en 2010). Nous précisons qu'elle est la plus vaste des régions françaises ; elle regroupe huit départements dont l'Ariège, l'Aveyron, le Gers, la Haute-Garonne, les Hautes-Pyrénées, le Lot, le Tarn et le Tarn-et-Garonne. L'agriculture est un secteur essentiel dans la région ; en 2011, la valeur de la production agricole représentait 5 pour cent du Produit Intérieur Brut régional.

L'élevage des bovins et des ovins ainsi que les grandes cultures de céréales et oléoprotéagineux constituent les trois activités agricoles dominantes de la région. Viennent ensuite les cultures de plantes fourragères et de fruits, la viticulture très présente dans le Gers, l'élevage des caprins lait, des volailles et celui des porcins. En 2010, 11 000 exploitations agricoles élevaient des bovins lait et viande ; 12 000 cultivaient des céréales et des oléoprotéagineux. Entre 2000 et 2010, l'élevage de volailles était la seule production agricole dont le nombre d'exploitations augmentait avec plus 18 pour cent.

En 2010, l'agriculture en Midi-Pyrénées représentait 4 pour cent des emplois salariés. Si ce pourcentage demeure élevé dans la région, ceci est dû à une proportion plus faible de la baisse du nombre d'exploitations agricoles. Ainsi, entre 2000 et 2010, le taux de pertes d'exploitations midi-pyrénéennes atteignait 21 pour cent contre 25 pour cent à l'échelon national.

• *Qui sont les exploitants agricoles en Midi-Pyrénées ?*

En 2010, la région recensait 56 643 agriculteurs dont 16 682, soit 29 pour cent, sont des femmes contre 27 pour cent à l'échelle nationale. L'âge moyen des agriculteurs était de 51 ans en 2010 tandis que les agricultrices avaient en moyenne 55 ans. En 2010, seulement 43 pour cent des exploitants contre 52 pour cent en 2000 avaient moins de 50 ans. La diminution de la part des moins de 40 ans explique ce constat. En Midi-Pyrénées, le vieillissement des agriculteurs rend le devenir des exploitations agricoles incertain. 40 pour cent des exploitations dont un des exploitants a 50 ans ou plus se trouvent sans successeur connu à ce stade selon une étude[4] publiée en 2014 par Agreste, l'organisme de la statistique agricole du Ministère de l'Agriculture.

1.3.4 L'agriculture en Aveyron, un secteur économique dynamique

Le département possède 20 pour cent des exploitations agricoles de Midi-Pyrénées. En 2010, l'Aveyron comptait 9 094 exploitations agricoles pour une population de 277 000 habitants alors que la France en recensait 490 000 sur la même période. Dans le département, le nombre d'exploitations agricoles diminuait de 1 618 entre 2000 et 2010 selon les statistiques du recensement agricole de 2010. Toutefois, cette tendance était beaucoup plus marquée au niveau national avec une disparition de 173 800 exploitations sur l'ensemble du territoire. Au niveau du département comme à l'échelon national, les petites exploitations sont les premières structures agricoles confrontées à des difficultés économiques parfois insurmontables. Leur nombre ne cessait de décroitre ; parallèlement, les exploitations de taille moyenne baissaient légèrement en nombre en Aveyron comme en France alors qu'elles augmentaient en surface. Selon une publication de janvier 2014 du pôle Economie et Prospectives de la Chambre d'agriculture régionale[5], les exploitations de l'Aveyron possèdent une superficie moyenne de 57 hectares qui dépasse la moyenne régionale de 48 hectares. Ceci confirme cette tendance à l'agrandissement. Un des facteurs qui encourage cette expansion des terres agricoles est la libéralisation des quotas laitiers qui permet aux agriculteurs de produire plus de lait. Dans ce but, les agriculteurs agrandissent leur troupeau de vaches et acquièrent de nouvelles terres pour les nourrir.

Le département de l'Aveyron est spécialisé en élevage. Les principales productions sont les bovins et les ovins lait et viande, les porcins, les caprins lait et les volailles. Quelques éleveurs se spécialisent dans l'élevage de canards et la transformation en foie gras. Les cultures de fourrages et de céréales sont essentiellement destinées à l'alimentation des animaux. Le maraîchage, l'arboriculture et la viticulture ne représentent qu'une petite partie de l'activité des exploitations en

Aveyron. En plus de l'élevage et des cultures, les agriculteurs ont diversifié leur activité en transformant eux-mêmes tout ou partie de leurs produits ; ainsi, selon les statistiques Agreste du dernier recensement agricole de 2010, un peu moins de 4% des exploitations aveyronnaises transformaient une partie ou la totalité de leur production viande et lait et de façon plus marginale de leur production fruitière et maraîchère. Les agriculteurs font majoritairement soit de la vente directe au consommateur, soit de la vente via un seul intermédiaire (le restaurateur, le commerce de détail, la restauration collective …), soit de la vente via un magasin collectif de producteurs ou par l'intermédiaire du réseau des Associations pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne pour les produits biologiques. Nous ne citons ici que les principales formes de circuits courts présentes dans le département.

▪ L'emploi agricole dans le département :

En 2010, en Aveyron, l'agriculture générait 12 992 Unités de Travail Annuel (UTA[6)] sur l'ensemble des exploitations agricoles quelque soit leur taille. Ce nombre d'emplois incluait les chefs d'exploitations et coexploitants, les emplois familiaux et les emplois salariés non familiaux. En Midi-Pyrénées, et sur la même période, l'agriculture employait 60 844 UTA[6] et 660 800 UTA[6] en France. Malgré une diminution du nombre d'exploitations agricoles, le département affichait une part des emplois agricoles supérieure à 10 pour cent contre 4 pour cent en Midi-Pyrénées en 2010.

▪ Le profil des agriculteurs en Aveyron :

En Aveyron, comme en France métropolitaine et en Midi-Pyrénées, les chefs d'exploitation sont plus jeunes dans les exploitations de grande taille. Leur âge moyen est de 45 ans contre 48 ans dans les exploitations de taille moyenne et de 55 ans dans les petites exploitations agricoles. Même si le métier reste encore très masculin, le nombre de femmes qui dirigent des exploitations progressait fortement sur la période de 1988 à 2000 en Aveyron comme dans la région Midi-Pyrénées. Selon les statistiques du recensement agricole de 2010, 20 pour cent des agriculteurs sont des femmes dans le département.

Le niveau de qualification augmente comme le démontrent les données des comités de développement agricole de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron sur le profil des agriculteurs de moins de 41 ans qui ont repris une exploitation agricole en 2013. 69 pour cent d'entre eux ont un diplôme équivalent au Baccalauréat (niveau IV) et 28 pour cent de ces exploitants agricoles possèdent un Brevet de Technicien Supérieur (niveau III).

1.4 Les métiers de l'agriculture

Les métiers de l'agriculture se sont professionnalisés ces dernières années comme le montre

---

[4]http://www.agreste.agriculture.gouv.fr. Consulté le 5 août 2014.

[5]http://www.mp.chambagri.fr. Consulté le 5 août 2014.[6]UTA: Unité de Travail Annuel. Elle est égale au temps de travail d'une personne à temps complet pendant un an. Elle est l'indicateur utilisé pour le recensement agricole.

l'augmentation du niveau de formation des agriculteurs de moins de 40 ans. Rappelons qu'en France, 75 pour cent des agriculteurs de moyennes et grandes exploitations agricoles possèdent un baccalauréat.

• ***La capacité professionnelle*** est requise pour tous les porteurs de projet qui veulent prétendre aux aides financières à l'installation de l'Etat. Seul un diplôme de l'enseignement agricole équivalent au baccalauréat (niveau IV) confère cette capacité. Pour les personnes nées avant le premier janvier 1971, un diplôme de niveau V (Brevet Professionnel Agricole, Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole) délivre aussi la capacité professionnelle.

• L'exploitant agricole ***maître d'apprentissage agréé*** a suivi une formation courte à la Chambre d'agriculture et l'agrément obtenu reconnait ses qualités pédagogiques et les compétences requises pour la formation d'apprentis. L'agrément n'est pas obligatoire.

L'agriculture représente des activités diverses regroupées dans les secteurs de production suivants :

- élevage de troupeaux, chevaux, poissons et coquillages
- apiculture
- cultures de céréales et oléoprotéagineux
- arboriculture
- maraîchage
- horticulture
- viticulture (vignes et vins)
- sylviculture (forêts et bois)

1.5 Les parcours de formation et les diplômes

L'enseignement agricole relève du Ministère de l'Agriculture. 216 établissements publics, 614 établissements privés, 173 centres de formation d'apprentis agricoles (CFAA) proposent des parcours de formation allant de la classe de quatrième technologique jusqu'aux classes d'ingénieurs et diplômes de Doctorat. L'enseignement supérieur agricole comprend douze écoles d'ingénieurs, écoles vétérinaires et écoles de paysage, sept écoles d'ingénieurs privés et un établissement de l'enseignement supérieur à vocation internationale. Ces formations sont aussi accessibles à distance et par la voie de la formation continue dans les 421 centres de formations professionnelles publiques (CFPPA) et privés.

Les formations dispensées par la voie scolaire ou par la voie de l'alternance pour les jeunes de 16 à 25 ans préparent à un diplôme allant du Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole au diplôme d'ingénieurs. Les stages en milieu professionnel font partie de toutes les formations de la voie scolaire. L'apprentissage alterne formation en entreprises ou exploitations agricoles et formation en Centre de formation d'apprentis agricoles (CFAA).

Les diplômes de niveau V sont :

• Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole (CAPA) et le Brevet Professionnel Agricole (BPA)

Les diplômes de niveau IV correspondent au :

• Baccalauréat Professionnel, Brevet de responsable d'exploitation agricole, Baccalauréat technologique uniquement accessible par la voie scolaire.

Les diplômes de niveau III correspondent au Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA).

Les diplômes de niveau II sont des Licences Professionnelles.

Les diplômes de niveau I comprennent :

• les diplômes d'ingénieurs

• les diplômes de paysagistes

• les diplômes de vétérinaires

• les Masters, Mastères spécialisés

• Doctorats

Les diplômes allant du niveau IV, sauf le Baccalauréat Technologique, au niveau I excepté le Doctorat, sont accessibles par la voie de l'apprentissage et de la formation continue. Pour les diplômes de niveau V, le CAPA peut être préparé par la voie scolaire et apprentissage tandis que le BPA est uniquement accessible par la voie de l'apprentissage.

L'enseignement agricole dispose aussi de Classes préparatoires aux concours d'entrée des écoles d'ingénieurs et écoles vétérinaires.

1.6 Le financement de la formation professionnelle

En 2012, 33 pour cent des exploitants agricoles suivaient au moins une formation professionnelle tandis que 61 pour cent des indépendants des professions libérales accédaient à la formation continue. Ces données proviennent d'une enquête[7] de l'Insee sur la formation des adultes en France en 2012.

1.6.1 Pour les exploitants agricoles et leurs conjoints

VIVEA, le fonds d'assurance formation des actifs non-salariés agricoles, finance la formation professionnelle des exploitants agricoles et de leurs conjoints. Habilité par le décret du 30 novembre 2001, VIVEA est un fonds mutualisé qui a été créé par convention entre les quatre syndicats représentatifs de la profession agricole et deux organisations agricoles à vocation générale. Ces quatre syndicats sont la Fédération nationale des syndicats des exploitations agricoles (FNSEA), les Jeunes Agriculteurs (JA), la Confédération Paysanne et la Coordination rurale. Les deux organisations agricoles sont l'Assemblée permanente des chambres d'agriculture (APCA) et la Confédération nationale de la mutualité, de la coopération et du crédit agricole (CNMCCA).

[7]http://wwww.insee.fr « La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés » Insee Première, n°1468/Octobre 2013. Consulté le 12 novembre 2013.

Pour bénéficier à tire personnel du droit à la formation professionnelle, les exploitants agricoles versent chaque année une contribution à la formation professionnelle à la Mutualité Sociale Agricole (MSA). Un décret du Ministère de l'Agriculture fixe au premier janvier de chaque année la fourchette des montants de cette contribution. Ce décret est ensuite publié au Journal Officiel. Cette fourchette correspond à des pourcentages du montant annuel du plafond de la Sécurité sociale ; ainsi, selon le décret[8] n° 2013-1248 du 27 décembre 2013 paru au Journal Officiel du 28 décembre, elle ne doit être « ni inférieure à 0,17 %, ni supérieure à 0,89 % du montant annuel du plafond de la Sécurité sociale […] à compter du premier janvier 2014 ».

VIVEA prend en charge uniquement les frais de formation des agriculteurs qui sont à jour de leurs contributions. Certaines formations bénéficient d'un cofinancement du Fonds Européen Agricole pour le Développement Rural (FEADER).

La participation des agriculteurs à suivre des formations professionnelles courtes est encouragée par la mise en place de deux mesures :

- Dans le cadre de la loi en faveur des Petites et Moyennes Entreprises (PME), le chef d'exploitation agricole comme tout chef d'entreprise peut bénéficier d'un crédit d'impôt de l'Etat d'un montant de 66 euros par jour de formation à condition de fournir une attestation de présence et une facture des frais de formation, délivrées par l'organisme de formation.
- Si l'agriculteur souhaite se faire remplacer par un salarié agricole pendant une journée de formation, une remise de 50 pour cent sur le coût d'une journée de remplacement lui est attribuée. Il doit fournir une attestation de présence établie par le centre de formation. Il s'adresse au Service de remplacement de la Chambre d'agriculture locale qui le met en contact avec un salarié. Le CASDAR verse le complément directement au Service de remplacement Le CASDAR est le compte d'affectation au développement agricole et rural financé par le Ministère de l'Agriculture. Il a été créé par la loi de finances pour 2006.

1.6.2 Pour les salariés du secteur agricole

Le Fonds d'Assurance Formation des Salariés des Exploitations et entreprises Agricoles (FAFSEA) est l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé et l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé au titre du Congé Individuel de Formation.

Il finance les dispositifs de formation professionnelle continue des salariés du secteur agricole ainsi que certaines actions et dispositifs de formation comme le dispositif d'Accès des Demandeurs d'Emploi aux Métiers Agricoles (Adema).

1.7 L'accompagnement des agriculteurs dans leur adaptation à l'évolution des systèmes de production agricole

[8]http://www.journal-officiel.gouv.fr. Consulté le 22 janvier 2014.

En France comme dans de nombreux pays de l'Union Européenne, les agriculteurs ont adopté les modes de production agricole que les orientations des politiques agricoles nationales et européennes définissaient. Ces modes de production désignent divers systèmes de production ; citons les systèmes intensifs, extensifs, raisonnés, biologiques et plus récemment agro-écologiques. Les techniques et les pratiques agricoles varient entre ces différents systèmes ; aussi proposons nous de retracer les principales étapes de l'évolution de ces pratiques en France depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui.

1.7.1 De la mécanisation à l'agriculture durable

Dès les années 1950, l'agriculture en France et en Europe passait du modèle de l'agriculture paysanne traditionnelle à une agriculture moderne et mécanisée dont la finalité première consistait à produire à nouveau suffisamment pour nourrir la population. Dans les années 1960 commençait la révolution verte dans les pays développés ; elle est généralement considérée comme une avancée technologique dont les effets se font sentir encore actuellement. Durant cette période, la recherche agronomique et chimique permettait l'introduction de variétés améliorées de cultures et le développement des pesticides et engrais minéraux tandis que la mécanisation se poursuivait sur les exploitations. Les techniques d'irrigation se répandaient pour augmenter les rendements. Les agriculteurs apprenaient à cultiver autrement en échangeant entre pairs et en appliquant les informations techniques de leurs fournisseurs de semences, aliments et matériel ; au cours de cette période, l'enseignement technique agricole prenait son essor et s'alignait, dès 1960, sur les normes de l'éducation nationale. L'intensification et les processus de modernisation de l'agriculture française et européenne se poursuivaient au cours des années 70 jusque dans les années 1990. Ils étaient portés par l'essor des sciences et techniques agricoles et des innovations conçues par les laboratoires de recherche. Les politiques publiques accordaient alors la priorité au développement économique de l'agriculture aussi bien dans un cadre national qu'au niveau européen. Selon un article de Goulet (2013), tous les agriculteurs ne suivaient pas les progrès techniques agricoles sans prendre du recul sur leurs pratiques et dès les années 1970 et 1980, des agriculteurs commençaient à réfléchir à d'autres alternatives à l'agriculture intensive et à construire leurs propres connaissances en dehors de celles divulguées par les institutions comme le soulignaient, dans leurs ouvrages, Chambers, Pacey, Thrupp (1989) et Darré (1984). A la fin des années 1980 et au début des années 1990, les crises sanitaires au niveau national et international avec notamment la maladie de l'Encéphalopathie Spongiforme Bovine, mais aussi les crises environnementales ou sociales, engendrées par l'industrialisation de la production agricole mondiale, entraînaient l'émergence et le développement de nombreuses propositions et de modèles techniques alternatifs (Van der Ploeg, 1994 ; Deléage, 2004 ; McMahon, 2005) soutenus par la profession agricole, seule ou associée à des scientifiques ou industriels (Goulet, 2010). A partir de leur environnement et des connaissances

locales qu'ils en possédaient, ces agriculteurs concevaient des systèmes de production loin des modèles standardisés. Des réseaux d'agriculteurs engagés dans ces mouvements en faveur d'une agriculture durable et conservatrice des ressources naturelles apparaissaient - notamment le Réseau de l'Agriculture Durable qui soutenait le déploiement de l'agriculture durable dans le Grand Ouest de la France. Plus récemment, ce Réseau s'est étendu aux régions de grandes cultures, aux zones de moyenne montagne et de Méditerranée. Ces collectifs professionnels permettent des échanges et une diffusion intense des connaissances entre leurs membres et il semblerait que ces collectifs de praticiens seraient au cœur de ces agricultures alternatives. Pourtant, les connaissances produites sont fortement locales et issues d'expériences singulières liées à un environnement défini et le partage apparait comme un besoin prononcé.

1.7.2 Des défis d'évolution vers de nouveaux systèmes de production agricole

La nouvelle Politique Agricole Commune 2014-2020 définit l'évolution de l'agriculture de l'Union Européenne vers des systèmes de production agricole innovants et qui adoptent les bases de l'agro-écologie dans leurs pratiques. Elle soutient le développement des pratiques environnementales et biologiques ainsi que l'élevage et elle encourage l'emploi agricole et les jeunes à s'installer. En France, le 17 décembre 2013, le Conseil Supérieur de coordination et d'orientation de l'économie agricole, présidé par le Ministre en charge de l'Agriculture, Stéphane LE FOLL, arrêtait les dispositions nationales applicables pour la mise en œuvre de la future Politique Agricole Commune.

Actuellement, le Ministère en charge de l'agriculture insiste dans son projet de loi d'avenir pour l'agriculture sur le défi de la transition écologique que l'agriculture doit relever. Il s'agit de renforcer la compétitivité de la production agricole tout en respectant l'environnement. L'objectif est de soutenir des pratiques agricoles innovantes qui allient performance économique et performance environnementale et que ''l'environnement législatif doit favoriser'' (Projet de loi d'avenir de l'agriculture[9], 13 novembre 2013).

Ainsi, l'augmentation de la population mondiale, la croissance de la demande alimentaire, la raréfaction des terres agricoles en raison de l'urbanisation, la nécessaire protection des ressources naturelles et la gestion des risques sanitaires représentent autant de facteurs sur lesquels les gouvernements, les industriels et les représentants des agriculteurs réfléchissent afin de définir les orientations d'une agriculture mondiale à la fois productive et durable. Dans les pays en développement et dans les pays développés, des agriculteurs se regroupent pour réfléchir à d'autres pratiques et mettre en commun leurs connaissances ; ils veulent devenir autonomes dans leur prise de décision quant à la gestion de leur exploitation et ne plus être influencés par les industriels ou les pouvoirs publics. En France, les agriculteurs ressentent aussi ce besoin et le gouvernement

[9]http://www.agriculture.gouv.fr. Consulté le 4 janvier 2014.

identifiait cette volonté des agriculteurs à se rassembler pour faire évoluer leurs pratiques vers des systèmes d'exploitation plus performants mais aussi plus respectueux de l'environnement dans le Projet agro-écologique pour la France, initié par le Ministre en charge de l'agriculture Stéphane LE FOLL, le 18 décembre 2012. Ce Projet définissait, ainsi, le rôle du Groupement d'Intérêt Economique et Environnement, le G.I.E.E. La loi d'avenir pour l'agriculture précise le cadre législatif de création du G.I.E.E. ; en effet, l'article 3 de la loi pose les bases pour le développement de démarches collectives volontaires émanant des territoires qui permettront une modification des systèmes de production vers plus de performance économique et environnementale. Ainsi, le G.I.E.E. devra fédérer plusieurs agriculteurs unis par une volonté de développer des systèmes agricoles adaptés à chaque territoire pour améliorer la double performance des exploitations. Le G.I.E.E sera reconnu au niveau régional par les Directions Régionales de l'Agriculture, les D.R.A.A.F.

1.7.3 La transition des exploitations agricoles vers des pratiques agroécologiques

La loi d'avenir pour l'agriculture prévoit que les jeunes en formation dans l'enseignement agricole acquièrent les connaissances nécessaires pour les accompagner dans cette évolution des pratiques vers une agriculture plus durable et dans l'exercice de leur futur métier. Mais comment les acteurs de la formation professionnelle prennent-ils en compte cette évolution des modalités de production ? Comment adaptent-ils leur offre de formation à la réalité de leur territoire ?

Une conséquence de ce changement a été, pour les organismes de formation, la mise en place de formations qui permettent aux agriculteurs mais aussi aux entreprises qui travaillent avec des produits phytopharmaceutiques d'obtenir le certificat individuel produits phytopharmaceutiques. Ce certificat est un dispositif s'inscrivant dans le cadre européen d'une utilisation des pesticides compatible avec le développement durable. En France, le dispositif s'est déployé dans chaque région depuis janvier 2012 dans le cadre du décret du 18 octobre 2011 en application de la loi Grenelle 2. Depuis le 1er octobre 2013, ce certificat est obligatoire pour les professionnels du secteur de la distribution, de la prestation de services et du conseil à l'utilisation de produits phytopharmaceutiques. Il sera obligatoire pour les agriculteurs et les salariés agricoles, les forestiers et les agents des collectivités territoriales à partir du 1er octobre 2014. Quelles conséquences les formations de préparation à l'obtention de ce certificat ont-elles eu pour les centres de formation ?

En France, les organismes de formation agricole proposaient des formations de préparation à ce certificat dès 2009. En effet, dès cette période, VIVEA, le Fonds d'assurance formation professionnelle des agriculteurs, lançait des appels à proposition de formations aux organismes de formation agricoles, habilités par la Direction de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt de chaque région, à mettre en œuvre les voies d'accès au certificat. Notre commanditaire, l'ADPSA, répondait à cet appel d'offre et réalisait ces formations dès 2010. Dès leur mise en place, elles

connaissaient un vif succès et mobilisaient des agriculteurs qui n'avaient suivi aucune formation financée par VIVEA depuis au moins cinq ans.

VIVEA continue de financer aujourd'hui encore ces formations qui sont gratuites pour les agriculteurs qui sont à jour de leur contribution à la formation professionnelle. Ces formations bénéficient d'un cofinancement du Fonds Européen Agricole pour le Développement Rural, le FEADER. VIVEA oriente son Plan stratégique triennal 2013-2015 vers la poursuite des formations de préparation au certificat individuel produits phytopharmaceutiques et vers des formations sur des pratiques en faveur de l'agriculture durable et de la protection des ressources naturelles ainsi que sur la stratégie et la gestion globale des exploitations.

1.8 Les constats

Comme nous le remarquions, les institutions et les acteurs du monde professionnel agricole se mobilisent pour accompagner les exploitants agricoles depuis leur projet d'installation en agriculture à l'exercice de leur métier. La formation tout au long de la vie est une des réponses offertes aux agriculteurs mais leur participation à ces formations reste modérée. Rappelons que le leur taux de participation était de 33 pour cent en 2012 en France selon une étude de l'Insee sur la formation des adultes parue en octobre 2013.

Quel bilan est dressé de la formation des agriculteurs en Aveyron ?

Lors d'un entretien exploratoire mené le 24 janvier 2014, nous interrogions une conseillère de la Chambre d'agriculture. Elle constate que les agriculteurs ont des perceptions et des représentations de la formation professionnelle très différente. Elle observe que certains agriculteurs se détournent de la formation car ce n'est peut-être pas dans leur culture. Elle les appelle les « récalcitrants ». Les freins réels à ce refus sont toutefois difficilement identifiables. Les agriculteurs les plus assidus viennent en formation pour apprendre des pratiques professionnelles innovantes ; ceux-là sont désignés par le terme de « pionniers » car ils veulent modifier leurs pratiques habituelles devenues parfois inefficaces. D'autres agriculteurs suivent seulement les formations professionnelles obligatoires comme la formation au certificat individuel produits phytopharmaceutiques. Pour eux, la formation est avant tout une obligation et ils évaluent son utilité que par l'usage des connaissances apprises qu'ils pourront en retirer. Toutefois, la participation à ces formations obligatoires donne parfois envie à ces agriculteurs qu'elle nomme les « suiveurs » de participer à d'autres formations professionnelles. En effet, ils modifient leurs façons de voir la formation s'ils ont été satisfaits du contenu et de la qualité des échanges entre les participants et avec le formateur. A l'issue d'une formation, certains agriculteurs souhaitent approfondir leurs connaissances et ils s'engagent ainsi dans une dynamique de développement des compétences.

En tant que participante à une formation professionnelle courte sur l'homéopathie pour les bovins, nous observions comment les agriculteurs étaient parvenus à mettre en application une partie des

savoirs théoriques en homéopathie dans leurs traitements des maladies des vaches. La plupart d'entre eux avaient déjà commencé cette formation depuis un ou deux ans mais l'apprentissage de l'homéopathie est complexe. Comme nous le précisaient les éleveurs et le vétérinaire, animateur de cette formation, la connaissance des traitements homéopathiques pour les animaux s'acquiert avec la pratique et dans le temps. Un éleveur rajoutait qu'il apprenait aussi l'homéopathie avec les autres agriculteurs du groupe lors des échanges et du partage des expériences.

L'état des lieux du contexte démontre que l'agriculture est un secteur clé pour l'économie française et notamment pour le commerce extérieur. En 2012, malgré une diminution des exportations de céréales, l'excédent du commerce extérieur en produits agricoles bruts s'élevait à 3,7 milliards d'euros selon une publication de l'Insee sur l'agriculture en 2012 en France et en Europe, publiée en juillet 2013. En Europe, la France occupe la première place en termes de production agricole. Pourtant, le nombre d'exploitations agricoles continue de décliner en France comme dans d'autres pays de l'Union Européenne. Pour enrayer cette diminution, une des préoccupations de la Loi d'Avenir du Ministère de l'Agriculture est de favoriser la transmission des exploitations agricoles aux jeunes générations. Pour préparer également la transition des pratiques agricoles vers des techniques de production respectueuses de l'environnement, les institutions mettent en place différents dispositifs de formation pour permettre aux agriculteurs d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à cette adaptation de leurs façons de faire. De plus en plus qualifiés, les agriculteurs continuent d'apprendre leur métier dans la pratique ; les astuces, les gestes techniques et la capacité d'observation pour savoir quoi faire se transmettent de génération en génération ou entre pairs. Comme les témoins interrogés nous le précisaient, les agriculteurs sont amenés à développer leurs compétences pour s'adapter non seulement à de nouvelles réglementations mais aussi à un contexte économique complexe et incertain. Une problématique est de savoir comment les agriculteurs développent leurs compétences quand leurs connaissances du métier ne leur permettent pas suffisamment de pouvoir s'adapter à ces nouvelles situations.

Dans le département de l'Aveyron, l'agriculture occupe une place économique essentielle tant en termes d'emplois directs et induits qu'en termes de développement des territoires. Ici, comme partout en France, le nombre de petites exploitations baisse mais le nombre d'installation d'agriculteurs reste satisfaisant avec une moyenne d'âge de 28,7 ans en 2013 contre 28 ans au niveau national. Les jeunes qui reprennent l'exploitation familiale restent profondément attachés à ce métier de passion ; pour autant, ils en connaissent les contraintes et les difficultés. Développer leurs compétences professionnelles est essentiel pour les surmonter. Car comme nos témoins l'évoquaient, le manque de compétences d'adaptation de certains agriculteurs qui ne parviennent plus à savoir quoi faire face à certaines difficultés est à l'origine de certaines cessations d'activité.

2. Le cadre théorique

2.1 La problématique

Les agriculteurs sont des professionnels dont les savoir-faire et les connaissances sont reconnus dans leur métier. Comme nous l'avons vu, ils sont de plus en plus qualifiés mais pour autant leurs diplômes ne les préparent pas toujours à exercer leur métier de chef d'exploitation agricole qui doit s'adapter à de nouvelles réglementations, aux fluctuations des prix des matières premières et aux variations des prix de ventes sur les marchés. La gestion de l'entreprise agricole est abordée en Baccalauréat Professionnel et dans un Brevet de Technicien Supérieur spécialisé dans ce domaine. Quand les agriculteurs se forment, ils choisissent en priorité de se perfectionner dans les domaines techniques. Comme nous le disaient des conseillers de la Chambre d'agriculture, les exploitants agricoles aiment à se perfectionner dans ce qu'ils connaissent le mieux, à savoir la technique. Ce sont aussi des chefs d'entreprise, ce qui nécessite des compétences en gestion d'entreprise mais aussi une capacité d'analyse de leurs pratiques dans les situations professionnelles rencontrées. Dans des contextes incertains, le développement des compétences adaptation semble essentiel pour savoir quoi faire dans des situations inédites. Forts de ces compétences, les exploitants agricoles peuvent agir en professionnels autonomes.

Ces constats sont liés à la mission que nous réalisions à l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron. Elle consistait à mettre en œuvre une offre de formations professionnelles courtes spécifiques, destinées aux agriculteurs. Ces constatations nous amènent à ce questionnement:

- qui sont les exploitants agricoles dans le département de l'Aveyron ?
- quels sont leurs parcours de formation ?
- comment acquièrent-ils les connaissances et les savoir-faire de leur métier ?
- comment se forment-ils une fois entrés dans le métier ?
- comment parviennent-ils à être compétents dans leur métier ?
- en quoi les facteurs externes comme de nouvelles réglementations modifient leurs pratiques professionnelles ?
- comment agissent-ils face aux réglementations et aux aléas externes ?

2.2 La question et les hypothèses retenues

Les agriculteurs sont confrontés à des contextes économiques de plus en plus incertains et complexes et ils sont soumis à des réglementations qui modifient leurs pratiques professionnelles. Ils sont ainsi amenés à s'adapter à ces évolutions tout au long de l'exercice de leur métier. Pour cela, les agriculteurs renforcent-ils leurs compétences professionnelles par les savoirs formels ou par les apprentissages expérientiels ?

Pour répondre à cette question, nous émettons deux hypothèses que nous tenterons de vérifier à partir des résultats de notre enquête sur le terrain de recherche.

Hypothèse 1 : les agriculteurs développent des pratiques professionnelles innovantes en adoptant une attitude réflexive sur leur activité.

Hypothèse 2 : les agriculteurs héritent et incorporent les pratiques professionnelles familiales à leur entrée dans le métier. Au fil de leur activité, ils développent leur savoir-faire.

La première hypothèse suppose que les agriculteurs modifient leurs pratiques à la suite d'une réflexion sur leurs façons de faire habituelles soit qu'ils les jugent inefficaces ou désuètes. En transformant leurs pratiques, ils apprennent de nouvelles connaissances, de nouvelles techniques et ainsi développent de nouvelles compétences.

La seconde hypothèse part du postulat selon lequel les agriculteurs apprennent d'abord leur métier au contact des membres de leur famille qui leur transmettent leurs savoirs et leur expérience. Ils exercent leur métier comme le font ou le faisaient leurs parents ; ce sont des savoir-faire transmis de génération en génération. Puis, au fil des années d'exercice, ils construisent leurs propres connaissances et savoirs à partir et de leur expérience vécue. Ils développent ainsi leurs compétences et leur identité.

2.3 Le cadre théorique

2.3.1 La professionnalisation : un concept à approfondir

Il semble que la professionnalisation relève avant tout d'intentions sociales dont les enjeux sont divergents selon les groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations). Nous évoquerons d'abord les travaux illustrant les orientations théoriques relevant de la sociologie des professions et de ce que nous pourrions appeler la sociologie de la professionnalisation (travaux anglo-saxons et francophones notamment). Ce détour par l'étude des professions nous permettra de savoir comment la professionnalisation parvient à devenir ou non un enjeu et un objet théoriques.

2.3.1.1 Origine et sens du mot professionnalisation

Le terme professionnalisation n'est pas récent et Wittorski[10] (2007, p.21) rappelle qu'

> « historiquement, les mots « profession » et « professionnalisation » n'apparaissent ni dans les sphères (groupes sociaux pour la profession versus entreprises pour la professionnalisation) ni à la même période (début du 20eme siècle aux USA/GB versus 1970-1980 en France) ni pour servir les mêmes enjeux (conquérir une place sur un marché libre pour les groupes sociaux versus mettre en mouvement les personnes au travail pour les organisations) ».

Nous voyons ici que les enjeux sociaux de la professionnalisation ne concernent pas tant le résultat

[10]WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan. Coll. Action et Savoir.

de ce processus qui engendre la constitution de professions mais surtout les effets de mobilisation des personnes dans des contextes de travail qui demandent de plus en plus de flexibilité. En ce sens, la professionnalisation contribue au développement des compétences des individus par la formation.

Wittorski[11] (2008, p. 12-20) donne trois sens au mot professionnalisation :

- la « **professionnalisation : entre constitution des professions et développement professionnel des individus**[11] **»**,
- la « **professionnalisation : « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et … institutionnalisation de l'activité**[11] **»**,
- la « **professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de**
- **formation**[11] **»**.

Tout d'abord, nous étudierons la « **professionnalisation** [comme] **constitution des professions et développement professionnel des individus**[12] ». Il s'agit de définir ici les enjeux de la professionnalisation pour les groupes sociaux. Les approches sociologiques anglo-saxonnes et francophones des processus de professionnalisation présentent de fortes divergences. Les différents courants de la sociologie des professions dans les pays anglo-saxons étudient le processus de professionnalisation « par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service[13]» (Wittorski, 2008, p. 12). Ainsi, le courant de la sociologie fonctionnaliste américaine des années 1950 (notamment les travaux de Parsons) considère que les professions sont nécessairement libérales et au service des personnes. « Elles ont quatre dimensions : elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique, elles font l'objet d'une rétribution[14] » (Wittorski, 2007, p.73). Cette approche fonctionnaliste fut abondamment critiquée en particulier en raison du fait que le fonctionnalisme ne considérait pas assez la dimension politique : les caractéristiques des professions relèvent avant tout « d'une logique d'auto-assignation par les groupes professionnels eux-mêmes[14] » (Wittorski, 2007, p.73). . Hughes était un des chercheurs critiques des fonctionnalistes et en tant qu'auteur emblématique du courant interactionniste, il cherchait à comprendre le processus employé par les personnes pour tenter de transformer une activité (*occupation*) en profession. Contrairement aux fonctionnalistes qui privilégient l'enjeu de l'organisation sociale, les interactionnistes valorisent les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi. Ainsi, le processus de professionnalisation se trouve au croisement de deux principes : *interactions* et *biographie*.

---

[11]WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2 n°17, p. 12-20.
[12]WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2 n°17, p. 16.
[13]WITTORSKI, R. (2008). Ibid, p. 12.
[14] WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan. Coll. Action et Savoir.

L'activité professionnelle est étudiée comme un processus biographique et même identitaire et elle aussi considérée comme relationnelle et interactive. Ainsi, elle est analysée au regard de la trajectoire et du parcours de vie d'une personne et également en considérant les processus d'interaction entre les membres d'une même activité de travail (groupe professionnel). En résumé, l'approche interactionniste défend quatre principes, synthétisés par Hughes (cité par Wittorski, 2007, p. 74-75)[15] :

1. Les groupes professionnels sont des processus d'interaction qui conduisent « les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence[15] » ;
2. « La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de la vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite[15] ; »
3. « Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement[15] ; »
4. « Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur[15] ».

Wittorski retient de cette thèse que la professionnalisation comme constitution des professions est alors un lien étroit entre les parcours des individus et les parcours des personnes appartenant au même groupe professionnel qui tendent d'apaiser les tensions au sein du groupe professionnel et dans leur environnement professionnel. A partir des années 60, la sociologie des professions évoluait aux USA suite aux travaux de Max Weber qui définissent de nouvelles approches de la sociologie des professions. Les professions, reconnues comme telles, tirent leur légitimité d'une formation de haut niveau ce qui leur permet de revendiquer le monopole d'une activité. Ainsi « apparaissent les figures de l'expert, du savant et de l'homme politique accompagnant la rationalisation économique[16] » (Wittorski, 2007, p.75).

Les travaux des auteurs francophones expriment des désaccords avec le modèle anglo-saxon sur la définition du mot profession : elle revêt des formes multiples à l'inverse du modèle idéal typique anglo-saxon. En France, la notion de groupes professionnels était introduite dès les années 70 (Chapoulie, 1972) car elle permettait un élargissement au-delà du cercle des professions libérales et juridiques, en direction d'activités situées du haut jusqu'en bas de la hiérarchie sociale, du haut jusqu'en bas des degrés d'organisation ou de protection du marché du travail (Lucas & Dubar,

[15] WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[16] WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

1994). Cette notion a renouvelé les approches théoriques et analytiques de la professionnalisation dans la mesure où les groupes professionnels étaient considérés non comme des ensembles fermés, protégés et codifiés, mais comme des entités plus problématiques : rassemblant des travailleurs exerçant une activité ayant le même nom mais dont la visibilité, la reconnaissance et la légitimité sociales n'étaient pas assurées et dont la cohésion, l'organisation et la force internes n'étaient pas établies (Dubar & Tripier, 1998). A partir du constat de Paradeise[17] (2003), Wittorski (2008, p.12) rappelle que « le mot profession apparait dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place ». Il s'agit de choisir un vocabulaire qui puisse exprimer cette compétence et vise à affirmer cette légitimité. Cette stratégie et rhétorique du groupe professionnel sont déployées pour clamer une « élévation dans l'échelle des activités.[18] » (Wittorski, 2007, p.82). Bourdoncle ((1991), cité par Wittorski (2007, p. 82), nomme cette stratégie le « « professionisme » c'est-à-dire la stratégie des militants[19] ». Wittorski (2007, p. 83) considère que « cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective[18] ». Cette conception rejoint les formes identitaires définies par Dubar (2010, p.106) qui distingue « l'identité pour autrui[20] » que les autres attribuent à l'individu et « l'identité pour soi[20] » à laquelle l'individu se sent appartenir et qu'il construit en dehors de sa trajectoire sociale. En français, le terme de profession se rapproche en partie des formes identitaires de Dubar car la profession désigne un ensemble de personnes qui exercent le même métier et constitue un groupe professionnel d'appartenance. La profession est aussi le travail que l'on fait et dont on peut vivre grâce au revenu obtenu. Enfin, la profession représente aussi la fonction et la compétence reconnue dans une organisation.

Nous constatons que l'étude de la constitution des professions et de la construction des identités professionnelles individuelles et collectives fait rapidement émerger les questions de la formation et de la professionnalisation.

Nous approfondirons ainsi le second sens donné par Wittorski (2008, p.12) à la « **professionnalisation :** [comme] **« mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et … institutionnalisation de l'activité**[21] ».

Les enjeux concernent ici « la professionnalisation des salariés entendue comme une intention

[17]PARADEISE, C. (2003). Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences humaines, n°139*, 26-29. In R. Wittorski (2008). La professionnalisation. *Savoirs,* 2008/2 n°17, p. 12.

[18]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[19]BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie, 94,* p.73-92. In R. Wittorski (2007) *Ibid.*

[20]DUBAR, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin. (2010, 4e éd. revue).

[21]WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs,* 2008/2 n°17, p. 12.

organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail)[22] ». Ce point de vue sur la professionnalisation devient prioritaire pour les entreprises et les organisations. Les salariés doivent s'adapter à de nouvelles tâches tandis que les organisations doivent développer leur adaptabilité aux changements du marché et aux attentes de leurs clients dans des contextes de concurrence de plus en plus forte. Evoquons, à présent, le troisième sens de la professionnalisation, selon Wittorski (2008, p.14) : la « **professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation**[23] ». Ce sens est donné par les formateurs. Il s'agit de pouvoir accompagner les évolutions touchant le travail par de nouvelles formes de formation qui traduisent « l'évolution des enjeux liés à l'acte de formation[24] ». Les actions de formation proposées tentent d'établir une « articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler[24] » (Wittorski, 2008, p. 14). Le développement de formations professionnalisantes est essentiel pour les organismes de formation qui peuvent ainsi répondre à la demande des entreprises et des organisations d'ancrer les actions de formation aux situations de travail. Elles permettent également de formaliser et de reconnaître les activités des individus du groupe professionnel durant la formation et elles participent, de fait, à l'« élaboration conjointe des contours de l'identité professionnelle de la profession (en tant que groupe social) et de l'identité des professionnels (les individus qui vont la composer) […] la professionnalité reconnue deviendra structurante de la profession[25] » (Wittorski, 2007, p. 96).

2.3.1.2 La professionnalité et ses différentes composantes

Il nous semble intéressant ici, afin d'établir le lien avec ce qui suivra, de rappeler la définition de la professionnalité selon les différents auteurs. Pour Wittorski (2007, p. 91) la professionnalité est composée « de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai professionnel »[26] ». Ainsi, Sorel (2008, p. 49) précise que définir leur professionnalité « apparaît comme un moyen pour les acteurs de se faire reconnaître dans leur spécificité (au regard du sens

[22]WITTORSKI, R. (2008). *Ibid.* p. 13.
[23]WITTORSKI, R. (2008). *Ibid.* p. 14
[24]WITTORSKI, R. (2008). *Ibid.* p. 14.
[25]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[26]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

qu'ils donnent à leur activité) comme de « vrais » professionnels[27] ». « Ensemble articulé de *catégories d'appartenance* et de *manifestations d'appartenance*, [la professionnalité] situe, elle localise, elle affiche des potentiels d'action, des rapports de savoir et d'intelligibilité des process de transformation du monde, de leur maîtrise, en même temps qu'elle suggère les redéploiements possibles de l'être et des situations[27] ». Elle constitue ainsi l'identité professionnelle. Le Boterf (2011, p. 108-109) complète cette définition à partir des autres composantes de la professionnalité, entendue comme capacité d'agir comme professionnel : elle est aussi composée « d'une *éthique professionnelle* orientant les pratiques et les décisions, d'*axes de professionnalisme* orientant la construction et l'organisation du corpus des « ressources » (connaissance, savoir-faire …), une *variété de ressources et d'expériences*, une capacité de *réflexivité* et de *distanciation critique* par rapport aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d'agir et d'apprendre. Le savoir *de* la pratique est complété et orienté par le savoir *sur* la pratique[28] ».

Ces divers sens du terme de professionnalisation nous amènent à en déduire que :

Les agriculteurs font partie d'un même corps de métiers, les nombreux métiers de l'agriculture. Ils appartiennent à des groupes professionnels qui désignent diverses catégories d'appartenance selon les métiers de l'élevage, des cultures, de la pêche ou de la forêt. Leur professionnalisation en tant que processus « par lequel un corps de métier tend à s'organiser sur les modèles de professions établies[29] » (Ardouin, 2003, p.115) s'opérait par la mise en place, par l'Etat, du système des Chambres professionnelles dont la Chambre de l'Agriculture fondée par le Ministère de l'Agriculture en 1924[30]. En ce sens, l'agriculture est considérée comme une profession. Les agriculteurs accèdent à leur professionnalité par la reconnaissance de leurs savoirs, de leurs compétences et de leur identité professionnelle. La construction de cette identité professionnelle les amène à un compromis entre une «identité pour autrui, que vous attribue les autres » et une « identité pour soi, à laquelle on se sent appartenir », selon Dubar[31] (2010, p. 106).

2.3.1.3 Enjeux théoriques de la professionnalisation comme développement professionnel des individus

Wittorski (2007, p. 32) note que « la professionnalisation relève d'abord d'intentions sociales », « […] les enjeux théoriques de la professionnalisation[32] », vue comme développement professionnel des individus, semblent liés, d'une part, à une meilleure « compréhension des modalités concrètes

[27]SOREL, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet … Savoirs, 2008/2 n°17, p. 49.
[28]LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'Organisation. (6e éd).
[29]RDOUIN, T. (2003). *Ingénierie de la formation.* Paris : Dunod.
[30]http://www.chambres-agriculture.fr. Consulté le 6 mars 2014.
[31]DUBAR, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Colin. (4e éd. revue)
[32]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

d'apprentissage/transformation des personnes en cours d'action […] et des rapports existant entre les sujets et leurs actions[32] », et d'autre part, à une « conceptualisation plus forte des notions utilisées dans les actions de professionnalisation[32] », les apprentissages et les compétences.

2.3.1.3.1 La notion d'action

Afin de comprendre la transformation des personnes dans l'action, nous présenterons les principaux courants théoriques de l'action qui peuvent être regroupés en six catégories : la clinique de l'activité (Clot notamment), la psychophénoménologie (les travaux d'Huser et de Vermersch), la pragmatique en linguistique (en particulier Austin et Searle), la philosophie analytique et la philosophie de l'esprit, l'ergonomie et la psychologie du travail qui distingue travail prescrit et travail réel (notamment Leplat et De Montmollin) et les courants interdisciplinaires de la notion de cours et de l'anthropologie cognitive située (en particulier Pinsky et Theureau). Ces différentes approches présentent des divergences ; parmi elles, nous choisirons d'aborder plus particulièrement le courant du *cours d'action et de l'anthropologie cognitive située* à travers les différents auteurs. Avec la démarche dénommée « le *cours d'action* », et née des travaux initiaux conduits avec Pinsky entre 1973 et 1988, Theureau (2000, p.172) se réclame d'une *anthropologie cognitive* dont le but est d'acquérir une « connaissance scientifique de l'activité de travail comme mettant en œuvre et construisant à chaque instant des compétences[33] », et qui débouche sur des recommandations ergonomiques. Il situe son approche dans le paradigme constructiviste de la cognition et défend l'idée de la relation structurelle de l'acteur avec la situation. Pour Theureau (2000, p.181-182), l'activité de travail est conçue comme un « tout dynamique[33] » qui associe « émotion, attention, perception, action, communication et interprétation, [et qui change] continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs dans leur situation)[33] », de la nouveauté relative de l'action, de son caractère à la fois individuel et collectif « (même lorsque l'acteur est isolé, son activité a des aspects publics), incorporée et située (c'est-à-dire que cette activité se situe au-delà de toute séparation entre corps, esprit et situation) et cultivée[33] ». Theureau (2000, p. 182) considère que l'activité ne relève donc pas seulement d'« une connaissance de la tâche[33] » mais elle mobilise « toute l'expérience de l'acteur et des acteurs en société et pas seulement[33] » (Theureau, 2000, p. 182). Pour comprendre le couple sujet-action, Theureau[33] (2000) propose la notion de cours d'action qui désigne l'activité d'un acteur, engagé dans une situation « significative pour ce dernier », « […] c'est-à-dire montrable, racontable et [commentable par lui] à tout instant [moyennant] des conditions favorables d'observation et de interlocution[33] » (Theureau, 2000, p. 184). Cette notion s'intéresse au « pré-réflexif » que chaque acteur peut décrire naturellement à un interlocuteur à

[32]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[33]THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. (p.171-211) Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

condition qu'un climat de confiance mutuelle soit créé. L'auteur aborde également cette notion du cours d'action à partir du paradigme constructiviste qui considère que l'activité est guidée par le contexte perçu par l'acteur, et partir du « schème opératoire » de Piaget qui le définit comme une organisation invariante de l'activité dans une classe de situation donnée. L'analyse du cours d'action propose de repérer les unités d'action significatives pour l'acteur à partir de l'enchaînement de trois signes, mettant en relation *un objet (O), un représentamen (R) (c'est-à-dire le point de départ d'une interprétation de sens)* et *un interprétant (I)*. L'*objet* est « l'ensemble des possibles ouverts pour l'acteur expérimenté […] et en situation ici et maintenant […] qui constituent son « Engagement dans la situation » … » (Theureau[33], 2000, p. 200). Les préoccupations qui constituent un élément de l'objet sont indéterminées « […] mais en même temps, elles sont précisées dans l'action par le *représentamen* (R) en fonction de ce qui fait signe et sens pour l'acteur. […] L'*interprétant* est « la mise en œuvre des types »[34] » (Wittorski, 2007, p. 37). Il traduit l'intervention dans la cognition ici et maintenant d'éléments de généralité issus des cours d'action passés. Comme le note Leplat (2000, p. 122-123), les courants de l'action située insistent sur l'idée que « les conditions de l'action sont distribuées entre le sujet (conditions internes) et ce qui l'entoure (conditions externes) […] Ces conditions internes et externes, couplées, ne sont pas indépendantes, mais dans un rapport dynamique de codétermination qui contribue à leur mutuelle transformation. L'environnement façonne le sujet et réciproquement le sujet façonne l'environnement : l'activité exprime ce jeu complexe[35] ».

Les agriculteurs donnent sens à leur activité en mobilisant leurs connaissances des situations de travail qu'ils acquièrent progressivement par l'expérience. Cette organisation invariante de l'activité correspond à des situations et à des moments donnés. Ils sont amenés à adapter leurs moyens d'action à des « conditions externes » comme les aléas climatiques ou les nouvelles réglementations et à apprendre à agir avec cet environnement qu'ils contribuent à façonner par leur travail et qui les façonne à leur tour en guidant leur activité.

2.3.1.3.2 La conceptualisation des notions d'apprentissages des personnes dans l'action

Comme nous l'avons évoqué au début de cette partie sur les enjeux théoriques de la professionnalisation, ces derniers semblent relever d'une conceptualisation plus forte des notions de compétences et d'apprentissages des personnes dans l'action. Comme le précise Champy-Remoussenard (2005, p. 37), l'activité « occasionne sans cesse des apprentissages et [produit] des

[34]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[35]LEPLAT, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.M Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. (p. 107-132). Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

savoirs nouveaux[36] ». C'est une donnée majeure pour la professionnalisation des acteurs. On différencie souvent diverses façons d'apprendre : en faisant ou par l'acquisition. Cette distinction renvoie pour partie à la différence entre apprentissage formel (savoirs théoriques provenant de concepts scientifiques et transmis par l'éducation formelle) et apprentissage informel (savoirs pratiques issus de la vie quotidienne et de son travail). Wittorski[37] (2007, p. 39) évoque les quatre niveaux d'apprentissages définis par Bateson (1984). On distinguerait ainsi « le niveau 0, celui de l'information ; le niveau 1 de type pavlovien essais/erreurs : le niveau 2, celui de l'apprentissage de la situation qui entoure une conduite et le niveau 3, celui de la réflexivité (le méta) ».

Cette déclinaison nous permet d'appréhender les modalités possibles d'apprentissage dans des situations et à des moments donnés, et de développement des personnes qui se construit au fil du temps. Puisque l'activité est support d'apprentissages, nous allons en étudier les différentes modalités à travers les principaux travaux théoriques réalisés.

- ***Savoirs théoriques et savoirs d'action***

Traditionnellement, nous avons coutume d'opposer savoirs théoriques et savoirs d'action, en d'autres termes la théorie (le savoir) et la pratique (l'action). Nous allons tout d'abord les définir avant de nous interroger sur la réalité de cette opposition dans les situations de travail. Les savoirs théoriques sont issus de concepts scientifiques abstraits dont la validité a une portée universelle, stable et transmissible ; ils sont indépendants des sujets et des situations. Les savoirs d'action sont les savoirs appris en faisant. Selon Bernadou (2011), le savoir en action englobe le savoir-faire et le savoir-être ; il est communément désigné par les savoirs pratiques et les savoirs comportementaux. Pour lui, « […] les savoirs en action sont liés à l'homme, à l'acteur, au praticien. Il s'agit de systèmes experts s'enrichissant de façon linéaire tout au long d'une vie professionnelle. Ils sont d'un autre ordre que les savoirs théoriques et ne s'en nourrissent que peu, sinon au travers de systèmes d'information[38]. » (Bernadou, 2011, p. 38-39). Ainsi, les savoirs d'action contiennent une part de subjectivité liée à l'acteur qui les élabore au cours de sa vie professionnelle alors que l'objectivité des savoirs théoriques est validée par la communauté scientifique. Selon cet auteur, les savoirs théoriques même s'ils ne remettent pas en cause les savoirs antérieurs deviennent plus rapidement obsolètes dans certains domaines scientifiques comme la génétique. Cet auteur n'oppose donc pas les savoirs théoriques et les savoirs pratiques mais il les place dans des ordres différents. Quant à Barbier (2011, p. 6), « la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des « hautes terres », du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique.

---

[36]CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 2005/2 n°8, p. 37.

[37]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[38]BERNADOU, A. (2011). Savoir théorique et savoirs pratiques. In J.M Barbier (éd .) *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* (p. 38-39). Paris: PUF (3e éd.).

A l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des « basses terres », de l'inductif, de ce qui nourrit la théorie[39]. » Les deux auteurs s'accordent donc sur la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action sans toutefois les opposer. Par rapport à notre propos sur les apprentissages des individus dans l'action, il semble que les deux savoirs se rejoignent dans les situations de travail quand les savoirs en action se nourrissent des connaissances théoriques, notamment à travers les connaissances de base, et à leur tour, les savoirs pratiques inspirent les savoirs théoriques. En un mot, nous pourrions avancer que la théorie s'élabore au contact de la pratique par l'expérimentation et qu'une bonne théorie peut expliquer la pratique. Dans son activité, l'acteur est amené à rechercher les connaissances manquantes pour comprendre de nouveaux procédés d'action ; il s'agit alors de savoirs issus des domaines des sciences ou des sciences appliquées. Ces connaissances viennent renouveler ses savoirs d'action au fil de son parcours professionnel. Ainsi, les savoirs théoriques s'articulent aux savoirs pratiques dans l'espace du travail et de la recherche en particulier dans les domaines de la recherche appliquée et de la recherche-action. Dans la formation et le développement des acteurs, l'essor des dispositifs qui tendent à rapprocher formation et situations de travail répond à une demande des organisations et des acteurs eux-mêmes de mieux articuler les apprentissages en situation de travail et les apprentissages en situation de formation. Il est alors demandé aux apprenants pour les formations en alternance, et aux formés de produire des savoirs sur et à partir des actions ou des situations professionnelles dans lesquelles ils sont engagés. La finalité est alors la production de nouveaux savoirs à partir de la pratique et ainsi de nouvelles compétences. Mais Barbier (2011, p. 3) précise que « l'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même[40]. »

Afin de pouvoir établir le lien avec la notion de cours d'action, nous souhaitons rappeler ici les travaux de Theureau et la notion du cours d'action que nous évoquions précédemment. Cet auteur aborde cette notion à partir du paradigme constructiviste de la cognition ; ce paradigme considère que le contexte guide l'activité et ainsi les apprentissages sur et à partir de l'activité. L'apprentissage s'effectue dans un contexte de coopération et d'interaction avec l'environnement. Le sujet n'apprend pas seul mais au contact des autres et de son environnement ; cette interaction structure les apprentissages et elle joue un rôle essentiel dans le développement cognitif des individus. Dans les situations professionnelles, J. Theureau[41] (2000) considère que les communications sur l'activité ont un statut d'opérations et une fonction de coordination de

---

[39]BARBIER, J.M. (éd.) (2011). Introduction. In J.M. Barbier (éd.). *Ibid.* (p. 1-17).
[40]BARBIER, J.M. (2011). *Ibid.*
[41]THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. (p.171-211). Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

l'interaction de l'individu avec son environnement, en général les autres. Ce sont les situations d'échanges entre agriculteurs au sein de groupes professionnels, lors de formations, de réunions de leur coopérative, par exemple. Ces apprentissages par l'activité et de l'activité regroupent les savoirs liés à l'action qui selon les auteurs prennent diverses dénominations :

- le « **savoir d'action** » est obligatoirement communiqué à autrui ; il formalise l'action à la différence des savoir-faire, capacités et compétences. Selon Barbier et Galatanu[42] (2004, p.23-24), ils « sont considérés par l'acteur-énonciateur comme un inédit par rapport à sa propre expérience antérieure … ». Ils sont relatifs à « l'organisation ou la génération de séquences d'actes. […] Ce sont des « savoirs pour » … ». « … ils sont considérés comme utiles pour [les acteurs-*énonciateurs]* par rapport à la suite de leur propre action, mais aussi par rapport à l'action d'autres, ce qui explique leur communication (« ça marche »). » Le critère de validation du « **savoir d'action** » par les acteurs d'une même activité est celui de l'*efficacité pour l'action.*

- le « **savoir professionnel »** désigne, selon Leplay[43] (2005, cité par Wittorski, 2007, p. 59), un savoir sur une « classe de situations professionnelles [et] une classe d'action correspondant à cette classe de situations … », formalisé par un groupe de pairs qui évoque leur propre représentation. Le critère de validation du « **savoir professionnel »** ainsi énoncé est celui de la *légitimité* et de la *meilleure reconnaissance* dans l'espace social choisi.

- le « **savoir caché dans l'agir professionnel** » constitue une expression utilisée par Schön[44] (1996, p. 205-207) qu'il associe à la notion de « savoir tacite » inventé par Polanyi. Il désigne « le savoir en cours d'action, celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire ». L'acteur agit spontanément d'une telle façon « sans y réfléchir avant ou pendant l'exécution ». Il a pris conscience de sa façon d'agir mais il est bien souvent incapable de décrire le savoir que révèle son action et donc les modalités d'apprentissage. Ce savoir a été incorporé à notre perception des gestes professionnels ou opinions. Dans la vie courante, les automatismes du métier évoquent ce savoir.

- d'après Van Der Maren (1996, cité par Wittorski[45], 2007, p. 59) le « **savoir pratique** » est, « un savoir singulier, localisé, contextualisé[46] ». Il est « qualitatif [et] s'appuie sur des repères observés dans l'environnement[46] ». Sa signification est liée au système de valeur de l'homme.

---

[42]BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan. Coll. Action et Savoir.

[43]LEPLAY, E. (2005). Des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Paris, CNAM. Thèse de Doctorat. In R. Wittorski (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. (p. 59). Paris : L'Harmattan.

[44]SCHÖN, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (éd.) (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* (p. 201-222) Paris : PUF. (3e éd.).

[45]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[46]VAN DER MAREN, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (p. 35). Bruxelles : De Boeck. Cité par R. Wittorski. (2007). *Ibid*.

au contraire, pour cet auteur, le « **savoir scientifique** » « a une prétention universelle, ses énoncés sont généraux et portent sur une réalité conçue comme une chose. Il est quantitatif …
»[44]. (Van Der Maren, 1996, cité par Wittorski[45], 2007, p. 59).

- le « **savoir d'expérience** » désigne les « connaissances non explicitées mais efficaces : ce sont des connaissances dans l'action[47]. » selon Barbier et Galatanu (2004, p. 21) s'inspirant des travaux d'Argyris et Schön (1978) sur le courant de l'apprentissage expérientiel.

Selon ce courant, l'acteur apprend en faisant ; ainsi, il acquiert des « connaissances de l'action » dont elles sont issues et des « connaissances dans l'action » où elles se sont construites. Il peut les mobiliser à tout moment pour agir avec efficacité dans diverses situations ; elles sont incorporées dans la mémoire du corps et de l'esprit de l'acteur. Dans le concept de l'expérience, la pratique domine la théorie. Ainsi avoir acquis de l'expérience, c'est avoir appris non seulement pour l'activité mais dans l'activité même par opposition à l'application de savoirs théoriques dans l'activité. Comme le remarque Wittorski (2007, p. 42), l' « expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître[48]. ». Selon le modèle de Kolb (1984) auquel se réfèrent Barbier et Galatanu (2004, p. 21), l'apprentissage est « conçu comme un modèle cyclique comportant quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active[49] …». Ce modèle est souvent utilisé dans la formation expérientielle. L'expérience est donc source d'apprentissage mais elle contribue aussi au développement professionnel de l'individu qui, faute de disposer des savoirs nécessaires pour lui permettre d'agir, va élaborer de nouvelles stratégies d'apprentissage pour résoudre les difficultés rencontrées dans des situations professionnelles. Les savoirs d'expérience constituent le patrimoine de l'individu. Une nouvelle expérience professionnelle vécue par l'acteur dans une situation à laquelle il a été confronté va alors remettre en cause les habitudes anciennes ; l'acteur réinterprète son expérience passée aux vues de ces nouveaux éléments et il va lui attribuer un sens nouveau. L'enjeu est alors pour l'individu de pouvoir prendre conscience de ses « savoirs d'expérience » grâce à une réflexion sur son action. En effet, nombre d'auteurs des courants de l'apprentissage informel pensent qu'apprendre de son action est d'abord inconscient. Ainsi des démarches d'analyse des pratiques permettent aux praticiens de prendre conscience de ces apprentissages, ce qui rend possible l'élaboration de nouvelles connaissances.

---

[47]ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*. Addison-Wesley publishing company. Cité dans BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Ibid.*
[48]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[49]KOLB, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development.* Englewoods Cliffs : Prentice Hall. In J.M. Barnier & O. Galatanu. (2004). *Ibid.*

A l'entrée dans le métier, les agriculteurs vont mobiliser des savoirs acquis lors de leurs formations scolaires et des savoirs liés à l'action qui sont transmis par leur famille mais aussi par leurs pairs. Ces savoirs pratiques sont singuliers et issus de pratiques professionnelles localisées ; ils sont le geste qui permet la réalisation de l'activité avec succès. Ils sont acquis par et avec l'expérience. Au fil des années d'exercice de leur métier, les agriculteurs vont construire leur propre savoir-faire et leurs propres connaissances qu'ils peuvent ensuite mobiliser et combiner différemment pour agir avec un environnement changeant.

2.3.1.3.3 Quelles compétences en jeu dans les processus de professionnalisation des personnes dans l'action ?

La professionnalisation est indissociable de la notion de compétences qu'elle améliore et développe au travers des différents dispositifs. Comme notre recherche porte sur la professionnalisation, vue comme le développement professionnel des individus dans le champ de leur activité, nous allons aborder la notion de compétences à partir des travaux scientifiques qui en ont défini sa nature et sa spécificité.

Tout d'abord, la compétence caractérise l'attribution sociale d'une qualité à un individu par l'environnement auquel il appartient. D'après Wittorski (2007, p. 52), « les compétences sont sous l'effet d'une intention de normalisation qui convoque un jugement de valeur et une évaluation sociale[50]. » Ces compétences ainsi normalisées vont attribuer une professionnalité à l'individu.

La façon dont un individu agit dans une situation professionnelle est désignée par le terme de « process d'action » selon Wittorski (2007, p. 91). Cet auteur rajoute que « cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence[51]. ». Les critères d'attribution sociale d'une compétence à un individu sont aussi influencés par la dimension culturelle du « process d'action » qu'il met en œuvre. Le groupe professionnel auquel l'individu appartient va le conduire à agir en fonction des attentes exprimées par le groupe. Dès lors que l'individu détient le bon geste professionnel qui lui permet de réaliser un travail avec succès, il est reconnu par ses pairs comme un « vrai professionnel ». L'évaluation sociale du « process d'action » détermine également l'attribution d'une compétence au sujet agissant. Ainsi, lorsqu'un tiers qualifie et reconnait le « process d'action », énoncé par l'acteur selon ses propres critères d'efficacité et de pertinence, il attribue une compétence à l'acteur dès lors que le « process d'action » mis en œuvre permet de réussir l'acte. Wittorski (2007, p. 152) rappelle d'ailleurs qu' « on produit des process d'action également en fonction de ce que l'on veut

[50]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[51]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

montrer de soi aux autres[52]. » D'après lui, les notions de compétence et d'identité sont fortement liées de ce point de vue.

Nous nous demandons alors comment caractériser la spécificité des compétences (mot employé au pluriel dans ce cas) mobilisées dans l'action ?

Zarifian (1997 cité par Wittorski, 2007, p. 55) distingue la compétence au singulier et les compétences au pluriel. La compétence est « une forme sociale nouvelle de qualification[53] » qui tente de remplacer la qualification de l'emploi tandis que les compétences renvoient « davantage aux modalités d'action des individus, dans leur diversité[53]. ».

Barbier (2004, p. 70) distingue deux types de compétences : les compétences d'action et les compétences de gestion de l'action. Les compétences d'action sont ancrées aux situations dans lesquelles elles se manifestent ; elles sont toujours « compétences à agir » dans des contextes spécifiques. Elles « tiennent compte […] du caractère évolutif des contextes[54] ». De même, « elles sont finalisées et tiennent compte des finalisations des actions[54]. ». Les compétences de gestion de l'action « sont singulières et tiennent compte de la singularité des actions[54] ». Comme dans toute action, rien ne peut être totalement prédéfini, l'individu fait alors preuve d'adaptation pour maîtriser un événement inattendu et garantir ainsi l'efficacité de son action. Pour réussir, il va réfléchir aux moyens à mettre immédiatement en œuvre ; les compétences de gestion de l'action se construisent dans cette phase exploratoire et elles proviennent de l'activité elle-même.

Dans les différentes voies de la professionnalisation que propose Wittorski (2007, p. 131), les « compétences d'action » sont « finalisées par la réalisation d'une action immédiate de transformation du réel dans les logiques de « l'action » (compétences incorporées) et de « la réflexion et de l'action » (compétences intellectualisées ou mentalisées)[55]. » Les « compétences de gestion de l'action [sont] finalisées par l'analyse et l'organisation/la transformation de l'action du sujet dans les logiques de « la réflexion sur et pour l'action » (compétences de processus)[55]. ». Dans ses définitions des « compétences d'action » et des « compétences de gestion de l'action », Wittorski (2007, p. 131) se rapproche de celles proposées par Barbier et il les complète avec les « compétences d'analyse des situations (finalisées par la compréhension d'une situation) à l'occasion de la production de compétences d'action dans la logique de « la réflexion et action »[55]. ».

L'acteur n'utilise pas de la même façon ses compétences produites dans ces différentes voies de professionnalisation.

« Les « compétences incorporées » deviennent rapidement des « routines » spécifiques (elles

[52] WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

[53]ZARIFIAN, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26/3 (p. 429-444). Cité par R.Wittorski. (2007). *Ibid*.

[54]BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Ibid.*

[55]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

tendent à être et devenir spécifiques à certains contextes de mobilisation), les « compétences mentalisées » sont « investissables » dans un grand nombre de situations (au sens de non transférables automatiquement mais entrant dans la composition d'autres pratiques car elles sont « identifiées » par leur auteur) et les compétences de « processus ou de gestion de l'action » permettent le développement de connaissances sur son propre fonctionnement[56]. » (Wittorski, 2007, p. 132).

Au début de l'exercice de sa profession, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'agriculteur selon le modèle de l'artisan, se professionnalisera en dominante par la « logique de l'action » et ensuite, par la « logique de la réflexion et de l'action », développant ses savoir-faire au fur et à mesure de son travail, par des ajustements successifs au fil des situations professionnelles qui se présentent à lui. Les « compétences d'action » qu'il construit sont fortement attachées aux situations. Elles deviennent des ressources propres à l'agriculteur qui peut facilement les mobiliser. Ces ressources lui permettent de développer des compétences plus complexes, en particulier des « compétences de gestion de l'action », en même temps qu'elles se combinent différemment. Il est alors fréquent que les compétences, après plusieurs années d'activité, n'aient plus rien de commun avec les compétences de départ.

2.3.2 L'analyse des pratiques professionnelles dans les dispositifs de professionnalisation et de développement professionnel des individus

Pour identifier, comprendre et analyser ce qui se joue en matière d'apprentissages dans les situations de travail, l'analyse de l'activité paraît incontournable.

2.3.2.1 Un peu d'histoire

Même si actuellement, la notion d'analyse des pratiques connaît un vif succès, de nombreux chercheurs utilisaient déjà, dans le passé, cette méthodologie. Les auteurs utilisent tantôt le terme d'activités, tantôt le terme de pratiques. Pour Theureau[57] (2004 [1ère édition 1992], p. 6) qui emploie ces deux termes sans distinction précise, la notion de travail est une spécification de la notion plus large de la pratique. Barbier et Galatanu (2000, p. 17) définissent la notion d'activité comme « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet individuel ou collectif du moins dans un champ donné[58]. ». « Une pratique peut être […] définie comme un procès de transformation [de l'environnement] impliquant un ou plusieurs sujets humains[58]. ». Dans le champ du travail, les formes initiales d'analyse des pratiques sont héritées de la période taylorienne. Il s'agit d'observer

[56] WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[57]THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès. (1ère édition 1992, Peter Lang).
[58]BARBIER, J.M. et al. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

et d'analyser, sous le regard extérieur d'un expert, l'agent en situation de travail à son poste afin d'en suggérer des aménagements. Dans les années 80, avec l'essor de l'ingénierie de formation, elle est devenue un outil utilisé pour identifier les besoins en formation. Depuis une trentaine d'années, les dispositifs d'analyse du travail ou des pratiques se développent pour accompagner la recherche de nouvelles formes d'organisation du travail dans lesquelles les situations de travail sont de moins en moins prescrites et de plus en plus déléguées au salarié. Selon Wittorski (2007), ces dispositifs ont une intention de professionnalisation des individus dans la mesure où, au cours de l'analyse de ses pratiques, le salarié se réapproprie son expérience et prend conscience de ses capacités, ce qui contribue à la construction de « compétences de gestion de l'action ». Côté individu, ces « compétences de gestion de l'action » favorisent son adaptation à des situations de travail plus souples. Côté organisations, ces dispositifs contribuent à la « flexibilisation » des salariés. Dans le champ de la formation, l'analyse des pratiques est employée dans des dispositifs qui reposent sur l'alternance entre des moments d'apprentissage en situation réelle et en situation didactique transposée et l'alternance entre le moment de l'action et le moment de réflexion après cette action.

2.3.2.2 Définitions

Wittorski (2004, p. 71-80) définit l'analyse des pratiques comme une « réflexion (souvent appelée analyse) menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques (…) objet d'un intérêt grandissant dans l'espace de la formation comme dans celui du travail » qui jouerait « un rôle d'articulation entre deux espaces traditionnellement disjoints[59] ». Pour Barbier (2004, p. 14), l'évolution des modes de formation, en particulier la formation des adultes et dans une certaine mesure en formation initiale, et le changement des situations de travail justifie l'intérêt « des praticiens ou des apprenants pour leurs propres activités, intérêt qui prend souvent la forme d'une mise en représentation ou d'une formalisation par eux de ces mêmes activités[60]. » L'analyse des pratiques étudie, de façon approfondie, une situation professionnelle vécue, pratiquée dans l'exercice de son métier selon une démarche, une méthode et des outils adaptés. Au cours de séances d'analyse, la communication orale ou écrite sur les pratiques permet de les formaliser ; cette formalisation produit des énoncés parfois nommés savoirs d'action. Elle favorise ainsi la construction de savoirs, de savoirs pratiques et de savoirs professionnels. « Par ailleurs, le développement professionnel individuel peut aussi s'opérer à la faveur d'une réflexion par rapport à son action[61]. » (Wittorski, 2007, p. 107).

L'analyse de l'activité lorsqu'elle est intégrée à l'analyse des pratiques professionnelles s'inscrit dans des perspectives de professionnalisation des individus. Elle permet le développement des

[59]WITTORSKI, R. (2004). Editorial « L'analyse des pratiques ». *Education permanente 160*/2004-3, p. 71-80.
[60]BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Ibid.*
[61]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

compétences produites dans l'action mais n'est-elle pas elle-même productrice de compétences en amont ? Si l'activité est formatrice, nous pouvons nous interroger sur le rôle formateur de l'analyse de cette activité.

2.3.2.3 Enjeux et fonctions de l'analyse des pratiques professionnelles

En formation, « l'analyse des pratiques contribue à développer des savoirs d'action de type « process » [en lien avec l'activité] ou « positionnement[62] » [en lien avec l'identité] » (Wittorski, 2007, p. 107). Ainsi dans un groupe professionnel, chacun va énoncer ses pratiques professionnelles vécues, c'est-à-dire ses façons d'agir dans une situation professionnelle. La démarche s'appuie sur une logique de la « réflexion sur et pour l'action » dans la mesure où il est souvent demandé aux individus de décrire rétrospectivement leurs pratiques et parfois d'en rechercher des ajustements. Cette mise en mots donne « aux pratiques un statut de *connaissances individuelles* sur l'action[63] » (chacun apprend de ses pratiques parfois verbalisées pour la première fois), « de *connaissances partagées sur l'action* (les uns et les autres apprennent de l'écoute des autres)[63] » et elle permet de « produire de *nouveaux savoirs pour l'action*[63] » qui peuvent être validés par le groupe pour être utilisés pour des actions nouvelles (Wittorski, 2007, p. 108). Au cours de l'analyse des pratiques, chaque sujet parle de son action et il la construit en « unités significatives » en mobilisant une représentation centrée sur lui dans la situation ou sur l'environnement ou sur l'activité. Ces « représentations discursives formalisantes de l'action » ont pour fonction de formaliser l'action à postériori. « Cette « représentation discursive » est influencée par la représentation que l'individu s'est construite au cours de l'action précisément pour organiser celle-ci[64]. » (Wittorski, 2007, p.108). Cet auteur utilise l'expression « représentation fonctionnelle de l'action » pour désigner cette représentation qui accompagne l'action ; « elle schématise la façon dont l'acteur voit la situation, ses intentions et son action au moment même de l'action. Autrement dit, ce qui est en jeu en analyse de pratiques n'est pas tant la description fidèle d'une scène vécue, mais la description (…) d'un ensemble de significations accordées à la situation et à l'action. » (Wittorski, 2007, p.108). « L'une des particularités de l'analyse des pratiques est donc d'engager un travail individuel, voire collectif, sur l'enchaînement suivant (non linéaire) », défini par Lave[65] (1988, cité par Wittorski, 2007, p. 108-109) :

« situation (arena) - signification (setting) - action »

L'« arena » représente la situation en elle-même et le « setting » désigne la signification que l'acteur attribue à son action.

---

[62]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[63]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[64]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[65]LAVE, J. (1988) *Cognition in practice : mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, University Press.

Au cours d'une séquence d'analyse des pratiques, l'interaction avec l'animateur et le groupe permet de transformer les « représentations fonctionnelles de l'action » en « représentations discursives formalisantes de l'action », ce qui équivaut à une « transformation des pratiques en connaissances ou savoirs d'action[66] ». Wittorski (2007, p. 109) précise à ce sujet que « les représentations fonctionnelles qui guident tout professionnel dans ses actes sont « intimes » alors que les représentations discursives formalisantes sont socialisées et elles permettent d'étudier les liens que fait l'individu entre l'« arena », le « setting » et l'action[67]. » Ainsi, les « connaissances ou savoirs d'action » produits correspondent soit à « des savoirs d'action de type « process » », en lien avec l'activité, ou « des connaissances d'action de positionnement » en lien avec l'identité selon les dispositifs d'analyse des pratiques mis en œuvre. La professionnalisation visée à travers ces dispositifs concerne alors soit le développement des compétences, soit le développement identitaire.

L'analyse des pratiques permet ainsi de développer les compétences à partir de la transformation des pratiques en savoirs dans des dispositifs de formation et elle requiert un engagement des acteurs qui doivent être capables de porter un regard extérieur sur leurs propres pratiques. Elle les transforme en « praticien réfléchi » en référence aux travaux d'Argyris et Schön (1989).

2.3.3 La réflexivité du praticien dans l'analyse des pratiques professionnelles

Comme nous venons de le voir, l'analyse des pratiques professionnelles nécessite une capacité à mettre en mots une action déjà vécue, ayant présenté ou non des difficultés. Cette analyse mobilise la capacité des acteurs à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles et donc à devenir des « praticiens réflexifs ». Les professionnels sont considérés comme « des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité[68] » (Paquay & Sirota, 2001, p. 5).

L'apprentissage à partir des situations de travail nécessite d'adopter une « posture réflexive rétrospective par rapport à l'action (modèle du praticien réflexif) permettant de construire l'expérience sue (passer de l'expérience en actes à l'expérience sue)[69]. » (Wittorski, 2007, p. 163). Cette réflexion amène ainsi le sujet-auteur de l'action à prendre conscience des connaissances et savoirs d'action, élaborés au fil des situations rencontrées. Selon D.A. Schön (2011, [1ère édition, 1996], p. 208), « si les praticiens réfléchissent au cours de l'action, ils réfléchissent sûrement *sur* leur savoir professionnel. (…) ils repensent à un de leurs projets ou à une des situations qu'ils ont rencontrée et ils se demandent quelle sorte de compréhension ils avaient pour s'en occuper. Ils le

[66]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[67]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*
[68]PAQUAY, L. & SIROTA, R. (2001). Editorial. Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation.* 2001/n°36, 5-228.
[69]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

font par pure spéculation, ou parfois par volonté délibérée de mieux se préparer à traiter les prochains cas[70]. ». Schön (2011, [1ère édition, 1996], p. 210) soutient que lorsque les acteurs réfléchissent sur l'action, la pensée et l'action ne se sont pas séparées ; l'individu « (…) ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais il définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique[70]. » La pensée n'est pas ici spéculative ; elle anticipe la décision qui une fois prise, sera transformée en action. En formation des adultes, d'après Schön (2011, [1ère édition, 1996], p. 212), la réflexion des praticiens est orientée vers le « savoir caché dans l'agir » afin de pouvoir en tirer les règles de conduite de l'action, les « stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes[70]. ». Wittorski (2007, p. 117) rajoute que la réflexion rétrospective sur l'action permet également aux individus de l'évaluer ou de la transmettre. Grâce à la prise de conscience des principes guidant leurs pratiques, ils élaborent ainsi « des « connaissances sur leur action » participant à l'enrichissement de leur patrimoine d'expérience et ils développent, à cette occasion, une « compétence de processus » (au sens d'une compétence de gestion de l'action) tournée vers l'analyse de leur action[71]. »

La réflexivité participe à la construction des savoirs issus des pratiques professionnelles en favorisant leur prise de conscience et en enrichissant le « patrimoine d'expérience » de l'individu mais aussi des autres acteurs du groupe professionnel dans des dispositifs d'analyse du travail ou des pratiques mis en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elle apparait ainsi incontournable dans des dispositifs de formation dont l'intention est le développement professionnel de l'individu.

En conclusion, nous retenons que d'un point de vue théorique, la professionnalisation des individus comporte de nombreux enjeux à la fois sociaux et théoriques. Entendue comme un moyen de développement des individus dans et par leur activité, la professionnalisation dans le champ de la relation emploi-formation professionnelle tout au long de la vie, a pour enjeu une meilleure compréhension des modalités d'apprentissage-transformation des personnes dans l'action et des relations entre les sujets et leur action ainsi que des relations entre les sujets et leur environnement. Afin de nous permettre de comprendre et d'analyser les représentations que se font les agriculteurs de leurs apprentissages liés à l'activité, nous allons présenter, dans le chapitre suivant, la méthodologie de recherche mise en œuvre pour notre enquête sur le terrain.

---

[70]SCHÖN, D.A. (1996). *Ibid.*
[71]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

3. La méthodologie de la recherche

L'étude des différentes théories sur le concept de la professionnalisation, vu sous l'angle du développement professionnel des agriculteurs, sur la conceptualisation des savoirs d'action et sur le concept de l'analyse des pratiques professionnelles ainsi que des lectures sur les différentes théories méthodologiques de recherche nous amenaient à réfléchir au choix de la méthodologie de recherche la plus pertinente. Comme nous souhaitions orienter notre recherche vers le récit d'expérience professionnelle vécue, la méthodologie de la recherche qualitative et l'entretien comme technique d'enquête qui relève de cette approche nous semblaient la méthodologie la plus appropriée pour tester nos deux hypothèses que nous rappelons ici:

Hypothèse 1 : les agriculteurs développent des pratiques professionnelles innovantes en adoptant une attitude réflexive sur leur activité.

Hypothèse 2 : les agriculteurs héritent et incorporent les pratiques professionnelles familiales à leur entrée dans le métier. Au fil de leur activité, ils développent leur savoir-faire.

Les données empiriques étaient recueillies au cours d'entretiens exploratoires. Ensuite, nous réalisions dix entretiens principaux, de type semi-directif, après avoir élaboré un guide d'entretien. Nous analyserons, par la suite, le contenu de ces entretiens pour vérifier - du moins nous le souhaitons - nos hypothèses et les résultats de ces analyses fonderont nos préconisations.

3.1 La recherche qualitative

Notre recherche peut être qualifiée de ''méthode qualitative'' de recherche en sciences humaines et sociales selon le sens que les travaux de Muchielli[72] (1996) lui attribuent. Pour cet auteur, il s'agit d'« une stratégie de recherche combinant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'expliquer, en compréhension, un phénomène[72]. ». Ainsi, plusieurs raisons confortèrent notre choix pour cette « stratégie de recherche ». Tout d'abord, cette recherche participe à une meilleure compréhension des processus de professionnalisation en tant que développement professionnel des agriculteurs. Nous souhaitions choisir une méthodologie de recherche qui puisse nous permettre de comprendre pour mieux expliquer comment les agriculteurs se professionnalisent dans l'exercice de leur métier ; nous voulions également avoir accès à leurs perceptions et représentations de leur activité ainsi qu'au système de valeurs qui guide leur action. Deuxièmement, pour accéder à cette part de subjectivité de la personne, la méthode qualitative nous apparaissait la plus adaptée et nous choisissions l'entretien semi-directif comme outil d'enquête. Dans cette phase d'approfondissement de notre recherche où nous avions formulé nos hypothèses, nous nous

[72]MUCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : A. Colin

intéressions à un certain nombre de thèmes. L'entretien semi-directif nous permettait d'aborder ces sujets dans un récit qui soit à la fois ouvert et structuré. Car, nous cherchions à créer les conditions d'une expression suffisamment libre de la personne tout en pouvant la ramener au thème principal par des questions d'approfondissement pour demander une précision ou une explication. Pour recueillir les données de ces discours, nous décidions de réaliser dix entretiens semi-directifs auprès d'agriculteurs. Troisièmement, l'analyse de contenu des entretiens retranscrits est une « technique qualitative », destinée à faire surgir le sens des données discursives recueillies.

3.2 Les entretiens exploratoires réalisés sur notre terrain

Au cours du mois de janvier 2014, nous décidions de mener des entretiens exploratoires avec des conseillers techniques de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron. Cette étape exploratoire, phase « de la découverte, des idées qui jaillissent[73] » (Quivy, Van Campenhoudt, 2006, p. 58) visait à nous immerger dans l'approche de la formation professionnelle courte des agriculteurs du point de vue des conseillers. A cette étape de notre recherche, nous avions défini notre problématique mais, nous n'avions pas encore clairement formulé nos hypothèses. Dans le but de comprendre le développement professionnel des agriculteurs, nous décidions de rencontrer des conseillers qui accompagnent les agriculteurs dans le développement de leurs compétences professionnelles au travers de leurs missions de conseil technique agricole, d'animation de leur territoire et de formation professionnelle. Il nous semblait intéressant de recueillir des informations auprès d'eux en raison de leur bonne connaissance de ce public qui est la cible de notre objet de recherche. Nous espérions ainsi obtenir des éléments qui contribueraient à la formulation de nos hypothèses.

3.2.1 Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les conseillers

Au cours de notre mission, nous avions consulté les derniers catalogues des formations, conçus conjointement par la responsable des formations de l'ADPSA12[74] et par les conseillers de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron. Ensuite, nous choisissions de contacter deux conseillers repérés dans ces catalogues et qui, depuis des années, conçoivent et interviennent dans des formations professionnelles courtes pour les agriculteurs. Afin de les questionner sur leur approche de la formation, nous notions la thématique et les objectifs des formations qu'ils avaient réalisées.

En janvier 2014, nous contactions, par téléphone, les deux conseillers pour une prise de rendez-vous après nous être présentée comme responsable formation stagiaire à l'ADPSA12[74] et étudiante en Master 2 Professionnel Ingénierie et conseil en formation et avoir exposé l'objet de notre recherche. Fin janvier, nous rencontrions les deux conseillers séparément dans leurs bureaux de la Chambre d'Agriculture à Rodez. Nous réalisions des entretiens semi-directifs avec prise de notes et au

[73]Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
[74]ADPSA12 : Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron.

préalable, nous avions noté, sur un carnet de bord, quelques thèmes sur lesquels nous souhaitions que les conseillers s'expriment - en particulier sur leur approche de la formation, les modalités d'apprentissage des agriculteurs et les transferts opérés à l'issue de la formation en termes d'apprentissage de connaissances et de compétences professionnelles. Comme cette étape était exploratoire, nous n'avions pas élaboré de guide d'entretien.

La première conseillère interviewée est spécialisée en agriculture biologique. Elle accompagne les éleveurs de vaches laitières depuis de nombreuses années. Au cours de l'entretien, elle décrivait une formation professionnelle courte sur une méthode spécifique d'élevage qu'elle a mise en œuvre. Cette formation est basée sur l'exposé des principes théoriques de cette méthode et sur l'apprentissage du diagnostic du problème, rencontré par un participant, pour ensuite le résoudre. Le groupe et la formatrice se déplacent sur l'exploitation agricole du participant pour apprendre à réaliser ce diagnostic en situation réelle. Avec l'appui méthodologique de la formatrice et le témoignage d'agriculteurs qui utilisent déjà cette méthode sur leurs exploitations avec des résultats satisfaisants, l'ensemble des agriculteurs collaborent et s'approprient la démarche de diagnostic en même temps que l'éleveur directement concerné. Ces agriculteurs témoins partagent leurs connaissances individuelles et leur expérience de cette pratique avec leurs pairs et ces échanges participent, ainsi, à la construction des connaissances et des pratiques collectives dans une démarche de coopération entre les « expérimentés » et les « novices ». Après cette formation, la conseillère accompagne chaque agriculteur dans la mise en œuvre de cette méthode sur leur exploitation. Durant notre entretien, la conseillère nous décrivait les représentations des agriculteurs vis-à-vis de la formation. Les agriculteurs dits les « grands pionniers » recherchent des informations sur les pratiques agricoles innovantes dans la presse spécialisée et sur Internet ; l'autoformation est privilégiée. Les agriculteurs dits les « pionniers » suivent des formations sur de nouvelles techniques en vue d'une modification de leurs pratiques. Nombre d'agriculteurs ne suivent que les formations imposées par les textes réglementaires ; ils ont un rapport utilitariste à la formation. Enfin, certains agriculteurs ne s'engagent jamais dans des formations et souhaitent conserver leurs pratiques habituelles.

Le second conseiller interviewé est spécialisé en élevage de vaches viande et il met aussi en œuvre des formations. Ce conseiller nous décrivit son approche d'une formation réalisée récemment qui alternait exposé de savoirs théoriques en gestion et techniques de production et échanges entre les éleveurs. Avec l'accord obtenu au préalable de tous les participants, le formateur s'appuyait sur les résultats techniques et économiques fournis par les agriculteurs pour faciliter l'analyse collective des pratiques professionnelles de chacun. L'objectif de cette analyse des pratiques était de favoriser la prise de recul des éleveurs sur leurs façons de faire et leurs façons de voir leur activité. Au cours de cette réflexion individuelle sur et pour leur action encouragée par le collectif de pairs, chaque

participant pouvait identifier des leviers d'amélioration de ses résultats et il avait appris de nouvelles compétences en gestion de l'exploitation agricole.

3.2.2 Les résultats de ces entretiens exploratoires

Ces entretiens exploratoires nous avaient permis de découvrir deux voies de professionnalisation dans le champ de la formation professionnelle courte des agriculteurs. La première voie, nommée « logique de la réflexion et de l'action[75] » (Wittorski, 2007, p. 115) correspond à la formation conçue par la conseillère interviewée ; il s'agissait d'une étude collective du problème rencontré par un participant. La seconde voie, appelée « logique de la réflexion sur l'action[75] » (Wittorski, 2007, p. 117) correspond au dispositif d'analyse des pratiques mis en œuvre dans la formation réalisée par le conseiller interrogé. Cette phase exploratoire nous permettait ainsi d'orienter notre réflexion sur le développement des compétences des agriculteurs vers les concepts de professionnalisation et d'analyse des pratiques professionnelles. Nous avions recueilli quelques informations sur les profils d'agriculteurs dont nous nous inspirions partiellement pour émettre nos hypothèses. A l'issue de ces entretiens, nous comprenions mieux comment les agriculteurs construisent leurs savoirs et nous constations que ces dispositifs de formation ont une dimension à la fois cognitive et sociale. Cette approche s'inscrit dans le courant des thèses constructiviste et socioconstructiviste. Les lectures des auteurs des courants du *cours d'action* et de l'*anthropologie cognitive située* ainsi que les travaux des socioconstructivistes nous permettaient d'approfondir les notions d'apprentissage, de construction des savoirs et des compétences des agriculteurs dans leur activité.

3.2.3 Les limites de ces résultats

Ces entretiens nous avaient fourni un aperçu des processus d'apprentissage des agriculteurs dans l'action. Mais nous ne les avions explorés que dans le cadre de formations professionnelles courtes et nous ne les connaissions que du point de vue des conseillers. Ces deux facteurs limitaient ainsi nos résultats. Suite à cette phase exploratoire, nous menions des entretiens auprès d'agriculteurs afin de les faire s'exprimer sur leur processus d'apprentissage et leur processus d'action dans l'exercice de leur métier. Nous voulions ainsi recueillir des données qui nous permettent de vérifier nos hypothèses.

3.3 Le recueil de données

L'enquête par entretien de type semi-directif nous semblait être un outil méthodologique approprié au recueil de données que nous recherchions. En effet, les données, ainsi produites par le discours de l'interviewé, reflètent son expérience professionnelle vécue et elles mettent en évidence le sens donné par l'interviewé à ses pratiques professionnelles, les savoirs liés à cette activité ainsi que les compétences qui lui permettent d'agir dans une situation professionnelle donnée et avec son

[75]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

environnement, soumis à des aléas et des contraintes parfois inattendues. Ces données discursives révèlent également les systèmes de valeurs et les éléments constitutifs de l'identité professionnelle de l'interviewé. L'enquête par entretien donne ainsi accès aux représentations réelles des interviewés de leurs pratiques professionnelles ; ces représentations sont incorporées au sujet et non pas préfabriquées. Elles constituent les idées auxquelles il croit.

3.3.1. Le guide d'entretien semi-directif

Le recueil des données relatives à notre recherche se fonde sur des entretiens semi-directifs, définis par Blanchet et Gotman (1992, p. 8) comme « une approche indirecte […] avec enregistrement intégral[76] ». Ces entretiens ont pour objectif de « […] faire parler sur[76] » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 25) l'expérience professionnelle vécue et la description des actions réalisées. Ils permettent de révéler la logique de l'action évoquée, son principe de fonctionnement et la représentation de cette expérience professionnelle pour la personne interrogée. Au cours de cet entretien semi-directif, la personne verbalise une action réelle vécue ; elle revit, en quelque sorte, une situation professionnelle passée. Lors de la narration de cette expérience professionnelle, il s'agit d'amener la personne interviewée à l'expliciter de façon détaillée. Ainsi, nous utilisons le questionnement modal pour favoriser l'expression d'une idée, rebondir sur une information, faire élucider une action. Il s'agit d'encourager le récit mais aussi de réguler le discours si l'interviewé s'éloigne trop longtemps du sujet central de l'entretien.

Avant de procéder aux dix entretiens avec des agriculteurs et agricultrices, nous réalisions un guide d'entretien. Afin de construire cet outil, nous rédigions une question principale identique qui concerne le récit d'une expérience professionnelle marquante vécue par l'agriculteur au cours de l'exercice de son métier. Ensuite, nous notions les trois thèmes majeurs, identifiés à partir de notre étude des concepts théoriques ; ces thèmes sont ceux que nous souhaitions repérer dans le récit ou aborder dans nos relances.

Au cours de l'élaboration de ce guide d'entretien, la connaissance du parcours de formation et du parcours professionnel nous paraissait intéressante pour recueillir des éléments sociologiques sur les agriculteurs interrogés. Nous décidions de noter, sans les enregistrer, les réponses des interviewés à ce préambule. Ce choix fut aussi le fruit d'une réflexion menée lors de la phase de préparation des entretiens et il résultait de notre bonne connaissance des usages sociaux des agriculteurs, acquise grâce à notre expérience de formatrice et coordinatrice pédagogique dans un centre de formation professionnelle agricole. En effet, cette « entrée en matière » nous semblait plus propice à créer des conditions de communication favorables avant le démarrage de l'entretien enregistré.

Dans la phase de rédaction de ce guide, *les questions d'investigations* qui demandaient des

[76]BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007). *L'entretien.* Paris : Armand Colin. Coll. « 128 ». (1ére éd., 1992, Nathan).

précisions, des explicitations, des exemples des étapes de l'expérience professionnelle vécue ainsi que *les questions d'implication* qui provenaient du récit ne pouvaient pas être prévues dans la phase de préparation des entretiens car elles dépendent du discours librement produit par l'interviewé. En adoptant une écoute bienveillante et active, nous tentions de les formuler, de façon pertinente, en évitant toute intervention ou commentaire d'interprétation de ses propos.

En préparant ces entretiens, nous avions noté sur notre carnet de bord les deux questions suivantes:

Que représente cette expérience professionnelle pour vous ?

Comment êtes-vous parvenu à une meilleure connaissance et compréhension des activités de votre métier ?

Nous ne posions ces deux questions que si l'interviewé n'évoquait pas spontanément ces thèmes de la représentation, du professionnalisme et de la professionnalité dans son discours. Dans ce carnet de bord, nous rédigions nos impressions, réflexions et parfois aussi des informations exprimées par les interviewés après la fin de l'enregistrement de l'entretien. Nous prenions soin de codifier ces données afin de protéger l'anonymat des personnes interrogées en cas de perte de ce carnet ou de quelques lecteurs indiscrets.

Ce guide d'entretien, ci-après, restait rigoureusement identique pour les dix entretiens afin de pouvoir réaliser par la suite une analyse comparative des données.

Guide des entretiens semi-directifs

Préambule à l'entretien

L'entretien enregistré va durer 45 minutes en moyenne. Pour débuter, nous aborderons votre parcours de formation et votre parcours professionnel en tant qu'agriculteur (agricultrice). Ensuite, vous me raconterez une expérience professionnelle que vous avez vécue dans votre activité. Le résumé de votre parcours de formation et professionnel n'est pas enregistré et je prendrai note de vos propos au fur et à mesure ; seul le récit de votre expérience professionnelle vécue est enregistré.

- Parcours de formation et parcours professionnel

Pouvez-vous me résumer votre parcours de formation et parcours professionnel en tant qu'agriculteur (agricultrice) ?

Nom :

Age :

Formation initiale :

Année d'installation sur l'exploitation:

Reprise de l'exploitation familiale ou pas :

Nombre d'années d'activité dans le secteur agricole y compris comme salarié si c'est le cas:

Activités exercées sur l'exploitation: élevage, cultures, transformation, vente, agrotourisme

Formation continue tout au long de la vie. Si oui, sous quelles formes ?

• Récit d'une expérience professionnelle significative vécue

Question principale identique pour tous les entretiens :

Pouvez-vous me raconter une expérience professionnelle marquante que vous avez vécue au cours de l'exercice de votre métier d'agriculteur (agricultrice) ?

✦ **Thèmes principaux de l'entretien**:

▪ Ressources mobilisées dans cette action située dans un contexte:

savoirs théoriques

savoirs liés à l'action : savoirs pratiques, savoirs professionnels, savoirs d'expériences

compétences mobilisées : compétences d'action (agir avec les conditions externes : aléas, variations des prix …)

compétences de gestion de l'action (raisonnement opéré face à cette situation nouvelle, décision prise pour agir dans cette situation professionnelle nouvelle ou inattendue, quels changements de pratiques opérés)

▪ Représentation de cette expérience professionnelle pour l'agriculteur ou l'agricultrice

▪ Professionnalisme, identité professionnelle pour soi, professionnalité

3.3.2 Le choix des dix interviewés

Le critère de sélection des dix personnes interviewées est la diversité des profils d'agriculteurs qui présentent des caractéristiques différentes en termes de genre, âges, formations scolaires et activités liées aux productions agricoles de leurs exploitations.

- Pourquoi ce choix ?

Dans une enquête visant à comprendre une diversité de pratiques et d'expériences professionnelles vécues, le contraste de l'échantillon d'agriculteurs interrogés nous semblait opportun. En regard de nos hypothèses, nous sélectionnions des agriculteurs qui ont déjà une expérience supérieure à dix ans et des agriculteurs qui exercent ce métier depuis moins de dix années.

3.3.3 La réalisation des entretiens

Avant de réaliser ce travail d'enquête sur le terrain, une formatrice de notre lieu de stage, l'ADPSA12[77], et une agricultrice de notre connaissance nous fournissaient les coordonnées d'agriculteurs qui correspondaient à nos critères de sélection. Ensuite, nous contactions par téléphone chaque agriculteur et nous organisions un rendez-vous sur leur exploitation agricole avec ceux qui se montraient favorables. Lors de notre prise de contact téléphonique, nous mentionnons les noms des deux personnes qui nous avaient fourni leurs coordonnées. Afin d'établir un contrat de

[77]ADPSA12 : Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron.

communication clair, nous précisions également l'objet de notre enquête qui portait sur l'expérience et les pratiques professionnelles des agriculteurs, les raisons pour lesquelles nous avions choisi de les contacter et les modalités de l'entretien (durée, entretien libre enregistré et garantie de l'anonymat). En présence de l'interviewé, nous rappelions les conditions matérielles de l'entretien en nous assurant de son accord pour l'enregistrement et en assurant l'anonymat des entretiens retranscrits.

3.3.4 Le profil des interviewés

Les tableaux ci-dessous décrivent le profil des agriculteurs interrogés et la durée des entretiens.

Tableau 1. Le genre, l'âge et le parcours scolaire

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
H/F	F	H	H	H	H	F	H	F	F	H
Age	47	45	38	48	37	28	27	47	35	28
Forma-tion	Bac. Techno-logique agricole	BTSA TAGE Licence AES	BTSA ACSE	B.P.A.	BTSA ACSE	Bac. Techno-logique agricole	BTSA P.A.	B.T.A	BTSA ACSE	BTSA ACSE

Le B.P.A. est le Brevet Professionnel Agricole (niveau V).

Le B.T.A. est le Brevet de Technicien Agricole (niveau IV).

Le BTS Agricole Techniques Agricoles et Gestion d'Entreprise (BTSA TAGE) a été rénové en 1992 pour devenir le BTS Agricole Analyse et Conduite de Système d'Exploitation (BTSA ACSE).

Le BTSA P.A. est le BTS Agricole Production animale.

Tableau 2. Le parcours professionnel et activités sur l'exploitation agricole

	Parcours professionnel	Activités
E1	Cotisant solidaire (6 ans) et agricultrice depuis 3 ans avec son conjoint.	Elevage de chèvres et transformation fromagère.
E2	Agriculteur sur l'exploitation familiale depuis 19 ans	Elevage d'ovins viande.
E3	Salarié agricole (3 ans) et agriculteur avec son frère depuis 10 ans.	Elevage de vaches laitières et énergies renouvelables.
E4	Aide familial (3 ans) et agriculteur sur l'exploitation familiale depuis 27 ans.	Elevage et sélection de vaches laitières et transformation du lait.
E5	Salarié agricole (12 ans) et agriculteur sur l'exploitation familiale depuis 1 an.	Elevage d'ovins viande et de veaux de boucherie et sous label
E6	Agricultrice sur l'exploitation familiale depuis 9 ans.	Elevage de brebis laitières.

E7	Agriculteur sur l'exploitation familiale avec son père depuis 6 ans.	Elevage de vaches viande.
E8	Employée de commerce et agricultrice sur l'exploitation familiale de son conjoint depuis 20 ans.	Elevage de brebis laitières et agritourisme.
E9	Aide familial et agricultrice sur l'exploitation familiale depuis 1 an.	Elevage de vaches viande.
E10	Salarié sur l'exploitation familiale (5 ans) et agriculteur avec son père depuis 3 ans.	Elevage de vaches viande.

Tableau 3. La durée des entretiens (minutes)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Durée	37	46	39	45	47	49	37	48	50	43

Ces entretiens se déroulaient du dix-sept avril au treize mai 2014 au domicile des agriculteurs, excepté pour un interviewé qui nous accueillait dans son bureau aménagé sur l'exploitation. Les personnes semblaient à l'aise et nous n'éprouvions pas de difficultés à les faire s'exprimer sur leurs pratiques professionnelles. Certaines personnes s'étaient longuement exprimées comme le démontre la durée des entretiens. Au cours des entretiens, nous veillions à réguler le discours de quelques interviewés si ces personnes abordaient des sujets généraux sur le monde agricole et s'éloignaient trop longtemps du sujet central de l'entretien. Nous demandions alors de revenir sur un point précédemment évoqué en lien avec les pratiques professionnelles du témoin et sur lequel nous souhaitions des précisions.

Les deux premiers entretiens réalisés nous permettaient de constater que les interviewés prenaient facilement la parole pour raconter l'expérience professionnelle de leur choix à la suite du questionnement très court sur leur parcours scolaire et professionnel. Nous étions ainsi rassurés sur notre choix.

Ensuite, nous retranscrivions l'intégralité de ces entretiens afin de pouvoir analyser les données recueillies.

4. Les données recueillies

4.1 L'analyse des entretiens semi-directifs et l'interprétation des informations

Nous rappelons ici qu'au préalable à cette analyse, nous retranscrivions les entretiens menés auprès de dix agriculteurs durant la période du dix-sept avril au treize mai 2014. Nous joignons la retranscription d'un des entretiens en Annexe 1. Afin de procéder à l'analyse de ces données recueillies, nous élaborions une grille d'analyse thématique. Nous déterminions la plupart de ces thèmes lors de la construction de notre guide d'entretien. Ensuite, après une première lecture de ces entretiens, nous découvrions deux nouveaux thèmes : les connaissances collectives et les

connaissances innées pour l'action que nous classions en sous-thèmes de la catégorie principale des connaissances pour l'action. Nous regroupions les connaissances innées et les connaissances individuelles. Ensuite, nous classions les extraits des propos par thème afin de réaliser une **analyse longitudinale**. Comme le document est volumineux, nous présentons ci-dessous la trame de notre outil d'analyse ; la totalité des grilles d'analyse longitudinale se trouve en Annexe 2.

<table>
<tr><th>Enquêté</th><th colspan="2">Catégories</th><th>Propos</th><th>Analyse longitudinale</th></tr>
<tr><td rowspan="10">E
Genre: H/F
Age:
Formation scolaire:
Parcours professionnel:
Activités:</td><td colspan="2">Savoirs théoriques mobilisés dans l'activité</td><td>Extraits des propos</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Savoirs d'expérience</td><td>Savoirs d'expérience individuels</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td>Savoirs d'expérience collectifs</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Savoirs pratiques, savoir-faire</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Connaissances pour l'action</td><td>Connaissances individuelles pour l'action/connaissances innées</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td>Connaissances collectives pour l'action</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Réflexivité, prise de recul sur l'activité</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Processus de gestion</td><td>des aléas externes</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td>des aléas internes liés à l'activité</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Identité professionnelle</td><td>XXXXXX</td><td></td></tr>
</table>

Pour conserver l'anonymat des personnes interrogées, nous désignions chaque enquêté par la lettre E suivi du numéro correspondant à l'ordre chronologique de l'entretien mené (E1, E2 …).

Ensuite, pour comparer les extraits par thèmes et mesurer les éventuelles fréquences des thèmes cités dans les propos des interviewés, nous réalisions une **analyse transversale** à partir des **analyses longitudinales** de chaque entretien (tableau 1 à tableau 7).

Tableau 1 : savoirs théoriques mobilisés dans l'activité

E	Analyse des propos
E1	Apprentissage des savoirs techniques de base de la fabrication fromagère grâce à quelques cours suivis en Bac. Transformation Lait. Approfondissement de ses connaissances par de l'autoformation (ouvrages spécialisés, Internet). Les savoirs pratiques sont plus efficaces que les savoirs théoriques en termes de résultats de fabrication.
E2	Influence d'un professeur déterminante pour l'apprentissage des savoirs botaniques.
E3	Adaptation des savoirs théoriques acquis durant ses formations agricoles à l'évolution rapide des techniques.
E4	Les savoirs théoriques de son fils ont permis de résoudre des problèmes techniques de fabrication. Il a acquis les savoirs en homéopathie pour les vaches suite à une formation.
E5	Opposition entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques mobilisés dans l'activité.
E6	Acquisition des savoirs théoriques de base lors de sa formation scolaire mais les connaissances pratiques s'acquièrent dans et par l'activité sur l'exploitation.
E7	Les savoirs théoriques acquis durant sa formation lui permettent de comprendre et d'analyser les savoirs liés à l'activité même si les compétences professionnelles s'apprennent dans l'exercice du métier.
E8	Les savoirs théoriques ont permis l'amélioration des savoir-faire liés aux cultures et ont été adaptés au contexte local de l'exploitation agricole. Apprentissage par la pratique et l'autoformation des savoirs sur l'élevage.
E9	L'interviewée n'a pas abordé ce thème dans son récit.
E10	Les savoirs théoriques en gestion et les capacités d'analyse acquis durant ses études en BTS lui permettent de prendre du recul vis-à-vis de son activité et de discerner les réussites et les échecs.

Nous rappelons que les dix agriculteurs interrogés possèdent tous des diplômes de l'enseignement agricole allant du niveau V au niveau III : Brevet Professionnel Agricole (1), Baccalauréat technologique (3), Brevet de Technicien Supérieur (B.T.S.) (6) dont un titulaire d'une Licence. Excepté le témoin E9 possédant un B.T.S., ils ont évoqué comment les savoirs théoriques leur ont fourni les bases pour mettre en œuvre une nouvelle activité sur l'exploitation ou pour améliorer les savoir-faire existants. Deux agriculteurs ont mentionné que leurs savoirs théoriques en technique et en gestion leur ont appris à analyser et à prendre du recul sur leurs pratiques professionnelles. Cinq agriculteurs sur neuf ont toutefois souligné qu'ils ont appris à agir avec compétence dans et par la pratique de leur métier. Les savoirs théoriques doivent être adaptés à l'évolution des techniques de production agricole. Dans les propos des interviewés, nous obtenions des réponses plus liées à leur vécu et leur histoire comme l'influence d'un enseignant sur l'apprentissage des savoirs en botanique

et l'apport des savoirs professionnels du fils, alors étudiant, dans la résolution de problèmes de fabrication et la réalisation d'un atelier de transformation.

Nous constatons que pour les agriculteurs, le mode d'apprentissage de leurs métiers reste fréquemment informel. Toutefois, les savoirs théoriques acquis durant leurs études sont des ressources mobilisées pour leur activité et pour leur réflexion sur leurs pratiques. Leur développement professionnel est lié aux modalités de leur transformation dans l'action qui « occasionne sans cesse des apprentissages et » [produit] « des savoirs nouveaux… » comme le précise Champy-Remoussenard[78] (2005, p. 37).

Tableau 2 : savoirs d'expérience

	Savoirs d'expérience individuels	Savoirs d'expérience collectifs
E	Analyse des propos	Analyse des propos
E1	Apprentissage de la fabrication de fromages en en faisant avec un membre de sa famille et par la transmission des savoir-faire d'une agricultrice retraitée. Au fil des années de pratique et grâce à l'acquisition régulière de connaissances et savoir-faire, son mari et elle ont appris les bons gestes pour maîtriser la fabrication et les problèmes sanitaires rencontrés.	Apprentissage du diagnostic des problèmes de fabrication et des solutions grâce aux savoirs issus de l'expérience des techniciens et des producteurs.
E2	Essais de nouvelles techniques de cultures mais l'incertitude des résultats économiques d'une exploitation agricole limite l'expérimentation de nouvelles pratiques.	L'expérience des autres agriculteurs l'a rassuré au début de sa conversion en agriculture bio.
E3	Apprentissage sur le tas des savoirs pratiques en élevage et des savoirs en informatique ainsi que des compétences en communication et analyse pour négocier. Acquisition des savoirs expérientiels suite à l'analyse des sources de l'échec.	Nécessité de rencontrer des agriculteurs pour échanger sur leur savoir-faire et découvrir des professionnels entreprenants pour évoluer dans son métier.
E4	Apprentissage des savoir-faire par des essais de fabrication, par et dans la pratique. Les solutions trouvées sont réinvesties si la même situation	Les savoirs et les savoir-faire d'éleveurs, reconnus par leurs pairs, lui ont permis de modifier

[78]CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2 n°8, 9-50.

E4	problème est observée.	en les adaptant au contexte de son exploitation. Les échanges avec d'autres producteurs de glaces sur leurs savoir-faire les ont aidés au début de leur activité pour développer, par la suite, leur propre savoir-faire.
E5	Les savoirs d'expérience transmis par son père ainsi que les savoirs issus de sa propre expérience et de l'évolution des pratiques sont mobilisés pour résoudre des difficultés déjà rencontrées dans des situations données.	Ce thème n'a pas été évoqué.
E6	Apprentissage des savoirs pratiques et des savoir-faire « sur le tas » et au fil des années d'exercice du métier. La compétence adaptation se développe avec la mise en place de nouvelles machines. Amélioration et remise en cause des savoirs pratiques à partir des essais et des erreurs commises.	Le partage des savoirs d'expérience avec d'autres éleveurs permet l'apprentissage de nouveaux savoir-faire.
E7	Essais de nouveaux savoir-faire avec des résultats plus ou moins performants.	Les échanges avec son père et son grand-père ainsi qu'avec d'autres éleveurs enrichissent ses connaissances pratiques d'éleveur et sa réflexion.
E8	L'interviewée n'a pas évoqué ce thème de manière explicite.	Les savoirs d'expérience d'autres agriculteurs et les échanges avec des représentants syndicaux enrichissent leurs savoirs techniques sur les cultures pour mettre en place de nouvelles pratiques. Ces échanges entre agriculteurs mutualisent les savoir-faire des uns et des autres.
E9	Les savoirs d'expérience transmis par son père et ses propres savoir-faire acquis au fil des années de	Echanges des savoir-faire entre agriculteurs pour résoudre des

E9	pratique lui ont permis de maîtriser les gestes professionnels avec les animaux, adaptés à des situations données. Ces gestes sont acquis et incorporés dans son activité.	problèmes.
E 10	Le métier d'éleveur s'apprend par la transmission des savoir-faire familiaux et aussi par ses propres savoirs acquis dans et par la pratique.	Le partage des savoir-faire entre éleveurs permet de modifier ses propres pratiques professionnelles.

Les dix interviewés ont appris les savoir-faire et les gestes professionnels avec les animaux par la pratique ; des tiers ou leur famille leur ont aussi souvent transmis leurs savoirs pratiques. Ils développent leurs connaissances techniques par des essais et des erreurs et l'expérimentation de nouvelles techniques de production leur permet de remettre en cause leurs pratiques et de les modifier si les résultats issus de ces essais sont performants. Quelques-uns ont mentionné les apprentissages de connaissances et de savoir-faire à partir de leurs erreurs ; ils réinvestissent les solutions trouvées dans les mêmes situations problématiques. De plus, tous les agriculteurs ont cité l'enrichissement de leur propre savoir-faire grâce aux savoirs pratiques et expériences partagés avec les pairs et les professionnels de leur domaine (techniciens agricoles, représentants syndicaux). Pour nombre d'entre eux, ces partages leur ont permis de modifier leurs pratiques, d'apprendre et de découvrir de nouveaux savoir-faire. Deux agriculteurs ont appris à établir le diagnostic de problèmes rencontrés et à les résoudre grâce aux savoirs d'expérience de leurs pairs. Selon une agricultrice, les agriculteurs apprennent les uns des autres au cours de ces échanges. Ces échanges sont source de transformation dans le métier.

Comme nous le notions précédemment, les agriculteurs acquièrent les savoir-faire et les gestes professionnels avec les animaux « sur le tas » et par la transmission des savoirs de leurs parents ou de tiers. Ils complètent leurs connaissances en procédant à des essais et des erreurs et par la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés. Le partage des savoirs avec leurs pairs et des professionnels du secteur agricole développe et parfois modifie leurs pratiques professionnelles. Ces savoirs d'expérience que nombre d'agriculteurs désignent par le terme de « connaissances empiriques » représentent les processus d'apprentissage des savoirs par et de l'activité tels que Theureau[79] (2000, p. 171-211) les définit dans ses travaux sur l'anthropologie cognitive située.

[79]THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF, coll. Education et Formation.

Tableau 3 : savoirs pratiques, savoir-faire

E	Analyse des propos
E1	A partir de la recette transmise par une agricultrice retraitée, elle et son mari ont développé leur savoir-faire pour obtenir le fromage souhaité. Ils échangent des astuces avec d'autres producteurs pour résoudre des problèmes.
E2	Ce thème n'a pas été évoqué.
E3	L'informatisation a modifié les savoir-faire et les habitudes de travail.
E4	Les savoirs pratiques mis en œuvre permettent d'atteindre les objectifs personnels de cet éleveur qui se démarque d'une logique de productivisme. Il emploie des savoir-faire novateurs pour obtenir un produit de qualité. L'acquisition des gestes professionnels et des savoir-faire se réalise dans et par l'activité.
E5	Cet éleveur développe ses savoirs pratiques et ses savoir-faire afin de se perfectionner dans les résultats techniques et économiques d'élevage et pour respecter le cahier des charges du label qualité. La maîtrise de ces savoirs pratiques est évaluée selon des critères de performance de la production. Grâce à l'observation quotidienne des animaux, il connait les signes des principales maladies et les traitements à prodiguer.
E6	Apprentissage essentiellement par l'observation des savoir-faire de son père. Une agricultrice n'acquiert pas certains savoirs pratiques en raison des limites de ses capacités physiques. L'évolution vers des pratiques d'élevage plus pointues exige plus de rigueur dans les gestes professionnels.
E7	Apprentissage « sur le tas » de l'utilisation d'une nouvelle machine, et des maladies par l'observation des gestes professionnels de son père et de son grand-père dont le savoir-faire d'éleveurs a été reconnu par des prix remportés au concours à Paris. Amélioration des gestes avec les animaux suite à une formation professionnelle.
E8	Les savoir-faire familiaux ainsi que les connaissances de l'environnement de l'exploitation ont été mobilisés dans l'activité. D'autres savoirs ont été acquis afin d'adopter des pratiques respectueuses du sol et de la biodiversité dont une analyse a démontré l'efficacité. Le savoir-faire et la qualité du travail facilité par l'aménagement du bâtiment de traite et par la sélection des brebis sont les composantes de la compétence d'un éleveur.
E9	Mise en place de nouveaux savoir-faire et d'astuces pour diminuer la pénibilité de certains gestes professionnels. Une astuce transmise par son père est connue de tous les éleveurs. Les savoirs pratiques et leur maîtrise s'acquièrent avec le temps.
E 10	Son père et son grand-père lui ont transmis leurs savoir-faire acquis parfois depuis l'enfance. Cet éleveur développe ses propres savoir-faire par ses recherches et ses essais de

	nouvelles pratiques, lesquelles sont adoptées en fonction de leur performance économique. Certains savoir-faire peuvent s'acquérir au fil des années d'exercice du métier par les échanges avec d'autres professionnels.

Six agriculteurs sur dix ont évoqué la transmission des savoir-faire et des gestes professionnels par les parents et les grands-parents ou par des pairs et quatre ont cité l'apprentissage « sur le tas » de ses savoirs pratiques au fil des années d'exercice du métier. Environ un tiers des agriculteurs ont appris les gestes professionnels de leurs parents en les observant faire. D'autre part, six agriculteurs sur dix développent leur propres connaissances pour leur activité à partir de leurs recherches personnelles pour adopter des pratiques nouvelles ou innovantes, réduire la pénibilité du travail, se démarquer de la logique de productivisme du secteur agricole ou pour améliorer la performance de leurs résultats techniques. Deux agricultrices ont cité les partages ou la transmission d'astuces, véritables savoir-faire dont l'efficacité, expérimentée par des pairs, permet de résoudre des situations professionnelles problématiques. Quelques éléments de réponse ont été plus isolés ; il s'agit de l'acquisition des savoir-faire en élevage par l'observation des animaux, de la limite des capacités physiques d'une agricultrice à l'acquisition de certains savoir-faire, de l'apprentissage de l'exécution rigoureuse des gestes professionnels pour se perfectionner en élevage et de l'amélioration des gestes avec les animaux suite à une formation professionnelle.

La famille ou les tiers transmettent leurs savoir-faire, leurs « astuces » et leurs gestes professionnels ; les agriculteurs apprennent également ces savoirs de la pratique. Au fil des années d'exercice du métier, ils développent leurs savoirs pratiques afin de se perfectionner ou modifier des pratiques professionnelles pour, en définitive, aboutir à leur professionnalité que G. Le Boterf[80] (2011, p. 108-109) entend comme capacité d'agir comme professionnel.

Tableau 4 : connaissances pour l'action

	Connaissances individuelles pour l'action /connaissances innées	Connaissances collectives pour l'action
E	Analyse des propos	Analyse des propos
E1	La maîtrise des savoirs techniques, l'observation et les connaissances sur les problèmes rencontrés l'aident à les résoudre.	Echanges d'informations sur la production de fromages au sein de groupes de producteurs.
E2	Il a approfondi ses propres connaissances empiriques et celles transmises par son père par des formations professionnelles courtes, des lectures d'ouvrages et	Apprentissage des connaissances en agriculture biologique et de conservation par des échanges avec

[80]LE BOTERF, G. (2011) *Ingénierie et évaluation des compétences.* (p. 108-109) Paris : Editions d'Organisation. (6e éd.)

E2	des recherches sur Internet. Les savoirs permettent la compréhension mais aussi le regard critique sur les informations extérieures. C'est la posture du praticien réflexif et non de l'exécutant.	des agriculteurs expérimentés et novateurs.
E3	Apprentissage de nouvelles connaissances techniques par des lectures de revues et par des rencontres avec des professionnels du secteur agricole (syndicat, Chambre d'Agriculture, groupe d'éleveurs).	Formation et accompagnement à l'utilisation de nouveaux équipements par les constructeurs.
E4	Il a acquis ses connaissances par des recherches documentaires (revues, Internet), par les connaissances de son fils et par la capacité d'observation des animaux.	Les divers professionnels (fabricants, conseiller de la Chambre d'Agriculture) lui ont fourni les informations pour réaliser le projet de transformation dans le respect des réglementations en alimentaire.
E5	Ses connaissances des principales pathologies sont acquises par l'observation et la pratique. Il renouvelle ses connaissances pour maintenir des résultats techniques performants dans son élevage, pour respecter les normes environnementales et les obligations du cahier des charges du label qualité. Il a suivi des formations professionnelles courtes et il est aussi accompagné par des techniciens.	Ce thème n'a pas été évoqué.
E6	Apprentissage des gestes professionnels de son père par l'observation. Les connaissances innées des animaux s'acquièrent par une observation fine et les savoirs pratiques transmis par la famille et des tiers. Approfondissement et acquisition de savoirs, savoir-faire, de connaissances grâce à des recherches sur Internet.	Les connaissances des autres éleveurs, des techniciens et des vétérinaires enrichissent les connaissances individuelles de cette éleveuse sur son métier.
E7	Apprentissage des connaissances sur le comportement des animaux par l'observation des gestes de son père et de son grand-père depuis l'enfance et par le contact quotidien avec les animaux. Des formations professionnelles,	Ce thème n'a pas été évoqué.

	l'accompagnement du conseiller de la Chambre d'Agriculture et les lectures d'articles techniques remettent à jour ses connaissances face aux difficultés rencontrées.	
E8	Elle a approfondi les savoirs pratiques appris « sur le tas » par de l'autoformation (recherches dans des livres, sur Internet) et par l'aide de techniciens. La curiosité et le doute entretiennent l'envie d'apprendre.	L'écoute des autres professionnels et l'apport de leurs connaissances favorisent la mise en œuvre de nouveaux savoir-faire.
E9	Les connaissances s'acquièrent par la pratique sur le terrain, par la formation informelle avec des fournisseurs de matériel et des techniciens agricoles ainsi que par des recherches surtout sur Internet et dans la presse spécialisée.	Les professionnels lui transmettent leurs savoirs et connaissances, ce qui lui permet d'enrichir ses connaissances et d'agir avec une meilleure compréhension de situations données.
E 10	Les connaissances innées sont la capacité à anticiper le devenir d'un animal. Autoformation par la lecture de la presse professionnelle et des recherches sur Internet	Les échanges avec d'autres éleveurs, les publications professionnelles donnent accès aux connaissances techniques qui permettent d'améliorer ses propres pratiques.

La majorité des agriculteurs acquièrent leurs propres connaissances dans et par la pratique de leur métier ; certains ont d'ailleurs employé le terme de « connaissances empiriques » pour les qualifier. Ils les apprennent aussi par l'observation des animaux et des gestes professionnels de leurs parents. Tous continuent à se former tout au long de l'exercice de leur métier ; l'autoformation est privilégiée avec des recherches sur Internet, dans la presse et des ouvrages spécialisés. La moitié d'entre eux se forment aussi au contact de divers professionnels (techniciens, conseillers de la Chambre d'Agriculture, fournisseurs, vétérinaires). Trois agriculteurs ont également suivi des formations professionnelles courtes. Seulement deux agriculteurs ont cité les connaissances innées sur l'élevage des animaux, héritées de leur famille. Celles-ci sont aussi quelquefois transmises par des éleveurs. Ces connaissances sont incorporées dans leur capacité fine d'observation des animaux à partir de laquelle ils peuvent anticiper l'état physique de l'animal. Tous les interviewés estiment qu'ils apprennent ou approfondissent leurs connaissances grâce aux échanges avec des pairs expérimentés lors de rencontres ou de réunions de groupes de producteurs.

Pour agir avec un environnement changeant, les agriculteurs acquièrent de nouvelles connaissances professionnelles soit par de l'autoformation, soit par des formations professionnelles courtes ou lors de partage de savoirs avec des pairs ou des professionnels du secteur agricole. Certains éleveurs évoquent les « connaissances innées » sur les animaux qui sont « génétiques » selon les propos d'une interviewée ou acquises « par le contact répété jour après jour … avec les animaux et les [éleveurs] qui veulent bien transmettre l'expérience. », d'après un autre agriculteur. Ces « connaissances innées » relèvent de la perception des signes observables de l'animal. Ainsi, les agriculteurs conçoivent leur activité comme un tout, associant « émotion, attention, perception, action, communication et interprétation[81] » (Theureau, 2000, p.181-182) et en évolution perpétuelle du fait de l'expérience acquise et des situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés. Le contexte perçu guide donc leur activité selon le paradigme constructiviste de la cognition à partir duquel J. Theureau[81] (2000) aborde le cours d'action.

Tableau 5 : réflexivité, prise de recul sur l'activité

E	Analyse des propos
E1	Prise de conscience des limites de l'apprentissage de la fabrication sur le mode essai-erreur et de la nécessité d'analyser le problème pour le résoudre et agir avec les bons gestes.
E2	Il a remis en cause ses pratiques suite à la conversion en agriculture bio. La rencontre avec d'autres agriculteurs et les rendements obtenus ont dissipé ses appréhensions. La réflexivité permet d'ajuster les moyens techniques au moment opportun de l'intervention afin de garantir les résultats économiques de l'exploitation.
E3	Mise en place d'un robot de traite pour modifier les astreintes et alléger la charge de travail suite au départ à la retraite du père. Prise de recul sur les informations transmises par la filière de production laitière et rencontre de professionnels extérieurs pour accéder à d'autres savoirs afin de pouvoir prendre des décisions. Recherche de cohérence dans la mise en œuvre de nouvelles activités sur l'exploitation afin de suivre leur logique d'action basée sur les résultats économiques et la protection de leur environnement ainsi que l'envie de sortir d'un modèle agricole de production imposé.
E4	Les valeurs éthiques de respect de la terre, des animaux et des consommateurs guident la réflexivité de cet éleveur. Il a modifié ses pratiques d'alimentation des animaux pour produire un lait sain et de qualité. Pour palier au manque de valorisation de leur produit, il s'est orienté vers la transformation et la vente directe de lait et de glaces. Il s'agissait de

[81]THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF. Coll. Education et Formation

	proposer des produits nouveaux et d'être précurseur. Il a affiné sa réflexion en se renseignant sur les réglementations sanitaires auprès d'organismes institutionnels.
E5	La réflexivité de cet éleveur attentif au bien-être de ses animaux repose sur l'évaluation de la performance des savoirs liés à son activité. Il les adapte en fonction de ce critère.
E6	Modification des pratiques professionnelles pour améliorer les conditions de travail et analyse critique des conseils de la technicienne afin de les adapter aux moyens financiers de l'exploitation.
E7	Mise en place de nouvelles pratiques pour un gain de temps et d'argent.
E8	Les recherches documentaires sur les animaux, les échanges avec des éleveurs ainsi que les aléas climatiques comme la sécheresse de 2003 remettent en cause les pratiques habituelles. Cette prise de recul incite à acquérir de nouveaux savoirs et à apprendre à obtenir une meilleure rentabilité économique.
E9	Analyse des difficultés rencontrées à réaliser des tâches et recherches des moyens matériels pour palier à ses limites physiques.
E 10	Analyse critique des pratiques d'autres agriculteurs avant de les transposer sur son exploitation. La prise de recul permet d'organiser le travail sur l'exploitation entre les trois associés.

Bien que l'ensemble des agriculteurs aient mentionné l'importance de prendre du recul sur leur activité, les éléments de réponse sont très variés selon le vécu et l'histoire de l'agriculteur. Toutefois, nous constatons que trois agriculteurs sur dix ont modifié leurs pratiques professionnelles pour améliorer leurs conditions de travail (moins d'astreintes et de pénibilité) et que trois autres ont adopté de nouveaux savoir-faire pour obtenir des résultats économiques plus performants. Deux agriculteurs développent des compétences informationnelles pour accéder à d'autres savoirs, les analyser et en déduire ce qu'ils pourront appliquer au contexte environnemental de leur exploitation. Pour deux autres agriculteurs, la prise de recul sur leur activité leur apprend à agir à la fois avec les difficultés internes comme des maladies et avec les aléas externes comme la sécheresse de 2003. Après avoir réalisé le diagnostic du problème, ils recherchent les bons gestes professionnels ou remettent en cause leurs pratiques habituelles pour le résoudre ou diminuer les risques en cas d'aléas climatiques. Les éléments de réponse que nous citons ici sont plus isolés : la réflexivité d'un agriculteur est guidée par les valeurs éthiques de respect de la terre, des animaux et des hommes qui l'ont amené à mettre en œuvre des pratiques innovantes tandis qu'un autre éleveur prend du recul sur son activité afin qu'elle reste cohérente avec sa propre logique d'action basée sur la performance économique et la protection environnementale. Pour un agriculteur, la réflexivité

permet d'ajuster les moyens techniques au moment opportun de l'intervention sur les animaux pour garantir la performance des résultats. Par un regard distancié de son activité, un éleveur apprend à organiser le travail entre ses deux associés et lui.

Cette « réflexion[82] » des agriculteurs « sur et pour l'action[82] » (Wittorski, 2007 p. 108) prend ainsi diverses formes : constatation, autocritique que certains savoir-faire et certains comportements qui proviennent de la transmission familiale, des savoirs pratiques acquis par et avec l'expérience et du système de valeurs ne sont plus adaptés et que d'autres modes de productions ou façons de travailler, découverts au cours de recherches documentaires ou d'échanges avec des agriculteurs qui les ont déjà mis en place seraient plus performants. Mais un changement de comportement ne va pas de soi car il est difficile d'abandonner les habitudes. Aussi les agriculteurs modifient-ils leurs pratiques professionnelles de façon progressive et linéaire au gré des années d'exercice du métier. Certains agriculteurs changent les anciens savoirs pratiques familiaux pour adopter de nouvelles pratiques, quelquefois innovantes, et par la même de nouvelles opinions et d'autres systèmes de valeurs, parfois en rupture avec les systèmes de valeurs hérités de leurs parents. Leur développement professionnel emprunte ainsi la voie de la « réflexion par rapport à son action », proposée par Wittorski[82] (2007, p.107).

Tableau 6 : Processus de gestion

	des aléas externes	des aléas internes liés à l'activité
E	Analyse des propos	Analyse des propos
E1	Autoformation pour modifier sa fabrication de fromages afin de s'adapter à la demande.	Difficultés à établir un diagnostic car plusieurs paramètres sont en jeu dans un problème de fabrication. Certains problèmes sont récurrents et les obligent à s'adapter. Ils ont appris à agir avec ces aléas internes et à établir le lien entre les facteurs propres à la fabrication et les chèvres. Les solutions proviennent de la technicienne et de leurs propres recherches documentaires (livres, Internet)
E2	Ce thème n'a pas été évoqué.	L'observation permet d'identifier les sources du problème rencontré dans l'élevage des agneaux et ainsi de trouver les solutions pour y remédier. L'efficacité des résultats obtenus permet de pérenniser ces nouvelles pratiques. Apprendre

[82]WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan. Coll. Action & Savoir

E2		de nouveaux savoirs sur le sol remet en cause les savoir-faire afin de relever des enjeux internes à l'exploitation : érosion du sol, maîtrise des énergies.
E3	Comme le prix du lait est imposé par la laiterie, la marge de manœuvre se réduit. La mise en place de nouvelles activités a permis l'amélioration des conditions de travail et des revenus.	La régularité des résultats de la production de lait limite les aléas économiques.
E4	Le prix d'achat du lait ne valorise pas les efforts financiers.	Les aléas sont la baisse des stocks d'aliments suite à un changement des variétés cultivées ou un problème de fabrication qui peut être résolu avec l'aide de la conseillère fromagère.
E5	Cet éleveur a appris à s'adapter aux contraintes des normes environnementales et pour le bien-être animal en aménageant les bâtiments d'élevage et en enregistrant rigoureusement les traitements des animaux, du sol et des plantes. Il raisonne ses investissements face à l'augmentation des prix des aliments et le coût des traitements des nouvelles maladies.	Cet éleveur est attentif au contrôle de la croissance de ses animaux mais certains facteurs comme la mortalité restent aléatoires.
E6	Agir avec les aléas externes liés au climat nécessite de mettre en place des outils techniques pour y remédier et de s'adapter à ces facteurs qui ne sont pas maitrisables.	Mise en place d'un nouvel outil pour une meilleure organisation du travail lors de pics d'activité. Modernisation des bâtiments pour une meilleure santé des animaux. Remise en cause des savoirs pratiques en cas de problèmes liés à l'élevage et recherches de solutions à partir du diagnostic établi avec les techniciens et les vétérinaires.
E7	Mise en place d'un nouvel outil pour une meilleure organisation du travail	Ce thème n'a pas été évoqué.

	en période très active. Modernisation des bâtiments pour une meilleure santé des animaux. Remise en cause des savoirs pratiques en cas de problèmes liés à l'élevage et recherches de solutions à partir du diagnostic établi avec les techniciens et vétérinaires.	
E8	Apprentissage et mise en place de nouvelles pratiques de cultures afin de pouvoir limiter les effets des aléas climatiques comme la sécheresse de 2003.	Adaptation des savoirs théoriques sur les plantes à l'environnement de l'exploitation.
E9	Certains aléas externes comme des expropriations freinent l'activité sans recours à des solutions possibles.	Mise en œuvre de divers moyens matériels pour faciliter les conditions de travail dans les bâtiments et possibilité d'avoir recours à des personnes qualifiées extérieures en cas de maladie ou blessure. Apprentissages des bons gestes professionnels pour agir en sécurité dans des situations délicates avec les animaux. L'apport des savoirs d'expérience de son père aide à résoudre des difficultés dans une situation donnée.
E 10	Afin d'être plus autonome et garantir son revenu, il modifie progressivement ses pratiques pour être moins soumis aux aléas externes (météo, variations des prix, Politique Agricole Commune)	Ce thème n'a pas été évoqué.

Excepté un interviewé, tous les agriculteurs ont évoqué les divers aléas externes qui influencent leur activité. Il s'agit des aléas climatiques pour trois d'entre eux, des facteurs économiques comme la variation des prix des aliments et des médicaments pour deux agriculteurs ainsi que du prix d'achat de leur production imposé par les industriels pour deux éleveurs. Certains ont mentionné l'apparition de nouvelles maladies animales, les contraintes de la Politique Agricole Commune et des normes environnementales. Une interviewée a cité les expropriations de terres et une autre l'adaptation de sa fabrication fromagère à la demande des consommateurs. Cinq d'entre eux ont

modifié leurs pratiques professionnelles ou mis en place de nouveaux outils techniques pour être un peu moins soumis à ces facteurs externes bien que les aléas climatiques restent non maîtrisables. Un agriculteur a mis en œuvre de nouvelles activités pour obtenir un meilleur revenu tandis qu'un autre raisonne ses investissements face à la hausse des coûts de production. Quant aux aléas internes, deux éleveurs n'ont pas mentionné ce thème. Quatre agriculteurs ont évoqué leurs difficultés d'élevage des animaux qui concernent les maladies, les mises-bas et la mortalité. L'observation des animaux, l'apprentissage des bons gestes professionnels pour intervenir en sécurité, l'aide des techniciens et des vétérinaires leur permettent de réaliser le diagnostic du problème rencontré et de le solutionner. Ces nouveaux savoirs pratiques, s'ils sont efficaces, sont pérennisés. Deux agriculteurs ont évoqué les problèmes de fabrication dont le diagnostic est parfois difficile à établir en raison de la multiplicité des facteurs en cause. Tous les deux trouvent les solutions auprès de la conseillère de la Chambre d'Agriculture et une agricultrice recherche aussi dans des livres et sur Internet. Deux agriculteurs ont acquis de nouveaux savoirs qu'ils adaptent à l'environnement de leurs exploitations. Pour améliorer les conditions de travail sur leur exploitation, deux interviewées ont mis en place des outils techniques.

Confrontés à des situations problématiques dans leur activité, les agriculteurs apprennent à élaborer le diagnostic et à ajuster leurs savoirs pratiques à la situation réelle donnée. Ces savoirs ainsi acquis, « les bons réflexes », sont, par la suite, mobilisables dans la même situation. Face aux aléas externes comme les conditions climatiques, les maladies animales et les variations des prix des matières premières, ils changent continuellement leurs savoir-faire afin de s'adapter au contexte variable de leur activité. Au fil des situations professionnelles et des années d'exercice du métier, ils construisent leurs « compétences d'action » et leurs « compétences de gestion de l'action », définies par Barbier[83].

Tableau 7 : identité professionnelle

E	Analyse des propos
E1	L'identité professionnelle de cette agricultrice observatrice et attentive s'est construite avec l'expérience du métier et la réflexion sur l'organisation de leur activité.
E2	Cet agriculteur réflexif, observateur et curieux d'apprendre de nouvelles techniques et savoirs pour résoudre les problèmes ne se définit pas comme un entrepreneur. Son identité professionnelle est aussi basée sur ses valeurs éthiques qui sont la protection de la biodiversité. Son identité sociale est déterminée par le regard de sa famille. Le regard des autres agriculteurs n'influence pas son identité professionnelle.

[83]BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan. Coll. Action et Savoir.

E3	L'identité professionnelle et sociale de cet agriculteur est définie par la volonté de concilier vie personnelle et vie professionnelle à la différence de ses parents et des agriculteurs en général. Attentif à son environnement, ses décisions s'inscrivent dans une logique d'action dont les objectifs sont déterminés avec son frère. Il se définit comme un entrepreneur capable de gérer plusieurs activités et possédant des compétences d'adaptation.
E4	Les valeurs éthiques de cet éleveur qui sont l'attachement à ses animaux et la production d'un lait bon pour la santé humaine ainsi que sa logique d'action en marge de la logique de productivisme du milieu professionnel agricole définissent son identité professionnelle. Il a appris à agir avec compétence par « la patience, l'observation » des animaux et « la pratique ». L'agrément de son lait par une filière nationale qualité et la présentation d'une vache au Salon de l'Agriculture sont une reconnaissance de son professionnalisme par les pairs.
E5	Cet agriculteur se définit comme un éleveur attentif à ses animaux comme à l'environnement. La reconnaissance de son professionnalisme par les consommateurs et la comparaison de ses résultats techniques avec d'autres éleveurs constituent aussi son identité professionnelle.
E6	Cette agricultrice s'appuie sur les savoirs pratiques et les connaissances de son père retraité dont l'identité sociale et professionnelle est fortement liée à l'exploitation familiale. Au fil des années, elle met en œuvre son projet et construit ses propres savoir-faire afin de façonner son environnement professionnel. Son identité sociale se construit à travers l'entraide entre voisins agriculteurs. Les progrès dans l'élevage des agneaux révèlent son identité professionnelle et son professionnalisme.
E7	Cet éleveur est attentif à ses animaux comme à sa qualité de vie professionnelle et sociale. Son professionnalisme est reconnu par les prix obtenus au concours cantonal. Il rêverait de pouvoir présenter un animal au concours à Paris comme son père et son grand-père l'ont fait avant lui.
E8	Le professionnalisme et le savoir-faire de cette agricultrice ont été reconnus par l'obtention du deuxième prix national de la reconquête ovine et par ses pairs. Cette éleveuse attentive à ses animaux et impliquée dans le milieu professionnel, en tant que déléguée au Syndicat des Eleveurs de brebis et représentante de la filière Roquefort au Salon de Paris a développé ses propres savoir-faire sur l'exploitation familiale de son mari. Elle a construit son identité sociale sur la fierté de concilier vie sociale, familiale et professionnelle.
E9	Cette agricultrice partage des valeurs qui sont l'amour des animaux et l'entraide avec des d'éleveurs. Cette appartenance à ce groupe d'agriculteurs définit son identité

	professionnelle. Son identité sociale est définie par les liens amicaux créés avec des éleveurs afin de rompre l'isolement du métier.
E10	La passion de ses animaux et de son métier ainsi que son désir d'exercer son métier en toute indépendance constituent son identité professionnelle. La reconnaissance de son savoir-faire par les pairs est source de fierté et l'incite à développer son professionnalisme en tant qu'éleveur pour lui et pour le groupe de professionnels auquel il appartient.

Les éleveurs construisent leur identité professionnelle sur des valeurs communes qui sont l'attachement à leurs animaux, cité par six d'entre eux, et la protection de l'environnement pour trois agriculteurs. Six agriculteurs ont évoqué la reconnaissance de leur savoir-faire par leurs pairs lors de prix remportés à des concours, de l'agrément d'une filière nationale obtenu pour le lait produit ou lors des échanges entre éleveurs. Ils en éprouvent un sentiment de fierté et une incitation à se perfectionner pour soi et pour le groupe d'éleveurs auquel un agriculteur appartient. Deux agriculteurs estiment mieux maîtriser leur savoir-faire par la pratique au fil des années et par la prise de recul afin d'organiser leur travail et prendre les bonnes décisions. Trois d'entre eux veulent concilier vie professionnelle et vie sociale. Deux agricultrices mentionnent l'entraide entre éleveurs et les liens amicaux qui se créent au sein d'un groupe professionnel. Enfin, deux agricultrices à qui des membres de la famille ont transmis leurs savoir-faire développent par la suite leurs propres savoirs pratiques pour réaliser leur projet sur l'exploitation familiale. Deux agriculteurs se démarquent par leur logique d'action des orientations du milieu professionnel agricole. La patience, l'observation des animaux et l'envie d'apprendre de nouvelles techniques constituent aussi des éléments de l'identité professionnelle de quelques agriculteurs.

L'éthique professionnelle est basée sur un système de valeurs à la fois communes à tous les éleveurs, qui sont l'attention portée aux animaux (certains emploient le terme d'« amour des animaux »), et de valeurs individuelles liées à l'histoire et à la personnalité comme l'entraide et la curiosité. Leur professionnalisme, énoncé seulement lorsqu'il est reconnu par les pairs ou les consommateurs, les diverses « ressources[84] » et « expériences[84] », leur capacité de réflexivité sur leurs « compétences, leur façon d'agir et d'apprendre[84] » composent **leur professionnalité** telle que l'entend Le Boterf[84] (2011, p. 108-109). Elle constitue également **l'identité professionnelle de l'agriculteur** que les pairs du groupe professionnel auquel il appartient lui attribuent lors des partages de savoirs ou de la remise de prix de concours. L'agriculteur construit aussi sa propre identité, entre l'identité héritée de leur famille, parfois agriculteurs de génération en génération, et l'identité visée. Beaucoup d'entre eux évoquent ainsi l'amélioration ou la modification des pratiques professionnelles familiales afin de « mettre [leur] pierre à l'édifice » et aussi de pouvoir

[84]LE BOTERF G., (2011). *Ibid.*

« concilier vie professionnelle, vie sociale et vie familiale ». Ces projets professionnels attestent de leur désir de se réaliser dans leur métier. En définitive, leur identité professionnelle se situe au point de rencontre entre les formes identitaires ainsi désignées par Dubar[85] (2010, p.106) : l' « identité pour autrui[85] », l'identité que le groupe professionnel auquel les agriculteurs appartiennent leur attribue et l' « identité pour soi[85] » à laquelle ils se sentent appartenir.

4.2 La vérification des hypothèses

Nous rappelons ici la problématique de départ ainsi que les hypothèses :

Les agriculteurs sont confrontés à des contextes économiques de plus en plus incertains et complexes et ils sont soumis à des réglementations qui modifient leurs pratiques professionnelles. Ils sont ainsi amenés à s'adapter à ces évolutions tout au long de l'exercice de leur métier. Pour cela, les agriculteurs renforcent-ils leurs compétences professionnelles par les savoirs formels ou par les apprentissages expérientiels ?

Hypothèse 1 : les agriculteurs développent des pratiques professionnelles innovantes en adoptant une attitude réflexive sur leur activité.

Hypothèse 2 : les agriculteurs héritent et incorporent les pratiques professionnelles familiales à leur entrée dans le métier. Au fil de leur activité, ils développent leur savoir-faire.

Pour répondre à cette question, nous souhaitions découvrir qui étaient ces agriculteurs, comment ils étaient parvenus à se professionnaliser au fil des années d'exercice de leur métier, comment ils adaptaient leurs savoirs pratiques à l'évolution des techniques et des réglementations et enfin comment ils réussissaient à combiner leurs différentes ressources (compétences pratiques, savoirs d'expérience, habiletés, savoirs théoriques et connaissances empiriques) pour construire et développer leurs compétences professionnelles. A travers la synthèse des résultats de nos analyses, nous allons tenter de vérifier ou d'infirmer nos hypothèses et nous pourrons, par la suite, fonder nos préconisations sur la base de ces résultats.

Les témoins interrogés sont entrés dans leur métier par la voie de la formation agricole et ils confirment qu'ils ont appris et continuent d'apprendre les savoirs pratiques par et avec l'expérience, par la formation informelle que ce soit par de l'autoformation et au contact des techniciens d'organismes professionnels agricoles, des conseillers de la Chambre d'Agriculture et des fournisseurs. Au cours de l'exercice de leur métier, les agriculteurs sont confrontés à des situations

[85]DUBAR, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. (4e éd. revue).

inattendues ; leurs savoir-faire habituels ne leur permettent pas de surmonter la difficulté. Ils font alors preuve d'observation, de créativité et de curiosité et ils développent souvent des stratégies de recherche d'informations dans de la documentation ou auprès des pairs et des techniciens pour obtenir des conseils. Ils recherchent ainsi des savoirs et des connaissances utiles pour résoudre ce problème et une fois recueillis, ils vont réfléchir à leur utilisation pour agir dans cette situation.

Ils construisent ainsi, pas à pas, des façons de faire différentes au cours de cette étape de réflexion et d'action. Comme elles ont été produites par la pensée, elles sont intellectualisées ; les agriculteurs n'ont aucune difficulté à en expliquer chaque étape et par conséquent, à expliciter à autrui leur façon de faire. Ces nouvelles façons d'agir, une fois leur efficacité avérée par les résultats techniques et économiques obtenus, remplacent les anciennes pratiques devenues inadaptées. En ce sens, ces savoirs d'action sont innovants bien que pour la majorité des témoins, excepté un, ils ne constituent pas une rupture avec les savoirs et les pratiques jusque-là respectés. En effet, il s'agit davantage du renouvellement progressif et linéaire des pratiques professionnelles au fil de leur activité et des situations professionnelles que les agriculteurs rencontrent. Cette évolution s'opère aussi suite à des essais et des erreurs de nouvelles techniques dont la mise en œuvre reste limitée en raison de l'incertitude de la performance des résultats obtenus. Des aléas externes comme les conditions climatiques ou des facteurs économiques comme la hausse des prix des matières premières poussent les témoins à réfléchir sur leur activité ; suite à cette distanciation, certains témoins diversifient leur activité tandis que d'autres modifient leurs pratiques professionnelles. Pour y parvenir, ils ont recours à la même stratégie de recherche d'informations utilisée pour la résolution de problèmes inhabituels. Après avoir réalisé une analyse croisée des informations ainsi recueillies et adapter les moyens dont ils disposent aux fins qu'ils poursuivent, ils adoptent de nouveaux savoir-faire et transforment ainsi leur activité. Ces résultats vérifient notre **première hypothèse** en précisant que le terme de pratiques innovantes désigne ici davantage le renouvellement progressif des pratiques que provoque une réflexivité sur et dans l'activité.

Au cours de notre enquête, nous constations que nos témoins n'ont pas opposé savoirs d'action et savoirs théoriques, acquis durant leurs études dans l'enseignement agricole ; ils les considèrent sur des plans différents. Les savoirs d'action sont utilisés dans une finalité de résolution de problème et de transformation du réel tandis que l'acquisition des savoirs théoriques et leur renouvellement par des recherches documentaires personnelles n'offrent pas la garantie d'atteindre cette même finalité. Car ce qui modifie les savoirs d'action ne modifie pas forcément les savoirs théoriques. En somme, la formation ne fait pas l'agriculteur et tous les témoins s'entendent pour affirmer que l'expérience et la pratique constituent la voie principale d'apprentissage du métier. Toutefois, nos résultats révèlent l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action pour agir en toute intelligibilité de la situation ; ainsi, les savoirs théoriques qui sont aussi bien des savoirs des sciences appliquées

comme l'agronomie ou la génétique, que des savoirs professionnels, permettent l'analyse et la prise de recul sur la situation afin d'ajuster les savoir-faire. A leur entrée dans le métier, les savoirs pratiques hérités de leurs parents leur apprennent les bons gestes professionnels et l'apprentissage se fait souvent en regardant faire ou en faisant. Ces gestes parfois acquis ou observés depuis l'enfance ainsi que ces capacités d'observation des animaux sont parfois difficilement verbalisables ou commentables tant ils sont incorporés dans les habitus des agriculteurs. Quant aux « connaissances innées » pour reprendre le terme employé par deux témoins, elles sont difficilement explicables car elles combinent à la fois des aptitudes personnelles comme l'intuition et une capacité fine d'observation des animaux et des savoirs professionnels afin de pouvoir agir dans diverses situations (détection des signes d'une maladie ou de mise-bas difficile, anticipation du développement de l'animal en vue d'une sélection). Ces « connaissances innées » ne sont démontrables que par les situations professionnelles dans lesquelles les agriculteurs les mobilisent ; elles sont apprises par et dans l'activité. En ce sens, ce sont des savoirs d'action. Nos résultats nous permettent de déduire que les savoirs d'action des agriculteurs sont les savoirs hérités mais aussi les savoirs partagés avec des pairs. Au fil de leur activité et des situations professionnelles vécues, les agriculteurs qui ont repris l'exploitation familiale développent d'autres savoir-faire pour façonner leur environnement professionnel afin de se réaliser dans ce métier qu'ils ont choisi. A leur tour, ils partagent l'expérience de leurs savoirs pratiques avec des pairs et ils apprennent les uns des autres. Ces observations confirment ainsi notre **deuxième hypothèse**.

Nous retenons de cette recherche que les agriculteurs développent leurs compétences professionnelles dans et par l'activité. L'analyse informelle de leurs pratiques professionnelles, opérée au cours d'une réflexion sur leur action afin de l'évaluer ou lors d'échanges avec des pairs ou d'autres professionnels du secteur agricole afin de la partager, les amène à prendre conscience des règles qui guident leurs façons d'agir. Ils élaborent ainsi des connaissances individuelles qui enrichissent leur expérience et ils acquièrent des « compétences de gestion de l'action[86] » (Wittorski, 2007, p.131) qui, à la faveur de cette analyse sur et pour l'action, leur permettent de s'adapter à la réalité des situations professionnelles vécues. De même, cette réflexion sur leurs pratiques remet en cause leurs modalités d'action pour faire face à des situations inattendues et par conséquent, elle contribue à faire émerger de nouveaux savoirs qui sont source d'apprentissages. Les agriculteurs apprennent ainsi de nouveaux « process d'action[86] » (Wittorski, 2007, p.106) et donc de nouvelles « compétences d'action[86] » (Wittorski, 2007, p.131) et ils renouvellent ainsi leurs connaissances. Ces apprentissages font également évoluer leur identité professionnelle (image de soi en tant que professionnel qui se transforme dans son activité et au contact des autres, définition

[86]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

de sa place et de son rôle dans cet environnement et un regard neuf sur leur métier). Cette réflexivité sur les pratiques professionnelles ouvre des possibilités de redéploiement de l'activité et de développement professionnel pour les agriculteurs ; en ce sens, elle compose leur professionnalité. Nous voyons à quel point les transformations qui s'effectuent alors sont, en priorité, d'ordre « opératoires[86] » (acquisition de nouveaux « process d'action[86] »), « cognitives et identitaires[86] » (Wittorski, 2007, p. 107). Elles participent aussi à la construction de l'expérience car les nouvelles pratiques professionnelles mises en place enrichissent les savoirs d'expérience. Nos travaux révèlent que si les agriculteurs se professionnalisent avant tout par et dans l'activité, ils mobilisent aussi les savoirs théoriques acquis durant leurs études pour agir en professionnels. Puisque bien souvent les savoirs théoriques sont insuffisants pour agir en situation réelle, à quelle occasion les agriculteurs puisent-ils dans ces ressources ? L'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques s'opère au cours d'une réflexion pour l'action afin de mieux comprendre une situation et agir ainsi de façon pertinente. Les agriculteurs apprennent et développent des « compétences d'analyse des situations[87] » pour reprendre le terme de Wittorski (2007, p. 131) dans cette logique de regard distancié sur leur activité.

En conclusion, notre recherche apporte, à l'échelle de notre terrain d'enquête, un éclairage sur les processus de développement professionnel des agriculteurs à partir desquels nous allons émettre nos préconisations.

4.3 Les préconisations

Nous venons de démontrer que l'analyse des pratiques professionnelles est un moyen de développement professionnel des individus dans leur activité. Nos travaux nous révélaient que les agriculteurs adoptent souvent une attitude réflexive sur leurs actes et actions ; cette réflexion s'opère pendant l'action quand ils sont confrontés à des situations problématiques ou à des aléas externes comme les conditions climatiques ; pensée et action ne sont alors pas séparées. Ils portent également un regard distancié sur leur activité afin d'évaluer leurs pratiques en terme d'efficacité et de les modifier dans une finalité d'amélioration ou d'adaptation à de nouvelles techniques et réglementations. Pendant l'action, l'agriculteur apprend à agir avec son environnement et de cette interaction naissent des connaissances individuelles sur l'action. Ainsi, chaque agriculteur construit des savoirs qui lui ont permis d'agir dans une situation professionnelle donnée et par la suite, il mobilise ces savoirs pour agir dans la même situation. Ces connaissances sur l'action se transforment en connaissances pour l'action qu'il peut ensuite partager avec des pairs au cours d'échanges informels.

A partir de ces résultats, nous pensons qu'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles est

[87]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

professionnalisant à la fois pour les individus et pour les organismes de formation professionnelle continue. Il est professionnalisant pour les individus car au cours d'une séquence d'analyse des pratiques professionnelles, chaque participant réfléchit, de façon rétrospective, à ses façons de faire et ses façons de penser dans une situation vécue et exercée. Ainsi au cours de cette réflexion orale, chaque individu prend conscience de ce qu'il a appris de son action, ce qui permet la construction de nouvelles connaissances sur l'action. De même, il est professionnalisant pour les organismes de formation car ce dispositif permet de prendre en compte la relation qui existe entre l'individu agissant et l'environnement dans lequel il agit. L'étude de cette relation apparait « essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes[88] » comme nous le précise Wittorski (2007, p. 45). Rappelons que certes, les agriculteurs façonnent l'environnement mais à son tour, l'environnement détermine leur activité. Les organismes de formation professionnelle continue peuvent s'appuyer sur des dispositifs d'analyse des pratiques pour concevoir des formations qui s'inscrivent dans une logique de développement des compétences.

Nous proposons alors une approche de la formation professionnelle continue des agriculteurs qui grâce à l'analyse des pratiques professionnelles, favorise la co-construction des savoirs.

Quels enjeux pour les organismes de formation professionnelle continue des agriculteurs ?

En formation, l'analyse des pratiques permet une étude approfondie d'une situation professionnelle vécue, pratiquée dans l'exercice de son activité ; il s'agit de demander à chaque participant de décrire, à tour de rôle, une action en réalisant un retour sur le passé. Hors, la réflexion sur ses façons d'agir n'est pas toujours un acte naturel à accomplir car nombre de savoir-faire sont devenus tellement routiniers que les personnes ont parfois des difficultés à les mettre en mots et à les expliciter. Le formateur devient l'animateur qui accompagne cette mise en mots des actes et qui la formalise ; pour cela, il est essentiel qu'il utilise une démarche, une méthodologie et des procédures adaptées. Car pour que des séances d'analyse des pratiques atteignent leurs objectifs de développement des compétences professionnelles, cette analyse doit dépasser le simple discours sur le travail et la mémoire des situations passées. Il est préférable que le formateur dispose de traces de l'activité (documents comptables, enregistrements de données techniques …), ce qui permet une véritable analyse de l'activité et encourage la réflexion sur l'action de la part des participants. En effet, le formateur peut leur suggérer de prendre appui sur ces matériaux pour raconter ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait et comment ils ont su quoi faire. De plus, ces traces lui fournissent un cadre de présentation des activités et il peut les utiliser comme des ressources en formation. Ensuite, il peut orienter la démarche d'analyse collective en fonction des dimensions du modèle d'activité à élaborer, allant du savoir-faire (compétence exécution) au savoir quoi faire, soit le diagnostic de la

[88]WITTORSKI, R. (2007). *Ibid.*

situation (compétence adaptation). Cette démarche favorise la construction de nouveaux savoirs à partir et sur l'activité.

Quel développement professionnel des agriculteurs peut induire cette approche de la formation ?

Au cours d'une séquence d'analyse des pratiques, nous évoquions précédemment que chaque participant réfléchit à une situation professionnelle vécue et pratiquée et l'animateur l'y encourage. Cette verbalisation lui offre l'occasion de prendre conscience de ses propres apprentissages en situation ; ses connaissances individuelles se sont construites dans cette interaction entre l'acteur et l'environnement dans lequel il agit. Le patrimoine de l'expérience de l'acteur s'enrichit ainsi de cette prise de conscience. Chaque participant découvre l'étendue de ses ressources (savoir-faire, habiletés, connaissances, compétences exécution et compétences adaptation) et il peut les mobiliser pour agir dans les mêmes situations. Le développement professionnel individuel est alors visé ici puisque l'accent est mis sur les relations de co-détermination et co-transformation de l'acteur dans une situation professionnelle.

De même, une analyse des pratiques professionnelles bien réalisée favorise la construction de connaissances collectives sur l'action et le développement professionnel du groupe en formation.

En effet, l'acteur qui décrit et explicite les étapes de son action interagit avec le groupe et l'animateur et cette interaction va permettre la transformation de ses pratiques en savoirs et connaissances liés à l'action commentée. Chacun va apprendre de l'écoute des autres ; il s'agit alors de partager les façons de faire et les façons de penser son activité d'exploitant agricole. Si l'analyse des pratiques professionnelles est orientée vers l'activité et sa spécificité plutôt que centrée sur le couple individu-auteur de l'action, les pratiques professionnelles parfois divergentes vont alors susciter un questionnement critique des uns envers les autres, ce qui remet en cause les façons habituelles de voir l'activité. Dans cette dynamique de transformation, les participants, soutenus par l'animateur, élaborent un nouveau cadre de perception du travail ; cette élaboration produit des changements collectifs des représentations des situations de travail (les façons de voir habituelles) et elle permet d'accompagner un changement des pratiques. Le groupe peut produire des schémas de résolution de problèmes communs, amenant chaque participant à sortir de ses habitudes. Chacun collabore à la co-construction de savoirs et de compétences collectives.

Nous savons les exigences d'une formation professionnelle courte basée sur l'analyse des pratiques professionnelles tant du point de vue des organismes de formation que des participants. En effet, les intervenants doivent être formés aux méthodologies appropriées et posséder une grande maîtrise du modèle d'activité à construire au cours de la séquence. De plus, pour atteindre leurs objectifs de développement des compétences, une telle formation demande du temps. Hors, les formations professionnelles courtes pour les agriculteurs ont une durée limitée à deux jours ou plus rarement à

trois sessions non consécutives d'un jour et demi à deux jours en raison du manque de disponibilité des ces professionnels sur des périodes plus longues. Nous évoquons ici les contraintes pour les organismes de formation mais au cours de notre mission et de nos entretiens avec des conseillers de la Chambre d'Agriculture de l'Aveyron, nous constations que leur approche de la formation se base en partie sur l'analyse des pratiques professionnelles. Quant aux participants, cette analyse en formation leur demande d'accepter de communiquer leurs façons de faire qui sont de l'ordre de l'intime et de s'engager dans une transformation de leurs façons de faire mais aussi de penser et de voir leur métier. Elle peut être aussi une aide au changement pour les agriculteurs qui sont à la recherche de nouvelles pratiques professionnelles.

En conclusion, nos préconisations envisagent ainsi de considérer l'analyse des pratiques professionnelles comme un outil de développement professionnel des agriculteurs qui peut être individuel et collectif.

CONCLUSION

Nos premières lectures réalisées au commencement de ce travail nous avaient permis d'explorer le monde agricole. Un monde de diversité : diversité de parcours, diversité de métiers et diversité de pratiques. Un monde partagé entre traditions des savoirs et modernité des techniques. La question à laquelle nous souhaitions répondre exigeait de poursuivre nos investigations pour en apprendre davantage sur le développement professionnel de l'agriculteur. L'agriculture est une activité présente dans tous les pays du monde ; les premières sociétés d'agriculteurs apparaissent au début du Néolithique dans certaines régions du monde. Son évolution a été sans cesse influencée par les innovations scientifiques, les progrès techniques et l'augmentation des besoins alimentaires au fur et à mesure de la croissance de la population. Cependant, cette modernisation de l'agriculture a peu modifié l'image du métier qui reste associée à la transmission des connaissances et savoir-faire de générations en générations, et aux valeurs de la passion du métier, de l'amour des animaux et de la terre. Les agriculteurs qui partagent leur patrimoine d'expérience accompagnent l'agriculteur débutant dans le métier vers la professionnalité et le professionnalisme au fil des années d'exercice.

Nos observations nous amènent à poser un regard plus nuancé sur l'agriculture dans le département de l'Aveyron. Tous les agriculteurs interrogés ont obtenu une qualification spécialisée avant leur entrée dans le métier et certains d'entre eux possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur agricole. La plupart sont agriculteurs de père en fils ou en fille mais quelques-uns ont créé leur exploitation ou exercent leur activité en tant qu'associé sur l'exploitation agricole. Pour tous, l'attachement à leur métier reste fortement ancré et ils évoquent souvent l'amour du métier et des animaux sans lequel ils ne seraient pas agriculteurs. La technique semble être le cœur de leur activité et le souhait d'être reconnu comme un bon professionnel reste essentiel. De l'avis de tous

les agriculteurs, la connaissance du métier et la maîtrise des pratiques professionnelles s'acquièrent avec et par l'expérience. Ils reconnaissent le rôle essentiel des pairs et des professionnels du monde agricole qui leur font part de leurs connaissances et de leurs compétences professionnelles ; ce partage contribue à leur développement professionnel au même titre que les apprentissages réalisés dans, à partir de et pour leur activité. D'ailleurs, ils disent souvent apprendre avec les autres, et de l'écoute des uns et des autres.

Ces observations rejoignent les travaux des auteurs du courant d'action et de l'anthropologie cognitive située sur les processus d'apprentissage des savoirs par et de l'activité.

Les agriculteurs rencontrés souhaitent pouvoir exercer leur métier en toute autonomie et grâce à lui, en obtenir une réussite professionnelle et une reconnaissance sociale. De même, la volonté de développer leur activité les amène à prendre du recul sur leurs pratiques professionnelles afin de les améliorer, de les modifier ou d'innover. Cette réflexion s'opère pendant l'activité quand ils sont confrontés à une situation inédite, ou de façon rétrospective. Il s'agit alors de mener une réflexion dont la finalité est de prendre une décision. La décision prise est ensuite transformée en actes. Selon les parcours, l'histoire personnelle et familiale ainsi que l'environnement de l'exploitation agricole, cette capacité de prise de recul caractérise plus ou moins les principes d'action des agriculteurs. Chaque agriculteur construit et développe son activité sur l'exploitation agricole selon ses connaissances, ses savoirs professionnels et ses compétences mais aussi en cohérence avec ses valeurs identitaires, sociales et affectives. Ce dernier constat mérite une considération toute particulière de la part des acteurs qui accompagnent les agriculteurs dans le développement professionnel des chefs d'exploitations agricoles.

Cette recherche nous a conduite à répondre à des interrogations sur les thèmes de la professionnalisation, entendue comme le développement professionnel des exploitants agricoles, et de l'analyse des pratiques professionnelles.

Nous évoquions, à maintes reprises, les apprentissages des agriculteurs dans et de l'activité, leurs perceptions et représentations de leur métier ainsi que les modalités de la construction de leur professionnalité. Quelques-uns ont succinctement parlé de leurs perceptions et représentations de la formation scolaire mais nous ne connaissons pas véritablement les représentations qu'ils ont de la formation professionnelle tout au long de la vie, de son intérêt et de son utilité en termes d'aide à l'évolution des pratiques professionnelles. Nous pensons ainsi que cette voie de recherche serait utile au regard de la particularité du public.

Références bibliographiques

OUVRAGES

ARDOUIN, T. (2003). Ingénierie de la formation. Paris : Dunod.

BARBIER, J.M. et al. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan. Coll. Action et savoir.

BARBIER, J.M. (éd.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. Coll. Education et Formation. (3e éd.).

BERNADOU, A. (2011). Savoir théorique et savoirs pratiques. In J.M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 38-39). Paris : PUF. (3e éd.).

BLANCHET , A. & GOTMAN, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin. Coll. « 128 ». (1ère éd., 1992, Nathan).

DUBAR, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. (4e éd. revue).

LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'Organisation. (6e éd.).

LEPLAT, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.M. Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. (p. 107-132). Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod. (3e éd.).

SCHÖN, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (éd.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 201-222). Paris : PUF. Coll. Education et Formation. (3e éd.).

THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action* . (p. 171-211). Paris : PUF. Coll. Education et Formation.

THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarés. (1ère éd., 1992, Peter Lang).

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan. Coll. Action et Savoir.

ARTICLES

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2 n° 8, 9-50.

GOULET, F. (2013). Mettre en récits et partager l'expérience. Eléments pour l'étude des savoirs dans des collectifs professionnels. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2013/2 Vol. 7, n° 2, 501-524.

PAQUAY, L. & SIROTA, R. (2001). Editorial. Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 2001 n°36, 5-228.

SOREL, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet … *Savoirs*, 2008/2 n°17, 37-50.

WITTORSKI, R. (2004). Editorial. L'analyse des pratiques. *Education permanente* 160/2004-3, 71-80.

WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2 n°17, 9-36.

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

- Décret n° 2013-1248 du 27 décembre 2013 du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt [en ligne] modifiant les montants minimum et maximum de la contribution au dispositif de la formation professionnelle des chefs d'exploitation ou d'entreprises agricoles, consulté le 22 janvier 2014. URL : http://www.journal-officiel.gouv.fr.
- Projet de loi d'avenir de l'agriculture, 13 novembre 2013 [en ligne], consulté le 4 janvier 2014. URL : http://www.agriculture.gouv.fr.

SITOGRAPHIE

http://www.agreste.agriculture.gouv.fr Agreste, service de la statistique, de l'évaluation et de la prospective agricole du Ministère de l'Agriculture.

Publications des données du recensement agricole de 2010 en Midi-Pyrénées (mars 2013/n° 71) et en Aveyron (octobre 2011/n° 59) [en ligne], consultés le 15 novembre 2013.

Article sur l'agriculture en Midi-Pyrénées. Publications GraphAgri Région Midi-Pyrénées 2014 [en ligne], consulté le 5 août 2014.

http://www.chambres-agriculture.gouv.fr Bilan d'activité de l'Assemblée Permanente des Chambres d'Agriculture (APCA) 2010 [en ligne], consulté le 21 mai 2014.

http://www.insee.fr Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés. *Insee Première*, n° 1468/octobre 2013 [en ligne], consulté le 12 novembre 2013.

Enquêtes emploi [en ligne], consulté le 10 décembre 2013.

L'agriculture en 2012 en France et en Europe. *Insee Première*, n° 1456, juillet 2013 [en ligne], consulté le 7 août 2014.

http://www.mp.chambagri.fr Chambre d'agriculture régionale de Midi-Pyrénées.

L'agriculture aveyronnaise en bref. Edition 2013, publiée le 27 janvier 2014 par le pôle Economie et Prospective de la Chambre d'agriculture régionale de Midi-Pyrénées [en ligne], consulté le 5 août 2014.

http://www.universalis.fr

MAZOYER, M. & ROUDART, L. Agriculture. Histoire des agricultures. Encyclopedia Universalis [en ligne], consulté le 18 août 2014.

Table des matières

Remerciements

INTRODUCTION..... 1

1. Le contexte du terrain..... 2

1.1 La mission..... 2

1.2 Présentation et organisation de l'Association Départementale de Promotion Sociale Agricole de l'Aveyron (ADPSA 12)…… 2

1.2.1 La chambre d'agriculture de l'Aveyron……. 3

1.2.2 Les rôles et missions des Chambres d'agriculture……. 6

1.2.2.1 Le répertoire départemental à l'installation (RDI)……. 6

1.2.2.2 La gestion du foncier……. 6

1.2.2.3 Le centre de formalités des entreprises agricoles (CFE)…… 6

1.2.3 L'accompagnement des exploitations agricoles……. 7

1.2.4 La formation…….. 8

1.2.5 L'accompagnement des porteurs de projet……. 9

1.3 L'agriculture en chiffres……. 10

1.3.1 L'agriculture en France, un bilan contrasté…… 10

1.3.2 Le profil des agriculteurs en France…… 11

1.3.3 L'agriculture dans l'économie régionale de Midi-Pyrénées…….. 12

1.3.4 L'agriculture en Aveyron, un secteur économique dynamique……. 13

1.4 Les métiers de l'agriculture……. 14

1.5 Les parcours de formation et les diplômes……. 15

1.6 Le financement de la formation professionnelle…… 16

1.6.1 Pour les exploitants agricoles et leurs conjoints…… 16

1.6.2 Pour les salariés du secteur agricole…….. 17

1.7 L'accompagnement des agriculteurs dans leur adaptation à l'évolution des systèmes de production agricole…….. 17

1.7.1 De la mécanisation à l'agriculture durable……. 18

1.7.2 Des défis d'évolution vers de nouveaux systèmes de production agricole…… 19

1.7.3 La transition des exploitations agricoles vers des pratiques agroécologiques…… 20

1.8 Les constats…… 21

2. Le cadre théorique……. 23

2.1 La problématique…… 23

2.2 La question et les hypothèses retenues…… 23

2.3 Le cadre théorique…….. 24
2.3.1 La professionnalisation : un concept à approfondir…… 24
2.3.1.1 Origine et sens du mot professionnalisation…… 24
2.3.1.2 La professionnalité et ses différentes composantes…… 28
2.3.1.3 Enjeux théoriques de la professionnalisation comme développement professionnel des individus……. 29
2.3.1.3.1 La notion d'action…….. 30
2.3.1.3.2 La conceptualisation des notions d'apprentissages des personnes dans l'action…… 31
2.3.1.3.3 Quelles compétences en jeu dans les processus de professionnalisation des personnes dans l'action ?..... 36
2.3.2 L'analyse des pratiques professionnelles dans les dispositifs de professionnalisation et de développement professionnel des individus…….. 38
2.3.2.1 Un peu d'histoire…… 38
2.3.2.2 Définitions…….. 39
2.3.2.3 Enjeux et fonctions de l'analyse des pratiques professionnelles…… 40
2.3.3 La réflexivité du praticien dans l'analyse des pratiques professionnelles……. 41
3. La méthodologie de la recherche…….. 43
3.1 La recherche qualitative……. 43
3.2 Les entretiens exploratoires réalisés sur notre terrain……. 44
3.2.1 Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les conseillers……. 44
3.2.2 Les résultats de ces entretiens exploratoires…….. 46
3.2.3 Les limites de ces résultats……. 46
3.3 Le recueil de données……. 46
3.3.1 Le guide d'entretien semi-directif……. 47
3.3.2 Le choix des dix interviewés……. 49
3.3.3 La réalisation des entretiens…….. 49
3.3.4 Le profil des interviewés…… 50
4. Les données recueillies…… 51
4.1 L'analyse des entretiens semi-directifs et l'interprétation des informations…….. 51
4.2 La vérification des hypothèses……... 69
4.3 Les préconisations…….. 72
CONCLUSION…….. 75
Références bibliographiques……. 77
Table des matières…….. 80

Liste des annexes……. I
Annexe 1 - Retranscription en intégralité d'un entretien……. II
Annexe 2 - Grilles d'analyses longitudinales…… XX
Annexe 3 - Convention de stage……. LXXX