



Doctorat ParisTech

THÈSE

pour obtenir le grade de docteur délivré par

**L'Institut des Sciences et Industries
du Vivant et de l'Environnement**

(AgroParisTech)

Spécialité : Sociologie

présentée et soutenue publiquement par

Patrice CAYRE

10 JANVIER 2013

Former « au » métier, former « le » métier

**La médiation pédagogique pour accompagner la recombinaison du
métier d'agriculteur dans l'enseignement agricole**

Directeur de thèse : **Bruno LEMERY** : **Claude COMPAGNONE**

Co-encadrement de la thèse : **Joseph BONNEMAIRE** / **Sylvie LARDON**

Jury

Mme Florence PINTON, Professeure, AgroParisTech

Mme Dominique JACQUES-JOUVENOT, Professeure, Université de Franche Comté

M. Roger LE GUEN, Professeur, Ecole Supérieure d'Agriculture d'Angers

M. Pascal BERGERET, Sous directeur DGER, Ministère de l'Agriculture

M. Claude COMPAGNONE, Maître de Conférences, AgroSup Dijon

Mme Sylvie LARDON, Professeure, AgroParisTech

M. Patrick MAYEN, professeur, AgroSup Dijon

Présidente

Rapporteur

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Examineur

Remerciements

En écrivant ces quelques lignes, je suis en train de clore une période de ma vie qui aura pratiquement durée dix ans, entre le moment où j'ai décidé de m'engager dans une reprise d'étude en DEA à l'ex Institut National d'Agronomie de Paris Grignon, et cet instant particulier où il s'agit d'adresser ses remerciements dans un document de thèse. Mais si remercier c'est clore, c'est aussi réfléchir à ce que cela change pour moi aujourd'hui et demain. C'est alors dire merci à toutes celles et ceux qui m'ont aidés durant cette recherche parce que ma façon de travailler a radicalement changé et qu'elle me procure aujourd'hui un réel plaisir.

Je veux ici d'abord adresser un remerciement très particulier et très sincère à Bruno Lémery mon directeur de thèse. Frappé par la maladie, il n'a pas pu assurer cette direction jusqu'au bout. Pour autant sans lui, rien n'aurait été possible ; il est le premier à m'avoir fait confiance pour mener à bien un travail difficile de recherche que j'ai dû effectuer en parallèle de mon activité professionnelle et dans un champ disciplinaire qui pour moi était complètement nouveau. Il a dû faire preuve de beaucoup de patience et d'indulgence face à mes errements et a su à chacune de nos rencontres faire progresser mes réflexions.

Je tiens ensuite à remercier pour leur accueil et leur disponibilité tous les enseignants, les formateurs que j'ai rencontrés à l'occasion de ce travail.

Je veux aussi remercier Joseph Bonnemaire, qui fût mon relais vis-à-vis d'Abies et qui n'a cessé tout au long de cette thèse de me rappeler qu'il était temps de finir. Il s'est régulièrement posé comme un auditoire avec lequel j'ai pu expérimenter la cohérence de la « petite » histoire que Bruno Lémery m'invitait à construire pour aller de l'avant.

Je tiens à remercier vivement Claude Compagnone qui a pris le relais de cette direction de thèse les derniers mois. Je lui suis en particulier très reconnaissant sur la manière dont nos échanges m'ont permis de progresser, de mieux asseoir les concepts sur lesquels je me suis appuyé et d'ajuster et de préciser mes résultats et les façons de les analyser.

Je remercie également Sylvie Lardon pour son soutien, sa proximité et son accompagnement aux moments les plus critiques. Ses relectures, ses commentaires et ses interrogations m'ont toujours été

très précieux. Mais je tiens ici aussi à lui exprimer ma plus grande gratitude parce qu'elle m'a permis d'évoluer les dernières années dans un véritable cadre de travail de recherche qui s'avère être indispensable dans la perspective d'une thèse.

Aussi c'est à l'ensemble de celles et ceux qui constituent cette équipe au sein d'AgroParisTech Clermont-Ferrand, chercheurs, responsables et services administratifs que mes pensées vont aussi au moment de tourner une page : merci à Armelle, Philippe, Christèle, Pascal, Laurent, Caroline, Salma, Karim, Fanny, Carine, Nathalie, Virginia, Patricia, Emilie, Marianne et Catherine.

Je pense aussi ici à Christèle, Béa, Fanny et Patrick d'AgroSup Dijon qui ont participé également au travers de nos collaborations à mettre à l'épreuve ce travail.

Merci également à André Micoud pour sa relecture et ses conseils, à mes amis Pierre, Bénédicte, Thierry et à ma « belle maman » Maryse pour leurs relectures variées, ainsi qu'à Jean-Marc pour son aide dans la mise en page du document.

Merci aux amis de « Source », pour leur soutien en particulier Agnès, Menuka, Jean-François, ...

Merci à Suzy et Denis qui m'ont accueilli sur Paris pendant six mois pendant ma période d'initiation à la recherche durant mon DEA et qui depuis m'ont toujours soutenu.

Enfin, tout ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de mes proches. Anne ma compagne qui dû bien souvent « assurer » sans moi notre vie de famille ; Jeanne, Mathis et Léo mes enfants qui m'ont pratiquement toujours connu en train de travailler sur cette thèse. Je réponds enfin aujourd'hui à la question qu'ils n'ont cessé de me poser :

- *Ce n'est pas un peu bientôt fini cette thèse ?*
- *Si, c'est aujourd'hui !*

Table des matières

Remerciements	5
Table des matières	7
Introduction	13
Chapitre 1	21
La position de l'enseignement agricole public pour accompagner la modernisation agricole et la professionnalisation du métier d'agriculteur des années 60 à aujourd'hui.....	21
1. Sens et contenu de la modernisation agricole des années 60.....	21
2. Position de l'enseignement agricole public dans le mouvement de modernisation agricole.....	29
3. Mise à l'épreuve de la position institutionnelle de l'enseignement agricole public : dynamique professionnelle du métier d'agriculteur.....	45
Chapitre 2	61
Emergence d'une question de recherche et cadre théorique.....	61
1. L'identité professionnelle et dynamique professionnelle	61
2. De l'identité à la compétence	66
3. Problèmes posés à la formation : vers l'hypothèse de la médiation pédagogique.....	69
4. Les principes d'une « médiation pédagogique »	75
5. Cadre théorique de l'activité des enseignants-formateurs agricoles.....	84
6. Elaboration d'un modèle d'analyse sociologique, par le champ et l'action située, de l'action des enseignants-formateurs agricoles	98
7. Dispositif de recherche	107
8. Le cadre contraint et les limites de ce travail.....	120
Chapitre 3	123
La position de l'enseignement agricole public face aux évolutions du métier d'agriculteur	123
1. Un enseignement agricole public à la recherche de son « identité »	123
2. Le travail « institutionnel » de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur	136
3. Le travail de recomposition d'une posture pédagogique de l'institution.....	150
Chapitre 4	167
Le travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur par les enseignants-formateurs agricoles	167
1. Un travail qui unanimement tend à exclure les visées « productiviste » du modèle agricole	168
2. Une représentation du métier d'agriculteur autour de trois styles professionnels au regard de celle de l'institution scolaire	171
3. Les termes du débat sur l'agriculture au sein de la communauté éducative.....	188
Chapitre 5	197
Position des enseignants-formateurs dans la conduite du changement	197
1. Trajectoires	199
2. Les idéaux-types	205

3. Diversité des positions des idéaux-types	277
Chapitre 6	283
Construction d'une représentation de l'espace de pratiques et de débats dans le champ de la formation agricole ; tensions autour d'une pratique de médiation pédagogique.....	283
1. 1. Construction et caractérisation de l'espace social de pratique et de débats.....	284
2. Et la médiation pédagogique : comment former « au » métier et former « le » métier.....	301
Chapitre 7	313
Pour appuyer l'émergence d'une médiation pédagogique	313
1. Ce qui empêche la mise en place d'une médiation pédagogique.....	314
2. Accompagner la construction sociale d'une médiation pédagogique.....	329
Conclusions	335
Bibliographie.....	341
Table des figures et des tableaux.....	351
Table des matières complète	353

Introduction

L'origine de ce travail de recherche repose sur une « envie », celle de porter un regard réflexif sur une expérience d'enseignant pendant plus de dix années au sein de l'enseignement agricole public. En charge d'intervenir et d'organiser des dispositifs de formation en « BTSA gestion des espaces naturels », nous concrétisons le désir d'être un acteur au service de la protection de la nature. Des études en sciences de la nature et un fort attrait pour les sciences écologiques nous ont convaincu qu'il y avait une certaine urgence environnementale et qu'il fallait que nous changions nos comportements. Le métier d'enseignant, qui plus est, au sein de l'enseignement agricole, a constitué une destination professionnelle évidente dans une perspective de contribuer à faire évoluer les pratiques de nos contemporains, et plus particulièrement celles des agriculteurs. Aujourd'hui, sans renier l'engagement de cette époque, force est de constater que, confronté à l'expérience au travail, conduire le changement en tant « qu'enseignant-formateur »¹ ne va pas de soi et que le chemin est parsemé d'épreuves. C'est sur la base de ces épreuves que nous nous sommes interrogés sur le sens et le rôle de la formation agricole dans la transition d'une agriculture aux « visées productivistes » vers une agriculture qui combine son activité de production avec les nouvelles exigences et problématiques environnementales.

L'agriculture est soumise à des injonctions de plus en plus fortes en matière d'environnement sous forme d'une demande sociale plus ou moins diffuse, mais traduite par des normes institutionnelles nationales et internationales de plus en plus exigeantes. L'enseignement agricole tient compte de ces dynamiques, notamment par une évolution de ses référentiels de formation qui atteste que le métier d'agriculteur pour lequel il prépare une partie de son public est en train de changer. Mais, en même temps, cette évolution est complexe et peine à se traduire pleinement dans les référentiels de formation car (1) elle s'appuie sur un élargissement des connaissances et des disciplines de référence (agronomie et écologie notamment) que doivent maîtriser les agriculteurs, (2) elle suppose également un ajustement de la raison sociale du secteur, c'est-à-dire un certain dépassement du rôle de production alimentaire de l'agriculture en l'articulant avec de nouvelles demandes sociales environnementales et territoriales qui lui sont adressées. Enfin, (3) certaines compétences nécessaires pour mettre en œuvre une nouvelle forme d'agriculture qui permettent de répondre aux nouvelles exigences posées par la société, peuvent être détenues par les agriculteurs eux-mêmes, sans que les savoirs ainsi développés soient aisément traductibles dans un référentiel et accessibles dans un processus d'apprentissage. Finalement, si les différents savoirs indispensables aux nouvelles compétences sont nombreux et

¹ Nous utilisons le terme « d'enseignant-formateur » pour caractériser les agents de l'enseignement agricole devant faire face à la recomposition du métier d'agriculteur. Nous explicitons les raisons de ce choix plus loin.

complexes, ils interrogent la formation quant à la manière de rendre compétents les individus en formation.

Plus globalement, la sociologie du travail considère que la « raison sociale » d'un métier, c'est à dire les finalités et/ou les missions reconnues et négociées entre la profession qui en a le monopole, et la société (Hughes E., 1996), la science légitime et les compétences pour lesquels les professionnels sont considérés comme des experts, constituent les références qui bornent un champ professionnel donné par lesquelles les professionnels se reconnaissent comme tels. Or, dans le champ professionnel de l'agriculteur, les nouvelles exigences environnementales que la société adresse aux exploitants agricoles et les différentes formes d'agriculture, comme l'agriculture biologique, l'agriculture durable, ou l'agriculture paysanne (par exemple), qui se revendiquent comme alternative possible au modèle « conventionnel » et comme solution pour combiner les enjeux environnementaux avec ceux de la production, ébranlent les références de ce champ à partir duquel l'agriculteur s'est professionnalisé depuis les années 60. En même temps, ce débat autour de ce que pourrait être l'agriculture est également saisi par des acteurs hétérogènes non agricoles, et alimente le double processus de « déprofessionnalisation » remettant en cause les références à une agriculture des années 60, et de « reprofessionnalisation », qui mobilisent au delà des agriculteurs, un ensemble d'acteurs pour redéfinir les contours et le contenu du champ professionnel de l'agriculture.

L'enseignement agricole a participé dans les années 60 à expérimenter et asseoir la raison sociale, les savoirs légitimes et les compétences d'une agriculture aux visées « productivistes ». Il a également assuré leur reproduction, moyennant une logique de son intervention que l'on peut qualifier avec François Dubet (2009), « d'intégration sociale » en tant qu'il s'est agi d'extraire les fils d'agriculteurs de l'influence de leur milieu familial pour les « intégrer » dans le mouvement de modernisation de l'agriculture de cette époque. Les dynamiques professionnelles contemporaines qui œuvrent dans le champ de l'agriculteur, parce qu'elles remettent en cause les références à une agriculture aux visées productivistes sans pour autant définir leurs alternatives, incitent l'enseignement agricole à un ajustement de sa position. Au sens où François Dubet (2009) l'entend, nous considérons que les dynamiques de socialisation qui opèrent dans le champ professionnel de l'agriculteur suggèrent que l'institution scolaire et ses agents adoptent une logique de « cohésion sociale », c'est-à-dire qu'ils deviennent acteurs « de la société » en prenant part au travail d'accords et de coordinations à partir duquel se recompose ce champ professionnel de l'agriculteur. L'enjeu pour l'enseignant-formateur agricole est double car il est lié aux différentes missions qui lui sont confiées. De par sa mission de « formation », et dans une perspective de rendre compétents ses publics, l'apprentissage consiste à préparer les futurs professionnels de l'agriculture à devenir, dans un tel contexte de dynamique sociale, les auteurs de leur régulation sociale. Cependant, du point de vue qui est le nôtre, il ne s'agit pas pour la formation, dans une logique « d'individuation » (au sens de G.H. Mead, 1934) qui traverse nos sociétés contemporaines, de transférer aux seuls individus en formation, l'essentiel de la

socialisation professionnelle. Sans remettre en cause la nécessité qu'il y a à préparer les individus en formation à devenir « les acteurs de la société », il y a aussi un enjeu à ce que l'institution scolaire et ses agents participent à la construction sociale des référentiels des métiers de destination de ses publics. C'est au travers de ses missions « d'expérimentation et d'innovation » et « d'animation et de développement territorial », que l'enseignement agricole peut être légitimement invité à prendre part à un tel travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Pour cela, l'enseignement agricole doit ajuster sa position et son rôle au sein de dispositifs sociaux, en s'appuyant non seulement sur ce que la recherche ou le développement produisent et expérimentent, mais en ayant également recours aux savoirs d'action détenus par les exploitants agricoles qui proposent des alternatives aux façons de produire. En d'autres termes, ce travail suppose que les enseignants-formateurs évoluent dans leurs routines ; il s'agit moins de diffuser de la connaissance que de mettre ensemble des formes de savoirs aux statuts variés, d'administrer les « transactions sociales » (Blanc, 1998) entre les acteurs qui détiennent ces savoirs par lesquels se construit le référentiel du métier d'agriculteur. De la sorte, l'institution scolaire ne se départit pas complètement d'une logique « d'intégration sociale », dès lors que l'on considère qu'elle a aussi un rôle à jouer dans la défense de ces règles et des valeurs qu'elle contribue à élaborer. Il s'agit alors, dans le cadre de cette recherche, non seulement de comprendre si, et comment les agents et leur institution parviennent à former leur public « **au métier** » d'agriculteur, mais également de voir en quoi leurs pratiques peuvent contribuer à la production des références qui règlent les pratiques des agriculteurs, c'est-à-dire en quoi leurs interventions participent à « **former le métier** ».

Dans ce sens, nous avons considéré que les agents éducatifs de l'enseignement agricole devaient ajuster leur rôle et devenir des « médiateurs pédagogiques » entre les différents acteurs qui détiennent les savoirs nécessaires aux apprentissages et à la redéfinition du métier d'agriculteur. La « médiation pédagogique » constitue alors l'hypothèse centrale de ce travail de recherche. Elle doit pouvoir en particulier se concrétiser dans le cadre de la mission de « formation » de l'enseignement agricole, mais également de ses missions « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation » qui lui sont propres et qui ouvrent l'espace d'intervention des agents éducatifs à un ensemble d'acteurs hétérogènes. Elle nous semble également faire écho à une culture « de terrain » revendiquée par l'enseignement agricole et ses agents qui placent ces derniers au cœur de dispositifs sociaux. Enfin, l'enseignement agricole, parce qu'il est centré sur un secteur d'activité donné, peut assez légitimement prétendre discuter des contours et du contenu de ce secteur professionnel. Si ces caractéristiques concourent à faire de l'enseignement agricole, un enseignement généralement perçu comme « atypique » dans l'ensemble du système éducatif français, elles semblent également déterminer un contexte favorable à l'émergence de la « médiation pédagogique ».

A ce propos, les différents travaux que nous avons menés dans des programmes portés par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture (DGER) (groupe de travail sur Agriculture et développement durable, sur la grille d'Indicateur de Durabilité de

l'Exploitation Agricole) confirment que les agents et leurs équipes, confrontés à l'incertitude du monde agricole parviennent régulièrement à dépasser le cadre habituel d'une activité d'enseignant « classique » et peuvent en certaines occasions contribuer, aux côtés des acteurs agricoles, au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. A Périgueux ou à Saint-Chély d'Apcher par exemple, les établissements sont les lieux d'un dialogue entre agriculteurs et acteurs de la protection de la nature, à Rodez il est un espace où un groupe de petits producteurs s'organise pour le développement de circuits courts, etc. Cependant, la pluralité des actions et des situations rencontrées est grande et on a du mal à dégager les caractéristiques propres de ces interventions car les agents n'ont souvent de celles-ci qu'une « conscience pratique », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas besoin de passer par un stade formel et discursif pour faire ce qu'ils font. Si ces pratiques peuvent relever de la médiation pédagogique, alors l'enjeu pour nous est de tenter de les révéler et de voir comment cette médiation pédagogique s'inscrit dans le champ de la formation agricole. C'est pourquoi nous avons souhaité alors nous engager dans un travail de recherche. Par delà, il s'est agi également de porter un regard réflexif sur le sens de notre action au sein du système national d'appui à l'enseignement agricole² : comment, en tant qu'agent de ce système et en relation avec la recherche, pouvons nous accompagner les enseignants-formateurs agricoles à mieux faire valoir ce qu'ils font dans le sens d'une médiation pédagogique et stabiliser cette dernière dans le champ de la formation agricole ? Pour effectuer un tel travail, notre bagage scientifique et disciplinaire en sciences du vivant ne nous permettait pas d'investir plus loin de telles questions. Aussi, il nous a fallu nous appuyer sur une discipline qui ne nous était pas familière : la sociologie.

Analyser la manière dont les enseignants-formateurs conduisent le changement en agriculture

Ce travail de recherche n'a été possible que grâce à la bienveillance, et surtout la patience, de Bruno Lemery, sociologue d'AgroSup Dijon et directeur du laboratoire LISTO de l'INRA SAD, dont la problématique générale est d'étudier les processus en jeu chez celles et ceux qui accompagnent la transformation des acteurs du monde agricole.

Nous considérons que certains enseignants-formateurs agricoles sont capables de mettre en œuvre une médiation pédagogique à la condition qu'ils dépassent les règles « habituelles » de leur référentiel et sortent de leurs routines. Nous supposons alors que c'est en étant confrontés dans leurs interactions quotidiennes au travail, à la diversité des savoirs à mobiliser dans les apprentissages et à un modèle d'agriculture qui n'est plus donné d'emblée, que les agents ajustent leur intervention. Cependant, nous considérons également que les individus n'agissent pas en dehors d'un certain ordre social qui préexiste et qui influence leurs actions et le sens qu'ils leur donnent. Nous avons alors cherché à partir

² Le système national d'appui à l'enseignement agricole regroupe différents établissements nationaux (bergerie nationale de Rambouillet, Ecole Nationale de Formation agricole de Toulouse, Agrocampus Ouest de Beg Meil, Sup agro Florac et Agrosup Dijon. Il regroupe également une dizaine d'animateurs nationaux thématiques. Le but de ce système est de venir en appui auprès des agents de l'enseignement agricole via des actions de formation continue le plus souvent.

d'une série d'entretiens compréhensifs, à explorer la « face cachée » de ces pratiques, à partir de ce qu'ils expriment sur ce qu'ils font dans leur travail ordinaire pour former leur public à devenir des agriculteurs et pour éventuellement participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. En particulier, dans quels dispositifs sociaux exercent-ils leur activité d'enseignant-formateur, comment, quand c'est le cas, administrent-ils les transactions sociales entre acteurs qui détiennent les savoirs nécessaires aux apprentissages et / ou au travail sur le référentiel du métier d'agriculteur ? C'est donc en explorant les pratiques quotidiennes au travail que nous cherchons à préciser ce qui est mis en jeu dans le champ de la formation agricole.

Mais notre ambition est aussi que face à nos résultats, les agents puissent s'engager dans un travail réflexif sur leurs pratiques et sur la façon dont ils contribuent (sans pour autant le savoir) à la production sociale du métier d'agriculteur. Ces résultats doivent nous permettre de « mettre en mots » ces pratiques pour faciliter les échanges entre praticiens de la formation agricole, et par-delà, initier un travail et une réflexion sur la place et le rôle de l'enseignant-formateur et de l'institution scolaire agricole dans l'accompagnement des processus de socialisation qui animent le champ agricole.

Présentation du travail de recherche

Nous présentons ce travail en trois parties et sept chapitres. La première partie est consacrée à l'élaboration d'une problématique, d'une hypothèse de recherche et d'un cadre théorique et d'analyse. La seconde partie présente l'ensemble des résultats, et la troisième et dernière partie porte sur une analyse des résultats et la discussion de ce travail de recherche.

Dans un premier chapitre, nous avons cherché à caractériser la position de l'enseignement agricole public à l'égard de la réforme emblématique de modernisation agricole des années 60. Nous montrons en particulier comment cette position a permis à l'enseignement agricole de participer à la définition des contenus et des contours des visées productivistes du modèle agricole des années 60, et comment il a également contribué à sa promotion et sa diffusion. Nous montrons également comment cette position est remise en cause à partir des années 80, compte tenu des interrogations croissantes portant sur les orientations et les finalités de l'activité agricole. Nous nous appuyons à cette occasion sur les travaux de la sociologie rurale pour mieux cerner les dynamiques et les incertitudes auxquelles est soumis le métier d'agriculteur d'aujourd'hui, afin de préciser la problématique à laquelle se trouve confronté l'enseignement agricole, depuis le début des années 80. Constatant ici que le travail de redéfinition du métier d'agriculteur se fait désormais dans des espaces de dialogue qui mobilisent des acteurs de plus en plus divers et dont les préoccupations sociales, environnementales, paysagères ou sur la qualité de l'alimentation finissent par peser sur les débats, les enseignants-formateurs se trouvent confrontés à une nouvelle donne du processus de socialisation professionnelle de l'agriculteur. En particulier, si le processus de socialisation professionnelle opère dans différents espaces de régulation sociale du travail en agriculture, ces espaces sont aussi le support de ressources

et de savoirs variés à partir desquels se construit le référentiel d'une agriculture de demain, et avec lesquels les enseignants-formateurs doivent désormais faire. Une telle position, qui ne se fait qu'au prix d'un certain déplacement de la position traditionnelle de diffuseur de connaissances de l'agent éducatif, suggère alors que dans ces circonstances particulières, et moyennant des interventions qui relèveraient d'une « traduction » au sens de Callon (1986), les agents pourraient être à l'origine d'un travail de construction d'énoncés susceptibles d'alimenter le processus de régulation sociale du travail en agriculture. C'est sur cette base que nous avons construit notre hypothèse de la médiation pédagogique, et notre questionnement de recherche autour des conditions de sa mise en œuvre.

Pour explorer cette médiation pédagogique, nous avons défini, dans un second chapitre, le cadre théorique d'une approche compréhensive de l'action située et du champ à partir d'une sociologie de l'action et via des détours par la sociologie du travail et des professions. Nous avons considéré ici que les agents ne trouvaient plus dans leur référentiel de métier les façons de faire pour affronter l'incertitude de l'exercice de la profession agricole. Les pratiques de diffusion de connaissance étant insuffisantes, les agents se trouvaient dans l'obligation « d'agir » et « d'imaginer » de nouvelles façons de faire et de penser. Renvoyant ici à une approche compréhensive et interactionniste pour explorer la réalité sociale du métier d'enseignant-formateur, nous considérons que ces actions sont dépendantes des situations dans lesquelles elles se mettent en œuvre, tout en estimant que, par leurs actions, les agents sont aussi susceptibles d'infléchir la réalité de ces situations. Mais en même temps, et nous inspirant du concept de champ au sens de Pierre Bourdieu (1980) et de ses prolongements avec les travaux de Bruno Lémery (1994), nous avons considéré que si les agents agissaient, ils étaient aussi sous l'influence d'un ensemble de déterminants sociaux qui tenaient de la culture de leur métier, de leurs itinéraires biographiques et de leurs inclinations propres selon les réseaux sociaux dans lesquels ils étaient investis ou rejetés. C'est sur ces bases théoriques que nous avons alors conçu notre dispositif de recherche et élaboré un modèle d'analyse du champ et de l'action située. Nous avons également considéré que si une pratique de médiation pédagogique visait à éclairer peu à peu l'objet même sur lequel porte l'apprentissage, c'est-à-dire l'agriculture, l'action n'était pas indépendante de la manière dont les agents et leur institution se représentent cet objet. Cet ensemble devait nous permettre de dessiner les jeux et les tensions qui sont à l'œuvre chez les agents et au sein de l'institution dans la manière de se représenter et de conduire le changement en agriculture.

La seconde grande partie de cette thèse est consacrée à la présentation de l'ensemble de nos résultats. Après avoir rappelé comment s'organise aujourd'hui l'enseignement agricole public, nous analysons dans le troisième chapitre, comment l'institution scolaire agricole a, au cours des vingt dernières années, reconstruit une représentation du métier d'agriculteur dans ses référentiels de compétences des formations BP REA (Brevet Professionnel Responsable d'Exploitation Agricole) et Bac Pro CGEA (Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole). Nous dégageons ici une nouvelle figure de l'agriculteur que nous avons désigné comme celle de « l'entrepreneur acteur agricole et rural ». Nous

montrons également comment, au travers du chantier de réflexion PROSPEA (Prospective pour l'Enseignement Agricole) du début des années 2000, l'institution a réinvesti les notions de pluridisciplinarité et de l'apprentissage en action, pour jeter les bases d'une nouvelle théorie de la formation, que Claude Béranger (2002), un des contributeurs de ce chantier, désigne comme une « pédagogie de l'action et du doute ». Le choix d'utiliser PROSPEA repose sur le fait que ce chantier est marqué par le paradigme du développement durable qui s'impose dans l'enseignement agricole au milieu des années 90 comme un concept fort et où la question d'une articulation entre agriculture et environnement est clairement posée. Si la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action sont déjà présents dans l'enseignement agricole depuis le début des années 80, le concept de développement durable réinterroge ces termes au travers de cette nouvelle théorie de la formation. Ce choix tient aussi de ce que nous avons participé en tant qu'agent en poste dans un établissement public national de l'enseignement agricole, aux débats et aux controverses, qui ont animé les débats de ce chantier PROSPEA.

Nous avons dans le chapitre 4 analysé les représentations du métier d'agriculteur qui sont portées par les agents et que nous déclinons selon trois principaux types de représentations : « l'agriculteur autonome et territorialisé », « l'agriculteur technique », et « l'agriculteur durable ». Chaque représentation, au regard du modèle institutionnel de « l'entrepreneur acteur agricole et rural », traduit des manières différentes de se saisir de ce qui se joue entre un rôle d'entrepreneur et d'acteur, et entre une fonction agricole et rurale. Nous consacrons le chapitre 5 suivant à l'analyse, au travers de cinq idéaux-types, de l'action et des déterminants sociaux des agents, construits à partir de notre cadre théorique. Nous avons cherché pour chaque idéaltype à caractériser la position particulière qu'il occupe dans le champ de la formation agricole afin de dégager les principaux rapports de forces et de sens qui se jouent.

C'est alors dans notre troisième et dernière partie, avec le chapitre 6, que nous mobilisons les résultats du chapitre précédent pour dessiner, dans le champ de la formation agricole si, et à quelles conditions peut émerger une médiation pédagogique. Cette analyse nous permet en outre de montrer que si certaines pistes semblent se dégager, cette médiation pédagogique est loin de s'institutionnaliser. Le dernier chapitre, constitue notre partie discussion qui expose les raisons qui selon nous freinent une telle émergence. Nous consacrons également ce dernier chapitre à une réflexion sur la manière dont nous concevons désormais les enjeux de notre travail, au sein du système national d'appui de l'enseignement agricole, et en tant que chercheur associé à l'INRA SAD.

Chapitre 1

La position de l'enseignement agricole public pour accompagner la modernisation agricole et la professionnalisation du métier d'agriculteur des années 60 à aujourd'hui

La position de l'enseignement agricole public dans les années 60 s'est élaborée sur une logique « fonctionnaliste » pour accompagner le mouvement de modernisation agricole de l'époque, qui, comme nous le montrerons dans le second chapitre, n'est plus complètement adaptée aux incertitudes contemporaines du monde agricole. Pour mieux comprendre ce qui se joue aujourd'hui dans la remise en cause d'une telle position de l'enseignement agricole public, par ce qu'elle pourrait bien encore influencer l'institution et ses agents, il nous faut caractériser comment l'institution scolaire agricole a tenté, à cette époque, de répondre aux enjeux liés aux changements du métier d'agriculteur.

Pour cela nous procédons en deux temps. Le premier nous permet de préciser la nature sociale, technique et scientifique des changements engagés dans le mouvement de professionnalisation des agriculteurs pour entrer dans la « modernité ». Nous rappelons ici le sens et le contenu de ce que fut la période de modernisation agricole des années 1960, afin de dégager les principaux enjeux auxquels l'ensemble du dispositif d'accompagnement (recherche, formation et conseil agricole) a eu à répondre. Dans un second temps, nous cherchons à mieux comprendre comment, à l'occasion de la réforme de l'enseignement agricole public de 1962, l'institution scolaire agricole s'est pensée et structurée pour optimiser la diffusion et la promotion des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences du métier d'agriculteur « moderne ».

1. Sens et contenu de la modernisation agricole des années 60

La modernisation agricole des années 60 a consisté en une tentative de faire entrer la paysannerie française dans une économie industrielle, ce qui a supposé des transformations d'une envergure sans précédent, qui ont touché les systèmes techniques et les systèmes sociaux. Comme l'exprime alors le ministre de l'agriculture de l'époque, il s'agissait de transformer les paysans en une « nouvelle race d'agriculteurs » (Velasco Arranz, 2002), marquant ainsi la nature radicale des transformations à

engager, au regard de ce qu'était la paysannerie française au sortir de la dernière guerre mondiale, c'est-à-dire un tissu de petites à très petites exploitations en polyculture-élevage, familiales et vivrières. Ces transformations qui ont visé à l'augmentation de la production agricole se sont appuyées d'une part, sur le développement des sciences agronomiques et sur l'élaboration de nouvelles compétences techniques et l'usage d'intrants agrochimiques, d'autre part sur l'organisation des procès de production au sein de l'exploitation et à travers des filières et des structures collectives, selon un modèle « industriel » de la division du travail. Afin de mieux appréhender la nature des changements et de mieux saisir la dynamique professionnelle à laquelle le métier d'agriculteur a été soumis, nous proposons dans ce qui suit d'analyser la période de modernisation agricole des années 60 selon deux plans. Le premier nous permet de poser les façons dont la modernisation agricole, en cherchant à définir la raison sociale de la profession agricole autour de la production à partir d'une certaine organisation « rationnelle » du travail en agriculture, a bousculé les manières de faire et de penser des agriculteurs de l'époque. Nous allons voir comment un certain arrangement a été nécessaire entre les visées « industrielles » de la modernisation et les valeurs « agrariennes » du monde agricole, pour élaborer un référentiel professionnel de l'agriculteur moderne. Le second plan de cette analyse s'appuie sur la nature et l'importance des savoirs et des compétences techniques et scientifiques qui ont accompagné ce changement. Dessinant ainsi à partir de savoirs légitimes, de compétences et de la raison sociale propres à la profession agricole, la nature du processus de professionnalisation initiée au cours de cette période, nous précisons les enjeux auxquels l'enseignement agricole public a eu à répondre.

1.1. La construction d'une « raison sociale » du métier d'agriculteur « moderne »

1.1.1. Des objectifs de production du travail accompagnés par des politiques publiques

La politique de modernisation de l'agriculture française des années 60 s'est intégrée dans les exigences de reprise et de développement économique de tous les secteurs d'activité d'après guerre. Construite autour de l'objectif d'indépendance alimentaire de la France, cette politique a cherché à améliorer la productivité des exploitations agricoles, et au-delà, à faire de l'agriculture un secteur d'activité économique dont les « performances » pouvaient être comparables à celles des autres secteurs de production industrielle. Faisant écho au Traité de Rome de mars 1957, où les premières orientations d'une politique agricole européenne sont posées, il s'est agi pour l'agriculture « [d'] accroître la productivité agricole, [de] garantir un niveau de vie équitable aux producteurs et [de] maintenir une sécurité alimentaire pour les consommateurs ». C'est sous l'influence de René Dumond, agronome et conseiller du ministre de l'agriculture de l'époque, que s'est mis en place ce plan de modernisation agricole, alors financé par les crédits du plan Marshall (Brives H, 2006, 19).

L'élaboration d'une telle orientation de production pour l'agriculture tient aussi, nous dit Michel Boulet (2002), à la connivence entre les membres d'un « groupe agraire moderniste » composé d'une partie du monde agricole représentée par de jeunes agriculteurs membres des Jeunes Agriculteurs Catholiques (JAC), des représentants du monde de l'industrie et de la finance, qui ont permis les investissements indispensables à la modernisation des exploitations, et de quelques hommes politiques d'Etat convaincus des enjeux d'un développement de l'agriculture comme Edgard Pisani et Michel Debré.

1.1.2. Les visées industrielles de l'organisation du travail

La réforme de 1960 s'est également appuyée sur une conception industrielle de l'efficacité du travail qui a transformé les systèmes sociaux. Jusqu'alors plus ou moins organisés en un tissu diffus, en « réseaux de dialogues techniques³ » par lesquels s'expérimentaient et s'ajustaient les manières de faire et de penser le travail, et par lesquels se structuraient l'entraide et le travail collectif, les exploitants agricoles ont été invités à se rattacher à des filières de production de plus grande échelle. Une telle organisation qui tient à une vision industrielle de la division du travail appuie son efficacité sur la segmentation des différentes activités de la production à la commercialisation des produits agricoles en passant par leur transformation. Ainsi, la mise en œuvre de la modernisation agricole s'est concrétisée par des organisations coopératives pour les agriculteurs, producteurs de matières premières agro-alimentaires, par le développement d'organismes et d'institutions techniques, économiques, de recherche, ou de formation, qui ont eu la charge d'accompagner et d'encadrer la mise en œuvre de cette modernisation. Enfin, cette modernisation s'est concrétisée par l'organisation d'un secteur industriel de l'agroalimentaire en charge de la transformation, de la commercialisation et de la diffusion des produits agricoles.

Une telle organisation a bousculé le métier d'agriculteur, ceux qui l'exerçaient ayant dû accepter de travailler désormais dans un ensemble plus large et sous une certaine dépendance à de nouveaux acteurs. C'est dans ce sens que Mendras (1984), représentant le courant fonctionnaliste de la sociologie rurale, interprète la réorganisation du travail en agriculture des années 60 comme une perte d'indépendance de l'agriculteur, désormais lié aux autres acteurs d'une société plus englobante, et à l'égard desquels il ne jouit que d'une autonomie relative (cité par Degrange B. 2002, 23). La modernisation agricole a également impacté sur l'organisation sociale à l'intérieur de l'exploitation. Pour Jollivet (1966), influencé par le mouvement marxiste, la rationalisation du travail au sein de l'exploitation tend à faire émerger de nouvelles catégories sociales, les salariés en cours de prolétarianisation d'un côté, et les chefs d'exploitation de l'autre.

³ Nous empruntons ce terme à Jean Pierre Darré, 1984, « la production de normes au sein d'un réseau professionnel. L'exemple d'un groupe d'éleveurs », *sociologie du travail* n°2, pp141 – 156

Finalement, les visées de l'amélioration de la production agricole, à partir d'une vision industrielle de la « modernité », ont contribué à établir un nouvel ordre social dans et hors l'exploitation agricole. En s'agrandissant et se spécialisant, l'exploitant agricole a dû réorganiser le travail entre lui-même, en tant que chef d'exploitation, et ses salariés, tout en intégrant des filières de production, où il lui a fallu trouver une place. C'est dans ce nouvel ordre social que « le paysan » a dû se « professionnaliser ».

Pour autant, si le mouvement de professionnalisation de l'agriculteur qui accompagne la modernisation agricole vise à la transformation de tout le secteur agricole, une partie seulement de ses membres, qui appartenaient au groupe agraire « moderniste », a pris part à ce travail. Bien que dans ce sens on puisse considérer que certaines références à une organisation « industrielle » et entrepreneuriale du travail se sont imposées de manière idéologique à l'ensemble de la communauté paysanne (Velasco-Arranz, 2002), le succès du nouveau référentiel « productiviste » de l'agriculteur et sa large diffusion au cours du 20^{ième} siècle, tiennent surtout à ce que d'autres références, plus proches du terrain traditionnel de l'univers agricole, se sont combinées avec celles du référentiel des années 60. En effet, si « l'intensification c'est d'abord un mode de fonctionnement, une manière de produire et de consommer, un certain rapport au produit, à l'argent, au temps, à la société de consommation, l'intensification c'est aussi un système de valeurs et de représentations qui implique nécessairement une idée particulière de métier » (Lamarche H., 1996, 84). Or cette « idée particulière du métier » a tenu plus particulièrement grâce au travail des syndicats agricoles et des JAC, qui ont joué un rôle déterminant auprès de leurs pairs, pour atténuer les tensions et les controverses qu'une telle évolution du métier d'agriculteur suscitait.

1.1.3. Un référentiel de l'agriculteur moderne qui puise aussi dans des références agrariennes

Les références au modèle d'organisation industrielle de la modernisation agricole ne se sont pas imposées facilement. Elles ne sont parvenues à le faire avec ampleur, et en particulier auprès de petites et moyennes exploitations, qu'à la condition de se combiner avec d'autres références, propres à un univers agricole que rien ne prédisposait à un tel déplacement (Rémy J., 2008). En effet, les principales références du modèle productiviste, portées par les organisations professionnelles agricoles et ses techniciens, accompagnées par des politiques publiques nationales et européennes, et s'appuyant sur de nombreuses règles propres à une organisation en filières, s'opposaient à l'autonomie de l'agriculteur sur son exploitation. La diffusion des innovations paraissait d'autant plus difficile que les agriculteurs ne tiennent pas leurs manières de faire uniquement d'une rationalité d'ordre économique et technique. Ils puisent aussi dans leur façon d'agir, dans une histoire qui les ancre dans leurs exploitations, souvent sur plusieurs générations, à travers lesquelles se transmettent des savoir-faire. De plus l'exploitation agricole n'est pas seulement un outil de production, elle est aussi un patrimoine

familial où la transmission intergénérationnelle constitue un noyau stable de l'identité agricole (Jacques-Jouvenot D., 1987). Support d'une mémoire collective qui renferme les connaissances d'un territoire familial et de travail, permettant à l'agriculteur de se repérer et d'y prendre part (Gillet, M. Guignon, S, Jacques-Jouvenot, D, 2002), les changements et les nouvelles organisations sociales, imposés par la modernisation, se confrontent à des traditions, à des histoires et aux parcours de générations d'agriculteurs, qui se sont succédés sur la même exploitation, parfois sur plusieurs centaines d'années (Grall J., Lebaude A., 2002). C'est une des raisons pour laquelle, selon Jacques Rémy (2008), le modèle des années 60 et son socle de pratiques ne sont parvenus à fédérer réellement qu'une partie d'agriculteurs. Mais c'est aussi pour cette raison que le référentiel du métier d'agriculteur de cette époque, a combiné d'autres inspirations et valeurs aux normes « industrielles » qui avaient à elles seules du mal à s'imposer à une population majoritairement composée de petites et moyennes exploitations.

Un tel arrangement a tenu à la complicité intellectuelle des jeunes agriculteurs « jacistes »⁴, membres du « groupe agraire moderniste », qui ont été un relais indispensable auprès de la communauté paysanne. Plus particulièrement, s'ils sont porteurs des références « productivistes », ces jeunes agriculteurs ont réussi à mobiliser leurs pairs en puisant aussi, à l'occasion de ce travail d'élaboration du métier d'agriculteur, dans des valeurs plus « agrariennes » qui imprégnaient largement le tissu agricole de ces petites et moyennes exploitations familiales qu'il fallait convaincre.

Sur la base des travaux de Jean Pierre Sylvestre (2002), on peut dire que la refonte de l'identité agricole s'est réalisée à partir de plusieurs courants de pensée qui traversaient le secteur professionnel. Ce fut d'abord celui issu de la pensée « planiste », courant rationnel qui voit dans le progrès scientifique et technique le moyen de libérer l'agriculteur et de produire l'abondance, pour l'ensemble des citoyens de la nation, l'Etat ayant la charge d'assurer la promotion et la régulation de la modernisation. Ce courant s'inscrit dans une vision de la société qui se pense et se construit contre les particularismes locaux, et qui installe le développement de l'agriculture dans le développement général. L'identité agricole se serait également construite à partir du courant « corporatiste agrarien », qui réfute la position précédente de l'agriculture et scinde le développement de l'agriculture du reste de la société. Ce courant cherche à préserver un ordre et des « valeurs séculaires », qui seraient propres à l'univers agricole. C'est ici que le modèle de développement des années 60 a dû s'arranger avec la dimension familiale et patrimoniale de l'exploitation agricole, reconnaissant l'exploitation agricole comme une unité de base de production à deux unités de travail temps plein, une pour l'agriculteur et l'autre pour sa femme. Porté par la JAC, puis par la Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Agricoles (FNSEA), ce mouvement contribuera activement à consacrer le couple agricole comme unité élémentaire du travail en agriculture. Enfin un dernier courant de pensée semble avoir participé à définir le métier d'agriculteur dans les années 1960. Proche du courant planiste, il

⁴ Membre de la Jeunesse Agricole Catholique (JAC)

s'oppose au corporatisme agrarien, et se réclame d'un courant de pensée humaniste chrétien, où la dimension de progrès renvoie à un aspect religieux et philosophique. Il prône le développement de l'homme au sein d'une communauté solidaire, où l'agriculteur est invité à « nourrir à bas prix ceux qui ont faim ». Ce courant est essentiellement porté par de jeunes agriculteurs formés dans les JAC, qui ont animé le Centre National des Jeunes Agriculteurs (CNJA), et qui ont peu à peu intégré la FNSEA au sein de laquelle, en prenant le pouvoir, ils ont joué un rôle clé, aux côtés des pouvoirs publics, pour définir les orientations de la politique de modernisation agricole.

Finalement, la raison sociale « productiviste » du métier d'agriculteur des années 60 s'est énoncé à partir d'un ensemble de « points de vue », celui du législateur en charge des politiques agricoles et économiques, celui des acteurs industriels de l'agro-industrie, celui des coopératives, des banques et des syndicats. Mais dans le même temps le nouveau référentiel du métier d'agriculteur s'appuie sur une dimension symbolique et religieuse, relayée par une nouvelle couche de paysans formés aux techniques de la gestion capitaliste, souvent en relation avec la JAC et le CNJA. Si comme nous l'avons rapidement exposé, les acteurs agricoles du « groupe agraire moderniste » et les syndicats, ont contribué à engager le monde agricole vers le nouveau métier « d'exploitant agricole », la conduite du changement n'a pas été laissée aux seuls agriculteurs.

1.2. Des savoirs et des compétences « agronomiques » pour garantir et optimiser la production agricole

1.2.1. De la vulgarisation au développement agricole

Les changements liés à la modernisation agricole ont été également d'ordre technique et scientifique. L'autonomie alimentaire recherchée est passée par un mouvement de transformation des systèmes techniques des exploitations agricoles, où, pour améliorer la productivité et assurer la croissance de la production, les agriculteurs ont dû adopter les facteurs de progrès technique en remplaçant la traction animale par la mécanisation et en utilisant la fertilisation et la sélection des plantes et des animaux. Ces changements ont permis d'obtenir des gains de rendement très rapides mais ont bouleversé les processus de production et l'organisation du travail dans les exploitations. Dans ce contexte, la recherche, principalement développée par l'INRA, créé en 1946 au sortir de la guerre, a permis d'asseoir les sciences agronomiques comme référence scientifique et technique de la modernisation agricole.

Dans le même temps, le développement agricole, en grande partie porté par les chambres d'agriculture, à partir de la réforme des années 60, s'est structuré et est devenu une pièce essentielle du dispositif d'accompagnement du mouvement de modernisation de l'agriculture. Cependant, le rôle de conseil n'est pas « donné » d'emblée aux chambres, des expériences de conseils et de vulgarisation, à

la fois partenaires et concurrentes des initiatives des chambres, se multiplient sur le territoire français dès la fin de la guerre, afin d'assurer l'accroissement de la productivité et la diffusion de nouvelles techniques. Le conseil s'organise alors selon deux voies qui vont vite devenir concurrentes. La première repose sur les foyers de progrès mis en place en 1955, et dirigés par les ingénieurs des travaux agricoles, nouveau corps d'Etat destiné à renforcer la présence des ingénieurs des services agricoles sur le terrain. Ces foyers constituent des points d'ancrage pour les différents réseaux de conseils agricoles qui regroupent une école d'hiver d'enseignement agricole pour les garçons, d'enseignement ménager pour les filles et un centre de démonstration, et où collaborent les techniciens engagés par les conseils généraux et les instituteurs itinérants chargés de formation agricole et à l'origine des centres d'information et de vulgarisation agricole et ménagère (CIVAM). Les foyers de progrès combinent alors un rôle d'enseignement et de vulgarisation à l'échelle de petites régions. La seconde initiative de conseil en agriculture est celle des Centres d'études techniques agricole (CETA) dont l'originalité tient de leur méthode pédagogique basée sur de petits groupes d'agriculteurs autonomes qui confrontent leurs problèmes et échangent leurs expériences pour élaborer un questionnement qu'ils soumettent ensuite à un conseiller qui est rémunéré par le groupe. Cette conception du conseil fait en particulier écho aux idéaux de la JAC dont les représentants participeront à la très large diffusion de ce mode de conseil sur l'ensemble du territoire français. Ce modèle de vulgarisation et de « pédagogie active » prend le contre pied de la vulgarisation de masse des services agricoles et de son enseignement, qui sera repris par les chambres pour affirmer son aspiration à devenir l'unique instance de coordination des initiatives de la profession. C'est dans ce contexte de tension que sera alors posé, par le décret de 1959, le statut de la vulgarisation, où l'innovation essentielle réside dans la délégation à la profession de l'entière responsabilité de la mise en œuvre de cette vulgarisation, l'Etat et ses services se réservant le contrôle financier du dispositif ainsi que la possibilité d'intervenir sur les orientations politiques des actions. Les foyers de progrès ont alors progressivement délaissé les activités de conseil pour se consacrer à l'enseignement, cette séparation entre enseignement et vulgarisation traduisant une certaine mise à distance de l'état dans les activités de conseil (Brives, H., 2006).

Cependant, la FNSEA redoute que son monopole de la représentation du monde agricole ne soit entamé par la multiplication de ces groupes de vulgarisation qui deviendraient vite incontrôlables. Aussi, ce syndicat a créé avec succès, les groupes de vulgarisation agricoles (GVA), dont les effectifs sont nettement plus importants, afin d'assurer une plus large diffusion de la modernisation et au prétexte d'un certain élitisme des CETA dont le recrutement se faisait essentiellement par cooptation. On assiste au final à la multiplication de réseaux de conseils de vulgarisation, où les agriculteurs jouent un rôle majeur, mais dont le contrôle est rendu difficile et échappe aux organisations professionnelles instituées, aux syndicats et aux chambres. C'est dans ce contexte, et dans la perspective de connecter les expériences de la vulgarisation avec les politiques agricoles, qu'émerge

alors la notion de « développement » où les chambres d'agriculture ont trouvé leur place, comme lieu de réalisation et de coordination des actions de développement. Mais dans le même temps, cette position des chambres consacre la prééminence de la profession dans le développement, les chambres ayant pour obligation de créer un service d'utilité agricole et développement (SUAD) ; lieu de compromis entre chambre et syndicalisme dirigé pour moitié par des représentants de la chambre et pour moitié par des représentants des organisations professionnelles.

Le développement agricole a permis de préciser le partage des responsabilités entre l'État et la profession agricole, en mettant en place la cogestion, en recentrant le dispositif sur l'échelon départemental, et en organisant le niveau national avec la création de l'Association Nationale de Développement Agricole (ANDA). Mais si le développement agricole s'est ainsi posé comme un espace de « tensions » et de « dialogue » entre l'Etat et la profession pour favoriser la diffusion de la modernisation agricole, il a également été le lieu, où se sont expérimentées, confrontées et ajustées collectivement les compétences techniques de la « modernité », en mobilisant les savoir-faire des agriculteurs et les sciences agronomiques.

1.2.2. Du « paysan » à « l'exploitant agricole »

La période de modernisation agricole des années 60 peut finalement se comprendre comme un processus de définition et donc de catégorisation socioprofessionnelle de l'exploitant agricole. Il a relevé d'un travail de spécification d'un « territoire » de légitimité autour de la figure de « l'exploitant agricole » en lieu et place « du paysan », et de définition de compétences que les agriculteurs seraient les seuls à posséder. Du point de vue d'une approche « interactionniste »⁵, ce processus de professionnalisation s'apparente à un travail par lequel se construisent les termes de la reconnaissance du métier, sur le modèle des professions existantes, en se dotant de moyens pour fermer le territoire de la profession. Ces termes renvoient à ce qui autorise et donne le droit d'exercice (la licence) et à ce qui précise le sens et les missions de l'activité professionnelle (le mandat) (Hughes, E-C, 1996). Pour Catherine Paradeise (1987), ce mouvement suppose que les professionnels se dotent d'institutions qui contribuent à produire, actualiser et légitimer le contenu et les contours de la profession, qui sanctionnent ces membres, et qui en règlent l'accès. Cette délimitation du métier d'agriculteur s'est réalisée à partir du développement d'une science spécifique (l'agronomie), à partir de l'élaboration et l'expérimentation de compétences propres, collectivement élaborées par les professionnels, qui mobilisaient d'une part, les savoirs scientifiques et techniques issus de la recherche, d'autre part les

⁵ Du point de vue d'une approche interactionniste, le processus de professionnalisation s'appréhende comme un processus dynamique de construction se jouant dans un espace situé. Ce cadre théorique privilégie les interactions qui sont à l'œuvre dans la dynamique d'identification et les conditions d'accès à la légitimité sociale du métier. L'approche interactionniste ne présuppose pas la constitution d'un collectif de métier institué, distillant ses normes par des mécanismes de transmission éprouvés, mais insiste sur les facteurs de constitution d'une identité collective. (Osty F.,)

savoir-faire des agriculteurs, et sur l'affirmation d'une raison sociale, celle de nourrir le pays en optimisant la production.

Le changement du métier d'agriculteur et la mise en dynamique de sa professionnalisation ont largement été accompagnés par la recherche et le développement. Mais la modernisation agricole, a également tenu de l'institutionnalisation d'un appareil éducatif public agricole qui a dû trouver sa place dans le dispositif d'accompagnement. C'est l'analyse de cette position que nous voulons préciser dans ce qui suit.

2. Position de l'enseignement agricole public dans le mouvement de modernisation agricole

L'ensemble du dispositif d'accompagnement de la modernisation agricole a été pensé pour administrer la diffusion et le contrôle de la définition et de la mise en œuvre du « titre d'agriculteur » (Rémy, J., 1987). L'enseignement agricole public en tant qu'élément de ce dispositif, a pris part à ce travail. Pour ce faire, il a dû relever 3 défis majeurs, pour optimiser son rôle dans la diffusion et la promotion d'un nouveau métier. Il lui a fallu d'abord former tous les niveaux de professionnels qui structurent désormais un monde agricole organisé et rationalisé. C'est cette vision de la division du travail qui a prévalu à l'organisation de l'ensemble de l'offre de formation que nous présentons dans un premier temps. Nous montrons ici comment cette structuration des années 60 prolonge celle des origines de l'enseignement agricole. Il lui a fallu ensuite optimiser sa posture pédagogique pour contribuer à la diffusion de la conception « productiviste » du métier d'agriculteur, en rupture d'une activité rurale paysanne, en tentant d'engager les fils d'agriculteurs vers une évolution de leurs pratiques familiales. C'est ce que nous évoquons dans un second temps. Enfin, dans un dernier temps, nous évoquerons plus rapidement comment cette institution a joué un rôle essentiel dans les reconversions sociales des enfants, dont les exploitations familiales étaient trop petites pour qu'elles s'engagent dans le mouvement de modernisation, et pour lesquels il fallait envisager de nouvelles destinations professionnelles.

2.1. Répondre aux nouvelles organisations du travail

Les visées industrielles et une certaine conception de la division du travail de la modernisation agricole ont fondamentalement marqué la façon dont l'enseignement agricole public a, dès ses origines, façonné son offre. Pour lui, il ne s'agissait pas seulement de former les agriculteurs, mais également l'ensemble des acteurs qui allaient prendre part et accompagner le mouvement de modernisation. Il s'est agi d'abord de proposer des formations qui permettent d'intégrer les futurs

agriculteurs dans le nouveau modèle de développement. Il s'est agi également de préparer les salariés des exploitations à prendre place dans les exploitations transformées et de mettre en œuvre les itinéraires techniques renouvelés. Il a également fallu assurer la formation de toutes celles et tous ceux qui travaillaient avec les agriculteurs dans les filières, acteurs de la transformation, de la commercialisation jusqu'à ceux qui ont eu la charge d'encadrer la modernisation, que ce soit par le conseil agricole, la formation ou la recherche. En d'autres termes, l'enseignement agricole public s'est employé à répondre aux exigences d'une nouvelle organisation et division du travail, dans et hors l'exploitation. Nous proposons dans ce qui suit, de commencer par un premier tour d'horizon historique portant sur la genèse en 1848 du premier enseignement agricole, dont les manières de structurer la formation par niveau annonce et prépare l'organisation de l'enseignement agricole public de la réforme Pisani de 1962, organisation qui marque aujourd'hui encore cette institution, et dont nous rendons compte dans un second temps

2.1.1. Retour sur l'Histoire : structuration de l'enseignement agricole public à partir de la réforme de 1848

Le premier décret de 1848, portant officiellement sur la mise en place d'un premier enseignement agricole public s'appuie sur une conception de la modernité inspirée des modèles d'exploitation agricole anglais et du Nord de l'Europe du 19^{ième} siècle. L'agriculture était le socle d'une économie moderne du pays où les grandes propriétés faisaient appel à un salariat nombreux et peu formé, encadré par des techniciens et des cadres supérieurs (Boulet, 2000). C'est pour tenter d'orienter dans ce sens l'agriculture française que le premier enseignement agricole public français s'est mis en place d'une part, autour d'exploitations modèles ou de fermes écoles à qui l'Etat a confié les missions d'expérimentation et de démonstration d'une nouvelle forme d'agriculture dont les innovations devaient alors « diffuser » vers les agriculteurs du territoire. D'autre part, l'enseignement agricole public s'est structuré en trois niveaux pour répondre à une certaine division du travail que supposait la modernisation des exploitations sur le modèle anglais. Décrivons plus précisément ces différents niveaux.

. Le premier niveau : celui de la théorie et de l'expérimentation

Le premier niveau est celui qui a visé à former les ingénieurs, les enseignants et les chercheurs qui sont impliqués dans l'encadrement de la modernisation. Il fut le premier enseignement « scolarisé » de l'appareil de formation agricole, dans le sens où son public était isolé pour un temps et dans un lieu « clos » pour y recevoir une formation. Il était avant tout un espace d'expérimentation et de diffusion des innovations agronomiques. Ces lieux se sont mis en place avant même la loi de 1848, puisque dès la fin de l'ancien Régime, certains notables locaux, propriétaires fonciers, férus d'agronomie et intéressés par les nouvelles expériences d'agriculture ont initié, à partir de grandes exploitations, des

formes d'expérimentation, d'apprentissage et de diffusion de nouvelles pratiques agricoles. Leurs objectifs étaient de « multiplier les prairies artificielles, [de] favoriser les défrichements et de vulgariser les nouvelles méthodes. » (Cocaud M., 2000). Ces initiatives, bien que confidentielles, ont été poursuivies par la société générale d'agriculture, et les exploitations, alors intégrées à la Société Royale, sont devenus les lieux où « l'on enseign(a)it les théories d'agriculture au sein d'une exploitation rurale fonctionnant dans les conditions d'une ferme ordinaire ». Il s'agissait, selon son fondateur, Mathieu de Domsbale, « de mettre les élèves à portée de comprendre les rapports de la théorie à la pratique en leur faisant observer les effets » (Cointat M., 2000).

Ces exploitations « modèles » ont également expérimenté de nouvelles organisations et relations sociales comme celles liées au métayage ou au fermage (Bourrigaud R., 1993), et ont été intégrées aux futures « grandes écoles » comme celle d'agronomie de Rennes, de l'institut de Roville en 1822 ou Grignon en 1827, et les écoles vétérinaires de Lyon et d'Alfort, fondées respectivement en 1761 et 1764 (Cardi F., 2004). Ce niveau peut être considéré comme celui de la théorie et des expérimentations, et c'est à partir de lui que s'établira l'enseignement agricole supérieur.

. Le second niveau : entre pratique et théorie

Ce niveau était d'abord régional et tentait d'articuler certains aspects théoriques avec la pratique. Il s'adressait principalement aux chefs d'exploitations et aux techniciens. Il reposait sur l'articulation entre une école et une exploitation, qui étaient le lieu d'expérimentation et de diffusion des innovations agronomiques. Il s'agissait, selon les propres mots du ministre de l'agriculture de l'époque, de « former les chefs d'exploitations, les propriétaires ou fermiers moraux capables et instruits » où la pratique restait la base de l'enseignement, « la théorie [venant] expliquer les faits et les contrôler par le raisonnement. » (Boulet, M., 2000). Exerçaient dans les établissements régionaux, des praticiens, mais aussi des scientifiques, chargés d'enseigner la science, formés dans les écoles du premier niveau, et qui étaient sélectionnés par concours.

Cependant, recrutant ses publics à partir de 17 ans, ce niveau a eu un effet repoussoir vis-à-vis des parents agriculteurs. D'une part, la scolarisation retirait leurs enfants devenus adultes de l'exploitation familiale, alors que les jeunes arrivaient à un âge où ils devenaient « rentables ». D'autre part, ces écoles représentaient ce que les parents admiraient et redoutaient à la fois, c'est à dire la théorie et le savoir. Ce second niveau n'a eu finalement qu'une très faible audience, et comme l'écrit François Cardi (2004), il est resté « introuvable » jusqu'à la réforme des années 1960 (Cardi, F., 2004).

. Le troisième niveau : diffusion des pratiques

Il était celui qui, à partir de « fermes écoles » locales, devait former les salariés agricoles et les aides familiaux. Les élèves étaient recrutés à partir de 16 ans, car ils étaient en âge d'« exercer une influence nécessaire dans leur famille » pour faciliter la diffusion des innovations et « propager dans les diverses localités les procédés d'une culture perfectionnée. » Dans ces « fermes écoles », comme l'écrit le

rapporteur de la loi de 1848, « l'apprentissage du travailleur, [ne consistait pas en des] cours théoriques, mais [en] l'explication raisonnée dans des conférences et sur le terrain même des principales opérations de culture. » La diffusion et la propagation des techniques et des innovations étaient un souci constant du législateur, qui souhaitait faire de ces fermes écoles des lieux de démonstration, considérant qu'à l'époque, « il ne s'agit pas tant d'innover que de faire mieux ce que font mal aujourd'hui les agriculteurs placés dans le rayon de la ferme école » (Boulet, M., 2002).

. Trois niveaux mais un enseignement agricole qui est resté confidentiel

Jusqu'au début des années 1960, seul le premier niveau trouvera un public, les deux autres, plus directement ciblés vers les populations agricoles, se sont confrontés à la réalité sociale de cet univers, peu enclin à intégrer l'appareil de formation. Comme l'écrit Michel Boulet (2000, 43) : « l'impact [de l'enseignement agricole] demeure très faible : le recensement général de 1955 permet de constater que 96,7% des exploitants agricoles n'ont eu aucune formation technique ». Cependant cette première période a joué un rôle important dans la répartition actuelle des établissements publics de formation sur l'ensemble du territoire français. L'enseignement agricole a également contribué à définir les grandes lignes d'un projet de modernité pour l'agriculture française, largement inspiré par le modèle industriel de l'économie, dont l'essor au cours de ce siècle a affecté tous les secteurs d'activité. Cependant, son impact sur le monde agricole fut faible, notamment du fait que la fréquentation en particulier par les agriculteurs, des second et troisième niveaux, est restée quasi « confidentielle ».

Ce manque de portée tient de l'absence de relais et d'appuis entre un appareil scolaire agricole en cours d'institutionnalisation, ses agents et les agriculteurs. Il est aussi la conséquence des réticences des agriculteurs à éloigner leurs enfants de l'exploitation familiale, et que nous avons évoqué précédemment. Mais il tient également de ce que la population agricole représentait, à cette époque tout particulièrement, un « espace » où se cristallisait des enjeux de pouvoir et une lutte d'influences, entre un jeune Etat républicain et un pouvoir nobiliaire local. Si l'Etat français et certains grands propriétaires, notables locaux et représentants de la profession agricole, s'accordaient sur le sens d'une modernisation, ils s'opposaient autour d'un dispositif éducatif agricole étatique, susceptible d'introduire une concurrence sur les influences que les uns et les autres cherchaient à exercer sur les communautés paysannes. D'un côté, l'Etat souverain et son administration voulaient moderniser l'agriculture en émancipant les agriculteurs d'une certaine tutelle locale et nobiliaire : il s'agissait, comme le dit alors le ministre de l'agriculture de l'époque, « d'éclairer les cultivateurs ». De l'autre, les grands propriétaires ou notables locaux, cherchaient à préserver localement leurs intérêts et leurs influences sur les communautés rurales, et ont été peu enclins à l'émancipation de ces paysans. Dès sa genèse, l'enseignement agricole public se trouve « au centre de luttes parfois très vives entre des fractions politiques et des forces idéologiques ayant pour enjeu le contrôle de la paysannerie, et l'emprise sur la formation des esprits et des intelligences à la campagne. » (Cardi F., 2004, 44 - 45)

Malgré le caractère confidentiel de ce premier enseignement agricole, c'est sur son organisation que s'est appuyée la réforme des années 60 pour donner naissance à la forme, quasi contemporaine, de l'enseignement agricole public.

2.1.2. L'organisation et la structuration de l'enseignement agricole des années 1960

La réforme Pisani de 1962 portant sur la modernisation de l'enseignement agricole public, a visé à installer au côté de la recherche et du développement, un appareil de formation agricole pour professionnaliser l'ensemble des acteurs dont la modernisation agricole avait besoin. L'enseignement agricole public a dû relever trois défis. Il s'est d'abord agi pour lui de consolider sa position acquise depuis le décret de 1848, sur la formation de premier niveau, celui des cadres de l'Etat, des instituts techniques et des organismes de recherche en agronomie, ainsi que ceux qui étaient amenés à devenir enseignants-formateurs de l'appareil public de formation. Ensuite, il lui a fallu proposer une formation pour tous les acteurs en charge des missions d'encadrements, techniciens et ingénieurs, qu'ils soient d'Etat ou bien salariés et responsables des organismes professionnels agricoles (OPA). Enfin, l'institution scolaire agricole publique a dû, en concurrence avec un enseignement agricole privé⁶

⁶ Les établissements d'enseignement agricole privés et leur fédération se sont constitués la plupart du temps sur des initiatives locales de parents agriculteurs, de professionnels, d'acteurs associatifs. Ils se caractérisent d'une part par des rapports étroits avec le milieu agricole et le monde associatif local, d'autre part par des postures pédagogiques qui empruntent régulièrement au mouvement d'éducation permanente. Rappelons que ce mouvement d'éducation permanente s'est construit sur les mêmes ambitions que la sphère de l'Education – rendre autonome les individus - mais en se posant comme une alternative sur les bases d'une critique de l'école, jugée incapable de prendre en compte toutes les dimensions sociales, professionnelles et personnelles qui participent au changement (Tanguy, L., 2001). La proximité au local se concrétise en particulier par l'engagement des parents d'élèves qui sont partie prenante bien souvent de la gestion des établissements. Enfin, bien que privés, ils sont très souvent en contrat avec l'Etat et soumis aux mêmes exigences de diplômes que le secteur public. Les établissements de l'enseignement agricole privé sont fédérés pour l'essentiel par trois principales organisations :

Le Centre national de l'enseignement agricole privé (CNEAP), partie catholique de l'enseignement agricole privé, regroupe 204 établissements qui proposent des formations initiales (de la classe de 4e jusqu'au BTS), continue et par apprentissage. Chaque établissement, dont les projets pédagogiques s'appuient sur les orientations du ministère de l'Agriculture, est géré par une association autonome qui réunit des professionnels et des parents d'élèves. La position de cet enseignement privé catholique repose sur l'idée qu'une école est un lieu d'apprentissage où l'élève apprend à cultiver ses relations à autrui.

Les Maisons familiales rurales (MFR) ont été créées en 1935 à partir de l'initiative de quelques familles d'agriculteurs du Lot-et-Garonne qui ont décidé d'offrir à leurs enfants une formation adaptée en créant un cours professionnel par alternance. Cette initiative s'est posée comme une réponse à la scolarisation que tentait d'imposer alors un enseignement agricole public encore embryonnaire. Aujourd'hui, les MFR recouvrent un réseau d'associations de formation sur toute la France qui sont pour la plupart, sous contrat de formation avec le ministère de l'Agriculture. Ces MFR fonctionnent sur le principe de responsabilité des familles qui s'impliquent dans la formation de leurs enfants et dans le développement du territoire.

puissant et particulièrement proche des agriculteurs, réaffirmer son projet d'intégrer les filles et les fils d'agriculteurs dans le mouvement de modernisation.

La loi de 1962 institue trois cycles, pour répondre aux exigences d'une organisation et division du travail sur un modèle industriel. Pour ce faire, l'enseignement agricole public a pu reprendre et prolonger l'organisation qui avait été imaginée lors du décret de 1848, en définissant, à partir des trois niveaux précédents, trois cycles principaux de formation. Dans le même temps, l'enseignement agricole public s'institutionnalisant en tant que partie d'un dispositif éducatif français, a dû se rapprocher de l'Education nationale. Cet appariement relatif ne s'est pas imposé seulement dans une perspective de reconnaissance institutionnelle. Il a été rendu également nécessaire d'une part, pour réorienter vers les formations de l'Education nationale les filles et fils d'agriculteurs, dont les exploitations familiales ne rentraient pas dans le projet de modernisation, et d'autre part, pour capter et former un public non agricole de l'Education nationale afin de disposer de suffisamment de techniciens et d'ingénieurs pour accompagner le mouvement de modernisation agricole. Pour répondre à cette exigence, la réforme de 1962 a défini pour chaque niveau, des diplômes sanctionnant les différents niveaux de formation, que nous présentons dans ce qui suit sur la base des travaux de François Cardi (2002, 57-58).

Le cycle I était principalement destiné à la formation des salariés de l'exploitation et des aides familiales agricoles. Il prolongeait ainsi le premier niveau de la période précédente et était sanctionné par le Brevet d'apprentissage agricole (BAA) en deux ans. Le cycle II conduisait au Brevet d'enseignement agricole (BEA) auquel est venu s'ajouter le Brevet Professionnel agricole (BPA). Ces trois premiers diplômes préparaient à l'exercice professionnel agricole. Si ce cycle II a visé également à préparer au métier de technicien agricole à partir du Brevet d'Agent Technique Agricole (BAPA), c'est surtout le cycle III qui a scolarisé les futurs techniciens et techniciens supérieurs à partir respectivement des diplômes du Brevet de Technicien Agricole (BTA), et du Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA). Ces trois cycles seront réaménagés en 1968 en un cycle court et un cycle long. Le cycle court menait au Brevet d'Etude Professionnelle Agricole (BEPA), dont l'obtention conditionnait à l'époque les aides à l'installation des jeunes agriculteurs, tandis que le cycle long a diversifié le BTA du cycle II précédent en proposant le BTAO (Option) et le BTAG (Général),

L'union nationale rurale d'éducation et de promotion (UNREP) a été créée en 1925. L'UNREP est une fédération, de type association 1901, qui regroupe une centaine d'établissements répartis aux quatre coins de la France : lycées agricoles privés, centres de formation continue et centres d'apprentissage. Ses établissements ont été créés à l'initiative de professionnels, de salariés, d'organismes à vocation sociale et de collectivités territoriales, et ont pour objectif d'éduquer et de former les jeunes et les adultes pour qu'ils trouvent les moyens de développer leurs projets et de s'adapter aux mutations socio-économiques et technologiques qu'ils rencontreront toute leur vie. Certains centres s'adressent d'ailleurs essentiellement à des jeunes en difficultés scolaires, sociales ou familiales.

marquant ainsi la nature de plus en plus spécialisée du travail du technicien en agriculture. Ce cycle long enfin, a proposé un baccalauréat D, véritable passerelle avec l'Education nationale. Au final et concernant l'enseignement technique agricole, les principales caractéristiques de la réforme de 1962 furent de structurer un enseignement technique autour du cycle long et de la formation des techniciens chargés d'encadrer la modernisation et d'améliorer le niveau de formation des agriculteurs.

L'enseignement supérieur s'est renforcé sur la base des premiers établissements de la période précédente, pour former l'ensemble des cadres dont le dispositif d'accompagnement avait besoin. Il s'est structuré pour préparer, au-delà des formations précédentes, aux diplômes d'ingénieurs d'agriculture spécialisés, d'ingénieurs horticoles, d'ingénieurs des industries agricoles et alimentaires, d'ingénieurs agronomes à vocation générale et de docteurs vétérinaires. Pour chaque formation, le décret de 1962 précisait les missions et définissait le profil des ingénieurs qui ont été établis sur la base des besoins exprimés par les pouvoirs publics et la profession agricole. Du côté des pouvoirs publics le besoin était principalement ciblé sur la formation des ingénieurs de « conception » et « d'application », pour répondre aux besoins des corps techniques de l'Etat (responsables des équipes de conseillers agricoles dans le cadre de la petite région agricole, ingénieurs pour les divers services techniques, etc.), de la recherche et de l'enseignement (professeurs pour l'enseignement supérieur, pour les collèges agricoles et les cours professionnels). Du côté de la profession le besoin s'est plutôt concentré sur les « ingénieurs d'application », destinés plus particulièrement aux groupements de vulgarisation et de progrès.

Un groupe d'écoles s'est trouvé chargé de la formation des ingénieurs d'application, destinés en priorité au développement agricole. Neuf établissements du secteur public ont été chargés de délivrer le diplôme « d'ingénieur des techniques agricoles » tandis que les études effectuées au sein des établissements privés permettent d'obtenir le titre « d'ingénieur en agriculture ». De nouvelles écoles ont été créées, tant dans le secteur public que privé : l'Institut de biologie appliquée à la nutrition et à l'alimentation (ENSBANA) à l'université de Dijon, les Ecoles nationales des ingénieurs des travaux agricoles (ENITA) de Bordeaux, Angers, Clermont-Ferrand, Dijon, et l'Ecole nationale d'ingénieurs des travaux des industries agricoles de Nantes. Un autre groupe d'écoles a pris en charge la formation des « ingénieurs agronomes » à vocation générale dont l'enseignement est dispensé par les « écoles nationales supérieures agronomiques », établissements à la fois d'enseignement et de recherche.

En définitif la réforme de 1962 a surtout restructuré l'enseignement agricole public autour du second degré (Cardi, F., 2002) et renforcé sa position sur l'enseignement supérieur, quand dans le même temps l'enseignement agricole privé, s'est concentré essentiellement sur la formation des agriculteurs et des salariés agricoles. Cette organisation de l'enseignement agricole public correspond pratiquement à celle que nous connaissons aujourd'hui. On assiste finalement à un mouvement d'ensemble où, l'enseignement agricole est invité à prendre part à la modernisation de l'agriculture, en formant – avec l'enseignement agricole privé - les agriculteurs, mais plus particulièrement tous les personnels

techniciens et ingénieurs des différents niveaux d'organisation et d'encadrement, imposés par les visées industrielles de la modernisation agricole et par une certaine conception de l'efficacité du travail.

Si une telle organisation permet ici de préciser la position de l'enseignement agricole public dans les années 60, cette position tient également d'une certaine posture pédagogique singulière qui a dû trouver certaines manières de faire au regard des « ruptures » que supposait la modernisation chez celles et ceux qui allaient devenir agriculteurs. C'est cette posture pédagogique que nous allons préciser maintenant.

2.2. Élaboration d'une posture pédagogique de l'enseignement agricole public

La formation s'est peu à peu instituée au sortir de la dernière guerre et ses agents se sont imposés comme une nouvelle catégorie sociale en charge de conduire le changement pour accompagner le mouvement de modernisation généralisée de la société française (Tanguy, 2001), selon l'idée que la productivité ne tenait pas seulement de la rationalisation du travail, mais supposait également la mobilisation du facteur humain. La hiérarchisation et la division du travail étant susceptibles de générer des conflits sociaux, pour la formation il s'agissait alors de traiter également des relations sociales et des individus face aux changements. L'ensemble des dispositifs de formation en général, et agricole en particulier, n'a pas échappé à cette tendance d'après guerre, où la formation professionnelle s'est conçue dans une double perspective de changement économique et social.

Dans ce sens, la sociologie rurale s'est emparée plus particulièrement de la question du « travailleur » agricole, en s'interrogeant sur les capacités d'adaptation des acteurs agricoles à la modernisation des années 1960 (Degrange, 2002). Il s'agissait alors de mieux comprendre les processus d'entrée des sociétés paysannes dans le monde capitaliste, en rupture avec des valeurs jugées « archaïques et rétrogrades » et tenant compte d'une certaine position agrarienne (Mendras, 1967) qui faisait de l'agriculteur un acteur à part de la société et membre d'un « ordre éternel des champs » (d'après Maspétiol, 1946). Cette entrée dans la « modernité » en agriculture devait se traduire par l'apparition de nouvelles catégories sociales d'hommes et de femmes adaptées au « monde moderne », moyennant « le passage de la condition de paysan au métier d'agriculteur » (Degrange, 2002, 23).

Ce « passage » s'opère dans l'enseignement agricole public par un processus de scolarisation qui permet d'isoler les jeunes et futurs agriculteurs de leurs « habitus » familiaux. Il s'est agi de diffuser les principales normes d'un nouveau métier d'agriculteur qui reposaient sur de nouvelles sciences et de nouvelles compétences pour optimiser la production agricole. Conçu comme l'un des principaux espaces de socialisation professionnelle, l'enseignement agricole avait la charge d'accompagner ce processus en rupture de ceux qui opèrent au sein de l'exploitation. Comme l'écrit Michel Boulet (2002) : « Avec la loi de 1960, sur l'enseignement et la formation professionnelle agricole, les

dirigeants de la 5^{ème} république [ont voulu] moderniser l'agriculture afin de lui permettre de contribuer activement au développement économique et social du pays. Il s'[est] agi, entre autre, de permettre la diffusion des connaissances scientifiques et techniques, et d'améliorer les compétences des agriculteurs. » (Boulet, 2002, 53).

Caractérisant ainsi une logique « fonctionnaliste »⁷, la posture pédagogique de l'enseignement agricole public s'est élaborée en empruntant à la fois aux registres de la sphère de l'Education et de la Formation pour optimiser son intervention. Mais en même temps, au sein du dispositif d'accompagnement de la modernisation agricole, au côté de la recherche et du développement, l'enseignement agricole public en tant qu'espace de transmission, a dû faire avec différentes catégories de savoirs, scientifiques et techniques, et savoirs d'expériences (compte tenu de leur proximité au monde agricole) qui sont mobilisés dans les compétences du nouveau métier d'agriculteur. Nous montrons dans ce qui suit, comment une telle combinaison originale a participé à l'élaboration de la posture pédagogique de l'enseignement agricole de cette époque.

2.2.1. Le changement de l'individu par les connaissances et la culture

La réforme de l'enseignement agricole public de 1962 a été d'abord influencée par des références empruntées au monde de l'Education, compte tenu du rapprochement de l'enseignement agricole public avec l'Education nationale et donc, de son intégration au dispositif éducatif français. Cette nouvelle proximité tient en particulier de la nécessité pour l'enseignement agricole d'offrir une passerelle vers d'autres destinations professionnelles que l'agriculture pour les enfants des plus petites exploitations qui ne parviendraient pas à s'inscrire dans le mouvement de modernisation. Mais ce rapprochement a également favorisé l'émergence d'une conception de l'apprentissage privilégiant la dimension théorique (au sens de la référence à la théorie) dans la formation.

Sur la base des travaux de Lucie Tanguy (2001), il apparaît que la posture pédagogique constitutive de l'enseignement agricole public pose l'augmentation des savoirs scientifiques et techniques comme principe d'élévation du niveau général des futurs acteurs du monde agricole. C'est dans cette perspective que le décret de 1962 conçoit l'enseignement agricole public « en fonction d'une généralisation de la formation de base et d'un développement intensif du second degré en vue de former à ce niveau le plus grand nombre possible d'agriculteurs et l'ensemble des techniciens dont le secteur agricole a[vait] le plus grand besoin » (Boulet, 2002).

La dimension théorique de la formation se pose également comme un préalable indispensable aux apprentissages techniques où « l'assimilation des connaissances de base : mathématiques, physique,

⁷ La logique fonctionnaliste de l'appareil éducatif agricole tient de ce que la profession est perçue comme un espace homogène (Parsons T., 1955) et de ce que l'institution scolaire est pensée comme l'espace principal de socialisation professionnelle à partir duquel se diffusent les normes et les valeurs du métier. L'espace de formation dans une telle approche assure ainsi la reproduction de ses règles.

chimie, sciences, [permet] de développer l'esprit d'observation et de créer chez l'adolescent les conditions d'un accueil favorable à la diffusion des connaissances et du progrès technique, diffusion assurée par les techniciens des services et groupements de vulgarisation » (Boulet, 2002).

Enfin, l'importance accordée à la transmission des savoirs scientifiques et techniques dans la réforme de l'enseignement agricole, tient de ce que la théorie et le savoir sont considérés comme consubstantiels de la citoyenneté. En effet, les savoirs théoriques s'affichent comme des principes plus ou moins indiscutables, qu'il convient « d'assimiler », mais qui sont également jugés utiles pour agir, le savoir, et par delà « la culture », se posant ainsi comme principes d'émancipation (Dubet F, 2009). Dans ce sens, constatons que la place et l'importance croissante accordées aux savoirs théoriques en fonction du niveau de formation, ont participé (et participent encore) à l'organisation hiérarchique et sociale de la formation agricole.

Cependant, la citoyenneté dans l'enseignement agricole s'est également appuyée sur l'idée qu'il fallait « ouvrir » et transformer les agriculteurs en acteurs éclairés, à partir de la « culture ». C'est dans le contexte des lois de modernisation agricole de 1962, que se met en place un enseignement dit d'éducation socioculturelle pris en charge par un animateur socioculturel, dont les activités s'appuient en grande partie sur les associations sportives et culturelles des établissements de formation. Cette animation vise à « l'ouverture sur le monde et sur la vie » des filles et fils d'agriculteurs qui sont alors considérés comme une population restée encore à l'écart du progrès et souffrant d'un « handicap culturel ». C'est dans cette perspective que furent créées dans les établissements agricoles, où le régime d'internat s'imposait pour une majorité d'élèves, les associations sportives et culturelles, avec pour mission de « mettre en avant la personnalité des élèves et la dynamique du corps social auquel ils appartenaient » (Edgard Pisani Ministre de l'agriculture, 1962). L'animation socioculturelle s'appuie à l'époque sur la théorisation des expériences de l'éducation populaire, de l'École Nouvelle (école d'Antony, créée en 1961, dont le modèle pédagogique accordait autant d'importance aux activités artistiques et corporelles qu'aux enseignements traditionnels), et des expériences européennes villes – campagnes. Les animateurs socioculturels sont recrutés sans concours et sont la plupart du temps des militants de l'éducation populaire, des animateurs du milieu agricole (JAC) ou des militants de l'École Nouvelle.

La scolarisation de l'enseignement agricole public précise alors les rôles des « enseignants-formateurs agricoles » et des animateurs socioculturels : diffusion et animation autour des connaissances scientifiques, techniques et culturelles, dans le but d'extraire les jeunes de leurs influences familiales, de les préparer à recevoir la modernisation et de les ouvrir « au monde ». Même si dans le cadre de l'animation socioculturelle, l'ouverture au monde s'est appuyée sur des activités hors du périmètre de l'établissement, les lycées agricoles ont été conçus avant tout comme espace d'une « socialisation institutionnelle » (Dubet, 2009), qui devait permettre aux élèves de s'émanciper de leurs influences familiales. Pour autant les modalités d'une telle socialisation et la posture pédagogique de l'institution

et de ses agents ne se sont pas réduites à la transmission de connaissances disciplinaires, théoriques ou culturelles.

En effet, la posture pédagogique de l'enseignement agricole public dans le processus de modernisation des années 60 est aussi (encore aujourd'hui) marquée par « une culture » qui lie l'apprentissage à l'expérience au travail et qui donne aux pratiques de « terrain » et sur les exploitations agricoles du lycée, de stage, ou du territoire de proximité, un rôle essentiel. Dans ces conditions, l'institution éducative agricole et ses agents, ont dû relever trois défis : combiner des savoirs aux statuts différents, « pratiquer le terrain » quand celui-ci est principalement occupé par des acteurs d'un monde professionnel dont on cherche à se démarquer, et maintenir une logique de scolarisation quand on cherche à accorder à la pratique sur le territoire de proximité, un rôle essentiel dans les apprentissages. C'est en partie pour répondre à ces questions que la posture pédagogique de l'enseignement agricole public s'est aussi élaborée à partir d'autres déterminants qui puisent dans des cadres de références qui sont ceux de la Formation professionnelle.

2.2.2. Le changement par la pratique

La dimension pratique de l'enseignement agricole public

La posture pédagogique de l'enseignement agricole public se définit aussi par une dimension pratique (au sens où les apprentissages permettent de développer des savoir-faire). Les anciennes fermes écoles ou exploitations des domaines, devenues exploitations des lycées agricoles, et les nombreux stages qui sont proposés dans les cursus de formation, ont constitué et constituent autant de situations pédagogiques qui sont révélatrices d'une posture pédagogique qui privilégie l'apprentissage en entreprise (sortie sur l'exploitation du lycée et expérimentation, stages en entreprise, visites organisées, voyages d'études).

La dimension pratique de l'enseignement agricole, en tant qu'elle participe de la posture pédagogique qui la singularise de l'Education nationale, est, encore aujourd'hui, un élément important de la motivation des élèves à entrer dans l'enseignement agricole. Les travaux de l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (ONEA) (rapport ONEA, 2006, 65) montrent que ces motivations sont de quatre ordres : professionnelles, pédagogiques, familiales ou de contraintes. S'agissant d'analyser ce qui motivait aujourd'hui les élèves à s'inscrire dans un cursus de formation porté par l'enseignement agricole, ces travaux montrent que plus le niveau monte plus l'aspect professionnel prend le pas sur les aspects pédagogiques. Cette dimension pédagogique tient, pour 15% des élèves, au fait que l'enseignement agricole ne serait pas « trop théorique » et serait « plus pratique ». Dans le même temps, les motivations pédagogiques pour entrer dans l'enseignement agricole sont surtout importantes pour les enfants d'ouvriers, de commerçants, d'artisans, de chefs d'entreprises et d'employés, alors qu'elles sont d'ordre professionnel pour les fils de cadre, les professions libérales,

les agriculteurs et les professions intermédiaires. Ces résultats montrent en particulier que l'originalité pédagogique et sa dimension pratique sont décisives dans le choix de suivre un cursus au sein de l'enseignement agricole, chez les catégories sociales qui ne sont pas les plus aisées, l'enseignement agricole s'avérant être encore perçu comme un espace de seconde chance pour les publics relégués.

La dimension pratique d'un apprentissage par la mise en situation, se justifie par la façon dont on peut appréhender le métier d'agriculteur en tant que « catégorie de la pratique quotidienne » (Chapelier, 1973). Plus particulièrement nous avons évoqué précédemment comment les savoirs, les compétences et la raison sociale du modèle agricole des années 60 s'étaient construit, non seulement à partir de nouvelles connaissances scientifiques et techniques, mais aussi à partir du réinvestissement des savoir-faire des jeunes agriculteurs qui expérimentaient et ajustaient collectivement, en collaboration avec le développement, les manières de faire et les itinéraires techniques d'une agriculture moderne. Les pratiques et les savoirs qui sont associés à la pratique peuvent cependant être parfois « hermétiques », soit qu'ils ne passent pas par un stade formel, soit qu'ils s'imposent en tant que façon de faire propre à la famille, et dont il convient d'en garder « le secret ». « Savoirs ésotériques » dirait Jean Pierre Darré (1987), ce sont des connaissances liées à l'expérience cumulée au travail qui, de génération en génération, sont souvent gardées au secret, l'agriculteur pensant qu'il perdrait, en les révélant, une part de son autonomie (Darré, 1987). La maîtrise de ces connaissances, en évitant de passer par un stade d'explicitation formelle, suppose un « mode d'apprentissage par imprégnation » qui est considéré « comme [un] critère essentiel du métier » (Darré, 87 dans Dubar, 2002, 152). Cette manière de faire courante en formation professionnelle, nous dit Marie Laure Chaix (1993), se retrouve régulièrement à l'entrée dans le métier, qui réclame souvent aux futurs professionnels « d'emprunter [un] parcours initiatique au sens anthropologique », et de « faire ses classes en entreprise » c'est-à-dire parcourir « l'organisation du travail selon une économie de succession des générations [...] où l'imitation du maître de stage et le rapport direct aux activités de l'entreprise sont les axes fondateurs du parcours d'initiation » (Chaix, 1993, 131). La prise en compte d'un tel cheminement est d'autant plus fondé que, concernant l'agriculture, l'espace privé de l'exploitation agricole est aussi l'espace de travail, espaces dotés d'un certain sceau du secret, où se joue la transmission par imprégnation d'un patrimoine et de savoir-faire entre père et fils, qui s'apparente assez à des rites initiatiques. Pour l'institution scolaire, il lui fallait à la fois faire avec ces espaces, et prendre en compte ces modes d'apprentissage.

Si l'exploitation agricole, dont sont dotés tous les établissements, constitue le support privilégié pour un tel mode d'apprentissage, ce dernier s'appuie également sur un ensemble de stages et de sorties. Mais si ce mode d'intervention pédagogique fait écho favorablement aux façons dont la profession se représente les manières dont il conviendrait de former les futurs agriculteurs, pour l'enseignement agricole il s'agit avant tout de réinvestir cette modalité de la pratique éducative, dans la perspective d'optimiser sa position de promoteur et de diffuseur du modèle « productiviste ».

Apprentissage en situation pour optimiser la diffusion de la modernisation agricole

Quelles que soient les modalités de l'apprentissage, l'institution scolaire dans sa position de promoteur des règles du nouveau métier d'agriculteur, a eu à s'opposer aux manières de faire et de penser des exploitations familiales des publics en formation. Aussi, si le mode d'apprentissage par imprégnation est susceptible de convenir aux fils d'agriculteurs, encore faut-il, dans la perspective d'assurer la diffusion de la modernisation, les extraire des processus de socialisation professionnelle et familiaux (qui se confondent la plupart du temps).

L'institutionnalisation d'un appareil éducatif agricole, en charge d'assurer la promotion d'un modèle de développement, modifie assez fondamentalement les processus de socialisation qui avaient jusqu'alors court. En effet, la professionnalisation des années 1960, en tant qu'élaboration d'un nouvel énoncé pour expliciter ce qu'est l'exercice professionnel d'un agriculteur « moderne », est marquée par le passage « d'une socialisation principalement communautaire, où le statut social est hérité » dans l'espace familial, « vers une socialisation sociétaire, où le statut social dépend des tâches effectuées, et des critères rationnels de compétences et de spécialisation » qui se passent, en partie, dans l'espace de socialisation professionnelle qu'est l'établissement de formation (Dubar, 1991, 136). Dans ces conditions, la socialisation professionnelle vers le métier d'agriculteur « modernisé » via un parcours dans l'enseignement agricole, est susceptible d'entrer en concurrence avec le cadre de socialisation familiale. Cette tension joue un rôle fondamental dans l'univers agricole, car « dans le partage entre l'école et la famille, la part qui revient à cette dernière dans les tâches de socialisation des individus et d'apprentissage professionnel précoce, est bien plus importante chez les agriculteurs que dans d'autres CSP⁸. » (Dubar, 2002). Cette prééminence tient « à la nature même du groupe domestique, caractérisé à la fois par des rapports affectifs et par des rapports de production, où circulent des savoir-faire, et des savoirs transcrits en dehors de toute forme pédagogique convenue et rationalisée, avant même les apprentissages et la socialisation proprement scolaires. » (Cardi, 2004, 122). Ainsi, l'institutionnalisation d'un enseignement agricole, en tant qu'espace de socialisation professionnelle et porteur du nouveau référentiel de l'agriculteur « moderne », installe entre les populations agricoles et l'institution scolaire, une tension et une certaine opposition entre modèles de développement agricole. Mais elle met surtout en place une concurrence entre des processus de socialisation professionnelle qui opèrent dans des espaces cognitifs distincts, celui privé de l'exploitation familiale, et celui public de l'établissement d'enseignement.

Face à cette « concurrence » de la famille, l'institution scolaire a cherché à extraire les candidats à la profession des influences de la famille, en ouvrant son « espace de formation »⁹ au delà de l'établissement, et en s'appuyant sur des exploitations modernisées, celles des lycées, ou des réseaux locaux. Elle a préconisé des stages en entreprise au-delà du territoire de proximité, avec la volonté de

⁸ Catégories Socioprofessionnelles

⁹ Nous empruntons ce terme à François CARDI

rompre les liens entre générations au sein de l'exploitation familiale, tout en proposant des situations d'apprentissage et des modes de socialisation professionnelle, qui se rapprochent de ceux des fils d'agriculteurs. Mais cette position n'était tenable qu'à la condition que les enseignants-formateurs agricoles de l'époque aient dans le même temps une proximité forte avec le monde agricole.

Des apprentissages pratiques permis grâce à une proximité des enseignants-formateurs agricoles au monde agricole

La proximité des enseignants-formateurs agricoles au monde agricole a tenu d'abord de leur connivence avec les acteurs du développement et de la recherche, avec lesquels ils partageaient souvent les mêmes parcours de formation et dont les carrières professionnelles ont pu se croiser. De fait, de nombreux enseignants-formateurs agricoles sont passés par les écoles supérieures d'agronomie, et pouvaient un temps avoir exercé au sein des organismes de développement ou de recherche, avant de s'orienter vers les métiers de la formation. Dans le même temps, les techniciens et ingénieurs ou chercheurs pouvaient être sollicités pour intervenir ou pour participer aux expérimentations sur la ferme de l'établissement. La perméabilité entre institutions qui facilite les échanges et autorise les passages de la formation au développement, a tenu principalement aux mouvements et aux carrières des « ingénieurs d'agronomie », dont le corps créé dans les années 60, précise la double mission de développement et d'enseignement. Cette proximité entre formation et développement, comme l'écrit François Cardé (2002), a découlé également de ce que la formation agricole s'est pensée comme un élément important du dispositif d'accompagnement de la modernisation, et où, l'enseignement agricole public a dû chercher une certaine complémentarité avec le développement et la recherche, pour participer, à leur côté, à la promotion et au « travail de fabrication et de généralisation du modèle productiviste » (Lémery., 1994, 18). Il existait au final entre enseignants-formateurs agricoles et acteurs du développement plus particulièrement, une proximité dite « organisationnelle » car du fait de leur histoire commune, ils partageaient avec eux, un même espace de « représentations, de croyances, de langages, de formation et de savoirs » (Ballet et Torre, 2004).

L'articulation entre le monde professionnel et éducatif a également reposé sur le fait que les établissements ont été conçus dès le départ, non seulement comme des espaces de formation, mais également comme centres de démonstration, et d'expérimentation. Les fermes de lycées étaient alors les lieux où pouvaient se rencontrer l'ensemble des acteurs du dispositif d'accompagnement, mais également l'espace d'un dialogue avec les agriculteurs locaux. Malgré le processus de scolarisation dans lequel l'institution scolaire agricole est engagée, l'enseignement agricole public a cherché à diffuser la modernisation agricole en utilisant des canaux divers, et en n'interrompant pas les liens entre un espace école et une société locale et rurale (Cardé, 2002). S'il a fallu former les futurs

agriculteurs, il a fallu aussi, et dans le même temps, rencontrer et donner à voir aux agriculteurs du territoire, des nouvelles manières de faire. Ceci n'a été possible que parce que la plupart des enseignants-formateurs agricoles de l'époque étaient d'origine agricole, et qu'ils avaient avec les agriculteurs, une grande familiarité.

On peut ainsi penser que, compte tenu de leur proximité au monde agricole, les enseignants-formateurs agricoles, sont parvenus à s'emparer du débat « agricole », que ce soit pour participer à l'élaboration de l'énoncé « productiviste » de la modernisation agricole avec les ingénieurs et techniciens du développement ou de la recherche, ou bien pour confronter (voire ajuster) leurs représentations de cette modernisation avec les agriculteurs.

Finalement, la posture pédagogique de l'enseignement agricole des années 60, peut s'interpréter comme une tentative pour faire face au paradoxe entre la nécessaire proximité avec le monde professionnel comme support indispensable de l'apprentissage, et une certaine exigence de s'en extraire, pour assurer la promotion du modèle productiviste. François Cardi (2002) écrit que malgré ces tensions entre l'institution scolaire et les agriculteurs « les familles trouveront dans l'horizon de formation de l'un de ses membres (...) des facteurs favorables à la perpétuation du patrimoine domestique de l'exploitation agricole, et au maintien d'un fonctionnement autour d'une structure familiale, même si les savoirs apportés ne correspondent pas exactement à ce qui est attendu pour cette perpétuation ».

Espace clos et perméable à la fois, l'enseignement agricole public a cherché, par ses modalités d'intervention singulière, à intégrer les jeunes à la modernisation agricole et à la société. Il a élaboré une posture pédagogique originale en combinant une ouverture avec la profession, où l'exploitation agricole a tenu un grand rôle, et un espace clos, à l'abri des influences familiales, où se diffusaient les savoirs scientifiques et techniques et la « culture », et où s'initiaient et s'expérimentaient des savoir-faire dans différentes situations (fussent-elles à l'extérieur de l'établissement). Cependant – pour être plus complet – l'enseignement agricole a aussi dû prendre en charge le devenir et la réorientation de celles et ceux dont l'exploitation familiale allait disparaître avec la modernisation.

2.3. Gérer les mobilités sociales et professionnelles

Si quelques grandes exploitations étaient déjà prêtes pour s'engager dans le mouvement de modernisation agricole, l'indépendance alimentaire de la France passait par la mobilisation des exploitations plus modestes et la disparition de celles jugées trop petites. Ce faisant, la modernisation se caractérise aussi par la réduction drastique de la population agricole, qui a modifié peu à peu la place des agriculteurs dans les territoires ruraux, et plus globalement dans la société française. Il a fallu alors faciliter la cessation d'activité des exploitations jugées trop petites pour s'engager dans la modernisation, ou défavorisées par un contexte biogéographique contraignant et peu adapté aux

nouvelles techniques. Les discours des représentants syndicaux ont largement appuyé cette orientation, rappelant régulièrement que l'engagement dans ce mouvement était dans l'ordre des choses, « [laissant] penser que ceux qui faisaient autrement, le faisaient délibérément » (Gillet., Guignon, Jacques-Jouvenot D, 2002, 99). Disant cela, c'est aussi pour constater que la modernisation agricole n'a peut-être pas été aussi unanimement partagée, et qu'elle a fait, dès le départ, l'objet de controverses qui pourraient bien être encore aujourd'hui, à l'origine de celles qui animent le champ de la profession agricole (Rémy, J., 2008). Nous y reviendrons plus loin.

Les visées industrielles de la modernisation agricole s'accommodaient assez mal du maintien des plus petites exploitations et a longtemps imposé leur « reclassement ». Cette orientation a été soutenue, à la fin des années 60, par une politique européenne socio-structurelle qui fût relayée par les Etats. Pour assurer la modernisation des exploitations, les politiques nationales ont encouragé les uns, à investir et à s'agrandir, quand, dans le même temps, elles favorisaient la cessation d'activité des autres, c'est-à-dire des exploitations de celles et ceux qui étaient les moins bien lotis, et qui pouvaient céder les surfaces dont avaient besoin les premiers. Cette politique a permis de réduire les effectifs de la population agricole de façon drastique puisqu'entre les années 60 et 70, ce ne sont pas moins de 20% des plus petites exploitations, qui n'avaient plus leur place dans les règles commerciales et économiques de l'époque, qui ont disparu (Mollard, 1977). Dans un tel contexte, l'appareil éducatif se voit aussi confier la mission par le décret de 1962, de plus large portée, de proposer des alternatives sociales et professionnelles aux « héritiers » les moins « dotés » pour s'orienter vers d'autres secteurs d'activités et d'emplois.

Dans le même temps, l'univers professionnel agricole a dû recruter et tenter de capter un public varié, d'origine agricole ou non, pour former la population nécessaire d'ingénieurs et de techniciens en charge de l'encadrement et de l'accompagnement de la modernisation. Ce fût l'occasion pour certains enfants d'agriculteurs, qui ne pouvaient pas reprendre l'exploitation familiale trop petite, d'accéder, par la formation, à une forme de promotion sociale. Ce fût aussi l'occasion pour un public non agricole de s'engager dans cet univers.

Pour répondre à cette double exigence de mobilité, il fallait que l'institution scolaire agricole attire un nouveau public et, qu'en même temps, elle permette aux publics agricoles écartés de la modernisation, de rejoindre d'autres types d'enseignement, généraux ou professionnels. Pour cela il lui fallait établir des passerelles au sein de l'appareil éducatif français, et mettre en équivalence ses diplômes et ses niveaux de formation avec ceux de l'Education nationale, condition indispensable pour assurer le passage d'un appareil à l'autre. Comme le précise le décret de 1962 : « L'enseignement agricole doit permettre à tous les degrés, comme l'enseignement général et technique, toutes les orientations et réorientations possibles. »

En définitif, le projet de réforme de 1962, s'est appuyé sur un enseignement agricole public, qu'il a fallu rénover et intégrer dans un ensemble plus vaste - celui de l'appareil éducatif français - pour en améliorer la portée. Cette réforme s'inscrit, comme le dit, en 1960, Henri Rochereau alors Ministre de l'Agriculture, comme « une tentative de désenclavement de l'enseignement agricole au moment où se dessine le désenclavement de celui de l'agriculture par rapport à la société globale¹⁰ ».

A partir des années 1980, les différentes crises sanitaires et alimentaires, et la montée des préoccupations environnementales ont révélé les limites de ce type de développement. A un discours unitaire porté par la profession, à un référentiel standard du métier d'agriculteur, semble s'opposer une réalité sociale du monde agricole bien différente. L'activité agricole est soumise à de nombreuses injonctions externes, traduisant un changement des attentes de la société à l'égard de l'agriculture, attentes qui s'expriment avec de plus en plus de force compte tenu des nouvelles formes de l'action publique, où se multiplient les espaces de concertation qui leur offrent une scène pour s'exprimer et se construire. Ces dynamiques sont à l'origine, comme nous allons le voir maintenant, d'une forte incertitude quant à la délimitation de ce que serait finalement un agriculteur « professionnel ». Une telle situation est-elle capable de remettre en cause la position de l'enseignement agricole public qui s'est élaborée à partir des années 60 ?

3. Mise à l'épreuve de la position institutionnelle de l'enseignement agricole public : dynamique professionnelle du métier d'agriculteur

« La fin des paysans » d'Henri Mendras (1984) ou l'émergence d'une structuration en classes sociales des acteurs de l'agriculture de Marcel Jollivet (1966) nous annonçaient les termes du bouleversement capitaliste dans le monde agricole. Pour autant, force est de constater que ces transformations n'ont pas eu lieu avec la même intensité partout. Les analyses sociologiques fonctionnalistes ou marxistes autour de la thèse de l'entrée des paysans dans la modernité, ne parviennent pas à décrire la pluralité des modèles de développement et la diversité des mots d'ordre d'une agriculture contemporaine. A partir des années 80, de nouvelles attentes de la société (environnementales, développement territorial) se superposent au débat sur la remise en cause des visées « productivistes » entre les différentes formes d'agriculture. Nous allons dans ce qui suit montrer comment la dynamique propre du métier d'agriculteur nous invite à repenser la position et la posture pédagogiques de l'institution scolaire agricole telles qu'elles s'étaient élaborées au moment de la réforme de 1962 portant sur sa création.

Jusqu'alors plutôt préoccupée par les façons dont les agriculteurs pouvaient s'adapter aux changements imposés par la modernisation, renvoyant en particulier aux analyses portant sur les mouvements de catégorisation sociale, la sociologie rurale, à partir des années 70, s'installe dans une

¹⁰ Déclaration de Henri ROCHEREAU, Ministre de l'agriculture en 1960 à l'occasion de la présentation du projet de loi portant réforme sur l'enseignement agricole.

position critique à l'égard de la modernisation et glisse vers l'examen des résistances aux changements. Ses travaux font état des difficultés de l'univers agricole à suivre les visées de modernisation de la société, comparées aux autres secteurs d'activités (Degrange, 2002, 24). Dans le même temps, la sociologie rurale montre qu'à la tentative de professionnalisation à partir d'un modèle unique, les agriculteurs ont multiplié les façons de faire de l'agriculture, contribuant à dynamiser le champ professionnel agricole. Mais, les analyses des politiques et de l'action publique montrent que cette dynamique professionnelle n'a pas tenu seulement à ce qui se passe au sein de la profession, elle a aussi été influencée par un ensemble d'injonctions « externes », portées par des politiques publiques qui ont contribué à « déssectorialiser » la question de l'agriculture en interrogeant son rôle vis-à-vis de l'environnement et du développement territorial notamment. Cette ouverture s'est faite et continue de se faire avec d'autant plus de force que les nouvelles formes de gouvernance à partir desquelles les politiques et les actions publiques se mettent en place, autorisent désormais de nouveaux acteurs non agricoles à prendre part au débat.

3.1. Controverses et débats au sein de la profession

Rappelons que dans le premier chapitre nous avons considéré la modernisation des années 60 comme une tentative de délimitation d'un champ professionnel agricole, à partir de la définition d'une science spécifique sur laquelle le professionnel peut s'appuyer, à partir de l'explicitation de compétences, de savoirs et de savoir-faire qu'il maîtrise seul, et à partir de la définition d'une « raison sociale » de l'activité, où les orientations productivistes s'arrangent avec des valeurs plus agrariennes et humanistes. Rappelons que nous entendons ici par « raison sociale », au sens du courant interactionniste et de Hughes (1996), les finalités et/ou les missions reconnues et négociées entre la profession, qui en a le monopole, et la société. Ce travail a permis de codifier l'exercice professionnel « moderne » comme un ensemble de manières de faire, d'être et de penser, socialement définies et sanctionnées (Boudon, Bourricaud, 2002, 417), où la formation agricole s'est posée comme principal espace d'une « socialisation institutionnelle ».

Mais ce travail s'est confronté à la « résistance » des agriculteurs pour s'inscrire dans une activité industrielle et standardisée. Cette difficulté a tenu d'abord au fait que, dans un contexte généralisé de modernisation d'après guerre, le paysan occupe une position singulière, qui a du mal à s'articuler avec une économie générale, position qui renverrait au caractère familial de l'outil de production. En tant qu'espace à la fois professionnel et domestique, l'exploitation agricole est un lieu où se confondent le travail et le non travail, l'homme et le professionnel, distinctions qui caractérisent habituellement les modèles industriels (Barthez A., 1986). La « résistance » aux changements du monde agricole proviendrait également de la difficulté qu'ont les agriculteurs à donner un sens aux savoirs empiriques, sachant que les façons de faire des agriculteurs ont leurs propres raisons d'être (Jacques-Jouvenot,

1997). Jean-Pierre Darré (1985) s'inscrit dans ce prolongement, en considérant que la diffusion du progrès technique se confronte aux manières de faire des agriculteurs, façons de faire qui varient en fonction des conditions objectives de leur environnement et de leurs représentations sociales. Conditions objectives, d'abord, qu'elles soient agronomiques, écologiques, techniques ou socioéconomiques, qui par leur variabilité et les aléas qui y sont liés, rendent très incertain tout procès de travail standardisé. Représentations sociales ensuite, que les agriculteurs élaborent et transmettent au sein de « réseaux de dialogues techniques » et entre générations au sein de l'exploitation familiale. A partir de ces conditions objectives et de ces représentations sociales s'élaborent des savoirs pratiques professionnels produits dans l'action, qui, s'ils sont opératoires, ne sont pas forcément suffisamment explicites pour être diffusés. Selon Florence Osty (2003) ils sont difficilement accessibles, et pourraient renvoyer aux « savoirs ésotériques » de Jean Pierre Darré (1987). S'expérimentant dans des réseaux de dialogues souvent informels, ces savoirs professionnels liés à l'action des agriculteurs sont sans cesse renouvelés et moins stables que des savoirs académiques et formels, auxquels ils se confrontent.

Dans ces conditions, la coexistence de savoirs constitutifs de « communautés » aux côtés de normes et de valeurs propres au mouvement de modernisation agricole, montre que ces dernières ne sont pas parvenues à s'imposer à l'ensemble de la profession. Si une partie de la profession a suivi ce mouvement, on assiste concomitamment à l'émergence d'une pluralité de formes d'agriculture marquées plus ou moins par différents courants de pensée. En cela, les agriculteurs ne sont pas restés ancrés dans une conception « vivrière » de leur activité, ils ont aussi participé à une mise en dynamique de leur métier. De fait, la modernisation n'est pas parvenue à effacer les tensions, voire certaines ambiguïtés entre les courants de pensée qui ont traversé le monde agricole, et à partir desquels se sont déclinées différentes formes d'agriculture dont les intérêts, parfois divergents, ont conduit aujourd'hui, à générer des tensions au sein de la profession, et à leur mise en concurrence.

Les tensions « communautaires » entre le modèle « productiviste » et les « pluriactifs », c'est à dire ceux pour qui l'activité agricole se combinait avec d'autres activités, sont significatives de la nature du débat qui animait et anime encore aujourd'hui la définition du métier d'agriculteur. La controverse a opposé ceux qui se réclamaient d'un modèle « professionnel » à ceux qui, comme les pluriactifs, étaient considérés comme des « amateurs » par les premiers. Dès les années 1955, le recensement agricole a mis en évidence la persistance, à côté d'exploitants « à temps plein », d'autres agriculteurs qui combinaient leurs activités agricoles avec d'autres activités professionnelles, témoignant que le monde agricole n'avait pas unanimement adhéré aux visées industrielles de l'agriculture « moderne ». Les travaux d'Alice Barthez (1986) montrent que, pour être considéré comme agriculteur « professionnel » engagé dans la modernisation agricole, il ne suffisait pas de disposer d'une exploitation, même familiale à 2 UTH (Unité de Travail Humain), encore fallait-il que la nature de ce qu'elle produisait soit agricole. Une telle conception de ce que doit être l'activité et le revenu agricole

de l'exploitation pour définir son caractère professionnel s'opposait à la reconnaissance de la pluriactivité comme modèle acceptable, et « à l'heure de l'affirmation d'identités professionnelles, de collectifs de travail où tent[ai]ent de se normer des solidarités, le pluriactif, plus mobile, moins mobilisable, plus indépendant, [était] facilement marginalisé » par ses pairs (Blanchemanch, *et al.*, 2000). Cette contestation de la combinaison d'activités professionnelles sous statut agricole par une partie de la profession et ses représentants, tient au moins à deux raisons. Accepter que les exploitations agricoles pluriactives puissent être un modèle professionnel s'apparentait à remettre en cause l'idée d'excellence technique que supposait la modernisation de l'agriculture. Par ailleurs, le cumul d'activités des uns apparaissait souvent inacceptable aux yeux des « professionnels à temps plein », qui se considéraient spoliés du foncier dont ils pouvaient avoir besoin pour entrer définitivement dans la modernité agricole.

A partir des années 1980 / 1990, la critique du productivisme et le regain d'intérêt que la société porte au monde rural modifie le regard qu'elle porte sur ces pluriactifs et plus généralement sur les petites exploitations. Leur pérennisation est devenue un enjeu car, en participant au maintien du tissu social en zone rurale, ces formes d'agriculture que la modernisation avait tenté de marginaliser, changeaient de statut dans les débats sur l'agriculture (Laurent, Mouriaux, 1999). La base agricole est alors parvenue à trouver des relais institutionnels et syndicaux au sein de la profession, notamment celui du syndicat de la « Confédération Paysanne », dont les discours se posent en alternative pour définir ce que serait un agriculteur, à partir non plus de la production agricole mais du « travail » de l'agriculteur. L'enjeu était d'inscrire les manières de faire de certaines petites et moyennes exploitations, qui constituaient la base principale de son électorat, dans le champ de l'agriculture professionnelle. On comprend alors que si l'idée de la diversification agricole semble surgir des années 80, elle n'était pas une idée neuve. Pendant longtemps inscrite dans les pratiques des agriculteurs sans qu'il ait été besoin de l'explicitier, la diversité des modèles agricoles renvoyait à une réalité sociale du secteur de l'agriculture certainement beaucoup plus importante que ce que les discours de la profession voulaient laisser croire, réalité qu'elle est parvenue à contenir jusqu'à cette fin de siècle dernier (Coujard, 1988, 284). Mais ce débat ne vaut pas seulement pour les petites et moyennes exploitations. Les objectifs de l'autonomie alimentaire posés par la modernisation ayant été atteints assez rapidement, la question de maintenir un haut niveau de productivité agricole se pose alors que, dans le même temps, les premiers quotas sur certaines productions la remettent en cause. Dans ces conditions, pour le syndicat majoritaire et les entrepreneurs « modernisés », il s'agit moins de s'opposer au changement de métier et à l'élargissement de son contenu, que de revendiquer des garanties sur les normes de production et sur le maintien de leur statut.

Ce débat du début des années 80 au sein de la profession pour savoir qui peut se réclamer de l'agriculture « professionnelle », semble opposer ceux qui se disent « rentables » et ceux qui se disent « utiles à la société », et marque, là, deux conceptions idéologiques distinctes (Velasco-Arranz, 2002).

Cependant les travaux de Jacques Rémy (2008) mettent en évidence que, s'il existe des écarts entre le modèle d'une agriculture professionnelle « à visées productivistes », porté par les organisations professionnelles agricoles, et un tissu de petites et moyennes exploitations, la réalité sociale du secteur agricole est beaucoup plus complexe. Elle renvoie aujourd'hui à une multitude de collectifs de travail et de formes d'agriculture (agriculture de précision, agriculture biologique, agriculture raisonnée, agriculture durable, agriculture paysanne, agriculture écologiquement intensive). Ces différents systèmes de production se concrétisent à travers un ensemble d'appellations, de qualifications et de certifications de leurs systèmes d'action, plus ou moins reconnus par les pouvoirs publics, chacune de ces formes d'agriculture cherchant des alliés du côté des consommateurs et des citoyens pour se faire reconnaître (Rémy J., 2008). Alors que la professionnalisation des années 60 de l'agriculteur a cherché à unir la profession autour d'un modèle partagé, ces systèmes se trouvent en concurrence pour la reconnaissance de leur légitimité et sont lancés à la conquête d'une position hégémonique pour l'octroi exclusif du titre d'agriculture professionnelle (Rémy, 2008, 81). Cette multitude des formes de l'exercice professionnel et les concurrences entre elles, traversent également l'encadrement agricole – en particulier le développement – où on assiste à « une situation de flou voire d'éclatement qui apparaît caractériser le contexte présent. On s'accorde ainsi assez généralement à associer la crise, qui n'en finit pas de traverser, depuis le début des années 80, le système social du développement agricole, à celle qui touche le modèle productiviste, c'est-à-dire à un certain effondrement de la figure de l'exploitant et de l'exploitant « moderniste » autour de laquelle s'étaient mobilisés les agriculteurs (pour l'imposer ou le contester) tout au long des années 70, cet effacement débouchant pour l'instant sur une concurrence accrue entre des systèmes de production qui tendent à se diversifier toujours davantage et sur la relance de multiples conflits autour de la définition des modes d'exercice « légitimes » du métier d'agriculteur ». (Lémery B., 1992, 83). Au final, cette pluralité des formes d'agriculture atteste que le référentiel de la modernité n'a jamais fait l'unanimité, et la question d'entrer ou pas dans le capitalisme n'a jamais été résolue (Rémy J., 1987), « tout se pass(ant) comme si la tentative des années 60 visant à traduire et dessiner les contours de la profession agricole se prenait à son propre piège, en cela qu'elle a marginalisé une partie de leurs représentants, sans pour autant que ces derniers ne se considèrent pas comme des agriculteurs ». (Degrange, 2002, 29).

Dans la perspective qui est la nôtre de comprendre en quoi cette situation interroge la position de l'enseignement agricole, nous pouvons rapidement ici (nous y reviendrons plus loin) constater qu'à une position de diffusion des connaissances et des manières de faire d'un modèle unique de la modernisation agricole, se substitue aujourd'hui une position qui devra chercher à administrer une pluralité de formes d'agriculture, qui sont en concurrence dans le champ professionnel.

3.2. La montée d'injonctions au professionnalisme à l'extérieur du monde agricole

Si la socialisation professionnelle agricole est, comme nous venons de la décrire, en partie liée aux initiatives d'agriculteurs, elle est aussi dépendante d'injonctions extérieures qui tiennent d'une part, de la désectorialisation des politiques publiques qui ont élargi les attendus et la raison sociale de l'agriculture et d'autre part, de nouveaux modes de gouvernance qui ont progressivement articulé la construction de l'action publique entre la décentralisation de l'état et les politiques publiques des collectivités territoriales et locales. Parce qu'elle touche l'alimentation, qu'elle concerne les questions d'aménagement du territoire et impacte sur l'environnement et la biodiversité, l'agriculture se pense désormais comme un « bien commun », un objet ouvert à un débat, où de nouveaux acteurs non agricoles et des politiques publiques variées, portent de nouvelles « injonctions à la professionnalisation » agricole.

3.2.1. Désectorialisation des politiques publiques

La désectorialisation des politiques publiques répond en particulier à l'émergence de nouvelles exigences de la société en matière d'environnement (problématique de pollution et d'érosion de la biodiversité, cadre de vie) qui interpellent le monde agricole et ses modes de production. Ces exigences ont leur traduction dans les politiques publiques sectorielles concernées, c'est-à-dire environnementales, d'aménagement du territoire et agricoles qui subissent du même coup une certaine désectorialisation.

. Emergence de nouvelles préoccupations de la société vis à vis de l'agriculture

Au milieu des années 80, le rapport « Teneurs en nitrates des nappes phréatiques de la France » réalisé par le Ministère de l'Environnement, sur la base des données des services centraux et extérieurs des ministères chargés de l'agriculture et de la santé, des agences de l'eau et du Bureau de Recherche Géologique et Minière (BRGM) (Lallemand-Barrès. et *al.*, 1986), mettait en évidence l'impact des pratiques agricoles sur les pollutions des nappes phréatiques et alarmait l'opinion publique française. Cette révélation et l'émergence concomitante de nouvelles préoccupations environnementales de la société, a ébranlé les visées productivistes du développement agricole tout en engageant un débat, hors la profession, sur la « raison sociale » de l'agriculture, par delà les orientations de production proprement dite.

Les conclusions d'un tel rapport et le problème récurrent des surproductions agricoles à l'échelle européenne, ont contribué aux controverses au sein de la profession entre le modèle standard productiviste et les formes d'agriculture que ce modèle avait mis à l'écart. Mais le changement du regard que la société porte sur l'agriculture est aussi alimenté par de nouvelles préoccupations où l'agriculture, et par delà, ses évolutions, ne pouvaient plus se penser uniquement du point de vue de la

production (Lemery, 1996). Le contexte de crise de l'emploi et du travail a fait de l'espace rural un espace susceptible d'offrir de nouveaux emplois, et a modifié dans les années 1980, l'attractivité des espaces ruraux, plutôt perçus durant toute la période d'après guerre et de modernisation généralisée, comme des espaces hors du « progrès ». Dans le même temps, de nouvelles préoccupations environnementales et une nouvelle éthique, marquée par le désir de refonder le lien distendu entre nos sociétés occidentales « modernisées » et la « nature » émergent (Micoud, 1994). Relayée par les crises successives de « la vache folle » ou de « la tremblante du mouton », la lente introduction de l'environnement dans le débat sur l'agriculture a modifié peu à peu le lien de la société française à ses agriculteurs, longtemps perçus comme les intermédiaires entre la société et la nature. La montée de ces nouvelles préoccupations a été relayée par des « rurbains » qui, devenant plus nombreux dans les espaces ruraux, se sont confrontés aux agriculteurs dont la position hégémonique dans les campagnes s'est trouvée fragilisée. Cette évolution des rapports entre les mondes agricole et non agricole dans l'espace rural tient à la réduction drastique des effectifs des agriculteurs, consécutive à la modernisation et à un certain retour des « citadins » vers la campagne, inversant le poids sociologique des uns par rapport aux autres. Redevenue attractive, la campagne a fait l'objet depuis, de politiques publiques européennes et nationales qui ont intégré à la fois l'environnement, le développement rural et l'agriculture.

A partir des années 1980, les préoccupations environnementales se sont concrétisées par un travail législatif qui a abouti à un ensemble de règlements, dont l'un des plus emblématiques est « l'article 19 » de l'acte unique du sommet de Berlin, élaboré sous la pression des députés verts. Ces préoccupations environnementales ont été relayées en Europe, particulièrement par les britanniques, forts d'un héritage particulier et lointain, à dimension religieuse et juridique protestante, spécifique aux pays de l'Europe du Nord, dans lequel la question du paysage et de la nature s'inscrit dans une histoire longue de pratiques de consommation de la nature (Alphandéry. et Billaud, 1996). La montée des préoccupations environnementales amorce un mouvement de déssectorialisation de la politique agricole européenne et des politiques nationales, dont les financements ont progressivement puisé dans des fonds qui alimentent à la fois les politiques de l'environnement, de l'aménagement du territoire et du développement local.

. Politiques agricoles, politiques de l'environnement, de l'aménagement du territoire et du développement local

La politique agricole commune européenne (PAC)¹¹ traduit assez bien depuis 1999 la déssectorialisation de l'agriculture. Elle se décompose en deux piliers. Le premier précise les

¹¹ La présentation suivante est inspirée d'un article d'Albert Massot Marti (http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/fr//FTU_4.2.1.pdf) portant sur les Articles 38 à 44 du traité sur le fonctionnement de

orientations pour soutenir les marchés et les prix agricoles, et soumet depuis 2005, le versement des aides communautaires à la conditionnalité, c'est à dire au respect d'exigences de base en matière d'environnement, de bonnes conditions agricoles et environnementales (BCAE), de santé (santé publique, santé des animaux, santé des végétaux) et de protection animale. Le second pilier est également soumis à ces exigences au niveau de certaines aides octroyées comme les indemnités compensatoires de handicaps naturels (ICHN), ou les mesures agro environnementales (MAE). Mais ce second pilier est largement dédié au développement rural centré sur « l'amélioration de la compétitivité de l'agriculture et de sa multifonctionnalité, la protection de l'environnement en agriculture et la participation au développement des territoires ruraux ».

Les réformes successives de la PAC ont permis, au travers du second pilier, de renforcer les liens entre d'une part, l'activité de production de l'agriculture et d'autre part, l'environnement, l'amélioration du cadre de vie dans les zones rurales et la diversification de l'économie des communautés rurales. Cette politique de développement rural a été financée par un fond européen d'orientation et de garantie agricole (FEOGA). Pour autant, cette politique ne s'est pas faite aussi aisément compte tenu des tensions entre les orientations des premier et second piliers.

L'articulation entre agriculture, environnement et développement rural a été initiée à l'occasion de la réforme des Fonds structurels de 1988 au travers plus particulièrement de l'objectif « 5b » de « développement de zones rurales ». Mais cette articulation s'est définitivement installée avec la réforme de la PAC de 1992, qui a précisé la « dimension environnementale de l'agriculture », mettant en avant les liens indiscutables de l'agriculture avec les ressources naturelles, au regard de ses niveaux de consommation du foncier et de l'eau, ainsi que sa capacité à jouer un rôle dans la sauvegarde de l'environnement. Ces mesures structurelles pour compenser la diminution des revenus des agriculteurs qui s'engageaient dans la réforme en répondant aux exigences du second pilier, ont été compensées par une politique d'accompagnement. Cette réforme a bouleversé durablement la conception traditionnelle de la PAC, où il est fait une nette distinction entre politique des prix et des marchés du premier pilier et politique structurelle du second pilier.

(1) Où les politiques agricoles s'emparent de la question environnementale et du développement rural

A partir du sommet de Berlin dans le cadre de l'Agenda 2000, la réforme de la PAC a visé à mettre en place « un cadre cohérent et durable garantissant l'avenir des zones rurales en se basant, notamment, sur la multifonctionnalité de l'agriculture - c'est-à-dire, sa capacité à fournir un éventail de services

l'Union européenne (TFUE). Règlements (CE) n° 1698/2005 (JO L 277 du 21.10.2005) et n° 473/2009 (JO L 144 du 9.6.2009), et décisions 2006/144/CE (JO L 55 du 25.2.2006) et 2009/61/CE du Conseil (JO L 30 du 31.1.2009).

publics qui dépassent la simple production de denrées alimentaires - et sur la capacité de l'économie rurale à créer de nouvelles sources de revenus et d'emploi, tout en protégeant l'héritage culturel, environnemental et patrimonial du monde rural » (Agenda 2000). Avec l'Agenda 2000, la diversification des activités en milieu rural était reconnue et pouvait être exploitée comme complément de revenu pour les exploitations. L'ambition de l'Agenda 2000 fut d'intégrer l'agriculture dans une politique de « développement rural durable » qui a cherché à assurer une meilleure cohérence entre le développement rural (deuxième pilier de la PAC) et la politique des prix et des marchés (premier pilier de la PAC).

La réforme de juin 2003 a confirmé ces orientations et a amorcé une tentative de rééquilibrage des aides entre le premier et le second pilier, celles-ci étant encore largement en faveur du premier. Outre les sommes spécifiques qui sont attribuées au développement rural, un transfert des fonds du premier pilier de la PAC vers le deuxième pilier a été décidé, grâce à la réduction progressive des paiements directs aux grandes exploitations, dégageant un volume annuel supplémentaire de 1,2 milliard d'euros à partir de 2007, somme attribuée aux Etats membres, en vue de permettre de financer les nouvelles mesures d'accompagnement sur le second pilier. La réforme de 2003 a également mis l'accent sur le contenu du deuxième pilier en étendant le champ d'application vers la qualité alimentaire et vers l'adaptation à l'introduction de normes communautaires rigoureuses concernant l'environnement, la santé publique, la santé des animaux et des végétaux, le bien-être des animaux et la sécurité sur le lieu de travail. En particulier, le règlement (CE) n° 1783/2003 a prévu l'attribution d'aides en faveur des zones soumises à des contraintes environnementales dans le cadre du programme Natura 2000 pour la protection des oiseaux et de leurs habitats.

Enfin, la réforme de 2009 a élargi la PAC aux inquiétudes contemporaines en introduisant cinq nouvelles mesures dans la politique de développement rural comme la lutte contre le changement climatique, le développement des énergies renouvelables, la gestion de l'eau, la protection de la biodiversité et la promotion de l'innovation. Les institutions européennes ont alors créé, dès 2005, un fond unique en faveur du deuxième pilier de la PAC, le FEADER (Fonds européen agricole pour le développement rural), en concentrant toutes les mesures précédentes (règlement (CE) n° 1698/2005, JO L 277 du 21.10.2005).

Les orientations de la politique agricole européenne montrent comment, au cours des réformes successives, on assiste à une tentative « lente » d'ajustement du rôle de l'agriculture, entre production, environnement et développement rural. Depuis la réforme de la PAC de 92, ces orientations ont eu des traductions au niveau national, notamment au travers de certains dispositifs réglementaires, qui ont eu plus ou moins de succès : Opération Locale Agri Environnementale (OLAE), Contrat Territorial d'Exploitation (CTE), Contrat d'Agriculture Durable (CAD), Mesures Agri Environnementales (MAE), etc.

(2) Où les politiques environnementales s'emparent de la question agricole

Les injonctions extérieures faites aux agriculteurs sur la nature de leur activité tiennent également aux politiques environnementales qui n'ont pas seulement visé à réduire les impacts de l'agriculture sur l'environnement, mais qui ont également cherché à constituer l'agriculture comme secteur de services éco systémiques. Sans entrer ici dans une analyse exhaustive, citons plus particulièrement le Grenelle de l'environnement, dont le processus s'est engagé dès 2008. Les négociations du Grenelle ont mobilisé un ensemble d'acteurs hétérogènes, dont des représentants de l'agriculture et de l'environnement. La loi de programmation dite du Grenelle 2 s'est concrétisée par un ensemble de titres de loi, dont celui de « la biodiversité » où, à côté des « Trames Vertes et bleues », l'agriculture est spécifiquement prise en compte. Les objectifs la concernant visent à « initier et accélérer la transformation de l'agriculture afin de généraliser les pratiques agricoles durables, et de concilier efficacité économique (...), robustesse climatique et réalisme écologique » (Grenelle de l'environnement, 2010). Les mesures déclinées pour atteindre cet objectif s'appuient sur le développement de l'agriculture biologique, sur le programme « écophyto. 2018 » qui vise à réduire l'usage des produits phytosanitaires de moitié à l'horizon 2018, et la certification environnementale « haute valeur environnementale » (HVE), dont l'ambition est d'engager l'ensemble des exploitations françaises dans « un nouveau modèle agricole ».

Cette ambition et la place de la certification environnementale HVE s'appuient également sur les orientations « d'Objectif Terres 2020 » lancé par Michel Barnier, en février 2009, alors Ministre de l'Agriculture, où il s'est agi de trouver une alternative au modèle des années 60. Le « nouveau modèle agricole » ne consiste pas pour autant à choisir parmi les différentes formes d'agriculture (AB, raisonnée, « paysanne », durable, de précision, etc.), ni à s'appuyer sur les démarches territoriales de « labellisation ». Dans cette perspective, le nouveau modèle tente de se « désigner » à partir d'une double dimension, à la fois agricole à visée productive, à la fois environnementale : « aux démarches locales, aux initiatives individuelles, il faut répondre par une dynamique collective afin de permettre le choix de s'orienter vers une agriculture écologiquement intensive » (Objectif Terres 2020, 2009). Ce « modèle », qui articule le plus explicitement agriculture productive et environnement, cherche aujourd'hui à s'imposer à la profession. Remarquons au passage que cette certification a donné lieu à de larges débats qui ne sont pas parvenus à faire consensus. Aussi la certification peut-elle aujourd'hui s'obtenir selon deux scénarii distincts qui n'articulent pas exactement de la même façon agriculture et environnement. Si le premier scénario est centré sur les impacts environnementaux des pratiques agricoles, que ce soit sur les pollutions, sur l'utilisation de l'eau ou bien sur la biodiversité, la logique du second scénario s'inscrit plutôt dans la perspective d'une agriculture qui procure des « services » environnementaux.

Au final, de ce qui précède, nous retiendrons d'abord que l'inscription de l'agriculture dans des perspectives de développement rural et de services environnementaux, contribue à faire de

l'agriculture « un bien commun », statut qui tend à redéfinir ses orientations et sa « raison sociale » bien au-delà de la production agricole, en bousculant progressivement les visées « productivistes » de la modernisation agricole des années 60. Nous retiendrons également que les articulations avec le développement rural et l'environnement de l'agriculture ont considérablement renforcé les dispositifs réglementaires et juridiques qui cadrent l'exercice professionnel, multipliant ainsi les « injonctions » normatives qui ne sont plus portées seulement par la profession, mais également par des secteurs dont les attendus et objectifs peuvent être, comme ceux de l'environnement ou du développement rural, en contradiction avec certaines orientations de production. Enfin, nous retiendrons que cette ouverture rend l'exercice professionnel de plus en plus complexe, multipliant les normes règlementaires, introduisant de nouvelles « sciences » sur lesquelles la profession agricole pourrait avoir désormais à s'appuyer, et suggérant de nouvelles façons de faire et de penser l'agriculture. Si l'ouverture des politiques publiques agricoles vers celles du développement rural et de l'environnement a introduit dans le débat sur l'agriculture de nouveaux acteurs, ces débats sont d'autant plus animés qu'ils se mettent en place aujourd'hui dans de nombreux espaces de dialogue, compte tenu des évolutions des nouvelles formes de gouvernance associées à la « territorialisation » de ces politiques publiques.

3.2.2. Décentralisation des politiques publiques et nouvelles formes de gouvernance

Les nouvelles formes de gouvernance des politiques et de l'action publique sont liées d'une part, au processus de territorialisation de l'action publique où il s'agit d'adapter l'action publique aux situations contrastées des régions et des départements, d'autre part, à l'émergence conjointe d'autonomisation des collectivités territoriales et de processus de démocratie « participative » à l'échelle des espaces intercommunautaires locaux. Concernant l'agriculture, si les politiques et l'action publique sont cadrées par la politique agricole commune, celle-ci laisse aussi à chaque Etat membre la possibilité de les intégrer dans ses stratégies nationale et régionale. Si la dernière réforme de la PAC 2009 définit un ensemble d'orientations et « des actions clés proposées aux Etats membres pour leurs programmes nationaux ou régionaux de développement rural 2007/2013 » (PAC 2009), ces actions doivent être « intégrées dans les stratégies nationales ou régionales, où les autorités internes responsables doivent adopter une approche intégrée, concrétisant un aménagement spatial approprié et optimisant les synergies entre les orientations » (PAC 2009).

Cette nouvelle gouvernance tient d'abord d'un processus de décentralisation de l'Etat, jamais remis en cause, quelles que soient les alternances politiques, depuis le début des années 1980. Les orientations politiques de l'Etat sont déclinées et mises en œuvre aux échelles régionales et départementales via les services déconcentrés, où il ne s'agit plus seulement de faire appliquer les lois, mais d'animer le travail de construction de l'action publique territorialisée en convoquant l'ensemble des parties

prenantes. Ce travail est d'autant plus complexe qu'il s'inscrit dans des contextes de restructuration de ces services déconcentrés où sont regroupés, par exemple, l'équipement avec l'agriculture à l'échelon départemental (DDE et DDA regroupées au sein de la DDT (Direction Départementale du Territoire) ou l'alimentation avec l'environnement à l'échelon régional (Direction Régionale de l'Environnement (DIREN) est devenue la Direction Régionale de l'Environnement et de l'Alimentation et du Logement (DREAL))¹².

Cette territorialisation des politiques publiques agricoles se concrétise notamment autour du second pilier de la PAC qui, par exemple depuis 2006, se décline en un Plan de Développement Rural Hexagonal (PDRH), dont les orientations sont renégociées à l'échelon régional et finalisées dans le Document Régional de Développement Rural (DRDR). Dans le même sens, si les objectifs de la loi de modernisation agricole de 2010 (LMA) s'inscrivent dans le prolongement de la dernière réforme de la PAC, en articulant les exigences de production et de compétitivité de l'Union européenne à des exigences de protection de l'environnement et de développement rural, dans le même temps, sa mise en œuvre passe par un ensemble de négociations territorialisées qui se concrétiseront à l'échelon régional par un Programme Régional de l'Agriculture Durable (PRAD).

Ces politiques de l'Etat se confrontent aux politiques et actions publiques des Régions et des territoires locaux intercommunautaires (Pays loi Voynet et Communautés de communes ou d'agglomération). C'est ainsi qu'à l'occasion de la préparation de la loi de modernisation agricole de 2010, dès 2003, le ministre de l'agriculture Hervé Gaymard précisait que « la montée en puissance de la décentralisation et les interactions de la politique agricole avec les autres politiques publiques, déjà très décentralisées, posent la question de la participation des collectivités locales à la mise en œuvre de cette politique » (Gaymard, 2003, Préparation de la LMA). En particulier, bien que ces territoires locaux n'aient pas de compétences spécifiques en matière agricole, les projets¹³ que les acteurs élaborent portent régulièrement sur le développement rural, sur la prise en compte et la gestion des questions environnementales, ou le développement de l'attractivité du territoire, et finissent par interpellier la place et le rôle de l'agriculture. Tout se passe comme si les modalités de l'action publique relevaient de plus en plus de leur capacité à développer, à travers des formes de proximité organisée, de nouvelles qualités individuelles et collectives, publiques et privées, pour appréhender les enjeux politiques et environnementaux européens et mondiaux (Jambes J.P., 2001).

Avec la décentralisation de l'Etat, la déssectorialisation des secteurs d'activité, et l'autonomie accrue des collectivités territoriales et locales pour concevoir leur propre devenir, on assiste, comme l'écrit Marcel Gaucher (2001), à « un renversement de la conception de la construction de la société où il n'est plus indispensable à la société que la politique représentative arrache à elle seule la société à elle-

¹² Outre qu'on puisse y voir là une forme de déssectorialisation des secteurs d'activités, il n'est pas sûr que ce soit cette logique là qui ait présidé à ces réorganisations.

¹³ Schémas de cohérence territoriaux pour les pays (SCOT) ou des contrats de développement local pour les EPCI

même pour en construire l'intérêt général. Il est possible de construire le social par le jeu de compromis qui installe le règne de la politique. » Mais si cette gouvernance s'expérimente aujourd'hui un peu partout, elle suppose encore de nombreux apprentissages institutionnels (Jambes J.P., 2001).

Dans ces nouvelles règles du jeu, les formes de la gouvernance territoriale multiplient les « espaces de concertation publique » (Candau J., 1999) où se côtoient différentes catégories d'acteurs, institutionnels, associatifs, privés, élus, qui communiquent, se coordonnent, et ajustent éventuellement leur position à l'égard de l'agriculture, faisant de ces lieux des sites qui deviennent plus ou moins actifs pour redéfinir ce que serait l'agriculture et le métier d'agriculteur. On assiste donc à un travail d'énonciation où se croisent des préoccupations environnementales, de développement rural ou d'aménagement du territoire, souvent diffuses et peu explicites, qui sont portées par les représentants de la population (Beurret J.E., 2006), des projets des intercommunalités, des conseils généraux, ou régionaux, et des orientations de l'action publique territorialisée, élaborée par les services déconcentrés de l'Etat. Cet ensemble hétérogène tend à influencer de plus en plus, directement ou indirectement, les orientations locales de l'agriculture, tout en affectant les représentations collectives que la société s'en fait.

L'institutionnalisation de l'appareil éducatif agricole français à partir du décret de 1962, s'inscrit en parallèle et comme vecteur du mouvement de modernisation agricole. Mais n'étant pas le seul à tenir cette position, l'enseignement agricole a dû trouver, au sein d'un dispositif plus large d'accompagnement, avec la recherche et le développement, les coordinations et une place pour optimiser la diffusion et la promotion du nouveau métier d'agriculteur. En même temps, la raison sociale, les compétences et les savoirs de l'agriculteur « moderne » se trouvant largement renouvelés, l'enseignement agricole public a dû également construire une posture pédagogique originale pour faire face aux ruptures et aux tensions que cette modernisation suscitait chez les agriculteurs et leurs enfants. Enfin, l'enseignement agricole public aura également dû prendre en charge la formation de tous les acteurs, plus ou moins spécialisés, qui ont conçu et encadré la modernisation.

La réponse de l'enseignement agricole tient d'abord d'une organisation en plusieurs niveaux de formation qui rend compte d'une certaine conception de l'organisation et de la division du travail en agriculture, où la spécialisation et le niveau de qualifications varient selon qu'on s'adresse à des chefs d'exploitation, à leurs salariés, ou bien aux personnels des différentes institutions ayant la charge d'accompagner le monde agricole. Cette réponse tient également d'une posture pédagogique qui en articulant la transmission des savoirs, l'ouverture à la culture et l'imprégnation en situation a cherché à optimiser son rôle de diffusion de la modernisation agricole, tout en tentant d'extraire les fils d'agriculteurs des seuls processus de socialisation communautaire et familiaux. Cette posture

pédagogique originale s'inscrit dans un double mouvement caractéristique de l'enseignement agricole public. Il s'est d'abord agi de délimiter l'espace de formation en tant qu'un espace clos, étanche aux influences familiales des futurs agriculteurs, afin de diffuser auprès des jeunes en formation les nouveaux savoirs, et leur permettre d'expérimenter et de s'initier aux nouveaux savoir-faire, en particulier sur la ferme de l'établissement. Mais il a fallu également pour l'enseignement agricole public s'ouvrir vers le monde agricole, plus particulièrement vers les acteurs du développement et vers les agriculteurs engagés dans le mouvement de modernisation, pour asseoir les apprentissages pratiques et « de terrain » des publics en formation et participer au travail d'élaboration et de généralisation du modèle « industriel » avec le développement et la recherche. Cette combinaison n'a été possible qu'à la condition que les « enseignants-formateurs agricoles » bénéficient d'une formation de « haut » niveau, et aient une grande proximité et familiarité avec les professionnels de l'agriculture. Plus particulièrement ici, les « Ingénieurs d'agronomie » ont joué, de par leur parcours de formation et leurs origines agricoles, un rôle essentiel. Cette combinaison a également été rendu possible grâce à l'entrée « singulière » dans l'enseignement agricole d'une nouvelle forme d'intervenants, les animateurs socioculturels qui ont pris une part active dans « l'ouverture au monde » des futurs professionnels.

Une telle position de l'enseignement agricole met en tension ce qui est véhiculé dans les espaces institués de la formation, et ce qui traverse les espaces familiaux d'une partie du public. Cependant, constatons que si la modernisation agricole est parvenue à diffuser aussi largement dans la profession agricole, si l'institution scolaire agricole s'est imposée comme un passage quasi obligé pour accéder au métier, elle le doit vraisemblablement à sa capacité à construire une posture pédagogique originale, à partir de laquelle s'est élaborée une « culture du métier » « d'enseignant-formateur agricole ». Mais à partir des années 80, l'enseignement agricole et ses agents se trouvent confrontés à une dynamique professionnelle de l'agriculture à laquelle ils vont devoir faire face et vont devoir réinterroger leur position.

L'agriculture s'avère être une activité de plus en plus encadrée par des politiques publiques, qui tendent à multiplier les cadres réglementaires, administratifs et juridiques pour répondre à des exigences d'efficacité et de rentabilité, de mesures d'impacts, de compatibilité avec des attentes environnementales et sociales renouvelées, de progression et d'évaluation permanentes, que les agriculteurs se devraient de respecter. Dans ces conditions, « l'autonomie professionnelle » de l'agriculteur, c'est-à-dire la capacité de ce groupe professionnel à définir ses activités et ses missions légitimes et à faire reconnaître les significations qu'il accorde au travail, se trouve menacée (Boussard, Demazière, Milburn, 2010, 159). Dans le même temps, les exigences de démocratie participative des nouvelles formes de gouvernance contribuent à multiplier les espaces où les agriculteurs sont invités à expérimenter et défendre leurs positions et leurs différentes manières de faire et de penser l'agriculture. Or ces dynamiques de production des normes de l'activité au travail ne sont pas

surdéterminées par des puissances externes politiques et économiques qui les inscriraient dans un parcours précontraint. Des ajustements s'opèrent selon le contexte où les institutions, les usagers, les professions connexes et les logiques propres structurant le groupe lui-même, fonctionnent comme autant de polarités actives du point de vue de la professionnalisation (Boussard, Demazière, Milburn, 2010). Le métier d'agriculteur se trouve désormais interpellé dans de nombreuses arènes sur ce qu'il devrait être ou ne plus être, sur ce qu'il aurait à faire et de quelles façons, le débat prenant appui sur des controverses internes à la profession, mais également à partir d'un ensemble d'injonctions « au professionnalisme » à l'extérieur du champ. Le renouvellement du processus de socialisation professionnelle touche non seulement le contenu du métier d'agriculteur, ses visées de production, ses savoir-faire et les sciences de référence, mais il opère également selon des modes décloisonnés qui laissent une place de plus en plus importante aux acteurs non agricoles. On peut ainsi considérer que le métier d'agriculteur est soumis à un processus de socialisation professionnelle qui opère à partir de multiples transactions sociales et qui se distribue dans des lieux de plus en plus variés. Selon Bertrand Hervieu (1993), ces remises en cause de l'autonomie et des visées productivistes bousculeraient l'identité du métier d'agriculteur et le dénatureraient (Hervieu B., 1993). Pour mieux saisir ce qui se joue dans le processus de socialisation professionnelle et dans ces transactions sociales, nous avons choisi de faire un détour par la sociologie du travail, et plus particulièrement de voir comment à partir de la question de l'identité professionnelle, elle parvient à traiter de la dynamique professionnelle. C'est à partir de ce détour que nous allons faire émerger dans ce qui suit une question de recherche et définir notre cadre théorique.

Chapitre 2.

Emergence d'une question de recherche et cadre théorique

Si on admet que la modification des cadres et des horizons du travail en agriculture impacte sur la nature et la dynamique des compétences de l'agriculteur, l'enseignement agricole public est alors invité à repenser son action, et plus particulièrement à interroger ses pratiques, pour traiter des multiples transactions qui opèrent dans le champ professionnel. Pour préciser la nature et les modalités de ce réajustement et construire notre hypothèse de recherche, nous procédons en trois temps. Nous commençons par interroger les travaux de la sociologie rurale sur les transformations du métier d'agriculteur. Ayant mis en évidence l'importance des rapports sociaux dans les dynamiques de professionnalisation du métier contemporain d'agriculteur, nous mobilisons alors le concept de « l'identité professionnelle » traité par la sociologie du travail et des professions, pour mieux cerner ce qui se joue dans le processus de socialisation. En particulier nous nous interrogeons sur la façon dont ce processus se répercute sur les compétences à partir desquelles les actions de la formation sont généralement pensées. Ce parcours nous permet de dégager alors les principaux problèmes posés aux enseignants-formateurs, et la façon dont ils remettent en cause le « programme institutionnel » de l'enseignement agricole public tel qu'il s'était élaboré au milieu du siècle dernier. Nous formulons, à l'issue, une hypothèse, celle de la « médiation pédagogique », à laquelle nous donnons un contenu à partir duquel nous construisons notre question de recherche et nous définissons notre cadre théorique et d'analyse.

1. L'identité professionnelle et dynamique professionnelle

1.1. L'identité comme marque d'appartenance

La sociologie du travail en France s'est surtout préoccupée du travail en entreprise et de la façon dont les ouvriers affrontaient et s'adaptaient aux changements techniques de la modernisation « industrielle ». L'identité au travail a été, selon Claude Dubar (1991, 111), longtemps utilisée en référence à des concepts de classe ou des mouvements sociaux en désignant « la marque

d'appartenance à un collectif, à un groupe, ou à une catégorie qui permet aux individus d'être identifiés par les autres, mais aussi de s'identifier eux-mêmes face aux autres ». L'identité professionnelle est donc rattachée au nom d'un métier ou d'une profession à laquelle chacun est destiné en fonction de son milieu socioprofessionnel et de l'apprentissage spécialisé qu'il a suivi, et est perçue comme un processus de socialisation génétique et historique, où les caractéristiques objectives des situations au travail, par intériorisation individuelle des normes sociales, déterminent la position sociale de l'individu dans le champ professionnel. Dans cette acception, elle dépend d'un ordre culturel et social surplombant les pratiques des acteurs, selon une logique « d'intégration sociale » comprise comme l'ajustement des personnalités à la catégorie à laquelle elles appartiennent et à ses valeurs cardinales (Dubet, 2010). Cependant, la diversité des comportements au travail et des positions dans le champ professionnel des individus a rendu insuffisante une telle interprétation et a conduit la sociologie du travail à s'interroger sur les soubassements qui animent et dynamisent les normes et les valeurs de l'identité.

1.2. Evolution de l'identité professionnelle vers la double transaction

En France, les premiers travaux en sociologie autour des transformations au travail sont généralement attribués à Friedmann pour qui la parcellisation du travail « taylorisé » induisait chez les ouvriers une perte de sens et un sentiment de déqualification. S'interrogeant pour savoir s'il existait une certaine dialectique entre les changements technologiques inhérents aux visées industrielles de la modernisation et la déqualification ou la requalification du travail au travers de nouveaux métiers, Friedmann (1945) a mis en évidence l'existence chez les ouvriers de processus compensatoires au travers des rapports sociaux ordinaires privés et / ou de loisirs. Ces résultats ont initié l'élargissement du cadre de l'analyse sociologique où il s'agissait de comprendre l'activité du travailleur, non seulement au regard de ses appartenances macrosociologiques (classes, nation, ...), mais également selon ses appartenances microsociologiques (famille, voisinage, localité, ...).

1.2.1. La situation de travail

Touraine (1955) a contribué à faire évoluer les perspectives de Friedmann, en posant qu'appréhender les évolutions du travail impliquait une prise en compte des rapports sociaux entre les acteurs, sous entendant que les réalités professionnelles ne pouvaient pas seulement se déduire à partir des réalités techniques. Pour Touraine, la modernisation et la division rationnelle du travail par poste ont placé l'ouvrier dans un « système technique » dans lequel il s'est trouvé dépossédé de la maîtrise de l'ensemble du « système professionnel ». L'ouvrier perdant ainsi le sens de son travail, celui-ci ne peut plus alors s'appréhender en dehors d'un ensemble social plus large dans lequel il s'inscrit. Ainsi « la valeur objective du travail n'est plus isolable de la valeur de celui qui l'accomplit, pour son

groupe social et pour l'ensemble de la société » (Maurice, 1980, 27). L'identité professionnelle chez Touraine a renvoyé alors à la notion de « conscience ouvrière » qui s'élabore à partir des réseaux sociaux des travailleurs, et qui ne tient pas seulement de leurs situations de travail mais également des environnements sociaux dans lesquels ils se déplacent.

1.2.2. L'expérience sociale

A partir des années 1980, le contexte de crise et de pénurie du travail et le passage vers une politique de flexibilité de l'emploi, ont contribué à ajuster les focales de la recherche sur la place et le rôle du travailleur dans les transformations et les dynamiques du travail. Constatant une « adaptation permanente aux changements » (Degrange, 2002, 39), l'identité et la dynamique des identités au travail ont émergé comme problématiques centrales de ces recherches (Sainsaulieu, 1977). Essentiellement centrés sur le monde industriel, ces travaux remettent en cause l'existence d'une classe ouvrière unique et unifiée. Constatant la diversité des attitudes et des comportements des travailleurs envers leurs pairs et envers leur hiérarchie, Renaud Sainsaulieu, (1977) interroge alors la façon dont les catégories habituelles influencent la construction des identités professionnelles sans pour autant les déterminer. Dans cette ouverture, la sociologie du travail s'est focalisée progressivement sur l'activité des travailleurs, et a porté une attention particulière à « l'expérience sociale » des ouvriers pour expliquer leurs comportements au travail. Renaud Sainsaulieu (1996) montre en particulier comment les identités collectives sont façonnées par l'expérience sociale des individus au travail, qui tient à la fois des organisations qui structurent les échanges humains, et de la capacité de ces individus à être acteurs et à prendre une place dans un ensemble social de travail. C'est à travers cette expérience, que l'acteur parvient à la maîtrise de son engagement dans son activité, à son contrôle et à sa régulation, et qu'il joue un rôle « dans la construction (ou la reconstruction) d'une certaine représentation de la vie sociale » (Dubet, 2009). Dès lors, la focale de la recherche s'étant déplacée vers l'expérience sociale de l'individu, l'identité au travail doit s'appréhender par ses actions socialement situées dont on ne peut saisir le sens « qu'en se demandant moins qui il est, que ce qu'il fait ».

Concernant l'identité professionnelle agricole, la pluralité des façons de concevoir l'exercice professionnel montre bien comment, dans les situations au travail que rencontrent les agriculteurs, ils ne sont pas parvenus à trouver dans les normes professionnelles « conventionnelles » élaborées durant la période de modernisation des années 1960, les routines pour agir, celles-ci s'avérant ne plus être pertinentes dans une période de changement, ce qui les a incités à s'en écarter et à renouveler leurs connaissances et leurs pratiques. S'ils ont puisé dans les systèmes de références et de valeurs professionnelles établies pour construire leur identité, ils ont également été amenés à construire de nouvelles règles professionnelles.

En reprenant ici François Dubet, on considère que l'introduction de l'individu dans le processus de contrôle et de régulation de l'identité au travail, marque le passage d'une logique « d'intégration sociale » à celle de la « cohésion sociale » : « alors que l'intégration sociale définit un ordre culturel et social surplombant les pratiques des acteurs, la cohésion désigne un mécanisme inverse de la production de la société, celui des accords et des coordinations » (Dubet, 2009, 134). Dans ce passage, les normes ne sont plus des obligations morales dérivées de valeurs collectives et de mécanismes d'intégration assurant la reproduction du social, mais des règles du jeu construites en cours d'action, où les individus mobilisent également des systèmes de valeurs et de croyances. La production des règles professionnelles peut se concevoir comme un processus cognitif contrôlé à partir des expériences cumulées au travail, auquel l'acteur est d'autant plus facilement convié, que les structures sociales, les normes et les valeurs de références - comme ce peut-être le cas pour le métier d'agriculteur - sont remises en cause. Les expériences au travail apparaissent comme le support d'un procès de subjectivation, par lequel se construit le sens qu'un individu donne à ses actions et ses rapports à soi et aux autres, en même temps qu'elles constituent « le théâtre de la construction de savoirs pratiques et de liens de coopération entre collègues fournissant le support d'une communauté d'action » (Dubet, 2009, 195).

Pour autant, ces expériences au travail ne deviennent des règles du métier qu'à la condition que les acteurs les stabilisent dans des règles transmissibles, qui soient socialement définies et sanctionnées (Osty, 2006). Or, les évolutions de la gouvernance, la désectorialisation de l'agriculture, et la multiplication des arènes de dialogue ouvertes aux acteurs non agricoles susceptibles d'être actifs du point de vue de la régulation sociale du métier d'agriculteur, questionnent les contours des communautés pertinentes de l'action collective (Segrestin, 1980), et interrogent la manière dont se structurent les identités collectives. L'enjeu pour l'analyse sociologique est d'identifier désormais les véritables acteurs sociaux constitutifs de ces communautés plutôt que de partir de collectifs constitués, en tant qu'ils seraient représentatifs d'une idéologie partagée, confirmant ainsi que les « pratiques, les systèmes, les structures, les idéologies et les conflits ne suffisent plus à dessiner, dans une réalité sociopolitique mouvante, la cartographie des groupes et des modes de vie en société » (Degrange, 2002, 41).

Cette conception a fait particulièrement évoluer l'approche en sociologie du travail où l'enjeu était moins de rendre compte d'une certaine conscience de l'appartenance à une classe sociale, que de s'intéresser à la façon dont les individus ajustaient leurs positions dans des collectifs de travail. (Dassat, 1985). Remettant ainsi en cause le caractère homogène du métier, l'analyse sociologique a permis de rendre compte des transformations et des conflits d'intérêts au sein d'une profession, où les individus, au travers de multiples transactions sociales, expérimentent et ajustent les cadres de référence.

1.2.3. La double transaction identitaire

Claude Dubar (1991) a redéfini l'identité professionnelle en reprenant une double tradition qui a traversé la sociologie du travail, et dont nous avons donné les grandes lignes précédemment. Il considère que celle-ci n'est pas indépendante d'une certaine forme d'imprégnation culturelle du métier, de certaines idées reçues, qui précèdent l'individu, et à partir desquelles il agit en tant que professionnel. Mais l'identité, dans une tradition interactionniste, est aussi marquée par des constructions et déconstructions qui ajustent la position et qui dépendent des relations sociales auxquelles participent les individus. Au final, l'identité professionnelle est « le résultat à la fois stable et instable, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel de divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions. » (Dubar, C., 1991). Il appréhende alors l'idée de l'identité à la fois comme une identité personnelle et collective qui se construit à partir d'un double processus transactionnel, biographique d'une part, qui mobilise les processus de socialisation antérieurs de l'individu (primaire et secondaire), relationnel d'autre part, où l'identité se construit à partir de transactions sociales au sein de collectifs. En reprenant Jean Rémy (1998) la « transaction sociale » est définie comme un mode de comportement diffus à travers lequel se construisent et s'effectuent dans l'action réciproque, des processus d'affiliation et de désaffiliation, d'appartenance et de distinction à des catégories sociales. Ces processus opèrent à la fois à l'échelle de l'individu et de son identité personnelle, à la fois à l'échelle collective et sociale, la rencontre avec l'altérité ne se réduisant pas seulement à une projection de soi sur l'autre, mais portant également sur des enjeux collectifs comme ceux de l'identité professionnelle.

Pour Claude Dubar, cette conception de l'identité renvoyant au double processus transactionnel, permet de mieux appréhender les tensions constitutives d'un « monde professionnel » d'où peut émerger une « crise de l'identité », dès lors que dans ces transactions sociales apparaissent des contradictions. De ce point de vue, dans un contexte où les exigences vis-à-vis de l'agriculture portées par des acteurs « externes » au monde agricole s'expriment avec de plus en plus de force, la concurrence entre les « référentiels » des différentes formes de l'agriculture pour définir ce que seraient les normes et les valeurs du professionnel agricole, alimente les transactions sociales entre acteurs hétérogènes, qui sont à l'origine de controverses et d'une certaine crise de l'identité agricole. Cette « crise », si tant est qu'elle en soit une, pourrait tenir chez l'agriculteur « d'une multitude d'opérations de traduction qui s'effectuent en permanence entre une pluralité de sites toujours particuliers de formulation et de traitement de problèmes » (Lémery, 1994, 19).

Dès lors, la question qui est posée à l'enseignement agricole ne peut se penser en dehors de la dynamique professionnelle agricole et de la façon de traiter des tensions que génèrent les multiples transactions sociales. Ce qui se joue dans ces transactions interroge plus particulièrement les façons dont les enseignants-formateurs agricoles, dans des conditions de remise en cause du métier d'agriculteur, définissent ce qu'est un agriculteur ou ce que sont – ou devraient être- les formes

d'agriculture contemporaine. Par rapport à cette conception, ce sont également les modes d'action et les dispositifs d'apprentissage que les enseignants-formateurs mettent en œuvre qui sont interpellés. A un mode d'action qui semble avoir privilégié la diffusion – voire la promotion – de normes et de valeurs rattachées à un modèle de développement aux visées productivistes issus de la période de modernisation agricole des années 1960, se substitue désormais un nécessaire travail de reformulation de ce qu'est l'agriculture, à partir des savoirs et des savoir-faire élargis et parfois « contradictoires », explicites ou peu formels, des référentiels qui délimitent les différentes formes d'agriculture. Ce faisant, les enseignants-formateurs se retrouvent dans une situation où l'administration des apprentissages, à partir de ces savoirs hétérogènes, ne peut se faire sans tenir compte des transactions sociales qui opèrent pour redéfinir le métier d'agriculteur.

Si on admet que la notion de compétence, qui structure les manières de penser la formation, se construit autour de ces savoirs, alors il nous faut préciser, si et comment les manières de la définir permettent de prendre en compte les tensions entre catégories de savoirs, leurs places et leur ajustement dans des transactions sociales.

2. De l'identité à la compétence

L'approche de la formation et des apprentissages par la compétence se conçoit régulièrement comme une façon d'adapter la formation aux besoins de l'emploi et de l'entreprise. Mais pour Yvon Minvielle (1996), ce qui est important pour la formation, ce n'est pas tant la bonne identification des besoins et des emplois, que la prise en compte de la modification des processus de travail d'où émerge la question de la compétence car elle déplace largement le cadre strict des activités du travail, en mobilisant la question des représentations sociales, des pratiques et de l'identité du professionnel. Cependant, une telle conception de la compétence est en tension avec deux approches auxquelles elle ne se substitue pas, qui se basent sur « le métier » et sur le « poste de travail ».

Dans la première, les compétences et les critères d'accès au métier sont définis par la communauté de travail et les pairs, et reposent sur un « socle de définitions des appartenances sociales professionnelles, à la fois légitimes et reconnues » (Zarifian, 2002). Cette approche repose d'abord sur le travail « bien fait » et s'entend comme un ensemble de « qualifications » spécifiques, c'est à dire de performances, qui le plus souvent ne sont jamais remises en cause, ou tout au plus agrémentées de quelques additifs au gré de carrière et/ou de l'évolution de la discipline sur laquelle le métier s'appuie. (Villet, 2001). La reconnaissance au travail passe par un processus d'institutionnalisation du métier dans lequel la formation joue un rôle central en tant qu'elle garantit et assure la reproduction des normes et des valeurs du métier par la diffusion de savoirs et de savoir-faire « experts » propres.

Avec l'approche de la compétence par « poste de travail », il s'agit pour la formation professionnelle, d'intégrer les futurs professionnels à un ensemble qui n'est pas strictement lié « au métier », mais à

l'organisation dans laquelle ils travaillent. Ce faisant, si la formation se pense ici comme un processus « d'intégration sociale » au sens de François Dubet, la « culture » du métier qu'il convient de promouvoir tient à un ensemble plus large qui se construit dans les relations sociales liées aux situations de travail dans l'entreprise ou l'organisation.

Enfin, on distingue l'approche par la « compétence » centrée sur l'individu en formation et sur son autonomie dans l'action. Remarquons ici que cette conception s'est construite avec la crise de l'emploi du début des années 80, où, au même moment, l'analyse sociologique du travail prenait progressivement en compte la façon dont l'individu participait à la construction sociale de son identité au travail. Le terme de compétence a émergé et s'est peu à peu substitué à la notion de « qualification » plutôt utilisée dans les deux précédentes approches avec la complexité croissante du travail. Cependant, si la compétence se centre sur la capacité de l'individu à agir pour résoudre des problèmes, sa définition contemporaine ne se libère pas complètement de la culture du métier, ni de l'organisation dans laquelle l'individu travaille.

Aussi si l'usage de la compétence en formation est aujourd'hui très largement répandue, la réelle complexité de sa définition se mesure à la diversité des conceptions de l'apprentissage chez les enseignants de la formation initiale et les formateurs de la formation continue¹⁴, et à leurs manières variées d'exprimer ce qu'il conviendrait de faire auprès des publics en formation pour qu'ils deviennent « compétents¹⁵ ». En nous appuyant sur Philippe Zarifian (2002), nous constatons que la

¹⁴ Enseignants et formateurs sont deux catégories d'acteurs de la formation qui sont présents au sein d'un même établissement d'enseignement agricole.

¹⁵ Selon Pascal Vincent (séminaire de l'observatoire des métiers, Paris, janvier 2011) l'approche par la compétence en formation se décline selon 4 catégories principales de l'action.

Agir : La première approche de la compétence renvoie à l'action au travail, qui suppose de maîtriser un ensemble de savoirs théoriques et techniques, et de mettre en œuvre des savoir-faire propres à l'action. La compétence se décline par un ensemble d'objectifs qui repose sur la performance et des résultats normés. Si l'évaluation apprécie les capacités « d'agir » des futurs professionnels à partir d'un référentiel, elle ne « juge » pas de la capacité d'initiative ni de la pertinence de l'acte en fonction de la situation de travail. Dans cette acception normative de ce qu'est la compétence, bien que les apprentissages proposés par la formation restent centrés sur l'individu, elle ne prend pas en compte la question de son autonomie au travail.

Pouvoir agir : La seconde manière de définir la compétence renvoie à une approche « stratégique » et prospective du travail. L'autonomie de l'individu dans l'action vise à son adaptation et à son implication dans les visées stratégiques de l'entreprise, et elle s'appuie sur la prise d'initiative et la responsabilité. La compétence de l'individu tient d'abord de sa capacité à traiter, analyser les enjeux, le contexte, les résistances, et à mobiliser les ressources nécessaires pour agir. Cette compétence s'inscrit dans un processus dynamique dont il convient d'en apprécier préalablement les contours. Outre que cette approche stratégique soit généralement mal perçue compte tenu de la dimension utilitariste qu'on lui prête, elle suppose une légitimité institutionnelle car les compétences liées à l'action sont susceptibles d'interagir sur la situation, les individus devant alors porter la responsabilité de leurs actes.

Vouloir agir : On distingue également une approche « subjective », centrée sur le sujet, et la motivation qu'il met à travailler. Elle porte non seulement sur les manières de faire, mais également sur le regard réflexif qu'il doit avoir sur son action, sur les choix qui sont les siens face aux situations qu'il rencontre. Centrées sur la pratique, leur caractère formel n'étant pas toujours abouti, ces compétences ont parfois du mal à se faire reconnaître et se pose la question de leur régulation sociale.

Savoir agir : On distingue enfin, l'approche axiologique de la compétence qui renvoie à l'éthique, aux valeurs et au sens qu'une communauté donne au travail. Les compétences sont d'ordre comportemental et renvoient à une forme de déontologie.

définition qu'en donnent les sciences de l'éducation procède d'un métissage de ces différentes approches, où le métier, la situation de travail et l'individu trouvent chacun leur place.

Etre « compétent » c'est d'abord maîtriser des savoirs, des savoir-faire et des aptitudes relationnelles, (qui se posent alors comme « ressources ») et les mobiliser de façon pertinente, en fonction des situations de travail. La compétence procède aussi d'une « intelligence pratique » au sens où elle n'est pas forcément donnée d'emblée et peut se construire dans l'expérience au travail : elle ne relève pas d'une simple application des connaissances explicites et tacites, elle mobilise une expérience qui les transforme et les ajuste. Mais ces transformations dynamiques ne se développent qu'en interaction avec autrui, car pour être définie en tant que telle, la compétence suppose une reconnaissance pour soi et par les autres. Finalement, la compétence peut se concevoir comme l'ensemble des aptitudes qui permettent de mobiliser des ressources variées, savoirs et savoir-faire, donnés et/ou construits par l'expérience en situation de travail, afin d'effectuer une tâche ou de résoudre un problème, dans un cadre social qui permet d'ajuster et de déplacer les limites en fonction des valeurs et du sens donnés au travail. Nous pouvons reprendre la définition de Nicole de Roelens pour qui « les compétences de chacun sont coproduites dans les interactions symboliques et font l'objet de transactions qui se réalisent autour de la répartition des rôles et des places » de chacun dans les organisations au travail (Roelens, 1998, 123).

Dans cette acception, nous considérons alors que la définition de la compétence intègre le processus de travail et ses dynamiques sociales, dépassant ainsi le cadre strict des activités, en intégrant ce qui est consenti par les individus pour donner un sens « partagé » à leur travail. Si la construction des compétences du métier d'agriculteur opère à partir d'un ensemble de transactions sociales dans des scènes variées qui peuvent être actives du point de vue de la régulation sociale du métier, nous admettons avec Catherine Paradeise (1985) que cette construction se joue à partir de la production d'une rhétorique qui cherche notamment à redéfinir les compétences propres de l'agriculteur ; les compétences et le sens donné au travail d'agriculteur sont alors en « train de se faire ». Dans ces conditions, l'enseignement agricole est invité à se déplacer vers une posture plus « constructiviste » où l'institution scolaire agricole et ses agents sont invités à (re)trouver une plus grande proximité avec la profession agricole et l'ensemble des acteurs qui ont aussi quelque chose à dire sur l'agriculture, pour prendre part au travail de recomposition du métier d'agriculteur. Nous entendons ici que l'enseignement agricole doit se positionner dans une perspective où les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs (Corcuff, 2007), position qui suggère alors aux enseignants-formateurs de repenser leur mode d'action, de revoir la conception de la notion de compétence en tenant compte de la façon dont celles-ci se construisent. C'est autour de cet ajustement de la position de l'enseignement agricole et de ses agents que nous allons construire alors, notre hypothèse de la « médiation pédagogique ».

3. Problèmes posés à la formation : vers l'hypothèse de la médiation pédagogique

Rappelons rapidement que l'institutionnalisation de l'appareil de formation agricole public des années 60 s'est élaborée dans la perspective d'optimiser la diffusion des savoirs et des savoir-faire propres à la modernisation, moyennant une combinaison entre des apprentissages magistraux et pratiques, et une proximité au monde professionnel. Si pour certaines de ses interventions, il s'est agi d'administrer des transactions sociales entre des acteurs de la recherche et du développement détenteurs de savoirs scientifiques et techniques et des agriculteurs dotés de savoir-faire qui s'inscrivaient dans la modernité, globalement cette position était fondée dans la perspective d'assurer la promotion d'un modèle unique. Or une telle position ne tient plus, car les compétences qui sont nécessaires pour devenir agriculteur mobilisent aujourd'hui des « ressources » concurrentes, distribuées et très variées, qui s'expérimentent et s'ajustent en permanence en action et dans des collectifs ouverts à des acteurs de plus en plus hétérogènes.

3.1. Des ressources en tension et en concurrence

3.1.1. Des savoirs disciplinaires difficiles à mettre ensemble

La nécessité d'un ajustement de la position de l'enseignement agricole pour mener le changement en agriculture tient d'abord des incertitudes liées aux savoirs scientifiques et techniques qu'il conviendrait aujourd'hui de mobiliser. La déssectorialisation de l'agriculture vers la prise en charge des questions environnementales et de développement rural rend l'exercice professionnel de plus en plus complexe, ce qui suggère la mobilisation de nouvelles connaissances scientifiques et de nouveaux savoir-faire qui empruntent à l'écologie, à l'économie, à la géographie ... Si, prises séparément, les connaissances agronomiques et écologiques par exemple, peuvent être scientifiquement fondées, leur combinaison ne va pas de soi car elle peut révéler certains antagonismes qui fragilisent alors la posture « d'expert » des enseignants-formateurs agricoles, tout en relativisant les connaissances dont ils se réclament. Callon (2001) fait le constat que plus les savoirs se développent, plus ils se multiplient, paradoxalement, plus les incertitudes augmentent et plus les savoirs sont susceptibles d'être contestés. Le rapprochement de l'appareil éducatif agricole à l'Education nationale et par-là, sa reconnaissance en tant que composante du système scolaire, s'est accompagné d'une certaine forme de scolarisation qui tend à sanctuariser l'espace scolaire, en particulier en faisant de l'enseignement agricole un espace garant des normes, des valeurs du modèle agricole des années 1960, et des connaissances scientifiques et techniques associées qui ont pu se poser comme des principes indiscutables, et comme des références attestant de la professionnalisation du métier d'agriculteur. Faire entrer dans la modernité les filles et fils d'agriculteurs supposait alors de les extraire de leurs influences communautaires et

familiales et donc de leur socialisation primaire, et les socialiser à partir de ces références. Aussi, dans les conditions de remise en cause des seules visées productivistes de l'agriculture telles que nous les avons décrites précédemment, et la complexité du métier d'agriculteur qui suggère la recherche d'une nouvelle science « légitime » (parfois désignée comme agroécologie), la position de l'établissement de formation agricole peut difficilement continuer de faire valoir des principes indiscutables dès lors que par exemple, entre les disciplines agronomique et écologique, les connaissances peuvent se poser en tensions les unes des autres. De ce point de vue, si l'agronomie et l'écologie peuvent s'appuyer sur des démarches et des connaissances, qui prises séparément, peuvent être considérées comme indiscutables (même si ce n'est jamais complètement le cas)¹⁶, dès lors qu'il s'agit de les associer, ces savoirs peuvent entrer en contradiction. Si une telle situation ne remet pas en cause, en soi, le rôle de transmission de connaissances de l'enseignant-formateur agricole, elle interpelle cependant ses manières de concevoir les apprentissages, c'est-à-dire de mettre ensemble des connaissances qui jusqu'alors ne pouvaient pas être remises en cause. A cette difficulté se rajoute celle de l'articulation de ces savoirs scientifiques et techniques plus ou moins stabilisés avec les savoirs « d'action » (Barbier, 1996), qui s'élaborent tout au long de l'expérience au travail et avec lesquels il convient désormais de faire.

3.1.2. Des savoirs qui s'élaborent en cours d'action au statut fragile et pas facilement mobilisables

La mobilisation des savoirs d'action dans les apprentissages rend nécessaire un ajustement de la position de l'enseignement agricole car les agents éducatifs ne sont plus les seuls détenteurs des savoirs qui doivent être mobilisés dans les apprentissages. Le propre de ces savoirs d'action est qu'ils sont détenus par ceux qui « agissent » dans des situations professionnelles et qui se trouvent généralement en dehors de l'espace éducatif, comme par exemple les acteurs de formes « concurrentes » et alternatives d'agricultures pouvant faire ressource dans les processus d'apprentissage. Aussi, si nous considérons qu'une partie des savoirs constitutifs des compétences d'un métier d'agriculteur capable de répondre aux exigences environnementales sont en cours d'expérimentation et s'ajustent en permanence dans l'action, les savoirs théoriques et les savoir-faire stabilisés ne peuvent constituer la seule ressource à partir de laquelle l'individu deviendrait « compétent ». Ces différents savoirs constituent les « ingrédients » des compétences par lesquelles les professionnels de l'agriculture se reconnaissent en tant que tels, et c'est en cela que les apprentissages pour les maîtriser participent au processus de socialisation et de professionnalisation. Mais pour

¹⁶ Les savoirs développés par la recherche et le développement dans ces disciplines ne sont jamais complètement aboutis. Les débats par exemple au sein de l'écologie sur les questions de biodiversité montrent comment selon les échelles auxquelles on traite des questions de recherche, selon le sens que l'on donne à cette biodiversité (patrimoniale, service écosystémique, solidarité écologique) influence la nature même des connaissances produites (Vimal, 2011)

surmonter les antagonismes précédemment évoqués, la combinaison entre ces différents savoirs n'est possible qu'à la condition de trouver une cohérence, qui, en situation de travail, permet de donner un sens à l'action. Or si ce sens alimente le débat autour de la raison sociale de l'agriculture, il n'est cependant pas donné à priori, et ne peut être saisi qu'à la condition de « le travailler ». En cela, l'activité des enseignants-formateurs ne consiste pas seulement à transmettre et à superposer des savoirs de nature variée, mais nécessite également d'administrer les transactions sociales entre les catégories d'acteurs détenteurs de savoirs variés pour contribuer ou interroger le sens des situations de travail. Aussi, l'institution scolaire agricole doit repenser sa place et son rôle dans le processus de socialisation de ses publics, dans la mesure où les normes et les valeurs, les compétences et les savoirs légitimes du métier d'agriculteur qui peuvent être détenus par des acteurs extérieurs à la sphère éducative, ne sont plus donnés à priori car ils restent en partie à construire. Or l'accès à ces savoirs d'action ne va pas de soi et il y a cela plusieurs raisons.

La première découle de ce qu'au sein des institutions scolaires, en règle générale, les savoirs, selon leur statut (scientifiques et techniques / d'action), n'ont pas la même valeur. Cette hiérarchisation s'impose à partir d'une logique « positiviste »¹⁷ qui imprègne l'ensemble du système éducatif français où la raison et la science se sont depuis longtemps déjà substituées aux croyances théologiques et aux dogmes religieux comme interprétations de la réalité du monde. Mais dans le même temps, la science a acquis une dimension « sacrée » où, plus les savoirs sont abstraits et théoriques, plus ils sont placés haut dans la hiérarchie de la connaissance, et plus ils sont techniques et liés au travail, plus ils sont considérés comme « profanes », distinguant ainsi « l'universel » du « trivial » (Dubet, 2002). Cette hiérarchie au sein de l'école détermine la valeur des disciplines enseignées qui s'établit selon leurs distances à une utilité sociale immédiate. C'est ainsi que l'institution scolaire a défini le métier d'enseignant sur la discipline enseignée plutôt que sur la pratique pédagogique, considérant par opposition à ce qu'elle avait fait pour les instituteurs, « que la culture et la science suffisaient à la formation des professeurs » (Dubet, 2002, 132). Une telle conception n'est pas sans influencer l'enseignement agricole, notamment au travers du recrutement de ses agents qui se fait de plus en plus selon des critères d'excellence disciplinaire proches de ceux de l'Education nationale.

La seconde raison qui peut empêcher le recours aux savoirs d'action découle de la distance des agents éducatifs de l'enseignement agricole à la profession. S'il convient d'admettre que la hiérarchie entre savoirs stabilisés et d'action est relative dans la formation professionnelle, les savoirs d'action détenus par les professionnels n'étant jamais complètement écartés des apprentissages, leur mobilisation suggère cependant des liens entre la sphère pédagogique et professionnelle. Une telle proximité a

¹⁷ L'origine du positivisme est attribuée à Auguste Comte (fin 18 début 19^{ième} siècle) qui s'inscrit dans le prolongement des « lumières » où il s'agit de trouver, au travers de la science et la raison, d'autres interprétations à la réalité que celle fournie par la religion. Dans la perspective positiviste, l'esprit scientifique est une loi inexorable du progrès qui doit remplacer les croyances théologiques et les empirismes, en dégagant, par des démarches d'observation et des expériences répétées, la réalité des faits. Les savoirs construits par la science acquièrent un caractère intangible et donne à celui qui la maîtrise une légitimité dans les processus de décision.

existé dans les années 60, comme nous l'avons montré dans la première partie de cette thèse, et a contribué à construire une « culture » propre à l'enseignement agricole, qui renvoie au « terrain » et à l'action comme lieu et modalités d'apprentissage. Cependant, elle s'est aujourd'hui largement estompée. Cela pourrait tenir, comme le montre le rapport de l'ONEA (Observatoire National de l'Enseignement Agricole (2002)), du fait que les agents recrutés ont de moins en moins de familiarité avec les agriculteurs car ils sont de moins en moins d'origine agricole. Suivant en cela les évolutions sociodémographiques de la population agricole française, les agents pourraient éprouver plus de difficulté que dans les années 60 à nouer des liens avec la profession, et ainsi peiner à accéder aux savoirs qu'elle détient.

La troisième raison qui pourrait empêcher la mobilisation des savoirs d'action dans les apprentissages repose sur leur caractère peu formel. Si la culture du « terrain » semble persister dans l'enseignement agricole, les confrontations des agents avec les acteurs du monde extérieur pourraient être d'autant plus compliquées que les savoirs liés à l'expérience au travail des agriculteurs ou à d'autres catégories d'acteurs sont souvent peu formels, peu verbalisés et donc peu accessibles. Si un des enjeux pour l'enseignement agricole est de réinvestir et de mobiliser dans les apprentissages certains savoirs d'expérience dès lors que les routines ne suffisent plus à guider l'action et les pratiques dans une période où l'articulation entre agriculture et environnement ne va pas de soi, leur mobilisation n'est possible qu'à la condition qu'ils soient accessibles. En d'autres termes, les savoirs d'action doivent être explicités, c'est-à-dire qu'ils doivent faire l'objet par ceux qui les détiennent - les acteurs eux-mêmes - d'une « réflexivité pragmatique » (Garfinkel, 1967). Or ces savoirs ne font pas forcément tous l'objet d'une telle analyse réflexive ou n'ont pas tous le même niveau d'explicitation. En suivant Antony Giddens (1987), nous considérons que les acteurs n'ont pas tous le même niveau de « conscience discursive » de leurs pratiques et de leurs activités. Giddens oppose à cette « conscience discursive » la « conscience pratique » comme manière de faire tacite, qui, dans sa « théorie de la structuration », ne suppose pas que pour agir les acteurs soient dans l'obligation d'explicitier ce qu'ils font. Mais rien n'empêche cependant à ces savoirs de devenir explicites, selon les façons dont les acteurs finiront - ou pas - par en prendre une conscience verbale (Giddens, 1987). A l'inverse, en restant implicites, ils sont susceptibles de renforcer la distance entre pratique et théorie, entre la formation et la profession agricole, en accentuant l'écart entre des normes idéales et formelles qui sont transmises par la formation et des normes pratiques informelles consolidées par l'expérience au travail (Moore, 1969).

Au final, pour rendre « compétents » les individus en formation, l'enseignement agricole se trouve confronté à une remise en cause de ce qui fondait sa position dans le processus d'accompagnement des transformations de l'agriculture. Il s'agit moins désormais, pour l'institution, d'intégrer les candidats au métier d'agriculteur dans un modèle de développement agricole qui serait donné, en leur permettant de « s'identifier à des rôles renvoyant à des valeurs » selon une perspective fonctionnaliste, que de

permettre au public en formation de « s'identifier lui-même (dans le sens de définir lui-même son identité) par une construction continue des relations et d'expériences » (Dubet, 2009, 103). Dès lors, pour l'enseignant-formateur agricole il s'agit d'administrer un ensemble de transactions sociales (1) entre des acteurs détenteurs de savoirs scientifiques et techniques, qui au sein de l'institution scolaire, n'ont pas forcément un même niveau de reconnaissance, (2) entre des acteurs hors de la sphère pédagogique ayant des savoir-faire variés et parfois concurrents et dont il conviendrait, en partie, d'en accompagner l'explicitation, et (3) entre les acteurs de la sphère pédagogique et de la sphère professionnelle afin de combiner savoirs théoriques et savoir-faire avérés et savoirs d'action. En d'autres termes, le renouvellement du processus de socialisation professionnelle du métier d'agriculteur implique que pour rentrer dans le métier, il s'agit moins d'incorporer et d'assimiler l'ensemble des normes et des valeurs professionnelles d'un modèle de développement, que d'apprendre à agencer et à réguler un ensemble de savoirs plus ou moins explicites et des références au métier, qui sont distribuées et concurrentes.

3.2. Les lieux de la socialisation professionnelle

De ce qui précède nous pouvons alors considérer que pour prendre en charge le processus de socialisation par lequel s'élaborent les compétences propres du métier d'agriculteur, l'enseignant-formateur doit se « déplacer ». Un tel déplacement est d'abord « géographique », car si les agents dans l'enceinte de l'établissement maîtrisent une partie des connaissances nécessaires et constitutives des compétences du métier d'agriculteur, celles-ci se construisent également, individuellement et collectivement, à partir de nombreuses transactions sociales qui ont lieu dans de multiples scènes institutionnelles, sociotechniques mais aussi territoriales, lieux de confrontation de différentes catégories d'acteurs ayant des représentations et des intérêts différents. Une telle situation n'est cependant pas singulière dans l'enseignement agricole car les agents de l'appareil éducatif ont dans les années 60 pris part à l'expérimentation du modèle agricole de cette époque, moyennant un travail à partir de connaissances scientifiques et techniques portées par la recherche et le développement et à partir de savoirs et de savoir-faire des agriculteurs. Si cette activité originale a contribué à faire des agents des acteurs parties prenantes du processus de socialisation et de professionnalisation de l'agriculture, cette activité ne s'est cependant réellement instituée qu'à partir de la réforme de l'enseignement agricole de 1984 de Michel Rocard. Cette réforme a posé, à côté de la mission de formation, les missions « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation », comme missions propres des établissements de formation institutionnalisant leur rôle « d'acteur » du développement sur les territoires. Dès lors que le modèle agricole aux seules visées productivistes s'est relativement stabilisé, cette mission a cependant longtemps été conçue comme une activité « démonstrative » consistant à « donner à voir » à l'extérieur de l'établissement ce qu'il convenait de faire (pour ne pas dire qu'elle est encore, au regard de notre propre expérience, en grande

partie comprise dans ce sens). Or, pour régler les apprentissages en s'appuyant en partie sur les savoirs détenus par les acteurs extérieurs, pour travailler sur le sens même de l'agriculture en mobilisant les différents points de vue des acteurs qui ont quelque chose à dire sur la question agricole, ces missions sont susceptibles de prendre d'autres perspectives. Non seulement elles peuvent constituer une passerelle vers les acteurs extérieurs à la sphère pédagogique et les savoirs qu'ils détiennent, offrant ainsi des situations facilitant les apprentissages, mais elles peuvent également permettre d'engager les enseignants-formateurs dans le travail de recomposition du métier d'agriculteur, en quelque sorte, à la manière de leurs prédécesseurs des années 60.

Pour autant, ce qui a fondamentalement changé aujourd'hui, c'est à la fois la nature du débat sur l'agriculture et la diversité des acteurs qui y prennent part. Nous formulons alors l'idée selon laquelle, pour prendre en compte les façons dont, aujourd'hui, les compétences s'élaborent, l'enseignement agricole public et ses agents doivent élargir leurs interventions dans un espace de formation qui intègre les lieux où s'effectuent les différentes transactions sociales à partir desquelles circulent des catégories de savoirs, de savoir-faire, de valeurs et de sens du travail en agriculture qui jouent en permanence sur l'ajustement des compétences du métier d'agriculteur. Un tel déplacement n'est pas sans faire écho à la façon dont, pendant la période de modernisation des années 60, l'enseignement agricole et ses agents ont participé, au contact d'une partie de la profession et des acteurs du développement et de la recherche, à définir les contours du métier de l'agriculteur. Mais ce déplacement est aujourd'hui singulier compte tenu de ce que ces transactions se feraient à partir de savoirs et de savoir-faire soumis à controverses et en partie en quête de légitimité, dans des réseaux sociaux qui ont intégré de nouveaux acteurs hétérogènes et non agricoles. Nous sommes alors amenés à repenser les finalités et les modalités d'intervention de la formation agricole professionnelle. C'est également dans ce sens que nous avons décidé – comme nous le faisons depuis le début – de désigner les agents de l'enseignement agricole comme des « enseignants-formateurs ».

3.3. Emergence d'une figure de « l'enseignant-formateur » agricole

L'enseignant-formateur n'existe pas en soi dans l'enseignement agricole, et les agents eux même ne se désignent jamais de la sorte. De ce point de vue, l'enseignant renvoie essentiellement à l'agent qui travaille en formation initiale, au lycée agricole, et dont l'activité est généralement concentrée autour de la mission de formation. Quant au formateur, il désigne essentiellement l'agent qui opère en formation continue auprès d'un public d'adulte, dans un des centres associés de l'établissement, le Centre de Formation Pour la Promotion Agricole (CFPPA) et dont les liens à la profession et au monde extérieur sont reconnus. De fait, s'il a une activité de formation, on lui attribue très régulièrement un rôle majeur dans les missions d'animation et de développement du territoire. Nous reviendrons plus loin sur ces organisations particulières des établissements de l'enseignement agricole.

Si la dynamique sociale à l'œuvre dans le champ du métier d'agriculteur suggère, comme nous avons tenté de le faire précédemment, un rapprochement entre les acteurs de la sphère pédagogique et de la sphère agricole, une combinaison entre les missions de « formation », « d'expérimentation et d'innovation » et « d'animation et de développement territorial », alors nous avons imaginé qu'un tel ajustement pourrait donner lieu à l'émergence d'une nouvelle figure « hybride », celle de « l'enseignant-formateur ». Cette figure constitue donc une approximation, mais c'est elle que nous avons cherché à éclaircir au cours de ce travail de recherche, afin de repérer si et comment, les agents de l'enseignement agricole parvenaient ou non à ajuster leurs manières de faire et de penser leur activité. Plus particulièrement pour explorer cette activité, nous avons considéré que leurs pratiques devaient relever de ce que nous avons désigné par la « médiation pédagogique ». Nous allons dans ce qui va suivre définir plus précisément ce terme.

4. Les principes d'une « médiation pédagogique »

Cherchant à préciser ce que serait le « médiateur pédagogique », nous proposons dans un premier temps de définir ce qu'est la fonction de médiateur, et de voir en quoi le déplacement des enseignants-formateurs agricoles vers la prise en charge des transactions sociales multiples pourrait en relever. Dans un second temps, afin de préciser quelle pourrait être la nature de l'activité d'une médiation pédagogique, nous nous appuyons sur le concept de « traduction » de Michel Callon. Ayant ainsi dessiné les contours d'une telle pratique, nous formulons au terme de ce chapitre, notre principale question de recherche.

4.1. La Médiation

Nous faisons l'hypothèse qu'en formation, pour rendre « compétent » un public sur le métier d'agriculteur soumis à des dynamiques professionnelles, c'est-à-dire le doter à l'issue de son apprentissage de compétences « en train de se faire », l'enseignant-formateur agricole doit prendre en charge les transactions sociales entre des acteurs hétérogènes détenteurs de savoirs variés et parties prenantes des situations d'apprentissage. De ce point de vue, nous considérons que ces situations sont en partie celles où s'expérimentent de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances, et sont susceptibles d'alimenter un travail de redéfinition du sens du métier d'agriculteur. Ces situations nécessitent le repositionnement des agents au cœur d'un réseau de dialogues et d'échanges qui suppose un certain ajustement de leurs pratiques que nous avons désignées comme une « médiation pédagogique ». Il nous faut maintenant expliciter les raisons qui nous ont conduits à choisir ce terme et à le nuancer.

Il nous faut d'abord distinguer deux grandes formes de médiation avec M. Guillaume-Hofnung (1995) qui est soit réparatrice ou curative, soit créative et rénovatrice, ce qui la destine à faire naître ou renaître un ou des liens sociaux, entre au moins, deux personnes physiques ou morales et moyennant la présence d'un tiers médiateur, sur les bases de règles librement acceptées par elles. Ces deux modes d'intervention se distinguent selon que la médiation traite de la prévention ou de la résolution de conflits liés à des « différends » entre individus ou bien de l'établissement ou du rétablissement de relations sociales entre des individus marquées par des « différences » (Guillaume-Hofnung, 1995). Nous optons pour la seconde conception, considérant que les enseignants-formateurs agricoles se doivent désormais, dans les apprentissages ou leurs activités liées aux autres missions, de faire avec des points de vue, des savoirs scientifiques et techniques, des savoirs et de savoir-faire d'action portés par des acteurs divers, internes ou externes à l'établissement. Cela suppose d'établir un certain type de relations que nous avons désigné comme une médiation pédagogique entre les enseignants-formateurs et leurs élèves, entre eux et les acteurs institutionnels et entre eux et les acteurs hors de la sphère pédagogique. Or la nature des relations qu'entretiennent les enseignants-formateurs dans leurs activités quotidiennes d'échanges et de dialogues avec autrui sont habituellement marquées par la position de l'institution scolaire et par le rôle qu'elle est sensée jouer dans le processus de socialisation. La remise en cause de cette position, renvoyant à ce que François Dubet (2009) définit comme un déclin institutionnel, ne permet plus à l'enseignant-formateur de garantir les normes et les valeurs d'un modèle agricole des années 60 largement remis en cause, pas plus qu'elle ne lui permet d'imposer à tout le secteur professionnel les références de formes plurielles de l'agriculture qui sont sujets entre elles de controverses non résolues. De la même manière, l'enseignant-formateur ne peut pas non plus complètement se réfugier dans ses relations sur l'intangibilité et la légitimité de certains savoirs scientifiques, quand ces derniers, de disciplines variées, peinent à tenir ensemble et que les savoirs d'action détenus par des acteurs extérieurs à la sphère pédagogique pourraient être des ressources pour l'apprentissage ou pour les autres missions. Ces savoirs d'action sont de plus susceptibles d'être contradictoires avec celles que l'enseignant-formateur détient. Dans ces conditions, avec V. de Brianta et Y. Palau (1999), nous considérons que la médiation comme pratique éducative, est une manière de reconsidérer les liens entre les enseignants-formateurs et les acteurs qu'il conviendrait d'engager dans les dispositifs sociaux d'apprentissage, en alternative aux modes classiques où une instance impose à toutes les parties une norme transcendante (de Brianta et Palau, 1999, 75). J-F. Six, conçoit dans ce sens la médiation comme un processus qui fait appel aux ressources propres dont disposent les acteurs et qu'ils ne songent pas suffisamment ou qu'ils hésitent à utiliser (Six, 1995).

Si la médiation pédagogique telle que nous la dessinons suggère que les enseignants-formateurs rétablissent du lien social entre eux, leur institution, et les acteurs parties prenantes des actions dans lesquelles les agents sont engagés, ce lien social ne se fabrique jamais indépendamment d'un tiers

médiateur, objet matériel ou personne. Elle suppose que celui qui l'exerce se tienne en retrait des polémiques et des controverses et, dans ce sens, elle est une activité de « l'ombre, discrète qui ne se remarque que quand elle manque » (Taché, 2005, 95). Aussi, dans cette acception de la médiation, l'enseignant-formateur agricole comme médiateur n'aurait pas à faire un choix parmi l'ensemble des savoirs et points de vue ; il devrait s'efforcer de rechercher le pluralisme en s'interdisant de trancher selon un système binaire (Taché, 2005).

Il ne s'agit cependant pas seulement de mettre en évidence ce pluralisme des savoirs, des cultures ou des points de vue. Si elle ne se confond pas avec la négociation ou la concertation qui peuvent se passer d'un tiers, la médiation possède en commun avec ces dernières, l'ambition « de développer des connaissances qui ne sont pas préalablement prévues » (*Ibid.*, 96). En d'autres termes, l'enseignant-formateur agricole médiateur devrait se poser au cœur de scènes de dialogues dans lesquelles s'animent les débats sur la profession agricole, comme un élément ternaire qui, dans les multiples transactions sociales, relie les acteurs entre eux et à un objet - celui de l'agriculture - et devrait participer à produire des résultats qui ne sont prévus ni par les « médiés » ni par le médiateur. De plus, comme l'écrit Paul Ricoeur, le travail d'une médiation permet d'engager les individus dans un processus réflexif en accompagnant « la construction du sens de la situation, de la connaissance du sujet sur son objet et sur lui-même » (Ricoeur, 1991).

Finalement, l'activité de l'enseignant-formateur agricole médiateur relèverait de la prise en charge d'un processus dialogique, au sens où « l'émergence d'inédits est rendu possible par l'articulation de termes contraires et antagonistes, mais aussi complémentaires et coopérants » (Taché, 2005, 109). Du dialogue ainsi engagé naît une issue originale qui n'appartient à aucun des partis, mais qui est réalisée par eux et capable de contribuer à la (re)construction des références et au jeu qui anime l'ordre social du métier d'agriculteur. Nous qualifions une telle médiation de « pédagogique » en tant qu'elle concerne d'abord les enseignants-formateurs agricoles. Cependant, la « médiation pédagogique » ne peut pas être que cela.

Jean Eudes Beuret (1999) et nous-mêmes (Guihéneuf, et al, 2006) avons montré qu'au sein des processus de médiation, le médiateur n'était jamais totalement neutre. Dans ce sens, compte tenu du rôle central que l'enseignant-formateur joue dans les processus d'apprentissage (ou les autres missions), l'agent ne peut s'extraire du processus dialogique car il a des intérêts propres dictés par son institution, ses missions, ses manières de penser ou ses engagements auxquels il ne résiste pas forcément compte tenu de la relative autonomie dont il bénéficie dans son activité ordinaire de travail. Par ailleurs, cette autonomie lui permet également d'orienter la configuration du dispositif social dans lequel il agit. Comme enseignant et expert disciplinaire, il doit former son public, le faire réussir à « l'examen », « terminer le programme » du référentiel de formation etc., c'est-à-dire qu'il est aussi acteur du processus dialogique. En d'autres termes, la position de médiateur pédagogique est une position complexe nécessitant de la part de l'agent de faire évoluer ses registres de dialogue pour

prendre en charge les transactions sociales entre les élèves et l'ensemble des acteurs parties prenantes des apprentissages. Une telle position suppose de s'extraire, en partie, d'une certaine culture du métier d'enseignant qui l'assimile à un « diffuseur » de connaissances. Bien qu'il ne soit jamais simplement ce diffuseur, l'activité d'enseignant repose en grande partie sur des rapports et des échanges interpersonnels avec les élèves. La médiation pédagogique ne renvoie donc pas systématiquement ni complètement à une posture de neutralité, compte tenu d'un certain engagement de l'enseignant-formateur dans le processus dialogique. C'est pour tenter de mettre en perspective une telle position que nous nous sommes alors intéressés à ce que Michel Callon (1986) nomme « la traduction », en tant que processus social ayant un certain pouvoir explicatif dans l'analyse des interactions qui opèrent entre les acteurs d'une négociation. Ce détour par la traduction doit nous permettre d'appréhender plus facilement notre hypothèse de la pratique de médiation pédagogique.

4.2. La traduction : processus d'accompagnement au changement

Michel Callon a construit l'idée de la traduction pour caractériser un type de processus social à partir de l'analyse d'une négociation autour de la pêche de la coquille Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. La raréfaction de cette ressource aquacole et le maintien d'une activité de pêche supposaient d'améliorer les connaissances scientifiques et techniques notamment sur la croissance des coquilles Saint-Jacques et de redéfinir certaines règles techniques et de gestion des populations de lamellibranches de la part des pêcheurs de la Baie de Saint-Brieuc. Le problème de cette pêche s'étant posé au début des années 70, Michel Callon fait le constat que dix ans après, « les connaissances scientifiques ont été produites et certifiées ; un groupe social (celui des marins pêcheurs) uni autour de privilèges qu'il a su instituer et préserver s'est constitué au cours du temps ; une communauté de spécialistes s'est organisée pour étudier les coquilles et promouvoir leur culture » (Callon, 1986, 178). Mais la traduction ne consiste pas seulement en l'atteinte de résultats, elle se pose avant tout comme un processus de négociation par lequel, des acteurs qui appartiennent à des univers différents (dans le cas étudié de Michel Callon : marins-pêcheurs, scientifiques et coquilles Saint-Jacques) ne disposent d'aucun moyen pour communiquer entre eux. Le processus de traduction piloté par un porteur de projet a permis de mettre en relation de façon intelligible différents acteurs, en transformant ce qu'ils pouvaient dire et vouloir sur une situation (la disparition des coquilles Saint-Jacques), dans un langage explicite pour tous : « à la fin du processus, s'il a réussi, on n'entend plus que les voix parlant à l'unisson et se comprenant mutuellement » (Callon, 1986, 204). Si ce processus conduit alors à faire émerger le porte-parole de ce discours, il n'est pas complètement neutre car il est piloté selon des attendus et des visées stratégiques. Si dans l'exemple étudié par l'auteur, ce sont les scientifiques qui ont, dans la perspective de mieux comprendre comment se reproduisaient les coquilles Saint-Jacques, saisi ce rôle, nous pouvons considérer que dans une pratique de médiation pédagogique, c'est aux enseignants-formateurs de prendre cette place. De ce point de vue, ils sont en charge de « cours »,

d'apprentissages et de multiples obligations (faire réussir leurs élèves aux examens par exemple) qui donnent à leurs actions une dimension stratégique. Analysant les étapes d'un tel processus de négociation, Michel Callon a identifié que la traduction procédait en plusieurs étapes, que nous décrivons maintenant rapidement.

La première d'entre elle est celle de la problématisation, au cours de laquelle les acteurs « pilotes » (les scientifiques, et les enseignants-formateurs pour nous) formulent un problème de départ, mais en même temps, ils identifient les différents acteurs nécessaires à mobiliser pour atteindre les buts que ces pilotes se sont fixés. Ce faisant, à partir du problème de départ, se construit un réseau de problèmes au sein duquel, les acteurs pilotes vont chercher à se rendre indispensables. La seconde étape dite d'intéressement est celle qui permet de sceller les alliances, où les acteurs pilotes cherchent à intéresser les autres acteurs ; ils repèrent les intérêts que chaque partie aurait à entrer dans le processus pour participer aux visées stratégiques qui sont les leurs. Pour cela, ils identifient les déplacements nécessaires que les autres acteurs ont à consentir ainsi que les alliances à contracter. Elle consiste à attribuer des rôles et des identités dans le dispositif de négociation, les acteurs pouvant plus ou moins se soumettre, accepter ou refuser ces rôles dans les transactions qui leur sont proposées. Cette étape ne se fait pas sans un certain déplacement éventuel des points de vue, des identités, des buts et des intérêts des parties prenantes, déplacements qui ne se forment qu'en cours d'action. Cette étape permet en outre de fixer les acteurs dans un système d'alliances donnant corps à la structure sociale dans laquelle la négociation se réalise. La troisième étape désignée comme étant celle de l'enrôlement, n'existe qu'à la condition que l'étape d'intéressement précédente ait réussi. Elle consiste à coordonner les rôles au sein du dispositif social et résulte d'un ensemble de négociations multilatérales au cours desquelles, l'identité même des acteurs est testée. L'avant dernière étape marque une progression dans le processus de négociation où l'ensemble d'accords (et/ou de désaccords) et d'énoncés, sont alors portés par un porte-parole unique désigné et légitimé au fur et à mesure. C'est lui qui, sans être démenti, parle au nom de ce que sont et veulent les autres parties prenantes. Enfin, Callon repère également des dissidences, qui peuvent, tout au long de la négociation, remettre en cause une partie des acquis réalisés au cours des différentes étapes de la traduction. Au final, le processus social de la traduction met en évidence la permanence des déplacements des buts ou d'intérêts, de dispositifs, etc., qui conduisent peu à peu à élaborer un énoncé, qui n'est pas la somme des points de vue ou des connaissances et des expériences qui sont mobilisées, mais une production originale, socialement construite, où aucune catégorie d'acteurs n'est reléguée ou réduite à une force d'appoint. La traduction est au final « un mécanisme par lequel un monde social (et naturel – parlant ici des coquilles Saint-Jacques) se met progressivement en forme et se stabilise pour aboutir, si elle réussit, à une situation dans laquelle, certaines entités arrachent à d'autres, qu'elles mettent en forme, des aveux qui demeurent vrais aussi longtemps qu'ils demeurent incontestés » (*Id.*, 205).

Le processus de la traduction, tel que le décrit Michel Callon, présente divers intérêts pour préciser ce que nous entendons par médiation pédagogique. Le premier intérêt est que la traduction, comme la médiation d'ailleurs, peut se comprendre comme un processus dialogique qui produit de l'inédit, en mobilisant un ensemble de ressources détenues par des acteurs hétérogènes. En cela, ces deux notions – traduction et médiation – permettent de définir la médiation pédagogique comme une pratique qui pourrait participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Le second intérêt tient de ce que les enseignants-formateurs, comme nous l'avons indiqué précédemment, ne peuvent être complètement neutres dans ce processus dialogique. Ils sont, en tant qu'enseignant et expert disciplinaire, en charge de « cours » et soumis à un ensemble d'injonctions ou d'invitations qui sont dictées par l'institution dans laquelle ils travaillent. Aussi, effectuer un travail de face à face, évaluer les acquis du public et leur permettre d'obtenir un examen, enseigner le développement durable, par exemple, constituent autant d'éléments qui donnent à leur action des visées d'ordre stratégique. Ces éléments déterminants dans la manière d'orienter leur intervention et leur rôle dans les dispositifs sociaux, contribuent à faire des enseignants-formateurs des acteurs parties prenantes dans le processus dialogique et les inclinent à piloter le processus de négociation, voire à en devenir le porte-parole. Cette position nous interroge alors notamment sur la manière dont les agents de l'institution scolaire agricole peuvent y parvenir. De ce point de vue et pour esquisser une réponse à cette question, renvoyant au troisième intérêt qu'il y a à se référer à la « traduction » de Michel Callon, nous considérons que les enseignants-formateurs agricoles agissent dans « un contexte social qu'ils contribuent à élaborer et à mettre en forme » (*Id.*, 200). Ils ont dans le cadre de leur exercice professionnel une certaine marge de manœuvre - que nous avons eu l'occasion « d'apprécier » au cours de notre d'expérience professionnelle d'enseignant - qui les autorisent à co-élaborer, avec leurs pairs, les dispositifs dans lesquels peut se mettre en place une telle négociation. Mais, cette autonomie relative n'épuise pas la manière dont, en tant qu'enseignant-formateur de l'institution scolaire agricole, ils peuvent acquérir une légitimité d'acteurs pilote pour mettre en place et animer une telle négociation autour de la définition du métier d'agriculteur. Enfin, si l'intérêt de s'appuyer sur la notion de médiation repose en partie sur l'articulation de termes différents, parfois contraires et antagonistes, entre des savoirs théoriques et pratiques, des savoirs « avérés » et des savoirs d'action peu stabilisés, la traduction permet d'ajouter la complexité propre au débat entre agriculture et environnement, où se confrontent les faits sociaux et les faits de nature. En effet, dans l'exemple précédent de la coquille Saint-Jacques, pour préciser la notion de traduction, Michel Callon insiste sur la façon de considérer les buts et les intérêts des coquilles Saint-Jacques avec la même rigueur que ceux des marins-pêcheurs, c'est-à-dire de ne pas privilégier dans l'analyse du processus social, ce qui relève du social et de « l'humain » au détriment de ce qui relèverait de la nature et du « non humain » (ou réciproquement). Or, les coquilles Saint-Jacques ne peuvent en aucune manière exprimer leur point de vue, dire ce que sont ces buts. Michel Callon montre alors comment les intérêts des coquilles Saint-Jacques sont pris en charge par certains acteurs scientifiques qui deviennent dans le processus, leur porte-parole. La

traduction présente alors un intérêt au sens où notre problématique de départ est sous tendue par l'articulation entre agriculture et environnement, plaçant les enseignants-formateurs au cœur d'une négociation où s'affrontent des faits sociaux (ceux du métier de l'agriculteur) et des faits de nature (la biodiversité par exemple). Ce qui nous invite à porter une attention toute particulière sur la façon dont l'équilibre entre les faits sociaux et de nature sont pris en charge dans les transactions.

Au final, il nous faut concevoir la médiation pédagogique du côté des enseignants-formateurs agricoles, à la fois comme médiation au sens de Guillaume-Hofnung et comme une traduction au sens de Callon. Mais médiation et traduction ne définissent pas en soi ce qu'est la nature de la relation entre l'enseignant-formateur et les autres parties prenantes du dispositif. En cela, la diffusion de connaissances par exemple n'est pas à exclure d'une médiation pédagogique. Mais cela signifie en particulier que les agents mobilisent d'autres registres de dialogues dans les transactions sociales. Nous y reviendrons dans le chapitre 3. Si la médiation pédagogique se pose alors comme une forme d'intervention en formation susceptible de construire de nouveaux énoncés, de produire de nouvelles connaissances, cependant nous considérons que l'enjeu n'est pas tant de redéfinir par ce biais un nouveau modèle ou référentiel unique du métier d'agriculteur, que de considérer que les énoncés qui seraient à construire pourraient être pluriels et non définitifs : il n'y a certainement pas une seule façon de faire de l'agriculture qui tiendrait compte de l'environnement et qui s'inscrirait dans une logique de développement territorial, et il n'y a aucune raison que ces manières de faire soient « valables une fois pour toutes ».

4.3. Construction d'une question de recherche autour de la « médiation pédagogique »

Au terme de ce qui précède, nous admettons qu'une pratique de médiation pédagogique tend à redéfinir l'espace social dans lequel l'enseignant-formateur travaille. Cet espace n'est plus seulement structuré autour d'acteurs internes à la sphère pédagogique au sein de l'établissement, mais il s'élargit au-delà de ses murs, dans les espaces sociaux où se débat l'articulation entre le métier d'agriculteur et l'environnement. Le fait de débattre n'est pas en soi nouveau pour les agents de l'enseignement agricole. Comme nous l'avons déjà signalé, il est inscrit dans les missions « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation », missions de l'enseignement agricole qui ont sans cesse été rappelées et renforcées depuis le début des années 80, à l'occasion de la loi d'orientation agricole (LOA) de 99, de la loi portant sur les affaires rurales de 2005 et de la loi de modernisation agricole (LMA) de 2010. Comme nous l'avons évoqué au cours de ce chapitre, ce débat se noue également dans des relations historiques de l'enseignement agricole public avec la profession agricole. Cependant, la nature même de ce débat est en train de changer et apparaît d'autant plus

crucial qu'il ne va pas de soi et qu'il suppose de la part des enseignants-formateurs un certain nombre d'ajustements.

L'évolution de ce débat repose d'abord sur de nouvelles configurations sociales dans lesquelles se mobilisent aujourd'hui des acteurs hétérogènes, agricoles et non agricoles, qui désormais se livrent à un travail de déconstruction et de reconstruction du métier d'agriculteur. Ces nouvelles configurations résultent en partie de la territorialisation des politiques et de l'action publique, dont l'analyse à travers le courant dit « cognitif » (Muller, 1998) permet de les saisir comme des matrices cognitives et normatives. Elles constituent des systèmes d'interprétation du réel, au sein desquelles les acteurs publics et privés, individuels et collectifs inscrivent leurs actions comme un processus de coproduction de la connaissance, en mettant l'accent sur les dynamiques cognitives d'apprentissage qui opèrent entre toutes les catégories d'acteurs mobilisés, chercheurs, responsables politiques et acteurs, dans la détermination de la mise en œuvre de l'action publique (Rose, 1990). La médiation pédagogique invite alors les enseignants-formateurs à prendre une place dans les nouvelles configurations qui sont actives du point de vue de la reconnaissance et de l'élaboration des règles du métier d'agriculteur, et où la diversité des références et des cultures liée à la présence d'acteurs multiples, suggère la présence de « médiateurs pédagogiques » tel que nous l'avons défini. Or une telle médiation pédagogique, pour les enseignants-formateurs agricoles ne va pas de soi. En particulier, elle conduit à repenser les limites de l'espace de formation, en intégrant d'autres acteurs que ceux de la sphère pédagogique. Si ces relations existent par ailleurs, notamment dans le cadre d'activités renvoyant aux missions « d'expérimentation et d'innovation » et « d'animation et de développement territorial », la médiation pédagogique en tant qu'elle cherche à former à la fois « au » métier et « le » métier suggère de repenser l'articulation de ces missions avec celle de la formation.

La médiation pédagogique peut également être empêchée compte tenu que le débat entre agriculture et environnement, et plus globalement entre nature et société, n'est pas sans ambiguïté ni controverses. Ces dernières découlent en particulier de ce que les connaissances produites par la recherche sur la biodiversité par exemple, les manières dont elles sont traduites au niveau des normes institutionnelles et les façons de faire des acteurs en charge de sa gestion, sont elles-mêmes porteuses d'ambiguïtés. Sans développer ici le propos, constatons l'évolution de la manière dont se traite le rapport entre nature et société dans les normes institutionnelles portées par les politiques publiques. Si la conservation de la nature s'est d'abord installée au début des années 70 afin de maintenir un patrimoine biologique et une nature rare et sauvage, depuis deux décennies, les justifications sont devenues plus utilitaires avec la notion de services écosystémiques qui installe une certaine manière de concevoir le rapport entre les hommes et leur environnement. Cette évolution se traduit notamment par le passage de l'idée selon laquelle la nature a, en soi, une « valeur », à l'idée où la nature est perçue comme devant rendre des services à nos sociétés, renvoyant à une vision beaucoup plus économique, « monétaire » et anthropocentrée que la précédente (Credoc 2009). Ce rapport a encore évolué plus

récemment avec l'émergence de la notion de « solidarité écologique » lors de la réforme sur les Parc Nationaux de 2004. Cette notion installe entre la société et son environnement l'idée d'une « communauté de destins » (Mathevet et al, 2010), c'est-à-dire un lien moral qui nécessite que « l'humain » éprouve de la solidarité avec « le non humain ». La solidarité écologique suggère alors de considérer que la préservation de la diversité du vivant fait système, mais que ces systèmes ne sont pas uniquement écologiques et sont inséparables de la complexité sociale (Berckes. & Folke, 2002). En rendant compte de l'évolution du rapport entre la société et son environnement, entre l'humain et le non humain, entre l'expert et le profane, entre la science, la politique et la société ... ces notions de patrimoine, de services écosystémiques ou de solidarité écologique traduisent les différentes façons de concevoir le rapport homme-nature. La diversité de ces notions autour de la biodiversité alimente certaines incompréhensions entre acteurs dans le débat agriculture et environnement selon les différentes acceptions qu'ils ont de l'objet même de ce débat. Dans un tel contexte, la médiation pédagogique peut jouer un rôle de révélateur des ambiguïtés et des points de vue sous-jacents aux différentes controverses.

On saisit alors que, dans de tels dispositifs, et pour administrer les transactions sociales d'une médiation pédagogique, les agents de l'institution scolaire agricole sont invités à faire évoluer la nature des interactions sociales sur lesquelles ils s'appuient généralement dans leurs activités quotidiennes. Pour autant, il ne s'agit pas d'exclure les pratiques de diffusion ; en tant que partie prenante du processus social dans lequel l'enseignant-formateur est engagé, rien ne l'empêche en effet, dans la perspective d'une traduction, d'alimenter et de se positionner dans le débat comme diffuseur. Cependant, la médiation pédagogique suppose que les pratiques sociales des agents ne se réduisent pas à un tel registre. Sans pour autant que nous puissions prétendre être au clair à l'issue de ce chapitre pour exprimer en quoi consisterait exactement un registre que nous désignons « de traduction », nous suggérons qu'il s'agit néanmoins d'une forme complexe d'intervention, qui combine des façons de faire et renvoie à la médiation et la traduction au sens de Callon.

Nous posons alors comme hypothèse de recherche que pour les enseignants-formateurs agricoles, accompagner les changements et les dynamiques sociales qui opèrent dans le champ de la profession agricole, suppose un ajustement de leur position « traditionnelle » d'agent de l'enseignement agricole. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs et des savoir-faire qui auraient une seule et même vocation de production, ou de penser la relation à la profession agricole dans cette même perspective. Il convient désormais que les enseignants-formateurs agricoles se repositionnent au sein de l'établissement et dans les multiples espaces de régulation sociale du métier d'agriculteur, pour révéler et participer à la construction des savoirs, des compétences d'une profession agricole qui répondrait aux exigences de production, de qualité et environnementale. Nous formulons finalement la question de recherche suivante :

A quelles conditions, et moyennant quels déplacements, une pratique de médiation pédagogique peut-elle se mettre en place chez les enseignants-formateurs agricoles ?

Afin d'appréhender la médiation pédagogique, nous définissons dans ce qui suit un cadre théorique et d'analyse, puis nous présentons le dispositif de recherche tel que nous l'avions conçu au démarrage de cette thèse. Dans une dernière partie de ce chapitre, nous exposons pourquoi il nous a fallu finalement revoir ce dispositif, compte tenu des conditions particulières dans lesquelles nous avons effectué ce travail de recherche.

5. Cadre théorique de l'activité des enseignants-formateurs agricoles

Nous appréhendons les activités des agents à partir du concept de champ de Pierre Bourdieu (1987) et d'un cadre donné par la sociologie, celui de l'action située (Suchman, 1987). Le concept de champ de Pierre Bourdieu nous permet de considérer qu'à partir des années 60, la formation agricole s'est peu à peu constituée sous la forme d'un champ propre visant à accompagner la modernisation agricole de l'époque. A partir d'éléments tenant du champ de l'éducation et de celui de la formation professionnelle nous avons posé qu'émergeait dans ce champ une figure singulière et hybride d'agent, celle de l'enseignant-formateur agricole. Cependant, les changements profonds des processus de socialisation professionnelle dans le secteur agricole décrits dans le chapitre précédent, supposent de la part des agents de l'enseignement agricole de nouvelles manières de « produire » les acteurs de la profession agricole susceptibles d'actualiser la posture de cet enseignant-formateur et de faire évoluer les ressources à disposition. Un tel ajustement découle de ce que le sens de la socialisation professionnelle du métier d'agriculteur ne leur est plus complètement donné. Les enseignants-formateurs sont alors invités à s'engager subjectivement dans leurs actions (Dubet, 2002), c'est-à-dire à juger par eux-mêmes ce qui est vrai ou faux, juste ou injuste ou bien quelles sont les ressources qui valent dans de telles circonstances. Si les activités des enseignants-formateurs agricoles sont influencées par des normes qui structurent le champ qui est le leur, nous considérons alors, dans le cadre d'une sociologie de l'action, que ces activités résultent également de leur capacité à ajuster et transformer leurs ressources en tant qu'acteurs de ce champ. Cette transformation n'est toutefois possible qu'à la condition que l'agent soit en capacité d'agir et « d'inventer », dans les interactions quotidiennes de son travail, face à des situations pour lesquelles il n'est pas préparé. Dans ces situations, si l'agent fait avec les ressources et les contraintes propres aux structures sociales, il n'est pas dénué de libre arbitre et il est doté d'une aptitude « créative » qui le rend apte à recombinaison, à ajuster, voire à dépasser les normes et les valeurs propres à son champ. Un tel ajustement est nécessaire pour mettre en œuvre une pratique de médiation pédagogique ; il porte à la fois sur les façons acceptables de travailler, sur les ressources qui valent réellement dans l'activité d'enseignant-formateur et sur la manière de se comporter dans les rapports sociaux qui structurent les systèmes

d'action dans lesquels l'agent agit. L'action et l'émergence d'une pratique de médiation pédagogique reposent alors sur la capacité des enseignants-formateurs agricoles à porter un regard réflexif sur leurs propres pratiques afin de redéfinir ce qu'il faut faire.

Le cadre théorique que nous choisissons pour analyser les actions des enseignants-formateurs agricoles est donc avant tout constructiviste et tente de faire tenir ensemble une posture structuraliste de l'analyse du social à travers le concept de champ de Pierre Bourdieu (lui-même se définissant comme structuraliste constructiviste) et une posture interactionniste renvoyant à une sociologie de l'action située. Au final, nous cherchons à comprendre comment et à quelles conditions, à travers l'expérience sociale des agents, peut émerger une pratique de médiation pédagogique entre leurs actions quotidiennes au travail, des dispositions propres et des références spécifiques du champ de la formation agricole.

5.1. Analyser la médiation pédagogique à partir concept de champ de Pierre Bourdieu

5.1.1. Le concept de champ

Si une pratique de médiation pédagogique suppose un ajustement des pratiques « traditionnelles » des enseignants-formateurs agricoles, l'action des agents ne se fait pas complètement en dehors de tout cadre de références, de normes et de valeurs qui préexistent et d'une histoire propre à l'agent. Afin de préciser ce que nous entendons ici, nous allons nous appuyer sur les concepts de champs et d'habitus développés par Pierre Bourdieu. Selon ce dernier « le principe de l'action historique ne réside pas dans la conscience ni dans les choses, mais dans la relation entre deux états du social, c'est-à-dire l'histoire objectivée dans les choses, sous forme d'institutions, et l'histoire incarnée dans les corps, sous forme de système de dispositions durables » (Bourdieu, 1982, 37-38).

« L'histoire faite dans les choses », d'abord, renvoie chez Pierre Bourdieu au concept de champ, c'est-à-dire à l'idée selon laquelle il existe « dans le monde social lui-même, des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations » (Bourdieu, 1987, 147). Un champ est donc un espace social « qui s'est progressivement autonomisé à travers l'histoire autour de relations sociales, d'enjeux et de ressources propres, différents de ceux des autres champs » (Corcuff, 1995, 34). Cette autonomie du champ passe en particulier par des processus de *capitalisation* de ressources légitimes qui lui sont propres qui le distinguent des autres champs. Cependant ces ressources sont de nature variée et elles déterminent une pluralité de capitaux entre lesquels s'établissent une multitude de rapports de domination, à l'inverse d'une conception marxiste où c'est le capital économique qui fonde l'essentiel des rapports de domination et de lutte des classes (Id, 34-35). Mais Bourdieu s'accorde avec l'approche marxiste pour considérer que le champ est caractérisé par une distribution

inégalité des ressources qui instaure des rapports de force qui sont à la base « d'affrontements » entre agents sociaux dominants et dominés qui visent soit à conserver, soit à transformer ces rapports de forces. Pour Bourdieu, la réalité sociale est aussi un ensemble de *rappports de sens* lui conférant une dimension symbolique à travers, en particulier, les représentations et le langage qui n'ont d'efficacité sur la construction de la réalité sociale, qu'à la condition de s'appuyer sur les institutions. Cette dimension symbolique a des conséquences sur les manières dont s'établissent par exemple entre enseignants et « enseignés », un rapport de domination à partir d'une différence de statut et d'une dissymétrie des ressources entre le maître et l'élève, et que l'auteur assimile à une « violence symbolique ». Cette dissymétrie n'est efficace qu'à la condition qu'elle soit reconnue par l'institution, par ceux qui l'exercent, et « méconnue » par celui qui la subit. Ces rapports de forces et de sens peuvent (re)mettre en jeu la délimitation même du champ, ce qui le distingue, en partie, de la notion de « système » (*Id.*). Dans cette acception du concept, les agents qui se reconnaissent comme faisant partie de ce champ, cherchent à faire valoir, à partir de ces rapports entre pairs et vis-à-vis de l'extérieur, ce qu'ils font et ce qu'ils sont, en référence aux caractéristiques de ce champ (Accardo, 1997, 200). Le champ acquiert par-là une autonomie relative par laquelle les agents sont capables d'agir selon des normes qui les distinguent des profanes en vue de faire ce que, en tant que professionnels, ils sont les seuls capables de faire. Dans le même temps, ces rapports sont à la base d'un jeu susceptible d'infléchir, voire dépasser, les règles qui dominent le champ (Dubet, 2002). Plus particulièrement, ce jeu est soumis aux dispositions des individus et à leur habitus.

Pour Bourdieu, l'action des agents dépend aussi de la manière dont ils intériorisent au cours de leur histoire, dans « leur tête et dans leur corps », les structures sociales selon des dispositions propres. Bourdieu nomme alors habitus cette « intériorisation » du champ qui est, « en quelque sorte, les structures sociales de notre subjectivité, qui se constituent d'abord au travers de nos premières expériences et de notre vie d'adulte (...) s'impriment dans nos têtes et nos corps par intériorisation de l'extériorité » (Corcuff, 1995, 32). L'habitus est un système de dispositions, c'est-à-dire une inclination à percevoir, sentir, penser et faire d'une manière intériorisée, souvent inconsciente, qui est durable et transposable. Ces dispositions sont durables car si elles peuvent évoluer, elles sont profondément enracinées, résistent aux changements et assurent une certaine continuité dans la vie de l'individu. Elles sont transposables car certaines dispositions acquises au cours de certaines expériences (familiales) ont des effets sur d'autres sphères (professionnelles) (*Id.*, 33).

Au final, Bourdieu ne donne pas au concept de champ un caractère complètement figé, considérant que les structures sociales se construisent, c'est-à-dire « qu'il y a une genèse sociale d'une part, des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de l'habitus, et d'autre part des structures sociales nommées champs » (*Id.*, 147). En quelque sorte, si, dans une perspective « objectiviste » les structures sociales sont les fondements des représentations subjectives qui pèsent sur les interactions, et donc, sur les rapports entre individus et sur leurs actions, dans une perspective

« constructiviste », Bourdieu considère qu'il convient également de tenir compte de ces représentations pour rendre compte des luttes quotidiennes, individuelles et collectives qui visent à transformer ou conserver ces structures (*Id.*, 31).

5.1.2. Appréhender le champ de l'enseignant-formateur agricole

Concernant le champ de l'enseignant-formateur agricole, il nous faut alors considérer que l'action des agents découle à la fois de leurs habitus variés, compte tenu de la grande diversité des agents qui sont recrutés et de la pluralité de leurs expériences professionnelles et de la résilience du champ, c'est-à-dire de la capacité qu'a l'ordre social à se maintenir. L'appareil éducatif agricole public s'est mis en place, de façon relativement récente au regard de celui de l'Education nationale, à partir de la réforme de 1962, selon un programme institutionnel qui a contribué à coproduire un modèle agricole aux visées productivistes et à en assurer la promotion. Dans le même temps se sont dessinés peu à peu, les contours d'une nouvelle catégorie d'agent éducatif, celle que nous désignons depuis le début de ce travail par le terme « enseignant-formateur agricole », qui ne constitue pas en soi une nouvelle catégorie, sinon une catégorie de recherche comme nous l'avons évoqué précédemment. Rappelons que cette double désignation « d'enseignant » et de « formateur » relève d'une position singulière de la formation agricole dans le champ de la formation, qui tient de l'hétérogénéité des personnels recrutés. Cette position s'inscrit également dans l'histoire de l'enseignement agricole où se combinent les sous-champs de l'éducation et de la formation professionnelle. Cette combinaison se réalise entre des pratiques de diffusion qui valorisent le savoir disciplinaire comme principale ressource, et des pratiques qui privilégient les apprentissages en action sur la base de relations avec le monde professionnel.

C'est ainsi que le champ de la formation agricole est influencé par des normes et des valeurs des sphères de « l'éducation » et de la « formation professionnelle », qui sans s'opposer strictement sont susceptibles d'être en tension (Palazzeschi, 2002) : une telle situation nous conduit à analyser le degré de constitution de ce champ. Du point de vue du champ de l'éducation, l'enseignement se conçoit comme un vecteur politique et social de valeurs éthiques et de développement culturel et comme moyen d'émancipation citoyenne des jeunes afin de leur garantir leur insertion dans la société. Les savoirs enseignés participent du processus de socialisation secondaire leur permettant de s'extraire de leurs influences familiales et communautaires, incorporées lors d'une socialisation primaire. Mais ces savoirs sont aussi pensés comme permettant aux jeunes de se comporter en sujets aptes à penser par eux-mêmes et à remettre en cause l'ordre social établi. Les attendus propres au champ de la formation professionnelle relèvent quant-à-eux, d'une volonté de rendre ses publics compétents pour s'insérer dans le monde du travail et répondre de façon adaptée au but que ce dernier se fixe (Tanguy, 2001). Les tensions entre les références propres au champ de l'éducation et celles de la formation

professionnelle se cristallisent depuis ces deux dernières décennies, la distinction entre ces sphères n'étant plus aussi tranchée. « Le système scolaire ne sépare plus les classes sociales selon deux réseaux de scolarisation, et les missions d'éducation et d'instruction ne sont plus dissociées de l'insertion socioprofessionnelle et de la formation professionnelle » (Raynaud et Thibaud, 1990, 38). Ces évolutions sont plus spécifiquement liées à la montée du chômage, à l'augmentation de la période de scolarisation et à la massification de l'enseignement, qui, depuis le début des années 1980, soumettent les enseignants-formateurs à des attentes de plus en plus fortes d'insertion et d'efficacité qui sont vécues comme une injonction de résultats et un certain déplacement des pratiques des enseignants, de la maîtrise et transmission des savoirs disciplinaires à enseigner vers une mise en perspective de leurs relations aux apprenants (Lang, 2004). Ce faisant, le statut et la dimension « intellectuelle » du métier de l'enseignant se déplace vers une conception de « praticien » de l'éducation. Si pour l'enseignement secondaire on a longtemps ignoré toute formation professionnelle, le passage de l'homme cultivé au praticien pour tenter de redéfinir le métier de l'enseignant s'est notamment concrétisé par la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), en charge de la formation pédagogique. Pour autant, il s'avère que les finalités propres au champ de l'éducation comme l'idée selon laquelle la maîtrise des savoirs disciplinaires serait suffisante « pour faire classe », sont privilégiées par les agents du champ de la formation générale par rapport à celles du champ de la formation professionnelle.

Au final, le champ de la formation s'avère être traversé par un conglomérat de segments professionnels en restructuration continue (Lang, 2004). Les références et les règles qui valent, étant en partie empruntées au champ de l'éducation et à celui de la formation professionnelle, le champ de la formation agricole est susceptible d'être soumis aux mêmes tensions. Cependant elles ne sont vraisemblablement pas de même nature, compte tenu de la singularité de l'enseignement agricole dont les missions élargissent le rôle de ses agents par delà des activités de formation, à travers notamment ses missions « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation », et les relations qu'elles engagent entre les enseignants-formateurs agricoles et le monde « extérieur ». De ce point de vue, cet enseignement bénéficie notamment d'une image d'appareil scolaire dont les pratiques pédagogiques se poseraient en alternative de celles de l'Éducation nationale.

L'action des agents est donc influencée en partie par la rencontre entre des déterminants sociaux spécifiques du champ de la formation agricole et leurs dispositions propres. Cependant, il nous faut convenir que la mise en œuvre de la médiation pédagogique suggère de prendre quelques distances avec les schèmes de pensée et d'action du champ de la formation agricole, compte tenu du caractère inédit des situations à laquelle devrait se confronter le médiateur pédagogique. Cette capacité d'ajustement de la part de l'enseignant-formateur est d'autant plus possible que, compte tenu de son histoire récente, le champ de la formation agricole est en cours de constitution. Aussi, pour étayer notre analyse de la médiation pédagogique, il nous faut compléter cette approche par une démarche

interactionniste et une analyse des « systèmes d'action concrets » (Crozier, Friedberg, 1977). Les concepts de champ et d'habitus n'excluent pas les mouvements ou les changements de structures sociales et de l'action. Pour autant, ils laissent peu de place au « libre arbitre » de l'individu – nous y reviendrons plus loin. En d'autres termes, le travail et l'action des enseignants-formateurs agricoles ne pouvant être saisis à partir seulement des normes, des règles, des valeurs ou des logiques qui imprègnent un champ de la formation agricole insuffisamment constitué, son analyse suppose un détour par la sociologie de l'action (Touraine, 1965, 35).

5.2. Analyser la médiation pédagogique par une approche sociologique de l'action située

Sans reprendre ce qui a été développé dans le chapitre précédent, la remise en cause du programme institutionnel de l'enseignement agricole public repose sur le changement profond des processus de socialisation au métier d'agriculteur qui opèrent de manière plurielle et distribuée, en dehors de l'espace de formation. Dans ces conditions, le rôle central accordé à la formation professionnelle agricole dans le processus de socialisation est remis en cause, les buts à atteindre pour former à une nouvelle forme d'agriculture se déroband et les manières de produire les acteurs de la société n'étant plus les mêmes. La codification de l'exercice professionnel de l'enseignant-formateur telle qu'elle s'est réalisée dans les années 60, et plus particulièrement les manières de faire et de penser des agents éducatifs avec les publics en formation, avec la profession agricole et avec la société en général, ne peuvent plus être réglées uniquement par des routines stabilisées et jugées utiles pour agir, selon une logique « d'intégration sociale » (Dubet, 2002) (logique sur laquelle nous reviendrons plus loin). Or, plus le cadre institutionnel de l'intégration sociale s'éloigne de la réalité concrète des agents, moins ce cadre leur offre des systèmes de sens et de motivation verticaux et indiscutables, plus les enseignants-formateurs agricoles sont amenés à s'engager subjectivement dans leurs actions ; ils sont alors invités à construire leur propre système de sens et de motivation et à retrouver par eux-mêmes un sens à leurs activités, pour faire face à des situations pour lesquelles ils doivent sans cesse s'ajuster. En d'autres termes, le sens de l'action et de la socialisation ne venant plus d'en haut, il ne peut venir que de l'agent éducatif lui-même, ce qui suppose son implication subjective dans la régulation de son activité professionnelle.

5.2.1. L'action des enseignants-formateurs comme manière de recombinaison des logiques d'action : de « l'intégration sociale » à la « cohésion sociale »

5.2.1.1. Dépasser les « routines »

Pour Pierre Bourdieu (1992), l'action des agents ne tient pas obligatoirement d'une forme de réflexivité par rapport à la situation qu'il rencontre. Il met l'accent, en particulier, sur les « logiques pratiques » et sur les propriétés de l'action en train de se faire. Son approche tient d'une critique de « l'intellectualisme » où l'action est appréhendée de l'extérieur et en surplomb comme un objet de connaissance, au détriment du point de vue pratique de celui qui agit, et du rapport de l'agent à son action. Pierre Bourdieu oppose au point de vue théorique et intellectuel de celui qui analyse l'action, point de vue qui est attribué faussement à l'agent, un rapport « pratique à la pratique » de l'agent. Il désigne alors par le « sens pratique » la compétence centrale de l'agent, dont l'action est inscrite dans le corps et le mouvement qui ne s'exercent qu'en situation, où il fait « ce qu'il a à faire sans le poser explicitement comme un but, en deçà du calcul et même de la conscience, en deçà du discours et de la représentation » (Bourdieu, 1992, 104). Cette conception chez Bourdieu comme l'écrit Philippe Corcuff (1993), attribue un rôle central aux régularités non conscientes qui influencent l'action, et renvoie aux routines qui ne s'exercent que lorsque les choses sont évidentes, que la réalité sociale est stabilisée « via des mécanismes d'intériorisation et d'objectivation ». De fait, sans remettre en cause l'existence de routines, d'un « sens commun », cette conception s'accorde assez mal avec une situation vécue par les enseignants-formateurs agricoles, de déclin institutionnel tel que le définit François Dubet (2002).

5.2.1.2. De l'intégration sociale à la cohésion sociale

Pour ce dernier, dans un contexte de déclin de l'institution, le sens de l'action et les adaptations à certaines situations des agents éducatifs ne peuvent plus être réglées par des routines, ce qui les conduit à construire eux-mêmes leurs manières de travailler. Ce déclin tient d'une certaine décomposition du champ de l'agriculture dont le modèle, les compétences et les savoirs associés sont largement remis en cause et « discutés ». L'absence de modèle de référence et les controverses autour de ce que pourrait être l'agriculture contemporaine fragilisent ainsi la position de l'institution scolaire agricole et de ses agents, qui ne peuvent plus s'appuyer sur un « récit » à partir duquel ils « intégraient » les filles et fils d'agriculteurs dans la modernité. Ce déclin découle également de ce que l'école, de façon plus générale, ne se pose plus comme le seul lieu de la socialisation secondaire, résultat d'une inflexion au cœur des transformations de l'intégration ; la société doit désormais composer avec les différences de points de vue, l'école avec l'hétérogénéité des savoirs et des acteurs qui les détiennent et qui sont tenus pour légitimes. Aussi, si l'idée d'intégration sociale par la formation ne tient plus, elle reste cependant un « imaginaire » avec lequel il faut vraisemblablement

compter quand il s'agit d'analyser les pratiques des enseignants-formateurs. Mais l'intégration sociale ne peut fournir à elle seule un cadre de référence et d'analyse suffisant.

Avec François Dubet (2009, 133), soit on ne cesse de décrire les crises de la société, en particulier celles qui affectent le monde agricole et les institutions scolaires, au regard de l'étiollement des valeurs et des normes, soit on tente de reconsidérer les mutations auxquelles nous assistons comme un ensemble de points d'inflexion dont la plupart ne se présentent pas comme des ruptures, mais comme des nouvelles formes de la vie sociale dans laquelle nous entrons. François Dubet désigne ici, par opposition à « l'intégration sociale », un processus de « cohésion sociale » qui est une autre manière de produire la société ; alors que l'intégration s'impose « d'en haut » et est définie comme un ordre culturel et social surplombant les pratiques des acteurs, la cohésion vient « d'en bas » et désigne un mécanisme inverse de production de la société : celui des accords et des coordinations qui résultent des pratiques sociales et qui produisent la société en continu. Dans une perspective de cohésion sociale, le sens de l'action des enseignants-formateurs et la position de l'institution scolaire se trouvent alors modifiés et renvoient à d'autres logiques de l'action qui complètent celle de l'intégration sociale qui ne disparaît pas pour autant : la logique stratégique et la logique de subjectivation.

5.2.1.3. L'action des agents comme des combinaisons de logiques de l'action

Ce qui précède nous invite alors à saisir l'individu d'abord par son travail et par son activité de construction de lui-même, qui mettent en jeu un ensemble de mécanismes sociaux, où l'enseignant-formateur peut être considéré comme un agent qui métabolise et produit la vie sociale. Cette production se réalise tout au long de ce que François Dubet (2009) désigne comme l'expérience sociale, dont la force vient de ce qu'elle est d'une part collective et sociale, d'autre part cognitive et individuelle, l'individu, à travers son expérience, finissant par maîtriser, contrôler, expliciter et évaluer son action. Pour autant, du point de vue de cet auteur, le dépassement de ces « routines » tout au long de l'expérience sociale procède aussi de mœurs et de coutumes dont il n'est pas toujours besoin d'avoir une claire conscience et où se croisent un ensemble de « logiques » de l'action qui préexisteraient. Ainsi, ces logiques marquant une certaine permanence de l'empreinte du social, l'autonomie de l'acteur s'exerce d'abord sur la manière dont il agence et recombine ces logiques en autant de « bonnes raisons » pour faire face à l'effacement du cadre et des références de son intervention : « quand on s'éloigne de la société (...) il faut admettre que l'acteur est traversé par des logiques différentes non nécessairement coordonnées, et qu'il est un acteur dans la mesure où il doit les ajuster. Autrement dit, « l'acteur est programmé, mais il est programmé de plusieurs manières, ce qui l'oblige à agir » (Dubet, 2009, 176). François Dubet distingue trois catégories de logiques qui sont « l'intégration sociale », la « stratégie » et la « subjectivation », chacune d'elles renvoyant du point de vue sociologique, à un type d'explication et de causalité de l'action susceptible d'animer le champ de

la formation agricole. Précisons ici que, nous intéressant aux enseignants-formateurs agricoles, si ces logiques contribuent à définir la position des agents dans le champ de la formation agricole, nous cherchons aussi à comprendre si, et comment ils s'en saisissent et les combinent pour donner un sens à leur action en direction de celles et ceux pour qui ils travaillent. En d'autres termes, si ces logiques se combinent dans l'action des agents, ces actions se font en direction d'un public avec des ambitions variées : s'agit-il de les intégrer au regard de normes et de valeurs portées par l'institution, s'agit-il de former des sujets aptes à penser par eux-mêmes ou d'accompagner les individus à devenir les acteurs de leur projet professionnel ? Précisons dans ce qui suit la définition de ces différentes logiques et adaptons-les à l'objet même de notre recherche.

Selon la logique d'intégration sociale, les individus sont le produit d'une socialisation et d'une programmation inscrite en eux. Même si les futurs agriculteurs formés par les agents doivent faire face aux incertitudes et aux remises en cause des orientations du monde agricole, « il n'y a aucune raison de refuser l'idée selon laquelle ils seraient le produit d'une socialisation et d'une programmation inscrite profondément en eux parce que la vie sociale les précède et qu'elle leur résiste » (*Id.*, 182). De ce point de vue, on peut penser qu'une partie de ce public en formation est imprégnée par des normes et des valeurs de leur espace familial. Dans une perspective fonctionnaliste, la formation dans une logique d'intégration sociale se pose comme le principal espace de socialisation secondaire et professionnelle, capable de remettre en cause ces normes, ces valeurs, les savoirs et savoir-faire à partir desquels s'est défini le métier d'agriculteur à partir des années 60, pour en proposer d'autres qui sont transmis aux candidats à la profession au cours des apprentissages. Une logique d'intégration sociale de l'action des enseignants-formateurs assure donc l'assimilation de nouvelles normes et de nouvelles valeurs considérées comme des « obligations morales dérivées de valeurs collectives et de mécanismes d'intégration » (*Id.*, 125) qui garantissent l'insertion sociale et professionnelle des élèves dans un métier d'agriculteur en train de se renouveler. Si, de façon coutumière, cette logique de l'intégration suppose « l'image d'un acteur quasi aveugle et agi par la société » (*Id.*, 182), elle n'empêche pas les acteurs (les futurs agriculteurs) d'agir pour assurer cette intégration. Cette action est d'autant plus nécessaire que, comme c'est notamment le cas aujourd'hui dans le champ de l'agriculture, « aucun ordre social n'est assez cohérent pour dispenser les individus d'agir et de maintenir leur identité dans ce relatif désordre » (*Id.*, 183). Plus particulièrement, face au choc que constituent les changements d'ordre social dans le champ de l'agriculture, les publics en formation peuvent contester et critiquer ce qui leur est proposé en constatant les écarts entre les jugements de leurs enseignants-formateurs et ceux de leurs parents.

La seconde logique est celle qui renvoie à la stratégie ou l'adaptation, où en suivant leur inclination « naturelle », les individus réalisent leurs intérêts (*Id.*, 185) et cherchent à donner à leur action une certaine rationalité et un « sens visé » en termes wébériens. Dans cette logique, les normes et les valeurs ne disparaissent pas, elles changent de nature, parce que les acteurs s'en saisissent

différemment, comme des règles du jeu qui peuvent être discutées, transformées en fonction des intérêts et des rapports de forces. Dans cette logique, nous considérons que l'intervention éducative est guidée principalement par les intérêts de l'individu en formation (son projet d'installation par exemple) et / ou par les intérêts du monde du travail qui cherche à recruter des individus adaptés à ses besoins. Pour cela la formation se dote, comme l'ensemble de la formation professionnelle, de moyens de mesure et d'évaluation des capacités et des savoirs professionnels des individus en formation. Ce sont ce qu'on nomme en formation les « qualifications » et / ou les « compétences ». Elles se définissent à partir de l'ensemble des savoirs et savoir-faire qui sont indispensables pour accomplir les différentes tâches au travail et elles structurent le référentiel de métier. Mais en même temps, ces compétences selon le projet de l'individu en formation, selon les attentes du marché du travail, peuvent être négociées dans des parcours de formation qui peuvent alors s'individualiser, déplaçant ainsi le rôle de l'enseignant-formateur vers des fonctions d'accompagnateur. Cette logique révèle une certaine forme d'instrumentation et une visée plutôt utilitariste de la formation à l'égard des changements sociaux.

Enfin la dernière logique renvoie à un processus de « subjectivation ». Selon François Dubet, l'expérience sociale permettant aux individus de se mettre à distance d'eux-mêmes ne se réduit pas à l'articulation entre leur socialisation et leur stratégie. Elle suppose également que les individus aient « une conception d'eux-mêmes comme sujets, c'est-à-dire comme étant capables de définir le sens autonome de leur action » (Dubet, 2009, 192). L'idée de sujet est ici définie comme « une production sociale se vivant comme non sociale en permettant à l'individu de se percevoir comme le principe de son action sans que l'on puisse dire pour autant qu'il s'agisse d'une illusion » (*Id.*, 192). François Dubet utilise le terme de subjectivation à dessein, considérant que « le sujet ne renvoie pas à un être mais à un type d'activité et un rapport à soi et aux autres (...) qui fait que l'individu n'est pas englué dans la société » (*Id.*, 192). De ce point de vue, l'individu conçoit son action comme le produit de sa propre liberté, comme un « je » distinct et singulier d'un « nous » qui renvoie à une catégorie socioprofessionnelle, à une identité, à un métier auxquels il est rattaché et auxquels il revendique plus ou moins son appartenance. Pour l'action éducative, il s'agit de former des sujets maîtres d'eux-mêmes et aptes à s'extraire de leurs déterminismes sociaux, à remettre en cause comme sujet, les principes, par exemple, qui sont ceux d'une agriculture aux seules visées productivistes. Il ne s'agit pas alors de diffuser des normes et les valeurs comme facteurs d'intégration et cadres de coordination de l'action comme dans une logique d'intégration sociale, ni de définir des règles de jeu et de mobiliser des ressources dans l'intérêt propre à l'individu en formation ou attendu par le monde du travail comme dans la logique stratégique ; il s'agit d'agir en direction des élèves afin que, selon des principes éthiques, ils soient en capacité d'émettre une critique et de remettre en cause l'ordre social.

Dans un contexte où les manières de faire en formation se cherchent pour faire face à une certaine décomposition du métier de destination des publics, les logiques précédentes ne sont plus

complètement coordonnées vers un sens évident de l'action éducative et se retrouvent plus ou moins éclatées. Cet éclatement pourrait tenir alors selon François Dubet de l'indépendance croissante de chaque logique qui se joue en chacun de nous et qui conduit à une certaine perte de l'unité de sens (*Id.*, 176). Cependant, si l'agent éducatif peut paraître programmé par des logiques qui s'imposeraient à lui, il est aussi acteur dans la mesure où c'est à lui, à travers son expérience sociale, de les ajuster et de les combiner pour tenter de retrouver une cohérence et un sens à son action. Notre hypothèse de la médiation pédagogique s'inscrivant dans la perspective de réinterroger, voire, de proposer un sens nouveau à la formation, comment alors ces logiques sont-elles individuellement et collectivement remobilisées, ajustées et recombinaisonnées pour redonner ce sens ? Comment ce travail d'ajustement est-il susceptible de déplacer les rapports de force et de sens au sein du champ de la formation agricole ?

Si les recombinaisons des logiques d'action et du sens de l'action se croisent et se font dans l'expérience sociale au travail, c'est-à-dire dans le cumul des interactions quotidiennes au travail, nous nous inscrivons alors également dans une perspective interactionniste. Cette approche nous paraît d'autant plus appropriée que, comme c'est la plupart du temps le cas pour des métiers dont les buts sont d'agir sur autrui, l'activité des enseignants-formateurs agricoles est liée à l'administration quotidienne de relations interpersonnelles, qui sont situées et se renouvellent sans cesse. Ce faisant, dans un monde où les exigences sociales à l'égard du système éducatif se redéployent dans bien des directions (insertion sociale et professionnelle, adaptation au marché de l'emploi et à la mobilité au travail, autonomie, culture générale, etc.), où les incertitudes sur ce qu'il convient d'enseigner se renforcent, les enseignants-formateurs sont sommés de construire et de choisir les principes qui les guident en situation. Si ces situations interactives ordinaires peuvent permettre de développer un certain « sens pratique » au sens de Pierre Bourdieu, elles peuvent aussi être conscientes et réflexives. Cette réflexivité est d'autant plus essentielle que, pour traiter de la complexité croissante comme celle de l'articulation entre agriculture et environnement en formation, il est nécessaire de définir explicitement les situations d'apprentissage collectivement avec d'autres. Au final, on comprend que l'activité des agents se fait dans un champ incertain, pour prendre en charge des identités d'agriculteurs en recomposition.

5.2.2. L'action des agents peut être réflexive

Sans être un passage obligé de toute action, la réflexivité n'est donc pas à exclure de la conduite de l'action. Mais dans le même temps, si Bourdieu admet que l'action des individus peut parfois résulter d'un travail conscient et réflexif en périodes de crises, où « les ajustements routiniers ne vont plus de soi » (Bourdieu, 1992, 107), nous nous interrogeons avec Paul Ladrière (1988) pour savoir si la tendance à minimiser l'aptitude réflexive de l'individu, dans ce cadre théorique, ne va pas trop loin, au risque de considérer les agents sociaux comme « des idiots culturels » (Garfinkel, 1967).

Nous avons alors considéré que les argumentaires déployés dans le cadre de débats portant sur la mise en œuvre d'une pratique de médiation pédagogique, pourraient renvoyer à la manière dont les agents apprécient et investissent les diverses situations qu'ils rencontrent, dans le cadre de leurs diverses missions. La transformation de la pratique des enseignants-formateurs s'inscrit donc dans une théorie de l'action (Paradeise, 1990) et renvoie à une recherche qui donne de la place au travail des individus et à leur réflexivité pragmatique pour donner un sens à leurs activités (Corcuff, 1996). Il nous faut alors porter une attention toute particulière à leur capacité réflexive à redéfinir le sens même qu'ils donnent à leurs actions. Dans ce sens, nous nous inscrivons dans une perspective où le changement n'est ni complètement « étouffé » par un déterminisme social contraignant les individus (Bourdieu 1986), ni par un utilitarisme absolu dans lequel l'action des individus est rationnellement déterminée par la recherche et l'optimisation d'intérêts propres.

Dans une perspective constructiviste du changement, nous estimons que le travail d'articulation effectué par les agents de l'enseignement agricole, entre leurs activités et un cadre des références, relève d'un processus de transformation sociale et d'ajustement du métier d'enseignant-formateur qui s'éprouve en situation, c'est-à-dire qui se teste dans une expérience sociale au travail (Dubet, 2009). En d'autres termes, ce travail sur soi de leur part n'est susceptible de fournir de nouvelles règles du métier d'enseignant-formateur agricole qu'à la condition qu'il soit socialement expérimenté. Nous comprenons alors la réflexivité comme un processus par lequel les agents éducatifs parviennent à formuler le sens de leurs actions et de leurs pratiques à partir d'échanges, en particulier avec leurs pairs, sur leurs situations singulières au travail. L'ajustement et l'engagement vers une médiation pédagogique invite donc les enseignants-formateurs agricoles, à devenir des « praticiens réflexifs » (Schön, 1993) auteurs de leur propre régulation sociale. Cette dernière joue sur la structure du champ en modifiant les positions et les ressources qui valent dans ce champ.

Si l'envergure d'une pratique de médiation pédagogique relève plus que d'un arrangement de normes et de valeurs propres au champ de la formation agricole (sans pour autant s'en extraire complètement), alors elle procède aussi d'une certaine innovation. Nous considérons qu'elle se joue en particulier dans les situations ordinaires du travail quotidien, c'est-à-dire dans des actions qui semblent se concrétiser de plus en plus dans l'enseignement agricole, dans des relations sociales complexes où les parties prenantes de l'apprentissage sont de plus en plus hétérogènes et extérieures à l'établissement. Il nous faut alors tenter, dans ce cadre théorique, de faire tenir « ensemble », comme nous l'avons indiqué, le concept de champ avec une approche interactionniste renvoyant à la théorie de l'action située.

5.2.3. L'action des agents est dépendante de la situation

La théorie de « l'action située » s'ancre dans le débat qui oppose la sociologie fonctionnaliste, argumentant que les structures sociales pèsent sur le comportement des individus à travers le rôle

contraignant des normes, et la sociologie interprétative à laquelle se rattache l'interactionnisme symbolique de H.G. Mead (1934), où la production de la société tient de la conduite des agents au travers de leurs interactions. Pour l'interactionnisme symbolique « la société est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face-à-face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres [...] Elle est un phénomène émergent » (Denzin, 1992, pp. 22-23). Cette théorie de « l'action située » doit beaucoup aux travaux de Lucy Suchman (1987), dont l'arrière plan théorique ethnométhodologique soutient l'idée selon laquelle toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans laquelle elle a lieu. L'approche des théoriciens de l'action située consiste à comprendre comment l'homme parvient à produire des « plans » en cours d'action. Les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et ne passent pas systématiquement par une objectivation préalable. En effet, la situation s'entend comme un complexe de ressources et de contraintes, qui peuvent toutes, le cas échéant, jouer un rôle significatif dans l'orientation de l'action, sans pour autant que ce rôle soit nécessairement réductible à un jeu de représentations mentales préalablement objectivées (Visetti, 1989).

Appliquée à notre objet de recherche, la théorie de l'action située nous invite à penser que, quelles que soient les initiatives des enseignants-formateurs agricoles et l'ajustement de leurs pratiques, leurs actions ne se font pas indépendamment de contingences sociales, environnementales et spatio-temporelles qui sont propres à l'institution, à l'établissement d'affectation, aux équipes avec lesquelles les agents travaillent et au territoire dans lequel ils peuvent être amenés à déployer leurs activités. Du point de vue de l'action située, ces contingences définissent en partie la situation de travail et participent à donner un cadre à l'action des agents qui à la fois les contraint et les alimente en ressources. Mais la situation de travail des agents est aussi dépendante des interactions liées aux situations pédagogiques quotidiennes qui, « du fait de leur caractère interpersonnel, [construisent] un environnement interactif spécifique et complexe, contingent et singulier qui colore l'activité des enseignants d'un ensemble de caractéristiques, /... / soumettant [cette] activité à une pression temporelle /... / qui [les contraint] à agir dans et pour l'instant donné, et qui vise à une efficacité immédiate et locale » (Casalfiore, 2002, 75). Ces situations pédagogiques étant alors variées et imprévisibles, les pratiques éducatives ne sont pas systématiquement conçues « rationnellement à partir de représentations préexistantes qui les décriraient en détail » et elles poussent les enseignants formateurs à avoir une activité régulatrice de l'immédiat, en étroite relation avec la situation dont on ne connaît pas par avance le déroulement (*Ibid.*).

Si certaines conditions de la situation au travail de l'enseignant-formateur agricole peuvent être considérées comme intangibles, d'autres sont éventuellement ajustables, et les agents peuvent collectivement redéfinir certaines règles, comme celles de l'organisation du travail en équipe ou la nature de certaines relations sociales dans les apprentissages (c'est par exemple le cas dans la mise en œuvre de parcours individualisés en formation continue où les marges de liberté sont grandes et

laissées en partie à l'appréciation des agents). L'impératif de « l'agir » face à des situations qui se renouvellent en permanence, pose alors la question de la façon dont ces ajustements finissent par faire évoluer la situation et les règles mêmes qui structurent leurs relations de travail. En empruntant ici à la sociologie des organisations, il s'agit de comprendre également comment l'action peut influencer le « système d'action » dans lequel les agents exercent leur activité. Nous entendons par « système d'action », un ensemble composé de membres entre lesquels se structurent des relations régulières et dont la transformation tient avant tout des rapports entre les hommes et de leur capacité à élaborer de nouvelles formes de contrôle social (Crozier et Friedberg, 1977, 384). Selon Crozier et Friedberg le processus par lequel « les systèmes humains peuvent se restructurer et changer leur mode de régulation » tient d'un apprentissage collectif à partir duquel les acteurs, partie prenante d'un système d'action, apprennent – c'est à dire inventent et fixent – « de nouveaux modèles de jeu, avec leurs composantes affectives, cognitives et relationnelles » (Crozier, Friedberg, 1997, 395). Si de tels changements tiennent aux relations sociales, dans le même temps, ils ne sont possibles qu'à la condition que les acteurs bénéficient d'un espace de liberté. Ces auteurs ont montré comment, dans un système bureaucratique où tout est réglé de façon impersonnelle et où les décisions sont centralisées, les stratégies des acteurs se nouent dans des zones d'incertitudes autour de ce qui ne peut faire l'objet de normes instituées. C'est dans ces zones que s'exprime l'autonomie des acteurs et que sont susceptibles d'émerger, à partir d'un travail collectif, de nouvelles règles. On comprend alors que si les organisations des établissements et les prescriptions de l'institution peuvent contraindre l'action des agents, ces agents peuvent également y trouver un espace de liberté suffisant pour faire évoluer leur situation au travail. Mais avec la théorie de l'action située, nous nous interrogeons sur la manière dont ce qui s'expérimente dans l'action et se négocie au quotidien avec les pairs et les autres acteurs parties prenantes des dispositifs d'apprentissages, peut faire évoluer chez les agents, peu à peu, les manières de faire et de penser le métier d'enseignant-formateur agricole.

Au final, il nous faut alors envisager que la reconnaissance d'une posture centrale de la médiation pédagogique dans le champ de la formation agricole passe par l'évolution des règles qui définissent les pratiques et les relations sociales dans l'espace de travail de l'enseignant-formateur. Estimant que les normes et les valeurs propres au champ que nous étudions, préexistent et influencent l'action, la mise en œuvre d'une pratique de médiation pédagogique ne peut se faire sans un ensemble de réajustements des rapports de force et de sens propres au champ. Seul un travail réflexif et collectif est à même de permettre ce réajustement. C'est à partir de l'ensemble des notions théoriques de cette première partie de chapitre que nous avons établi notre cadre d'analyse.

6. Elaboration d'un modèle d'analyse sociologique, par le champ et l'action située, de l'action des enseignants-formateurs agricoles

De ce qui précède, on comprend qu'on ne peut saisir l'action des enseignants-formateurs agricoles à partir d'un référentiel et d'indicateurs fixés *a priori*, ce qui nous incite à montrer comment, dans un premier temps, notre démarche de recherche se veut « compréhensive ». Dans un second temps, à partir du cadre théorique précédent, nous proposons un modèle qui tente de reprendre le concept du champ et la théorie de l'action située, pour analyser les actions des enseignants-formateurs agricoles, et voir en quoi les pratiques des agents pourraient relever d'un processus transactionnel et d'une traduction. C'est à partir de ce que nous développons ici que nous pouvons préciser les principaux axes qui structurent notre dispositif de recherche que nous présentons à la suite et pour clore ce chapitre.

6.1. Une démarche compréhensive de l'action située

Nous avons convenu que, dès lors qu'il s'agit de traiter de la question du changement en agriculture, les agents éducatifs se trouvent confrontés régulièrement à la difficulté d'articuler entre eux un ensemble de catégories de savoirs dont ils ne sont plus les détenteurs uniques. Ces situations les poussent alors à agir et à innover, c'est-à-dire à conduire une certaine transformation des pratiques et du métier d'enseignant-formateur agricole. Pour rendre compte des évolutions en cours dans ce métier et voir en quoi elles pourraient tenir d'un certain glissement vers des pratiques de médiation pédagogique, nous avons considéré que ces évolutions ne pouvaient être appréhendées, ni à partir des préconisations et injonctions de l'institution auxquelles les agents n'auraient qu'à s'adapter, ni à partir de la seule dynamique interne propre aux acteurs du monde de l'enseignement agricole. Aussi, pour agir, la combinaison des références à l'univers de l'éducation et de la formation professionnelle, ainsi que les logiques de l'action éducative telles que François Dubet les décrit n'étant pas données d'emblée, nous devons partir de l'action des individus, ce qui suppose la saisie de ce qu'ils font et du sens qu'ils en donnent. En d'autres termes, « quand l'unité de la vie sociale n'est pas donnée par la société, par l'adéquation du système et de l'action d'une structure et d'une culture, la sociologie doit partir de l'individu de la façon dont il métabolise le social et dont il le produit » (Dubet, 2009, 173). Il faut donc nous « enraciner » dans les faits, partir du terrain, afin de comprendre comment et pourquoi, les enseignants-formateurs agricoles, doués d'une capacité réflexive, dans certaines situations, sont amenés à repenser leurs interventions en donnant une certaine unité de sens à leurs actions. Ce faisant, notre démarche se veut d'abord et avant tout compréhensive, nous appuyant sur la conviction « que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeur des individus » (Kaufmann, 1996, 23).

Concrètement cela supposait pour « accéder » au sens de l'action des enseignants-formateurs agricoles, de partir de leurs discours, et donc de concevoir un dispositif de recherche basé sur l'entretien compréhensif pour tenter de fournir « une explication compréhensive » de la conduite du changement chez les agents éducatifs, dès lors qu'ils sont confrontés à l'évolution du monde agricole et au métier d'agriculteur. En d'autres termes, il s'agissait de mieux saisir comment se transformait le métier d'enseignant-formateur agricole. Ce faisant, notre position pour aborder la question de l'ajustement des pratiques de formation vers une médiation pédagogique supposait que nous accordions une place importante au travail de terrain, celui que nous avons effectué dans le cadre de cette recherche, ainsi que celui lié à notre propre expérience dans l'enseignement agricole. En référence à une théorie fondée sur les faits, telle qu'elle a été développée par Glasser et Strauss (1992) qui suppose de construire le cadre théorique du travail en cours de recherche, le cadre d'analyse que nous présentons dans ce qui suit n'a pas été défini préalablement aux opérations de terrain, mais s'est progressivement mis en place parallèlement à celui-ci. Cependant, pour des raisons de clarté rédactionnelle, nous choisissons de les présenter ci-dessous.

6.2. Analyser le champ comme un « espace de pratiques et de débats »

Nous pensons qu'en matière de pratiques de formation, nous avons à faire à un champ professionnel « ouvert » et « évolutif », dans lequel il nous faut caractériser l'action des enseignants-formateurs agricoles, à travers les tensions et les recombinaisons entre des normes et des valeurs plus ou moins réifiées et de nouvelles règles en train de se construire dans l'action. Ce travail de redéfinition du métier des agents nous conduit à concevoir le champ comme un espace de controverses autour de positions dont les références sont plus ou moins singulières ou partagées par les pairs, et à partir desquelles les agents se déterminent. Ces positions sont autant de « modèles d'exercice du métier pour la défense ou l'invalidation desquels les agents se mobilisent en se fabriquant des doctrines, en s'engageant avec plus ou moins de succès dans certaines façons de faire privilégiées pour en faire la preuve ou le bien fondé, espace qui acquiert par-là une épaisseur spécifique se structurant suivant un jeu de controverses. » (Lémery, 1994, 21.) Il nous faut alors repérer à partir des discours des agents, ces différents modèles d'exercice du métier qui structurent le champ, afin de dégager les principales tensions et controverses qui opèrent dans le métier d'enseignant-formateur agricole confronté au renouvellement des processus de socialisation du métier d'agriculteur.

Afin de représenter ces controverses nous avons choisi d'investir la notion « d'idéaltype » qui est au centre de la sociologie de Max Weber (1965) et de la sociologie dite « compréhensive » qui cherche à « comprendre » les relations entre des faits humains sans se contenter d'une interprétation des faits sociaux à partir de l'observation statistique et extérieure. Les idéaux-types sont conçus pour rendre compte d'une réalité sociale, rendue trop complexe par la multiplicité et l'hétérogénéité des

phénomènes particuliers qui s'y jouent, et dont la cohérence ne se « livre » pas facilement. Ils sont construits à partir de certains traits jugés comme caractéristiques d'un fait ou d'un ensemble de faits, traits qui sont accentués et qui sont mis en cohérence par le chercheur lui-même. A la différence des « types moyens » qui caractérisent statistiquement une même catégorie considérée comme homogène, les idéaux-types sont des constructions mentales du chercheur, plus adaptées à la complexité du social, permettant de mettre en relation la diversité des motifs et des « sens visés » par les acteurs sociaux. Les idéaux-types doivent donc nous permettre de différencier des représentations et des motivations circonstancielles de l'action des enseignants-formateurs agricoles, en dégagant de leurs discours, les significations qui sous-tendent leurs actions. En outre, en passant par les sens visés et les motifs de l'action des enseignants-formateurs agricoles, les idéaux-types permettent d'accéder à un certain « sens pratique » incorporé, non théorisé, ni pensé.

Concrètement, il nous faut partir de tout le matériau fourni par les entretiens réalisés auprès des enseignants-formateurs agricoles, afin de regrouper et de mettre en cohérence, dans un même idéaltype, les similitudes et les proximités de vue entre agents. Leur description, moyennant une certaine accentuation de certains traits caractéristiques, nous permet de repérer entre idéaux-types des oppositions et/ou des synergies de sens et de manières de faire, comme autant de « mots d'ordre » à partir desquels se structure « l'espace de pratiques et de débats », et qui traduisent ce qui, du côté des enseignants-formateurs agricoles, est désormais mis en jeu pour produire les changements du métier d'agriculteur. Les idéaux-types ne permettent pas de décrire exhaustivement la réalité sociale étudiée, ils constituent un procédé heuristique qui permet de les faire apparaître de manière partielle et transitoire. Les idéaux-types, au sens wébérien, n'en sont pas moins précis qu'une description détaillée du fait social étudié. Ils s'en distinguent cependant par une limitation volontaire des informations factuelles mobilisées, compte tenu de l'accentuation qu'ils cherchent à donner à certaines logiques en forçant délibérément les contrastes, logiques dont la portée explicative tient de ce qu'elles permettent de rendre compte de la configuration de l'action sociale étudiée (Colliot-Thélène, 2009).

Dans la démarche « idéaltypique » dès lors qu'il s'agit de mieux comprendre le phénomène social, il convient de confronter plusieurs fois ces idéaux-types à la réalité sociale qu'elle cherche à éclairer. Cette confrontation permet de « nourrir » et d'ajuster régulièrement l'interprétation qui est faite des faits étudiés. Pour autant, dans ce travail de recherche, nous n'avons pas pris le temps de cette nouvelle confrontation, compte tenu des contraintes auxquelles nous étions soumis.

Afin de construire ces idéaux-types, et sur la base du cadre théorique que nous avons développé autour du concept de champ et de l'action située, nous avons alors conçu un modèle d'analyse de l'activité des enseignants-formateurs agricoles.

6.3. Elaboration d'un modèle d'analyse de l'activité des enseignants-formateurs

Pour représenter ce qui se joue dans le champ de la formation agricole et dans l'expérience sociale des enseignants-formateurs agricoles à partir des idéaux-types, nous avons réinvesti notre cadre théorique afin d'élaborer un « modèle » nous permettant de structurer notre grille d'entretien et de préciser le cadre de notre analyse de l'activité des agents. En reprenant et en ajustant en particulier les travaux de Bruno Lémery (1994), ce modèle se décompose en 3 niveaux interdépendants nous permettant de caractériser ce qu'il désigne comme un « espace de pratiques et de débats » « traversés par des tensions qui lui sont propres et qui contribuent via les problèmes que pose leur combinaison, à l'orientation de la pratique des agents » (Lémery, 1994). Si le changement de pratique des agents vers une médiation pédagogique a lieu, il opère à partir d'un ensemble d'interactions entre tous ces niveaux.

6.3.1. Le 1^{er} niveau : l'action des enseignants-formateurs est dépendante d'un « espace de significations disponibles »

Le premier niveau nous permet de considérer que les agents de l'enseignement agricole sont « le produit d'une socialisation et d'une programmation inscrite profondément en eux parce que la vie sociale les précède » (Dubet, 2009). Dans ces conditions, et dans le prolongement du concept de champ, il n'y a pas de raison de refuser que les actions des enseignants-formateurs agricoles ne soient pas influencées par des normes et des valeurs qui préexistent à leur entrée dans le métier d'enseignant-formateur agricole. Avec Bruno Lémery (1994), nous définissons que l'action des agents dépend alors d'un « espace de significations disponibles », c'est à dire d'un ensemble « d'images préétablies de métiers, de mots d'ordre relatifs à ce qu'il doit être ou ne plus être, source d'identification et de différenciation, réserve d'arguments pour défendre ou invalider un rôle ». Si l'on admet comme probable l'existence d'une « culture » du métier « d'enseignant-formateur agricole », sur les bases de références renvoyant à la sphère de l'éducation et de la formation professionnelle continue, et puisant dans des logiques de l'action éducative telles que François Dubet les définit (2009), cette « culture » du métier doit influencer, encore aujourd'hui, les façons dont les agents interviennent. Il nous faut alors, à travers les discours des enseignants-formateurs agricoles, analyser si et comment cette culture se trouve réinvestie par les agents dans leurs manières de décrire et de donner un sens à leurs actions.

6.3.2. Le 2^{ème} niveau : l'action des enseignants-formateurs est dépendante d'un « espace des dispositions »

Le second niveau qui influence l'action des agents correspond à un « espace de dispositions » et renvoie à ce qui est propre à l'individu, à ses appartenances antérieures à d'autres sphères d'influence,

et qui tiennent plus particulièrement de son itinéraire biographique. Celui-ci oriente l'action de l'individu selon des dispositions propres, dispositions à appliquer les normes du métier qui est le sien, mais aussi, dispositions à les bousculer, à les rejeter et à les ajuster. Ces dispositions peuvent renvoyer à « un dessein » ou à « une identité sociale » à disposition tenant de l'histoire des agents, et/ou peuvent tenir d'une certaine aptitude « créative » qui s'expérimente tout au long du parcours biographique de l'agent et qui finit par constituer pour lui « une réserve de connaissances disponibles » (Lémery B., 1994). Avec ce niveau, il s'agit donc de considérer que l'action des agents est influencée par des expériences sociales qui se sont construites dans des sphères multiples, et qui se sont cumulées tout au long des itinéraires biographiques singuliers des enseignants-formateurs agricoles. Il nous fallait donc, dans nos entretiens, dégager à partir des différents récits de vie, des éléments communs ou singuliers, susceptibles de nous aider à mieux comprendre le sens de l'action des enseignants formateurs, et les motifs biographiques à partir desquels les agents s'engageraient plutôt vers une posture de médiation pédagogique. Nous assimilerons cet espace à l'habitus.

6.3.3. Le 3^{ème} niveau : L'action des enseignants formateurs est dépendante d'un « espace social d'exercice et de références »

6.3.3.1. Rencontre entre structure sociale et système d'action

Enfin le dernier niveau, désigné en tant qu'espace « social d'exercice et de références » cherche à rendre compte de la façon dont l'action des enseignants-formateurs s'expérimente et s'ajuste socialement en permanence au travers d'une expérience sociale au travail, que ce soit avec les élèves ou les stagiaires, avec les collègues ou bien avec d'autres catégories d'acteurs auprès desquels ils sont amenés à intervenir, dans le cadre de certaines de leurs missions. Cet espace nous permet de rendre compte de la façon dont les réseaux de dialogues dans lesquels les agents sont engagés influencent leur exercice professionnel, en tant que « système de relations plus ou moins stabilisées », en tant que « réseaux habituels de dialogue professionnel (ou pas), existant entre les agents et d'autres groupes professionnels » qui sont « susceptibles de fonctionner à l'égard des agents comme attracteur (ou comme repoussoir) » (*Ibid.*). Avec Bruno Lémery, nous considérons que cet espace « contribue par sa forme et sa composition à donner certaines lignes de pente à l'action [des enseignants-formateurs agricoles] » (*Ibid.*).

Mais il est aussi selon nous et dans une perspective de « situer » l'action des agents, le lieu où le travail des agents s'expérimente individuellement et collectivement en se confrontant à d'autres règles, et où, via une certaine réflexivité, ce travail peut conduire peu à peu à un ajustement des règles du métier d'enseignant-formateur agricole et à une évolution des situations de l'exercice professionnel. En d'autres termes, « l'espace social d'exercice et de références » est le support d'un travail où, dans les circonstances de l'action, des références socialement et biographiquement situées et élaborées se

croisent à une certaine expérience sociale. Nous avons ajusté l'idée que nous nous faisons des écrits de Bruno Lémery autour de cet espace comme n'étant pas seulement un espace qui assurerait la rencontre entre le champ et l'habitus, où se structurent les rapports de force, de domination et de sens, et où se construit le social. Nous considérons cet espace également comme un espace de « rencontre » entre structure sociale et action où se construit l'expérience sociale au travail. C'est à partir de cette rencontre que les agents éducatifs peuvent d'une part, en réponse aux interactions quotidiennes du travail, transformer les conditions même de leur exercice professionnel, faire évoluer les règles de leur métier et notamment les façons d'administrer les transactions sociales entre acteurs prenant part au dispositif d'apprentissage. C'est également le cumul de ces rencontres qui peuvent engager les agents dans un travail réflexif sur leur propre activité leur permettant de se positionner dans le champ qui est le leur, en passant du « nous » définissant leur identité professionnelle (« on est du métier ») au « je » renvoyant à leur propre expérience et dispositions (« j'ai du métier »). Nous sommes alors amenés à élargir l'espace social d'exercice et de références tel que le définit Bruno Lémery au contexte matériel, organisationnel et institutionnel de travail et aux circonstances quotidiennes interpersonnelles et de dialogue des enseignants-formateurs avec l'ensemble des parties prenantes intervenant dans les différentes missions qui sont celles des agents de l'enseignement agricole.

6.3.3.2. Un espace social d'exercice et de références dans un contexte matériel, organisationnel et institutionnel

Nous prolongeons donc notre analyse de l'action des agents sur les façons dont les prescriptions et injonctions de l'institution, les organisations de l'établissement et des équipes pédagogiques dans lesquels les agents sont engagés, permettent ou contraignent un ajustement de leur activité vers des pratiques de médiation pédagogique. Considérant que les processus transactionnels pédagogiques, sociaux, symboliques auxquels la médiation pédagogique pourrait donner lieu sont reliés à des contextes en évolution, il nous faut alors saisir ce qui, du côté des prescriptions d'ordre pédagogique de l'institution et des établissements, pourrait autoriser – ou freiner – les enseignants-formateurs agricoles à s'engager dans des activités de médiation pédagogique. En particulier, il nous faut repérer ce qui, du point de vue des organisations, des buts poursuivis et des ressources à disposition du côté de l'institution scolaire agricole et des établissements, oriente les manières de faire des agents, fournit des ressources ou réserve un espace de liberté suffisant pour initier et conduire, individuellement et/ou collectivement, un changement de pratique vers une médiation pédagogique. Pour autant, comme nous l'avons exprimé avec la théorie de l'action située, si les situations contraignent l'activité des agents, elles peuvent également évoluer et être ajustées par les agents eux-mêmes, moyennant un ensemble d'actions.

6.3.3.3. Registre de dialogue pour administrer les transactions sociales

Pour appréhender la médiation pédagogique, il nous faut également analyser les réseaux dans lesquels l'action des agents prend place et plus particulièrement, quelle est, dans ces réseaux, la nature des registres de dialogue qu'utilisent les enseignants-formateurs. Rappelons que, dans une perspective de médiation pédagogique, les enseignants-formateurs agricoles devraient désormais, dans les processus d'apprentissage et dans le cadre de leurs activités liées aux différentes missions de l'enseignement agricole (« formation », « animation et développement territorial » et « expérimentation et innovation »), administrer les transactions sociales entre différents acteurs détenteurs de savoirs. Ne s'agissant plus alors seulement de diffuser des savoirs, nous avons supposé qu'une médiation pédagogique modifiait les « registres de dialogue » habituels des enseignants-formateurs. Cette notion doit nous permettre de repérer à partir des entretiens, les façons dont les agents gèrent leurs rapports avec leur public, avec leurs collègues ou avec tout autre acteur, professionnel de l'agriculture ou du territoire. Ces réseaux de relations, concernant les enseignants-formateurs agricoles, dépendent assez directement des missions dans lesquelles ils sont engagés, que ce soit les missions de « formation », « d'animation territoriale » ou « d'expérimentation et d'innovation¹⁸ ». Jean-Paul Billaud distingue quatre registres de dialogues (Billaud, 2006) : Le premier consiste pour l'enseignant à administrer la « preuve » scientifique, où il ne s'agit pas pour lui de mobiliser d'autres connaissances que celles qu'il détient, celles-ci s'imposant aux interlocuteurs de par un caractère scientifiquement avéré et (donc) incontestable. Le second registre réfère à la norme, celle qui s'impose en toutes circonstances, notamment quand la preuve scientifique a du mal à s'imposer. Souvent règlementaire, il peut être, pour l'enseignant-formateur, une référence aux prescriptions de l'institution comme les attendus de l'examen par exemple. Le troisième registre est celui de la persuasion qui suppose, quand les deux précédents registres s'avèrent insuffisants, un engagement subjectif de l'enseignant-formateur qui peut être amené à se positionner comme partie prenante à l'égard des changements qui affectent le monde agricole. Pour le dernier registre désigné par J-P Billaud comme étant celui de la « formation », nous lui avons préféré, au regard de ce que nous recherchons à caractériser dans ce travail, celui de la traduction, considérant que les précédents registres de dialogues n'étaient pas à exclure de la pratique éducative. L'intérêt de la traduction est qu'elle relève d'un processus dialogique à dimension cognitive et renvoie à des transactions entre différentes catégories de savoirs qui appartiennent autant à l'enseignant-formateur qu'à l'élève ou à l'acteur du réseau de dialogue. Ces transactions permettent une reconnaissance réciproque des savoirs liés au métier d'agriculteur, support du processus dialogique et

¹⁸ L'enseignement agricole public a cinq missions : une mission de formation, d'insertion, de coopération internationale, d'animation et de développement territorial et d'expérimentation et d'innovation. Les agents sont susceptibles d'être impliqués dans plusieurs de ces missions.

susceptible d'influencer les projets des publics en formation et/ou des professionnels avec lesquels les agents éducatifs collaborent.

Au final, nous considérons que cet espace social d'exercice et de références est le lieu où, peu à peu, les positions des agents dans le champ qui est le leur sont mises à l'épreuve et s'ajustent. Cet espace est alimenté par les expériences sociales des agents où se croisent les références à un espace social de significations disponibles et de dispositions et où s'ajustent les manières de faire au travers les interactions quotidiennes qui finissent par donner une nouvelle « épaisseur » à leurs propres dispositions. Moyennant une certaine réflexivité sur cette expérience et un travail collectif entre pairs, cet ajustement est susceptible de faire évoluer les références de leur espace de significations disponibles.

6.3.4. Elaboration d'un modèle d'analyse

A partir de ce qui précède, nous avons élaboré un modèle « d'analyse sociologique par le champ et l'action située des enseignants-formateurs agricoles » (figure 3). Il nous permet de représenter comment l'action des enseignants-formateurs agricoles s'élabore, en situation, par un jeu entre une certaine culture du métier qui préexiste (espace de significations disponibles), un ensemble de dispositions propres (espace de dispositions) et des investissements dans les réseaux de dialogues (espace social d'exercice et de références). Dans la figure ci-après, nous avons représenté l'espace social d'exercice et de référence par deux sous-niveaux pour montrer que la régulation sociale du travail ne se fait plus seulement dans des réseaux de dialogue professionnel, mais peut tenir de l'influence et d'un engagement de l'enseignant-formateur agricole dans des réseaux d'autres sphères d'appartenance, plus ou moins formels, tels que les mouvements associatifs ou celles liées à une activité « élective » par exemple. Si ce dernier espace alimente les manières de faire de l'agent et sa façon de penser l'action, les interactions quotidiennes au travail et les organisations matérielles, institutionnelles etc. auxquelles il se confronte contribuent à construire son expérience sociale. C'est à partir de cette expérience qu'il peut ajuster ses idées reçues sur son métier d'enseignant-formateur agricole, faire évoluer le contenu et les limites de son champ moyennant un travail collectif avec ses pairs, enrichir son itinéraire biographique, et éventuellement renouveler les organisations sociales et matérielles de son travail. C'est ce que nous avons cherché à représenter dans la figure 1 suivante.

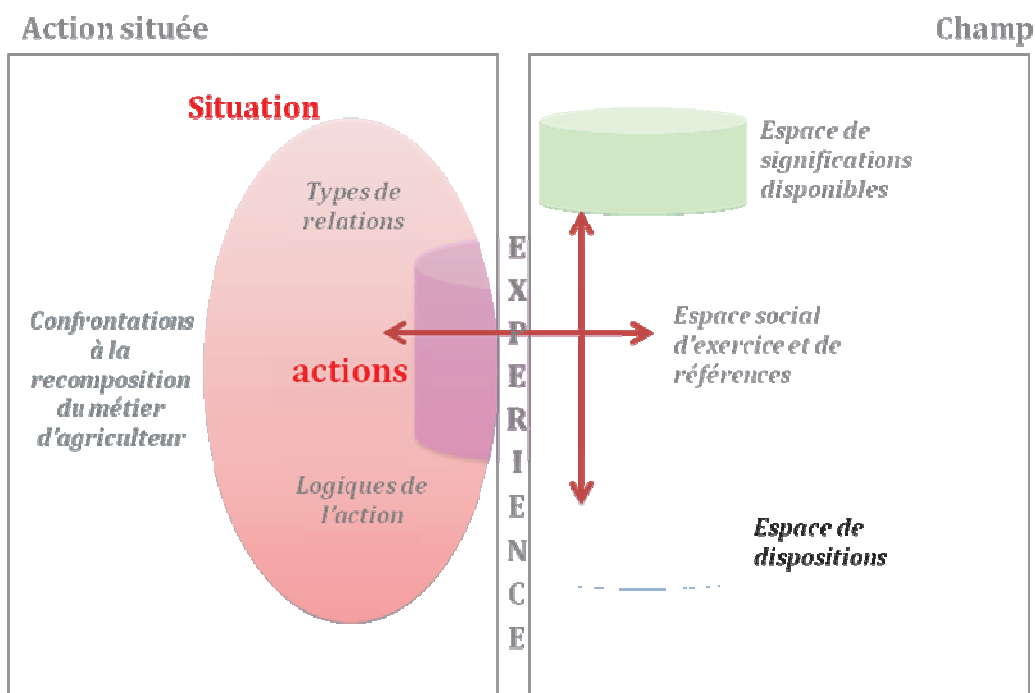


Figure 1 : modèle d'analyse sociologique par le champ et l'action située de l'activité des enseignants-formateurs

6.4. Analyser les représentations de l'agriculture

C'est à partir de ce modèle d'analyse, que nous avons structuré nos entretiens auprès des enseignants-formateurs agricoles et construit les principaux idéaux-types nous permettant de dégager ce qui se joue dans « l'espace de pratiques et de débats ». Cependant, notre analyse de l'action des enseignants-formateurs agricoles ne se voulait pas « générale », mais spécifique au sens où nous cherchions à analyser, à travers ces pratiques, les façons dont ils s'emparaient du changement en agriculture et comment ils prenaient en charge « l'élargissement » du métier d'agriculteur. Pour cela nous devons donc tenir compte de la façon dont les agents, dans leur façon d'agir, se représentaient le monde agricole et ses évolutions.

En effet, rappelons que si la pratique de médiation pédagogique consiste, par l'entremise d'un tiers, à la construction de la connaissance chez un sujet (les publics et les acteurs avec lesquels l'enseignant-formateur travaille), elle porte aussi sur un objet (l'agriculture) autour duquel s'organisent les transactions sociales entre différentes catégories d'acteurs dotés de savoirs variés, que le médiateur doit administrer. Il ne s'agit pas pour l'enseignant-formateur agricole, dans une perspective de traduction au sens de Callon (1986), d'opposer ces savoirs mais de les relier, afin que celles et ceux au profit desquels il travaille, parviennent à mieux saisir la complexité de l'objet « agricole », sa réalité et ses contradictions. Pour analyser alors les manières de faire des enseignants formateurs agricoles, nous considérons qu'il nous faut voir, du côté des agents et de l'institution scolaire agricole – compte tenu

que l'institution, dans notre perspective de l'action située, est aussi porteuse d'une façon de penser le monde agricole qui peut influencer l'action des enseignants-formateurs - quel travail se fait dans le registre d'un certain « débordement de l'agriculture », c'est à dire de l'élargissement de son rôle vers des fonctions de service au territoire et/ou aux écosystèmes. Pour cela, nous devons chercher à comprendre comment, l'institution et ses agents se représentent l'objet « agriculture », plus particulièrement comment les évolutions du processus de socialisation du métier d'agriculteur sont comprises, interprétées et traduites.

7. Dispositif de recherche

Le cadre théorique et d'analyse précédent nous invite à recueillir des informations à la fois du côté de l'institution et des agents dans deux directions principales. La première consiste à appréhender les manières dont l'institution scolaire agricole et ses agents se représentent les changements dans le monde agricole. La seconde consiste à explorer dans les pratiques des agents ce qui s'apparente à une médiation pédagogique, et ce qui en facilite la mise en œuvre du côté de l'institution. Le recueil des matériaux a été réalisé à partir d'entretiens compréhensifs auprès des enseignants-formateurs agricoles, et de documents divers de l'institution.

7.1. Dispositif de recherche pour recueillir le matériau auprès des agents

7.1.1. Un dispositif pour construire des monographies

Pour accéder à la façon dont les enseignants-formateurs agricoles se représentaient le monde agricole et leurs manières d'y interagir, nous avons conçu une série d'entretiens auprès de 25 agents représentatifs de la diversité de la communauté éducative agricole que nous décrivons plus loin. Tenant compte du caractère situé de leurs actions, nous étions également invités à analyser les situations, les contingences situationnelles et spatio-temporelles, les contraintes microsociales liées aux situations de dialogue des agents avec leurs élèves, avec leurs collègues ou bien avec d'autres acteurs comme les professionnels de l'agriculture, par exemple. A cet effet, nous avons convenu, dès le départ de ce travail, d'inscrire nos entretiens au sein d'un dispositif d'études de cas, à partir d'un travail monographique d'établissements, nous permettant d'appréhender et de comparer les situations de plusieurs établissements confrontés aux changements en agriculture. Si les processus de socialisation professionnelle du métier d'agriculteur sont soumis à la façon dont certains modèles d'exploitation dominant le champ, nous avons opté pour des entretiens auprès d'agents travaillant dans des établissements dont les territoires sont contrastés en matière d'orientations et de productions agricoles. Nous avons ainsi choisi un établissement breton situé en zone de production intensive et engagé fortement dans l'agriculture biologique, un établissement auvergnat peu engagé dans de telles

transformations en zone de productions végétales céréalières intensives, et enfin un second établissement auvergnat, situé en moyenne montagne, dans lequel l'équipe d'enseignants-formateurs est engagée dans une réflexion autour de la diversification d'activité en zone d'élevage. Nous décrivons plus loin comment, du fait d'une activité professionnelle parallèle au sein de l'institution scolaire agricole, ce travail n'a pas été possible.

7.1.2. Quelques entretiens exploratoires et des entretiens semi-directifs

Le travail s'est réalisé en deux étapes. La première est exploratoire et tient d'une démarche compréhensive que nous donnons à notre travail. Le propre d'une telle démarche est que le cadre théorique, le modèle d'analyse, voire la problématique, se construisent au fur et à mesure que la recherche avance. Mais le choix d'une telle démarche « compréhensive » ne relève pas tout à fait d'une posture théorique préalable qui se serait imposée à nous, mais plutôt d'une volonté (implicite au départ) d'articuler au plus près des données et hypothèses. La réelle difficulté que fut la nôtre à exprimer une hypothèse qui puisse renvoyer et induire un processus de recherche, nous obligeait à puiser au plus près des faits liés à notre expérience au sein de l'institution durant une dizaine d'années, et des « terrains » de cette recherche, pour construire une hypothèse de recherche. Ce sont avant tout les opérations de terrain qui nous ont progressivement permis d'élaborer l'objet et le cadre théorique de ce travail, de telle sorte que ce terrain ne s'est pas posé comme « une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais comme le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 1996). C'est dans ce sens que nous avons initié notre démarche de recherche à partir d'entretiens exploratoires, afin de dégager les premières pistes d'analyse du travail des agents nous permettant de construire la grille de nos entretiens principaux. Nous avons ainsi réalisé une série de six entretiens exploratoires auprès de trois responsables de formation, de deux chefs de service et d'un directeur d'établissement, au sein de l'établissement dans lequel nous étions en poste. Ce choix s'est porté sur ces niveaux de responsabilité considérant qu'ils occupaient des positions à partir desquelles ils étaient en capacité d'influencer plus ou moins fortement le sens et les activités d'enseignement et de formation dans notre établissement et/ou au-delà. Ils avaient donc « quelque chose à dire » sur les questions qui nous intéressaient, et ils constituaient pour nous le point de départ pour construire et préciser nos hypothèses de recherche. Le matériau recueilli a été reversé à l'ensemble du matériau d'analyse de la seconde série d'entretiens.

La seconde étape a consisté en une enquête par entretiens que nous avons menée auprès de vingt-cinq enseignants-formateurs agricoles (Tableau 1 placé à la fin de ce chapitre). Compte tenu du caractère multidimensionnel des ajustements de leur métier, il nous fallait d'abord bien repérer ce qui, pour les agents, était important, en leur laissant le temps de s'exprimer plutôt librement. Pour y parvenir nous avons convenu d'entretiens semi-directifs. Il nous fallait ensuite structurer notre entretien d'une part,

sur la représentation que les enseignants-formateurs agricoles se faisaient du métier d'agriculteur, et d'autre part, sur les façons dont ils décrivaient ce qu'ils faisaient et le sens qu'ils donnaient à leurs actions. Notons cependant qu'au moment d'effectuer ces entretiens, nous ne percevions pas aussi précisément la nature des informations qu'il nous fallait recueillir. Aussi la construction de la grille d'entretien ne peut pas complètement se lire en tant que déclinaison du cadrage précédent, même si nous en repérons les grandes lignes. Nous pouvons dans ce sens appréhender la distance liée au processus de recherche entre les intentions que nous avons formulées dans cette grille d'entretien et ce cadrage. Présentons rapidement les différentes parties de cette grille :

La description de l'activité quotidienne au travail

Il s'agissait pour nous de mieux comprendre à travers le quotidien de l'enseignant-formateur agricole et le sens général qu'il donnait à son action, les façons dont il se définissait en tant que « professionnel » d'un appareil éducatif agricole. Il s'agissait d'abord de repérer les conditions de son travail et d'identifier la place que l'agent occupe au sein de son établissement. Il s'agissait ensuite de recueillir, à partir de la description de ses pratiques, les principales références qu'il mobilise dans l'action. Nous cherchions également à voir comment l'enseignant-formateur expérimente et ajuste (ou pas) ses pratiques habituelles et sa position dans le champ qui est le sien, à travers quels réseaux de dialogue, avec leurs élèves ou stagiaires, avec leurs collègues et/ou avec les professionnels. Nous avons porté ici une attention toute particulière à la nature des rapports aux professionnels de l'agriculture.

Le récit de vie

Il s'agit pour nous de saisir les dispositions propres des agents, de voir comment ils se racontent à travers leurs itinéraires biographiques, afin de disposer de matériaux et d'informations concernant leurs caractéristiques sociales, identifier ce qu'ils ont incorporé comme règles et comme normes, peu à peu au cours de leur histoire, mais également créé et ajusté au cours de leurs expériences sociales.

Les évolutions de leur métier face à celui du métier d'agriculteur

La troisième partie de ce guide d'entretien portait sur l'agriculture, en tant qu'elle est l'objet même sur lequel le travail de médiation pédagogique se fait. Cette partie visait à fournir le matériau pour nous permettre de repérer les représentations des enseignants-formateurs agricoles sur ce qu'est la réalité aujourd'hui du monde agricole et sur ce que serait, selon eux, un agriculteur moderne.

Les perspectives et les évolutions de leur métier face aux évolutions du secteur professionnel agricole

Cette dernière partie était plutôt récapitulative et visait à engager l'enseignant-formateur agricole à s'exprimer sur ce qui lui semblait essentiel dans les évolutions de son métier aujourd'hui. Nous cherchions plus particulièrement à voir comment les perspectives qu'il exprimait pouvaient se

concrétiser ou non dans le contexte institutionnel, et de la société en général, telles qu'il se les représentait.

Nous avons réalisé ces entretiens sur une période qui s'est à peu près déroulée sur toute la première année de thèse, au gré des « opportunités » de rencontres et de nos déplacements professionnels dans les établissements d'enseignement agricole. Nous avons, dans le même temps, retranscrit en intégralité les discours.

7.1.3. Description de l'échantillon d'agents rencontrés

Le choix de travailler par monographie d'établissement s'est révélé rapidement impossible, compte tenu des contraintes de disponibilités que nous avions dans le cadre de notre activité professionnelle. Aussi, notre choix s'est reporté sur des enseignants-formateurs et/ou des établissements que nous savions attentifs aux questions de transformation dans le champ de l'agriculture et aux réflexions d'ordre pédagogique. Nous étions également attentifs au fait qu'ils soient engagés dans des projets qui sollicitaient de façon plus ou moins transversale, les différentes missions de l'enseignement agricole, ce qui pour nous laissait supposer que les agents étaient confrontés à des situations où ils avaient plus directement et régulièrement à faire avec des acteurs extérieurs à la sphère pédagogique. Par ailleurs soulignons ici que tous les agents enquêtés sont impliqués dans des formations agricoles, de façon plus ou moins importantes, qui sont soit le Brevet Professionnel « Responsable d'Exploitation Agricole » (BPREA), soit la bac professionnel « Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole » (Bac Pro CGEA), soit dans certains Brevet de Technicien Supérieur Agricole « Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation Agricole » (BTSA ACSE) ou « Productions Animales » (BTSA PA) qui destinent les publics en grande partie à l'exercice du métier d'agriculteur ou de conseillers agricoles.

Il convenait que notre échantillon soit représentatif de la diversité de la communauté éducative de l'enseignement agricole, car il nous fallait mettre à l'épreuve notre hypothèse de la figure de l'enseignant-formateur que nous associons à l'idée d'une pratique de médiation pédagogique. En effet, si elle représente une sorte de figure hybride puisant dans différents champs de la formation (éducation et formation professionnelle), mobilisant des logiques d'action variées (intégration, stratégie et subjectivation), c'est bien leur combinaison et leur manière de faire émerger une « culture » particulière renvoyant à la médiation pédagogique que nous cherchions à repérer. Nous avons alors enquêté des agents avec lesquels nous collaborions déjà dans le cadre de notre activité quotidienne au Centre National de Promotion Rurale (CNPR), en particulier sur des dispositifs de formation « ouverts et à distance » qui les sollicitaient sur des réflexions d'ordre pédagogique, et dont nous savions par ailleurs, qu'ils étaient engagés sur des questions d'évolution de l'agriculture (Yssingaux, Rennes). Au lycée de Rennes (35), les 6 agents enquêtés sont essentiellement ceux du CFPPA dont les orientations vers la promotion de l'agriculture biologique sont reconnues à l'échelle nationale (la plupart des

formations sont connotées « AB » (Brevet professionnel Responsable d'Exploitation Agricole (BP REA), formations « maraichage biologique » et « distributeurs biologiques »). De plus, tous ces agents ont participé aux réflexions sur la conception de dispositifs d'individualisation des parcours de formation qui sont relativement abouties et qui se sont concrétisées par des dispositifs concrets d'apprentissage. Nous avons également recruté des enseignants-formateurs du côté de l'établissement d'Yssingeaux (43) où les 4 agents rencontrés, travaillent au CFPPA. Ils ont contribué à l'émergence d'un « centre de ressources » et sont, à des degrés divers, impliqués dans des actions et des projets autour de la diversification agricole avec certains groupes d'agriculteurs du territoire et ont participé à la mise en place de formation spécifique sur ces questions (Brevet Professionnel Responsable d'Entreprise Rurale, Unité Capitalisable Régionale (UCARE) sur la diversification).

Nous avons aussi sollicité certains établissements et leurs équipes au regard de leur investissement dans des projets ou des actions concrètes d'expérimentation de forme d'agricultures alternatives où, la question de son articulation avec les problématiques environnementales ou de développement territorial ou plus radicalement, de remise en cause du modèle agricole aux seules visées productivistes, étaient explicitement posés (Rodez, Brioude). Au lycée de Brioude (43), l'exploitation agricole du lycée est en partie convertie à l'agriculture biologique. Cependant, à la différence de l'établissement de Rennes, où c'est d'abord l'équipe qui porte le projet sur l'agriculture biologique, sur Brioude celui-ci est moins structurant – il n'oriente pas de manière systématique toutes les formations – et il semble être plutôt porté par l'équipe de direction. Nous avons ici réalisé nos entretiens auprès de 2 agents du lycée. Nos investigations se sont portées également du côté du lycée de Rodez (48), auprès de 2 agents du lycée et dont le directeur adjoint, ex-collègue, a su donner un contour et une certaine cohérence à des initiatives de son équipe autour d'une agriculture de proximité. Le projet s'est concrétisé notamment à l'occasion de la participation de certains membres du lycée au projet de SCOT (Schéma de Cohérence Territoriale) du Pays du Grand Rodez, qui les a engagés dans des relations avec la profession et des acteurs variés associatifs et élus locaux. Ces agents enquêtés constituent le premier corpus de notre échantillon (14 agents) qui représente plus de la moitié des effectifs de ce dernier (14/25).

Cependant, nous n'avons pas réussi à enquêter auprès de tous les enseignants-formateurs des établissements précédents que nous aurions souhaité rencontrer, compte tenu de leur disponibilité. Aussi, l'opportunité de nous rendre sur les sites à l'occasion des entretiens a donné lieu également à d'autres entretiens « d'opportunité » auprès d'enseignants-formateurs qui, bien que travaillant dans ces établissements, n'étaient pas forcément impliqués dans les actions précédemment citées ou ne travaillaient pas dans le centre constitutif de l'établissement (CFPPA, CFA, Lycée ou exploitation) porteur du projet ou des initiatives. Ces derniers travaillant au lycée de Rennes (1 agent), au lycée d'Yssingeaux (3 agents) et au lycée de Rodez (1 agent) sont alors à rattacher au contingent du second corpus de notre échantillon où, les enseignants-formateurs agricoles n'ont pas d'engagements

particuliers d'ordre pédagogique ou d'orientation agricole reconnue et que nous avons recrutés sur l'établissement de Marmilhat à Clermont Ferrand (63) (3 agents). Ce dernier corpus nous permettait en outre d'analyser la question de la médiation pédagogique du côté de certains agents, peut-être plus « ordinaires ».

Enfin, nous avons recruté pour nos entretiens quelques individus (3 agents), membres de réseaux comme ceux de l'agriculture durable, sur les lycées du Mans (53), de Fontaines (71) et de Montmorot (39), suite aux recommandations de collègues en charge de l'animation nationale de cette thématique.

Au final, notre échantillon nous donne accès à un panel élargi d'informations susceptibles de traduire la diversité de position des agents dans le champ de la formation agricole : certains d'entre eux sont impliqués d'autres moins, voire pas du tout dans des réflexions pédagogiques et/ou d'évolution de l'agriculture, ils travaillent soit en formation initiale ou en formation continue, les projets de l'établissement peuvent être portés par les agents eux-mêmes et /ou bien par les membres de la direction, et enfin, ils interviennent dans des champs disciplinaires variés. Par ailleurs, et *a posteriori*, constatons que notre échantillon couvre la plupart des classes d'âges, présente une grande diversité de statuts, de parcours de formation, et d'expériences, d'origine socioculturelle agricole ou non... qui constitue autant d'éléments susceptibles de traduire, au travers des vingt-cinq entretiens d'enseignants-formateurs agricoles que nous avons réalisés, la diversité de la communauté éducative de l'enseignement agricole.

Cependant, cette diversité n'est pas représentative du poids relatif que chaque élément constitutif de cette diversité représente au sein de la communauté éducative. De ce point de vue, si les statuts des enseignants-formateurs agricoles rencontrés sont variés, la proportion des ingénieurs et des contractuels est notamment surreprésentée dans notre échantillon par rapport aux enseignants titulaires qui constituent le « gros » des effectifs de l'enseignement agricole public. Néanmoins, la plupart des statuts habituels que nous rencontrons dans l'enseignement agricole public sont représentés : Statut d'ingénieur fonctionnaire (Ingénieur des Travaux Agricole (ITA), aujourd'hui IAE (Ingénieur Agro Environnemental), Ingénieur du Génie Rural des Eaux et des Forêts (IGREF aujourd'hui IPEF (Ingénieur des Ponts des Eaux et des Forêts)), statut d'enseignant fonctionnaire (PCEA ou PLPA (Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole et Professeur de Lycée Professionnel Agricole)), et enfin des agents contractuels. Notre échantillon n'est pas non plus représentatif de la manière dont les effectifs d'enseignants-formateurs se répartissent entre formation initiale et continue, c'est-à-dire entre les agents respectivement recrutés au niveau des lycées et des CFPPA (Centre de Formation Pour la Promotion Agricole). Dans ce sens, cet échantillon sous-estime la part de celles et ceux qui travaillent en formation initiale (11 agents), par rapport à ceux qui ont été recrutés en formation continue en CFPPA. De la même manière il sous-estime la part des agents de disciplines générales (économie et biologie pour l'essentiel) (8 agents), par rapport au reste de l'effectif de l'échantillon, essentiellement représenté par des enseignants-formateurs agricoles intervenant dans des disciplines techniques. Ces

disproportions dans notre effectif tiennent à la façon dont nous avons recruté les enquêtés, via les réseaux avec lesquels nous avons l'habitude de travailler, et qui sont plutôt ceux de la formation professionnelle continue et/ou engagés dans des réflexions d'ordre pédagogique et des interrogations sur l'articulation entre agriculture et environnement. Cette surreprésentation n'est pas en soi, gênante dans la perspective qui est la nôtre de repérer les conditions de mise en œuvre d'une pratique de médiation pédagogique. En effet, notre hypothèse de recherche et le cadre théorique et d'analyse précédemment exposés, nous suggère qu'une telle pratique nécessite une part d'autonomie d'action de la part des agents, autonomie qui les rend aptes à remettre en cause certaines structures sociales qui orientent les manières d'enseigner et qui leur permet également d'ajuster les organisations matérielles et sociales dans lesquelles ils travaillent. Or, de ce point de vue, il existe une plus grande souplesse d'action et d'initiatives du côté des CFPPA et des acteurs de la formation continue. Par ailleurs, la mission « d'animation et de développement territorial », susceptible d'élargir les dispositifs sociaux dans lesquels les agents interviennent, est très souvent comprise comme étant une mission du CFPPA, alors même que rien ne le précise du côté de l'institution scolaire agricole. Enfin, notre étude étant avant tout qualitative, nous ne cherchions pas à obtenir nécessairement un échantillon représentatif qui respecterait les proportions des effectifs globaux de la communauté enseignante, mais représentatif de sa diversité et susceptible de nous donner accès plus facilement à ce qui pourrait être une pratique de médiation pédagogique. Nous présentons dans le tableau ci dessous quelques traits caractéristiques de cette diversité des enseignants-formateurs rencontrés à l'occasion de ce travail.

Enseignant formateur agricole (EFA)	Statut de l'agent	Intervention Formation Initiale (FI) ou continue (FC)	Disciplines	Fonctions	Niveau d'étude	Âges (par dizaine)	Sexes M ou F	Origines agricoles (A) ou non (NA)	Expérience professionnelle agricole	Itinéraires de formation
EFA 1	PCEA	FI	Biologie écologie	En charge de cours	Bac + 4	40	F	NA	non	Université
EFA 2	IPEF	FI	Agronomie	En charge de cours et 1/3 temps mission ADT ¹⁹	Ingénieur	30	F	NA	non	Ecole d'ingénieur
EFA 3	IPEF	FI	Agronomie	En charge de cours et 1/3 temps responsable DD ²⁰	Ingénieur	30	F	A	Agricultrice mi temps	Ecole d'ingénieur
EFA 4	PCEA	FI	Biologie écologie	En charge de cours	Ingénieur	40	M	A	Conseiller agricole international	Ecole d'ingénieur
EFA 5	PLPA	FC	Direction	Intervention occasionnelle	BTSA Bac + 4	40	M	A	non	MST FC
EFA 6	PLPA	FC	Agronomie	En charge de cours / responsable BP RER ²¹	BTSA	50	M	NA	Eleveur pendant qq années	Université
EFA 7	PLPA	FC	Animation socioculturelle	En charge de cours / gestion du centre de ressources	Bac +2	50	M	NA	non	Université
EFA 8	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours	BTSA	40	F	NA	Ex agricultrice divorcée de son mari agriculteur	BTSA FC
EFA 9	PCEA	FC / FI	Agronomie	En charge de cours	BTSA	50	M	NA	Ex agriculteur	BTSA FC

¹⁹ ADT : Mission « animation et développement territorial »

²⁰ DD : Développement durable

²¹ BP RER : Forme du BP REA (Responsable d'entreprises rurales)

EFA 10	IAE	FI	Agronomie	En charge de cours	Ingénieur	30	F	NA	non	Ecole d'ingénieur
EFA 11	IPEF	FI	Agronomie	En charge de cours / implication ancienne dans l'ADT	Ingénieur	50	F	A	non	Ecole d'ingénieur
EFA 12	IAE	FI	Agronomie	En charge de cours / 1/3 temps sur questions agriculture et environnement	Ingénieur	30	M	A	non	Ecole d'ingénieur
EFA 13	Contractuel « instituteur agricole »	FC	Agronomie	En charge de cours / responsable BP REA	Bac	60	M	A	non	Ecole normale
EFA 14	PCEA	FC	Agronomie	En charge de quelques cours / animation du réseau Formabio	Ingénieur	50	M	A	Maraicher bio qq années	Ecole d'ingénieur
EFA 15	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours individualisé	Ingénieur	50	F	A	Conjointe d'agriculteur	Ecole d'ingénieur
EFA 16	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours individualisé	Ingénieur	40	M	NA	Ex conseiller agricole	Ecole d'ingénieur
EFA 17	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours individualisé	Ingénieur	60	M	A	Ex agriculteur « intensif »	Ecole d'ingénieur
EFA 18	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours	Ingénieur	30	F	NA	Ex agricultrice	Ecole d'ingénieur

	Contractuel	FC	Agronomie	individualisé	BTSA bac + 3	30	F	NA	Ex conseillère bio	BTSA + qualification professionnelle en agriculture bio.
EFA 19	Contractuel	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours individualisé / responsable formation CS bio	BTSA Bac + 3	30	F	NA	Ex conseillère bio	BTSA + qualification professionnelle en agriculture bio.
EFA 20	Contractuel	FI	Agronomie	En charge de cours	BTSA Bac + 3	30	M	NA	non	BTSA
EFA 21	IAE	FI	Economie	En charge de cours	Ingénieur	30	F	NA	Conjointe d'agriculteur	Ecole d'ingénieur
EFA 22	IAE	FI	Agronomie	En charge de cours	Ingénieur	30	M	NA	non	Ecole d'ingénieur
EFA 23	PLPA	FC	Agronomie	En charge de cours et de parcours individualisé	BTA	60	F	A	non	Lycée agricole (école ménagère)
EFA 24	PLPA	FC	Economie	En charge de cours	Bac + 4	50	F	NA	non	Université
EFA 25	PCEA	FC	Agronomie	En charge de cours	Ingénieur	50	F	A	non	Ecole d'ingénieur

Tableau 1 -

Un tel recrutement ne nous permet pas, toutefois, de conduire les études monographiques que nous avons envisagées au départ. Aussi, il nous a fallu ajuster notre cadre théorique et d'analyse, en particulier revoir « à la baisse » notre capacité à analyser les situations matérielles et sociales des équipes dans lesquelles les enseignants-formateurs travaillent. Nous avons principalement analysé ces interactions au regard des registres de dialogue que mobilisent les agents dans les transactions sociales avec les élèves et avec les autres acteurs parties prenantes des apprentissages et / ou des autres dispositifs liés aux missions « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation », l'analyse donnant ainsi moins de poids aux interactions et plus d'épaisseur à la manière dont l'action dépend de la position dans le champ et des dispositions propres de l'agent. Ce faisant, notre analyse atténue le caractère « situé » de l'action que nous cherchions aussi à mettre en évidence, et la manière dont ces interactions pouvaient interagir avec la structure sociale.

Une fois les entretiens réalisés et la retranscription intégrale des discours des enseignants-formateurs effectuée, nous avons réalisé deux types d'analyses. La première a consisté à dégager les manières dont les enseignants-formateurs se représentaient le métier d'agriculteur et ses évolutions, en tant que ce métier est l'objet sur lequel porte la médiation pédagogique. Nous parvenons à repérer des représentations contrastées de la façon dont les agents pensent le monde agricole. La seconde analyse nous permet de saisir, à partir de 5 idéaux-types, ce qui se joue du côté des pratiques des enseignants-formateurs, face aux dynamiques de la profession agricole. Nous dégageons un « espace de pratiques et de débats » sur le métier d'enseignant-formateur dans lequel nous avons cherché à définir ce que pourrait être finalement une pratique de médiation pédagogique et ce qu'elle met en jeu.

7.2. Dispositif de recherche pour recueillir le matériau du côté de l'institution

Du côté de l'institution scolaire agricole, nous avons choisi d'investir quelques textes et travaux qui nous sont apparus emblématiques et / ou importants. A défaut d'analyser les situations matérielles et sociales de l'action des équipes dans lesquelles les agents exercent leur activité, nous avons considéré que les agents sont soumis à un ensemble d'injonctions et de prescriptions institutionnelles avec lesquelles ils doivent nécessairement faire.

7.2.1. Les représentations institutionnelles du monde agricole

Pour analyser les représentations du point de vue de l'institution scolaire du métier d'agriculteur, nous avons choisi de nous appuyer sur le dernier « référentiel professionnel » qui est commun aux deux principales formations qui destinent ses publics au métier d'agriculteur : le Brevet Professionnel Responsable d'Exploitation Agricole (BP REA) pour la formation continue, et le baccalauréat professionnel « Conduite et Gestion des Exploitations Agricoles » (Bac Pro CGEA) pour la formation initiale. Il existe d'autres diplômes qui permettent de préparer à l'exercice du métier d'agriculteur,

comme le Brevet de Technicien Supérieur Agricole Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (BTSA ACSE) ou Productions animales (BTSA PA). Mais le BP REA et Bac Pro CGEA sont particulièrement emblématiques de l'enseignement agricole car si ce sont des diplômes de niveau IV²² qui donnent accès aux aides à l'installation pour les jeunes agriculteurs, ils sont considérés par l'institution scolaire agricole, ses agents et une grande partie de la profession comme le minimum donnant droit d'exercice au métier d'agriculteur. De ce point de vue, la rénovation du référentiel de ces diplômes de 1990 en 2007 a donné lieu à des débats et des controverses dont nous avons pu saisir l'ampleur et la teneur à l'occasion de notre expérience professionnelle. Rappelons ici que la plupart des agents enquêtés sont ou ont été en charge d'enseignement dans de telles formations.

Le référentiel professionnel constitue une des premières étapes dans la construction et / ou la rénovation d'un diplôme. Il est très souvent l'objet de négociations et d'échanges de points de vue sur l'idée de modernisation en agriculture, entre un ensemble d'acteurs de l'enseignement et de la profession. Il est alors l'occasion donnée à celles et ceux qui sont impliqués dans l'accompagnement du monde professionnel agricole, c'est-à-dire aux agents du développement en agriculture et aux agents éducatifs de se confronter sur les places et les rôles qu'ils ont à jouer dans les mouvements de modernisation et de changement en agriculture. C'est donc un espace de légitimation mais également et parfois de mise en concurrence de leurs fonctions et activités professionnelles respectives, mise en concurrence d'autant plus accentuée que la formation professionnelle est « prise » par la tendance contemporaine à la mise en marché par appel d'offre. Ce travail se fait localement, mais il se déploie également à l'échelle nationale en mobilisant des représentants de l'inspection de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture, des agents « ressources » qui sont des enseignants-formateurs « reconnus » par leur pairs, et des représentants variés de la profession agricole, syndicats, organisation nationale ou fédération de structures associatives qui encadrent le développement agricole. Ces référentiels sont donc l'objet d'un travail à la fois symbolique et institutionnel, qui peut se comprendre comme une tentative d'unification et « d'homogénéisation relative » ou comme un rapport de force et d'imposition de conceptions, d'un ensemble de représentations autour d'une agriculture moderne.

7.2.2. Injonctions et prescriptions de l'institution sur l'activité de ses agents

Il s'agissait d'analyser comment l'institution scolaire agricole orientait à travers ses prescriptions, les activités des enseignants-formateurs agricoles, afin de repérer si, et comment, elle traduisait « pédagogiquement » les changements qui opèrent dans les processus de socialisation professionnelle du métier d'agriculteur. Pour cela, nous avons investi plusieurs catégories de documents.

²² Le niveau IV correspond au niveau baccalauréat. Le niveau 5 étant celui des BEPA, le niveau 3 celui des BTSA.

7.2.2.1. Place du chantier PROSPEA

Nous avons d'abord choisi d'analyser les travaux de prospectives pour l'enseignement agricole qui furent engagés à la suite de la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 (PROSPEA). Ce choix repose d'abord sur le fait que ce travail s'inscrit dans une période où, au sein de l'enseignement agricole, on passe d'une forme de remise en question de l'orientation des systèmes de production et l'affirmation d'une agriculture qui doit se diversifier (Jollivet, 1988) vers un élargissement de la réflexion du rôle de l'agriculture à l'égard de l'environnement et du développement territorial. De ce point de vue, la présence de sociologues, d'agronomes et d'écologues dans les débats auxquels ce chantier a donné lieu, nous semble particulièrement intéressante au regard des questions que soulève l'articulation entre agriculture et environnement. Mais ces travaux ont aussi permis de réinterroger la position de l'enseignement agricole face à l'évolution des mots d'ordre adressés à l'agriculture en matière d'exigence environnementale et de développement territorial, et portés par la loi d'orientation : multifonctionnalité, développement durable, sécurité sanitaire et qualité des aliments, et équilibre des territoires. La démarche a impliqué de nombreux agents, enseignants-formateurs, directeurs, inspecteurs, et chercheurs du Ministère de l'Agriculture qui se sont efforcés de traduire en termes de savoirs, de qualification, de compétences et de nouveaux métiers, ce qu'étaient les évolutions du secteur agricole et la manière dont elles étaient relayées par la nouvelle loi d'orientation. Mais ces travaux ont également largement porté sur les conséquences que de telles évolutions pouvaient avoir en termes de contenus d'enseignement et de pratiques pédagogiques pour l'appareil de formation agricole. La réforme de l'enseignement agricole de 1984 et les premières réformes de la loi Rocard des années 1980 ont, sans nul doute, influencé la manière dont le référentiel de compétences du BP REA et Bac Pro CGEA de 1990 traduit la conception du métier d'agriculteur. Néanmoins, nous avons choisi et privilégié d'analyser le chantier PROSPEA qui marque selon nous, une étape importante dans la façon dont l'institution scolaire a réfléchi aux conséquences en formation d'une articulation entre agriculture et environnement.

La seconde raison est plus « personnelle ». En tant qu'agent au sein du CNPR, établissement public national (EPN (aujourd'hui ENA pour établissement national d'appui)) de l'enseignement agricole, nous avons été conviés à participer avec l'ensemble des autres EPN aux premières réflexions de ce chantier. Les différents travaux ont donné lieu à un ensemble de rendus qui ont été, tout ou partie réinvestis à l'occasion des deux séminaires finaux conduisant au document analysé ici. S'en saisir dans ce travail était alors une opportunité pour nous de mesurer avec les outils de la recherche comment ce que nous avons engagé à un moment donné, se concrétisait au bout de la démarche.

7.2.2.2. Autres documents investis

Nous avons également mobilisé les travaux de l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole, notamment ceux qui ont porté, en 2002, sur la place et le rôle des établissements de formation dans le développement au travers de ses missions d'animation et de développement territorial. L'intérêt de ce document est grand au regard du redéploiement de l'activité des agents au-delà du périmètre de l'établissement suggéré par notre hypothèse de la médiation pédagogique.

Si l'articulation entre agriculture et environnement interpelle la nature agricole du métier de l'agriculteur, elle interroge aussi la manière dont son enseignement se désigne. Cette mise à l'épreuve de l'identité de l'institution scolaire agricole est d'autant plus forte que, depuis le début des années 80, son offre de formation s'est considérablement diversifiée et ouverte à d'autres secteurs d'activité comme l'aménagement et les services en espace rural par exemple. Pour autant, ces évolutions ne fournissent pas très clairement les nouveaux marqueurs et symboles de cette identité. Pour analyser ce processus, nous nous sommes appuyés sur les rapports de l'ONEA qui donnent les évolutions des effectifs de l'enseignement agricole dans chacun des secteurs professionnels et sur certains travaux du Sénat qui, en 2005, ont porté notamment sur la manière de traduire dans la dénomination de l'enseignement agricole ses changements de publics et d'orientations.

Nous avons tenté de mettre en regard ce qui précède qui est induit par la remise en cause des seules visées « productivistes » de l'agriculture contemporaine et son articulation avec les problématiques environnementales, avec le travail de catégorisation sociale de la formation agricole. Il s'agissait notamment de voir comment, face aux bouleversements du métier d'agriculteur, les manières d'intervenir en formation pouvaient mettre en tension les cadres de références du champ de l'éducation et de celui de la formation professionnelle, que nous avons supposé présents dans le champ de la formation agricole. Pour cela, nous avons mobilisé les travaux de Lucy Tanguy (2001) et d'Yves Palazzeschi (2002).

8. Le cadre contraint et les limites de ce travail

Ce travail de recherche s'est réalisé en parallèle à une activité professionnelle au sein de l'institution scolaire agricole, en tant que responsable de formation, dans un établissement public national de l'enseignement agricole, le Centre National de Promotion Rurale (CNPR). Le recueil des informations nécessaires pour analyser l'action des enseignants-formateurs agricoles, à l'échelle de l'établissement et dans la perspective d'un dispositif monographique, supposait que nous puissions disposer d'un temps suffisant pour nous entretenir avec l'ensemble des membres des équipes que nous avons repérées, et qui étaient impliquées dans la formation de futurs agriculteurs. Ce travail de recherche ne

pouvait cependant pas se faire en dehors de notre activité professionnelle. Or, nous ne sommes pas parvenus à faire coïncider les exigences de notre travail de responsable de formation avec ce que supposait une telle recherche et un tel cadre d'analyse, ce qui nous a empêché de maîtriser complètement les conditions de production des matériaux dont nous avons besoin.

Par ailleurs, la problématique et le cadre théorique et d'analyse que nous avons présenté dans ce chapitre ne nous étaient pas donné d'emblée ; il s'est réalisé au fur et à mesure que nous progressions dans cette démarche de recherche, d'autant que la « focale » sociologique retenue ici était très éloignée de notre champ disciplinaire d'origine (les sciences de la Vie et de la Terre). Cette situation n'est pas contradictoire avec une démarche compréhensive ; elle nous a conduits assez rapidement à devoir nous saisir d'un matériau empirique que nous devons confronter à des cadres théoriques que nous découvrons en même temps. Mais reconnaissons là, que cette articulation tient moins à des raisons de posture scientifique qui voudrait étroitement associer théorie et pratique, qu'à ces conditions particulières qui nous imposaient d'appréhender le terrain et la théorie en même temps. Ces « tâtonnements » furent d'autant plus longs que nous n'avons bénéficié d'un environnement quotidien de recherche – qui au final s'avère être indispensable pour prendre la mesure de ce qu'exige la recherche - qu'au cours des deux dernières années. La démarche compréhensive suppose un « retour » au terrain, une fois le matériau « dépouillé », la problématique et le cadre théorique « défrichés », travail d'autant plus indispensable qu'une démarche qui, comme la nôtre, s'appuie sur les idéaux-types, le nécessite. Les contraintes professionnelles qui furent les nôtres ne nous ont pas permis de réitérer un tel travail de « terrain », sinon de s'y retrouver confronté de façon très ponctuelle. Aussi, il nous faut admettre que les résultats que nous présentons dans la suite de cette thèse ont certainement une portée limitée, compte tenu du caractère parfois lacunaire des matériaux que nous avons recueillis.

Au terme de ce chapitre, pour analyser l'action des enseignants-formateurs agricoles, nous avons essayé de définir un cadre théorique en tentant de combiner le concept de champ avec une approche interactionniste en puisant dans la théorie de l'action située. Nous avons dû ajuster cependant ce cadre au regard de notre échantillon et de l'incapacité pour nous de traiter les informations sous un angle monographique. Nous avons également conçu un « modèle » d'analyse afin d'orienter le recueil d'informations et son traitement. Pour autant, il nous faut ici reconnaître que ce travail de construction propre à ce chapitre n'a réellement été abouti qu'aux termes de l'ensemble du travail de recherche, et grâce à des travaux de recherche connexes qui ont porté sur d'autres catégories d'acteurs. Si cette situation n'est certainement pas exceptionnelle compte tenu du caractère compréhensif de notre démarche, l'aboutissement tardif de cette construction nous a empêché d'en « bénéficier » au moment de la réalisation des entretiens. Pour autant, nous sommes en mesure de présenter dans le chapitre suivant les principaux résultats que nous obtenons.

Chapitre 3

La position de l'enseignement agricole public face aux évolutions du métier d'agriculteur

Nous présentons dans ce chapitre et dans un premier temps comment les établissements de formation agricole sont devenus, à partir de la réforme de 1984 de Michel Rocard, des lieux de débats et de controverses autour des orientations de l'agriculture et de son élargissement aux questions « rurales ». Nous permettant ainsi de poser les grandes lignes de l'organisation actuelle de l'enseignement agricole, nous montrons dans un second temps comment ce débat a, au cours des vingt dernières années, orienté le travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur à partir de l'analyse des référentiels de formation qui en permettent l'accès. Enfin dans une dernière partie de ce chapitre, nous cherchons à caractériser comment l'institution, à l'occasion plus particulièrement du travail de prospective qu'elle a engagé à la suite de la loi d'orientation agricole de 1999, redéfinit quelques grands principes et mots d'ordre à partir desquels les enseignants-formateurs doivent désormais travailler. Au final, nous dégagons si et en quoi le cadre institutionnel proposé aux agents de l'institution scolaire, peut faciliter et / ou empêcher la mise en œuvre d'une médiation pédagogique.

1. Un enseignement agricole public à la recherche de son « identité »

Si l'institution scolaire agricole s'est élaborée dans les années 1960 pour assurer la modernisation de l'agriculture, à partir de la décennie des années 1980, sous l'impulsion de Michel Rocard, alors ministre de l'agriculture, elle a cherché à élargir son champ au rural. Cet élargissement fait écho aux nouvelles injonctions et mots d'ordre qui sont adressés au monde agricole de « s'ouvrir » vers les questions de développement territorial et d'environnement, et se traduit par une évolution de son offre de formation et de ses publics. C'est ce que nous présentons dans les deux premières parties suivantes. Si cette ouverture a contribué à renouveler la position de l'enseignement agricole, cette position s'est également faite sous l'impulsion d'un nouveau mode de gouvernance pour définir les orientations de la formation agricole dans les établissements, entre l'Etat, les Régions et le local. C'est ce que nous présentons dans une dernière partie.

1.1. Une institution qui élargit son « horizon » agricole vers le « rural »

L'ouverture de l'enseignement agricole public au rural s'est mise en place en grande partie à partir de la réforme Rocard de 1984 et traduit la tentative d'adapter l'enseignement agricole public aux changements du début des années 1980 où, dans un contexte de pénurie de l'emploi et de renouvellement des rapports de nos sociétés à la « campagne », la ruralité est redevenue attractive. Jusqu'alors centré sur une offre de formation du secteur de la production agricole, à partir de 1988, l'enseignement agricole public étend son offre de formations aux secteurs de la commercialisation (aujourd'hui services aux entreprises et commercialisation), des services (aujourd'hui services à la personne) et de l'aménagement. Cet élargissement a sans cesse été réaffirmé au fur et à mesure des réformes portant sur l'enseignement agricole public, contribuant à le repositionner plus explicitement, à compter des années 1990, vers des formations visant les emplois du rural. Comme le souligne le rapport du Sénat de 2005 : « la croissance de l'emploi rural [compensant] désormais la chute de l'emploi agricole, alors qu'un français sur quatre réside dans l'espace rural et qu'un sur cinq y travaille, l'enseignement agricole au sens large a un rôle essentiel à jouer dans la formation et l'accompagnement de ces futurs actifs ruraux. »

Cette ouverture vers d'autres secteurs d'activité s'avère être dans le même temps, une opportunité pour faire face au déclin de la population agricole et, consécutivement, à la crise du recrutement dans l'enseignement agricole. Cet élargissement lui permet alors de capter de nouveaux publics comme le constate dans son rapport l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (ONEA) (2002) : « l'enseignement agricole a investi de nouveaux créneaux de formation, en amont ou en aval de son « cœur de métier », et recrute désormais au-delà de son vivier « traditionnel » issu du monde agricole. Il a ainsi connu, ces vingt dernières années, de façon parallèle au déclin de la population agricole, une expansion dynamique de ses effectifs et de son offre de formation, celle-ci s'est accompagnée d'une diversification des publics accueillis et des formations proposées. » (ONEA, 2002, 16). Or en élargissant la base de recrutement de ses élèves, l'enseignement agricole est devenu un espace où les attentes et les objectifs de celles et ceux qui se forment désormais dans l'enseignement agricole se sont diversifiés. Aux filles et fils d'agriculteurs qui se préparaient à reprendre l'exploitation agricole familiale, se superpose désormais un public qui n'a plus de proximité à ce monde et qui vient chercher, dans l'enseignement agricole, des perspectives professionnelles nouvelles et une alternative à la formation de l'Education nationale. Le rapport de l'ONEA montre bien comment l'enseignement agricole se pose en alternative « pédagogique » pour les élèves en difficulté de l'Education nationale, dont l'attractivité tient à la fois de certains secteurs professionnels liés à l'environnement, mais également d'une image d'enseignement « de terrain » basé sur le concret.

Le renouvellement de ce recrutement conduit alors à une certaine « mise à distance » à l'agriculture de ces publics, et interroge la place et le sens d'un enseignement qui continuerait de se penser comme « agricole ». Un des enseignants-formateurs rencontré au cours de ce travail de recherche faisait le

constat d'un public de seconde générale peu familier avec le monde de l'agriculture, qui conteste l'enseignement de l'agronomie, alors même que celui-ci est obligatoire, au prétexte qu'ils n'ont pas l'ambition de s'orienter vers les métiers de l'agriculture : « hier en conseil de classe il y en a qui ont dit : « mais pourquoi on fait de la zootechnie alors qu'on va être des aménageurs ? » (Enseignant-formateur n°10) (EFA 10). Cet enseignant-formateur constatait alors, et par delà cette remise en cause, la fragilité de la référence « agricole » au sein même de l'institution : « Les élèves au mémorial de Caen, ils ont demandé de retourner le car pour pas qu'on voit « lycée agricole », ça fait lycée patate ! ».

Ce dernier exemple traduit assez bien comment aujourd'hui, au sein même de l'institution, l'identité « agricole » se fragilise, et c'est dans ce sens que l'audit sur l'enseignement agricole de 2005, demandé par le sénat au journaliste François Grosrichard, suggère de faire évoluer la désignation « agricole » de cet enseignement, en le remplaçant par : « environnement, métiers et sciences du vivant » ou « enseignement agricole et rural », ou « lycées des espaces ruraux. » Ces suggestions ne cherchent pas seulement à mieux faire correspondre la dénomination de l'enseignement agricole avec son offre de formation, elles s'inscrivent aussi dans une tentative de modernisation de son image, où, selon cet audit, « l'agricole » « ne sert pas la promotion d'un système de formation [qui se voudrait] ancré dans la modernité » (Grosrichard, F., 2005). Ce point de vue n'est pas propre aux acteurs extérieurs à l'institution ou peu familiers du monde de l'agriculture, comme nous l'avons vu avec l'exemple des élèves de seconde ci-dessus. Ce point de vue est aussi lié à l'époque où il s'exprime, en particulier avant que n'émerge récemment la mise au premier plan de problèmes agricoles mondiaux. Quoiqu'il en soit, l'idée de réviser l'identité de l'enseignement agricole traverse également l'institution comme le montrent les travaux qu'elle a engagés avec le chantier « prospective pour l'enseignement agricole » (PROSPEA) au début des années 2000. Pour celles et ceux qui ont contribué à ces travaux, l'idée de modernité de l'enseignement agricole est explicitement liée à sa capacité à dépasser les questions purement agricoles et à s'ouvrir aux questions de société : « La LOA (Loi d'Orientation Agricole de 1999) qui traduit un rapprochement entre l'agriculture et la société constitue une chance pour l'identité élargie et recomposée de l'enseignement agricole. Elle renforce en effet la modernité de cet enseignement au sein de l'appareil éducatif général par la capacité qu'il a et qu'il peut afficher de traiter de questions qui sont devenues des questions de société et non des questions strictement agricoles. » (PROSPEA, 2002, 452).

Au final, l'élargissement vers les métiers du rural de l'enseignement agricole tend à repositionner son offre de formation et sa base de recrutement, qui depuis les années 1990, ont largement évolués. C'est ce que nous proposons d'analyser dans ce qui suit.

1.2. La diversification de l'offre de formation

1.2.1. Une organisation de l'enseignement agricole public en plusieurs cycles

L'enseignement agricole public accueille actuellement 66500 élèves (enseignement technique) et 13000 étudiants (enseignement supérieur). Il est présent sur tout le territoire national avec 218 lycées, 100 centres de formation d'apprentis (CFA), 147 centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA), et 14 établissements d'enseignement supérieur. Notons au passage que l'enseignement agricole privé accueille quant à lui environ 100 000 élèves. Nous nous intéressons essentiellement dans ce qui suit à l'enseignement agricole technique (c'est-à-dire à ce qui n'est pas l'enseignement supérieur) et public qui propose des formations selon des modalités d'apprentissage variés (initiale, continue et par apprentissage) qui vont des formations de niveau 4ème au niveau Licence professionnelle. Ce choix de l'enseignement agricole public tient principalement à ce que dans le cadre de nos activités professionnelles, les partenaires avec lesquels nous devons collaborer (et par là, les agents enquêtés) étaient essentiellement des établissements publics.

Les formations de niveau 4ème et 3ème accueillent des jeunes afin qu'ils découvrent les secteurs professionnels relevant des différentes filières de l'enseignement agricole public. Ils bénéficient durant tout leur cursus d'une formation générale permettant de poursuivre leurs études généralement vers les formations du cycle professionnel.

Ce cycle professionnel de l'enseignement agricole public prépare à des diplômes de niveau V (CAPA en deux ans) qui doivent permettre l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle comme ouvrier qualifié dans les entreprises agricoles et para-agricoles. Ce cycle professionnel peut permettre également de préparer un baccalauréat professionnel, diplôme de niveau IV en 3 ans (seconde, première et terminale professionnelles). Le baccalauréat professionnel est un diplôme qui vise à former des responsables d'exploitation et des employés hautement qualifiés. La poursuite d'études est possible en Certificat de Spécialisation ou Brevet de Technicien Supérieur Agricole (dans la même option). Jusqu'alors ce cycle était doté d'un Brevet d'Enseignement Professionnel Agricole, diplôme professionnel de niveau V, qui a été progressivement remplacé par le baccalauréat professionnel. Cependant, à titre transitoire, quelques options spécifiques de BEPA sont maintenues (Activités hippiques, Agriculture des régions chaudes, Animalerie de laboratoire et Services aux personnes).

L'enseignement agricole offre également des formations qui permettent la poursuite d'études supérieures courtes (brevet de technicien supérieur) ou longues (écoles d'ingénieurs, vétérinaires, universités...) qui accueillent après la troisième des jeunes qui veulent obtenir un baccalauréat général série scientifique (le bac S) ou un baccalauréat technologique (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant).

Enfin, l'enseignement agricole technique propose des brevets de technicien supérieur agricole (BTSA), diplôme de niveau III, qui permettent d'accéder à la responsabilité d'une exploitation ou d'une entreprise agricole ou encore d'exercer une fonction de technicien supérieur salarié. Notons ici que certains établissements techniques participent aux apprentissages de certaines licences professionnelles, en collaboration avec les universités et l'enseignement agricole supérieur.

1.2.2. Un enseignement agricole dont l'offre se distribue dans 5 familles de métiers

Tous les diplômes précédents se distribuent dans cinq familles de métier qui tendent à déplacer son « cœur » historique agricole vers le rural : la « production », « l'aménagement », les « services aux personnes », les « services aux entreprises et la commercialisation », et la « transformation ». Ce repositionnement a été initié à partir de la réforme de 1984 portée par Michel Rocard, à l'occasion de laquelle, Michel GERVAIS, alors directeur de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère en charge de l'Agriculture (DGER²³) parlant de l'enseignement agricole, déclarait que si « la loi de 1960 concernait les agriculteurs, la loi de 1984 concerne les ruraux ».

Mais si cette reconfiguration de l'offre de formation de l'enseignement agricole permet de recruter des nouveaux publics, ce recrutement ne se fait pas avec la même intensité selon les secteurs d'activité, et le niveau de formation, comme les figures ci-dessous le montrent (Figures 2, 3, et 4). Les données que nous avons utilisées ici sont issues du rapport de l'ONEA de 2002, et ne valent que pour la formation initiale. Bien que l'offre de l'enseignement agricole public propose également des modalités de formation continue et par apprentissage, les résultats présentés restent cependant assez significatifs des tendances actuelles du recrutement par secteur dans l'enseignement agricole.

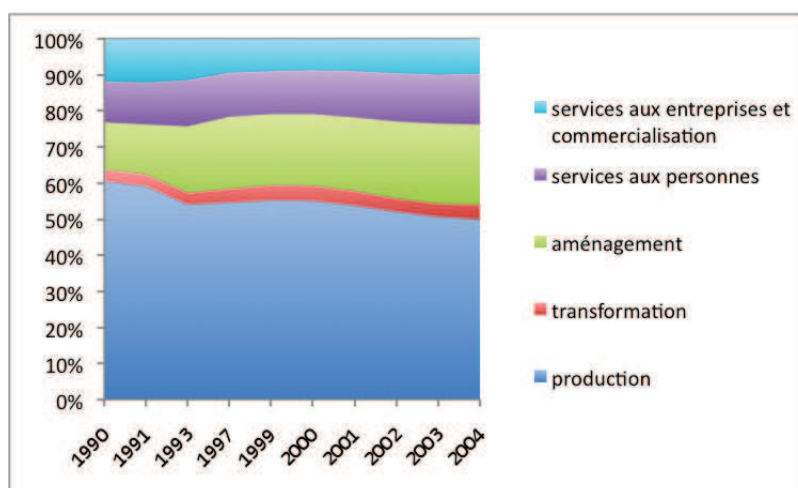


Figure 2 – Répartition des effectifs en fonction des secteurs d'activités pour le niveau V

²³ La DGER a la charge d'administrer l'enseignement agricole public

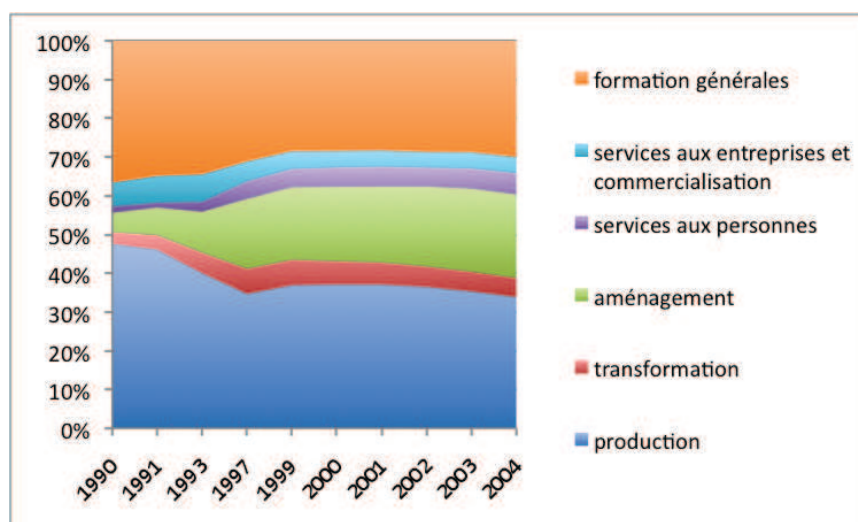


Figure 3 – Répartition en fonction des secteurs d'activité pour le niveau IV

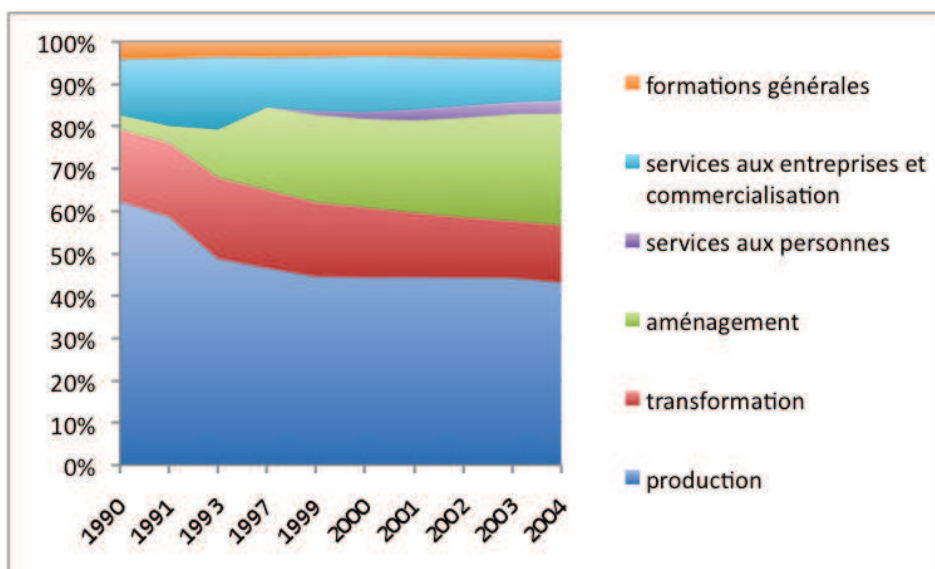


Figure 4 – Répartition des effectifs en fonction des secteurs d'activité pour le niveau III (BTSA)

Si les effectifs en formation initiale, comme cela se traduit dans les figures précédentes, restent importants dans le secteur de la production (les effectifs sont assez stables), dans le même temps, les effectifs de celles et ceux qui suivent des formations dans d'autres secteurs d'activité ne cessent de croître. C'est plus particulièrement le cas du secteur de l'aménagement qui, comme nous le constatons dans les trois figures précédentes, n'a cessé de progresser, quels que soient les niveaux de formation. Notons également que concernant le secteur des « services à la personne », secteur qui avec celui de l'aménagement ancre l'enseignement agricole public au rural, les proportions de celles et ceux qui se destinent dans le secteur des services aux personnes ne sont réellement significatives que pour les niveaux V, l'enseignement agricole privé ayant, pour ce secteur plus particulièrement et pour les deux autres niveaux, le quasi monopole de l'offre.

Si cette offre de formation permet à l'enseignement agricole public d'élargir les bases «historique » de son recrutement, les motivations des publics qui sont accueillis dans l'enseignement agricole public sont cependant variées, et tiennent en particulier de leurs origines socioprofessionnelles.

1.3. Un public aux origines, aux trajectoires et aux attentes variées

L'enseignement agricole accueille un public dont les origines socioprofessionnelles sont variées et où la part qu'occupent les fils et les filles d'agriculteurs n'a cessé de se réduire au cours de son histoire, comme le montre la figure 5 suivante (Données ONEA, 2006). Dans le même temps il faut constater que l'enseignement agricole public est un enseignement sociologiquement marqué par des catégories sociales plutôt « défavorisées ». Si les enfants d'agriculteurs représentent désormais environ 15% des effectifs, les enfants d'ouvriers et d'employés représentent environ 40% de ces effectifs.

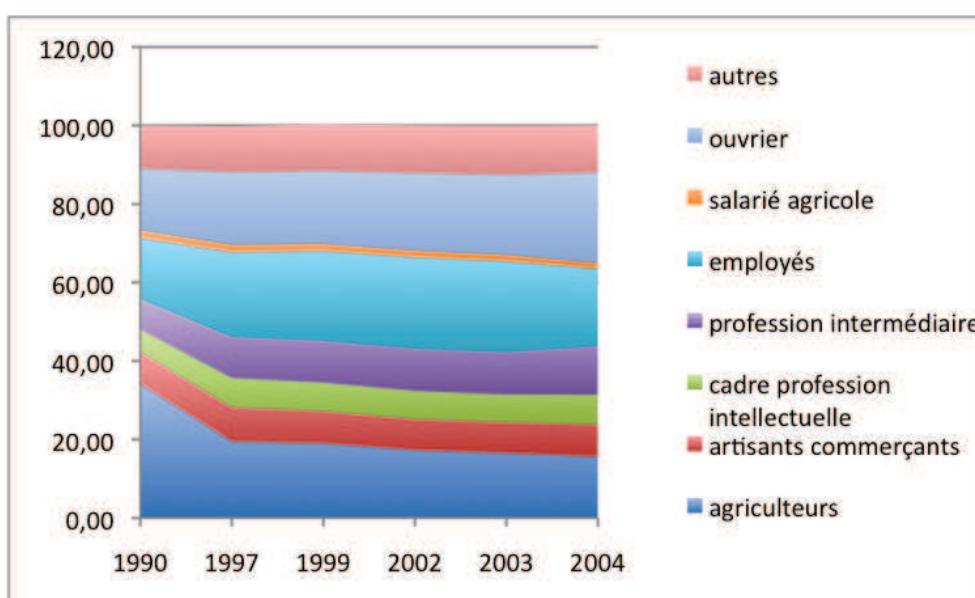


Figure 5 - Répartition du public de l'enseignement agricole en fonction de leurs origines socioprofessionnelles.

Les raisons qui ont conduit ces publics à faire le choix de l'enseignement agricole sont diverses. Elles tiennent vraisemblablement, pour partie, de l'élargissement de l'offre de formation vers les « métiers du rural ». Comme le montrent les travaux de l'ONEA (2006), les principales motivations à l'entrée dans l'enseignement agricole, recueillies auprès des publics de l'enseignement agricole lors de l'enquête menée par l'observatoire, renvoient à « l'amour de la nature », aux « métiers de plein air », et aux « métiers qui ne sont pas de bureau ». Mais ces motivations sont également d'ordre pédagogique, où l'enseignement agricole est jugé comme offrant de meilleures conditions de travail, comme permettant également « une remise en selle » grâce à un enseignement qui n'est « pas trop théorique » et plutôt « pratique », et dont la proximité entre les élèves et les enseignants est plus grande qu'à l'Education nationale.

Si les motivations d'ordre pédagogique prévalent sur celles d'ordre professionnel pour les niveaux 4ème et 3ème, ainsi que pour les catégories socioprofessionnelles les plus désavantagées (ouvriers et employés), ce rapport s'inverse au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève, et que l'on s'adresse à un public qui dispose d'un certain capital culturel (cadre intermédiaire et supérieur).

Ce résultat est à corréliser à la répartition socialement hiérarchisée des publics dans les différents niveaux de formation selon leurs origines socioprofessionnelles (Figure 6). Les enfants des employés, et particulièrement des ouvriers, sont plutôt recrutés dans les premiers niveaux V et V bis (niveau 4ème et 3ème), alors que les fils de cadres sont principalement présents dans les niveaux supérieurs. Enfin, il faut noter le cas particulier des enfants d'agriculteurs. Si la motivation à l'entrée dans l'enseignement agricole tient d'abord à des raisons professionnelles, elles sont aussi d'ordre familial (ONEA 2006), l'enseignement agricole s'avérant être un espace de promotion sociale en tant qu'il fournit aux fils d'agriculteurs un capital « diplôme » supérieur à leurs parents, ces enfants devenant, comme leurs parents, agriculteurs (Cardi, 2004)

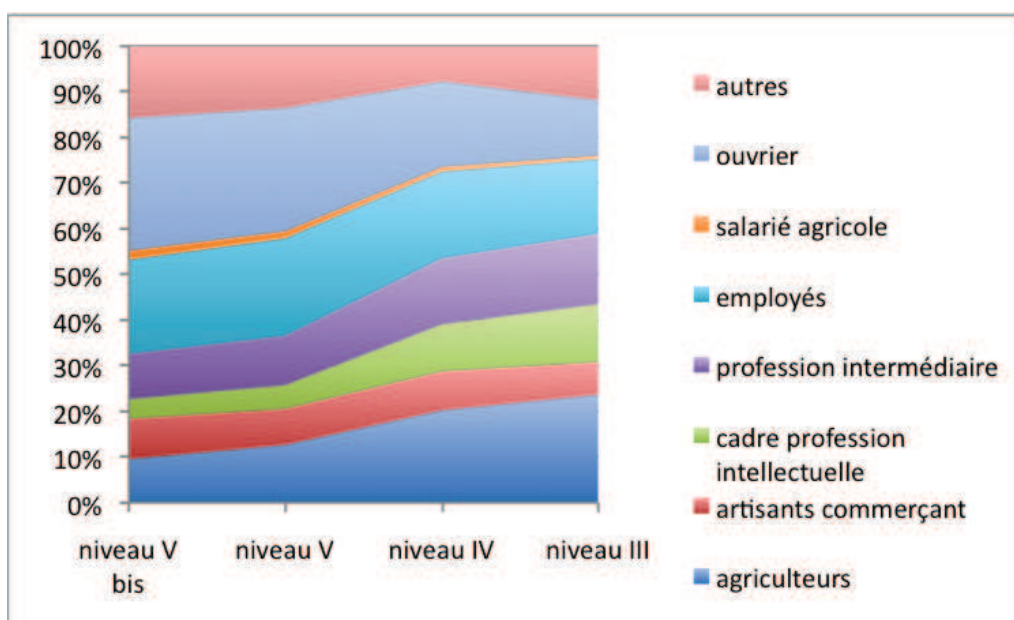


Figure 6 – Répartition des catégories socioprofessionnelle par niveau de recrutement

A cette diversité de motivation des publics (et de leurs parents) se superposent les ambitions que les uns et les autres nourrissent, au travers d'un cursus dans l'enseignement agricole, et qui varient selon les origines socioprofessionnelles des publics (Cardi, 2004).

Même si le nombre d'élèves issus du monde agricole diminue au sein de l'enseignement agricole, représentants depuis 2006 moins de 15% des effectifs (enseignement agricole public et privé confondu), ils sont encore largement surreprésentés dans l'enseignement agricole par rapport à ce que représente désormais les agriculteurs dans la population active (moins de 3%). Les données chiffrées de l'ONEA montrent également que les fils d'artisans et d'entrepreneurs, s'ils sont moins nombreux que les fils d'agriculteurs, sont également surreprésentés dans l'enseignement agricole. Pour François Cardi

(2004, 191), ces deux catégories constituent les enfants des « métiers à héritage » où, le capital financier et matériel est souvent acquis, et se pose en concurrence de l'obtention d'un capital scolaire. Pour cet auteur, le passage par l'enseignement agricole (public ou privé) vise plus au maintien d'une position sociale passant par un cursus de formation, que l'obtention d'un diplôme qui intervient peu dans l'insertion professionnelle ou dans la reprise du patrimoine familial. Aussi, plus particulièrement pour les fils d'agriculteurs, le choix de l'orientation et de poursuite d'étude se fait d'abord en regard du projet sur l'exploitation familiale, où la formation et le diplôme sont moins recherchés pour leur valeur sociale que pour leurs contenus et leur utilité économique.

On distingue également les enfants de salariés agricoles, d'employés et d'ouvriers que François Cardi regroupe ensemble compte tenu de la faiblesse de leur héritage culturel et financier et chez qui, l'ambition d'obtenir un capital scolaire via l'enseignement agricole, reste modeste (*Ibid*, 193). L'enseignement agricole constitue, comme la plupart des formations professionnelles en France, une voie alternative pour celles et ceux qui se sont trouvés exclus des systèmes éducatifs qui fonctionnent désormais de plus en plus comme les lieux d'une sélection sociale qui agit avec une certaine brutalité. Cependant, chemin « scolaire » faisant, ce public peut, dans ou hors l'agriculture, et selon des stratégies par étapes, se construire un capital scolaire via des diplômes, l'enseignement agricole se posant alors comme une voie de seconde chance et de promotion sociale.

Les travaux de François Cardi (2004) permettent également de distinguer les enfants qui ne sont pas d'origine agricole mais qui ont une certaine proximité avec ce monde via un membre de la famille plus ou moins proche, monde qu'ils idéalisent très souvent et vers lequel ils aspirent à trouver du travail. Contrairement aux fils d'agriculteurs pour qui le diplôme ne revêt pas une importance capitale pour entrer dans le métier, cette catégorie attache une grande importance à la valeur sociale du diplôme en tant qu'il atteste de leur capacité à l'exercice professionnel agricole. Cependant, l'entrée dans le métier est soumise à la condition d'acquisition de foncier.

Enfin, nous distinguons une dernière catégorie qui regroupe les enfants de cadres intermédiaires et supérieurs. Ce public a, à l'égard de l'école, un rapport « classique » où la force symbolique du diplôme occupe une grande place. L'enseignement agricole représente, pour cette catégorie, une passerelle vers de nouveaux métiers, à partir de laquelle se construit un certain capital social pour intégrer, dès la formation, des réseaux de connaissances et d'interconnaissances qui jouent « une grande place dans la position de cadre et des stratégies qui y mènent » (Cardi, 2004, 195).

Au final, l'élargissement de l'offre de formation aux métiers du rural et la diversité des origines et des attentes des publics recrutés, font de l'enseignement agricole public un espace « carrefour » et « métissé » où se croise et se confronte un ensemble de points de vue susceptible d'alimenter la controverse sur la question de ce qu'est le métier d'agriculteur. Dans le même temps, ces controverses varient selon les situations et les contextes des établissements qui influencent les débats, influence

d'autant plus marquée que les établissements dotés, à partir de la réforme de 1984, d'une certaine autonomie dans le prolongement des lois de décentralisation des années 1980, s'ouvrent aux influences des acteurs du territoire, notamment dans les différents conseils des centres constitutifs des établissements que sont les conseils d'administration et d'exploitation, et aux orientations politiques des régions en matière d'orientation de la formation professionnelle et de financement des établissements.

1.4. Les établissements d'enseignement agricole au cœur d'un débat

Marquée par la volonté de l'Etat de mieux adapter la formation professionnelle agricole aux réalités régionales, et dans le contexte des années 1980 de décentralisation généralisée, la réforme Rocard de 1984 a renouvelé les modes de gouvernance entre l'Etat, les Régions et le local pour définir les orientations en matière de formation agricole. Alors que jusque dans les années 1980, l'enseignement agricole public était sous la seule tutelle de l'Etat, les établissements se sont progressivement retrouvés au cœur d'injonctions multiples, où se superposent aux prescriptions de l'Etat, des prérogatives nouvelles en matière de financement et d'orientation de la formation professionnelle des Régions, et des influences locales.

1.4.1. Les orientations des politiques et de l'action publique en matière de formation entre Etat et région

L'enseignement agricole public relève d'abord et toujours de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère chargé de l'Agriculture. La DGER, en charge de mettre en œuvre et d'organiser les politiques et les actions publiques en matière de formation agricole, conserve dans cette redistribution consécutive à la décentralisation, la responsabilité des orientations pédagogiques et de l'activité éducative de tous les établissements, centres ou organismes de formation et d'enseignement supérieur et technique. En outre, la DGER continue de délivrer les diplômes, et de maîtriser le recrutement, la formation continue et l'évaluation de ses agents. Pour mener à bien ses missions, la DGER est épaulée par « l'Inspection » qui évalue et accompagne les agents, organise les rénovations des formations, des concours de recrutement, etc. Elle dispose d'un Système National d'Appui à l'enseignement agricole (SNA) en charge d'accompagner les projets des établissements, la mise en œuvre des politiques publiques en matière de formation, d'assurer la formation continue des enseignants-formateurs. Le SNA regroupe un ensemble d'établissements du supérieur (Agro Sup Dijon, Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse (ENFA), SupAgro Montpellier, Agrocampus ouest de Rennes), un établissement national d'appui, la Bergerie nationale de Rambouillet, ainsi qu'un réseau important d'animateurs nationaux et régionaux thématiques. Avec la décentralisation, la DGER a délégué une partie de son autorité académique à ses Directions

Régionales de l'Agriculture et de la Forêt, qui, par l'intermédiaire de leurs Services Régionaux de la Formation et du Développement (le SRFD), équivalent du rectorat de l'Éducation nationale, se voient confier un ensemble de missions comme l'organisation des examens ou la coordination de diverses activités renvoyant à ces différentes missions, entre établissements régionaux par exemple.

Outre les services déconcentrés de l'Etat, les Conseils Régionaux ont acquis, avec la décentralisation, la compétence en matière de formation professionnelle à partir de la loi de 93. Les Régions financent les investissements et l'entretien des bâtiments et des locaux de formation et en particulier des exploitations agricoles. Elles participent également aux financements de la formation professionnelle, tout en en déterminant souvent les orientations, en particulier elles décident de l'ouverture ou des fermetures de formations dans les CFPPA. Cette influence régionale s'exerce aussi sur le recrutement d'une partie des personnels d'agents techniques, administratifs et d'ouvriers spécialisés, personnels qui en tant qu'agents des services publics ont été rattachés à la fonction publique territoriale.

L'articulation en région entre les services déconcentrés de l'Etat et les conseils régionaux se concrétise en particulier par l'élaboration de Programmes Régionaux pour l'Enseignement agricole (PREA). Prévus par le code rural et portés par les lois d'orientation de l'agriculture, ces PREA constituent le cadre de référence pour le pilotage de l'enseignement agricole en région. Ils fixent les orientations relatives à la mise en œuvre des cinq missions dévolues aux établissements d'enseignement agricole qui sont : la formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue, l'animation et le développement des territoires, l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes, l'expérimentation, l'innovation et la recherche appliquée, et enfin les actions de coopération internationale. Les PREA permettent de décliner en région la politique nationale des schémas prévisionnels nationaux des formations de l'enseignement agricole en les conjuguant avec les orientations des Plans régionaux de développement des formations professionnelles élaborés par les régions. Ils doivent prendre en compte les contextes socio-économiques régionaux et inscrire l'enseignement agricole dans les systèmes éducatifs régionaux. Les PREA ont été conçus comme des feuilles de route de l'enseignement agricole pour des durées de cinq ans, et ils permettent à la Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF) de prendre les décisions annuelles sur l'évolution des structures et la répartition des moyens pour la formation scolaire. Enfin, ils constituent un cadre de référence pour l'élaboration des projets d'établissement qui résulte plus spécifiquement d'un travail à l'échelle de l'établissement.

Pour autant, comme l'explique Jean François BLIN (1997), « dans le cadre des nouvelles politiques publiques l'Etat peut difficilement dévoiler ses visées normalisatrices et suggérer de renoncer aux contrôles pour lui substituer de nouvelles formes de participation et d'implication collective ». Aussi, malgré la décentralisation et l'émergence de gouvernance locale, l'Etat conserve ses prérogatives sur les référentiels professionnels et de formation, et leur rénovation. Il conserve également le pouvoir de

décision sur l'ouverture ou la fermeture de classes, de filières de la formation initiale, et de rétribution d'une grande partie des enseignants-formateurs.

1.4.2. L'influence du local

Si les orientations des actions des établissements sont cadrées par l'Etat et les Régions, les établissements publics locaux ont vu dans le même temps leur autonomie peu à peu renforcée. C'est ainsi que dès novembre 85, dotés de la personnalité physique et de l'autonomie financière, les établissements publics de formation s'émancipent partiellement de leur tutelle ministérielle, et tentent d'établir de nouvelles règles de fonctionnement entre ce qui reste de prérogatives de l'Etat et les nouvelles injonctions régionales. Ces évolutions se traduisent entre autres à l'occasion de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, par l'obligation faite aux établissements d'élaborer un projet d'établissement en mobilisant pour cela, leurs agents. Mais dans le même temps ces établissements « ouverts sur les territoires » sont soumis aux influences locales, via leurs conseils d'administration, qui sont désormais présidés par des personnalités extérieures, élues politiques et/ou professionnelles, le directeur de l'établissement ne pouvant plus exercer cette fonction. Si la proximité avec l'univers agricole est entretenue par la présence de représentants de la profession dans ces conseils d'administration et d'exploitation, ce changement élargit les catégories d'interlocuteurs de l'enseignement agricole, et détermine une responsabilisation plus grande des acteurs qui a pour effet pratique la définition de nouvelles règles à appliquer autour d'enjeux beaucoup plus proches des réalités locales dans le fonctionnement des établissements (Cardi, 2004).

Ces relations au local ne s'appuient pas seulement sur la présence d'acteurs dans des instances décisionnelles administratives. Elles se concrétisent également dans les relations et les partenariats qui peuvent s'établir à l'occasion d'actions qui s'inscrivent dans le cadre de la mission « d'animation et de développement territorial », en particulier. Cette mission est issue de la réforme de 1984, où l'Etat cherchant à mettre en place des politiques de développement localisées, a défini pour l'enseignement agricole public les contours d'une nouvelle mission « *d'animation rurale* ». Cette mission a pour but de contribuer à renouer les liens distendus entre la profession agricole, le territoire et la formation auxquels il est demandé de mener conjointement un ensemble d'activités d'expérimentation, de recherche et de développement agricole et para agricole. Cette mission a sans cesse été confirmée et précisée au fur et à mesure des réformes. Cette mission réinstalle l'enseignement agricole comme un vecteur du développement territorial, alors qu'elle avait dû progressivement l'abandonner au « conseil en agriculture ». Ce repositionnement fait dire aux auteurs du rapport sur la Prospective de l'Enseignement Agricole (PROSPEA), en 1999, qu'« un établissement d'enseignement agricole, au travers de ces missions, n'est pas seulement un lieu de formation, il est aussi un acteur du développement, fortement inséré dans son territoire ».

Cependant, cette mission ne se déploie pas seulement auprès des acteurs agricoles, elle englobe l'ensemble des acteurs du territoire et conforte ainsi l'inclination rurale de l'enseignement agricole. Cette orientation de l'institution scolaire agricole est clairement énoncée avec la loi de février 2005, relative au développement des territoires ruraux, où il est précisé que la politique agricole « s'articule de plus en plus avec la politique rurale et réaffirme le rôle des établissements d'enseignement agricole dans la politique de revitalisation rurale ». L'établissement agricole n'est plus « seulement un lieu où sont dispensés des savoirs définis par des programmes, mais il devient aussi un acteur de la vie locale qui participe au développement de son territoire et adapte sa formation aux besoins locaux et régionaux et aux besoins liés à ses secteurs d'activité » (Charmasson, 1999). Cette mission se concrétise de façon variable, comme dans les établissements de Rodez ou du Mans par exemple, qui se sont respectivement impliqués dans des contrats de Pays (loi Voynet), et sur des réflexions autour de l'agriculture périurbaine (le Grand Rodez, la couronne verte mancelle), ou bien le CFPPA de Brioude qui a contractualisé des actions de formation avec un grand magasin de jardinerie pour leurs futurs salariés. C'est encore le Lycée de Périgueux, avec lequel nous avons collaboré au milieu des années 1990, devenu il y a quelques années « l'opérateur » Natura 2000 local en charge de l'élaboration du document d'objectifs sur un site Natura 2000 à proximité de l'établissement. Les exemples sont nombreux et révèlent assez bien comment la mission d'animation et de développement territorial est l'occasion pour les établissements d'expérimenter l'autonomie qui leur est donnée et d'élargir leur « espace de formation ».

Si les liens entre les établissements, le tissu économique et social (chambres consulaires, entreprises, associations, syndicats, groupements professionnels), et le personnel politique local ont toujours existé, de manière plus ou moins formelle, dans des activités pédagogiques de « terrain », au sein des conseils d'administration ou dans les conseils des exploitations annexées aux établissements, « les lois de décentralisation n'ont fait souvent que leur donner une forme plus institutionnalisée et davantage d'importance dans l'orientation des établissements. » (Cardi, 2004, 201). Ce faisant, cette autonomie tend à renforcer du même coup la place du « non scolaire » au sein d'une institution scolaire, et induit un nouveau cadre de l'action éducative, où le local reçoit à cette occasion une marge d'action dans le champ de la formation et des missions de l'enseignement agricole. L'établissement devient alors un espace où, au côté des logiques proprement scolaires, s'expriment des logiques d'acteurs et des stratégies politiques variées.

Au final, les établissements de formation agricole et ses différents centres constitutifs (lycée, CFPPA, CFA, Exploitation) se retrouvent au carrefour d'un ensemble de représentations et d'attendus, portés par des acteurs hétérogènes, publics en formation, agents éducatifs, acteurs locaux, élus professionnels et politiques locaux et régionaux, institutions régionales et nationales, qui participent à un décloisonnement entre le scolaire et le non scolaire, entre le pédagogique et l'administratif, entre l'économique, le politique et le social. Ces décloisonnements font évoluer la position de l'institution

scolaire, et renouvellent les représentations du métier d'agriculteur et le sens de l'action éducative, qu'il nous fallait alors analyser.

2. Le travail « institutionnel » de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur

Nous caractérisons dans cette partie le travail de l'institution scolaire agricole pour recomposer une représentation du métier d'agriculteur, traduite en particulier dans les référentiels. Plus spécifiquement, nous nous attachons à préciser ici comment ce travail parvient à dégager l'agriculture des seules visées « productivistes » et réussit, selon nous, à prendre en compte le renouvellement du processus de socialisation du métier d'agriculteur, tel que nous l'avons décrit dans le premier chapitre. Pour cela nous nous appuyons sur les référentiels de compétences de 1990 et de 2007 commun au Brevet Professionnel « Responsable d'Exploitation Agricole » (BP REA) et du Bac professionnel « Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole » (CGEA). Compte tenu de l'intervalle de temps qui les sépare, ils nous fournissent un matériau précieux pour exposer quelques grandes tendances et évolutions de la représentation du monde agricole par l'institution scolaire agricole.

2.1. Qu'est ce qu'un référentiel professionnel et de formation (des BP REA et des Bac Pro CGEA)

Le diplôme du Brevet Professionnel « Responsable des Exploitations Agricoles » (BP REA) est spécifique à la formation professionnelle continue et a été créé par l'arrêté du 2 août 1990, en même temps que le Brevet de Technicien Agricole (BTA), son équivalent de la formation initiale, ancêtre du Bac Professionnel « Conduite et Gestion des Exploitations Agricoles » (Bac Pro CGEA) d'aujourd'hui (créé en 1996). Le référentiel professionnel de 1990 du BP REA est le premier document cadre portant sur le métier d'agriculteur pour la formation continue et professionnelle agricole et il s'inscrit dans le prolongement de la première loi sur la formation professionnelle de 1971. Nous avons choisi également d'analyser et de comparer le référentiel de 1990 à celui « rénové » de 2007, qui est commun au BP REA et au Bac Pro CGEA. Rappelons ici que ces deux formations sont emblématiques, au sein de l'institution, car elles préparent à des diplômes qui valident les capacités à devenir un agriculteur ; en outre son obtention donne notamment droit aux aides à l'installation des jeunes agriculteurs.

L'élaboration d'un référentiel de compétences est sous la responsabilité de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture, et est gérée par l'inspection. Ce travail de définition des contours et des modalités de l'accès au métier d'agriculteur se fait à partir de la consultation et de négociations auprès des représentants de la profession agricole (syndicats agricoles, représentants de groupes professionnels constitués) et des organismes de conseil (experts

reconnus des chambres consulaires, des organismes professionnels). Ces référentiels de compétences sont rédigés par les inspecteurs et font l'objet ensuite d'un travail de traduction en référentiel de formation en mobilisant des experts de la formation (réfèrent thématique reconnue par ses pairs et par l'institution) et les membres de l'administration (les inspecteurs).

Cherchant à repérer les façons dont l'institution traduisait les mouvements et les dynamiques à l'œuvre dans le renouvellement du processus de socialisation du métier d'agriculteur, il nous fallait d'abord repérer comment l'enseignement agricole concrétisait, dans ces référentiels, un certain « dépassement » de la fonction de production du métier d'agriculteur. Par ailleurs, considérant que le processus de socialisation, tel qu'il opère aujourd'hui au sein de la profession agricole, ajuste en permanence les règles et les normes de l'exercice professionnel agricole, il nous fallait également rendre compte de la manière dont ces documents se saisissaient des nouvelles formes de gouvernances locales et des incitations faites aux agriculteurs à devenir les « auteurs » de leur propre régulation sociale. C'est à partir de ces deux focales que nous sommes parvenus à dégager plusieurs formes de représentations institutionnelles du métier d'agriculteur, représentations qui montrent comment l'institution scolaire agricole a progressivement transformé le modèle de « l'exploitant agricole » aux visées « productivistes » issu de la réforme des années 60, en « exploitant entrepreneur agricole » à partir des années 90, pour définir finalement avec le référentiel de 2007, le modèle de « l'entrepreneur acteur agricole et rural ».

2.2. Les remises en cause d'un modèle productiviste

Quel que soit le référentiel considéré – 1990 ou 2007 – le travail de délimitation de l'exercice professionnel et de définition du métier d'agriculteur moderne confirme le périmètre de l'exercice des années 60 qui fait de « la production de biens alimentaires [...] le cœur de l'activité ». Pour cela, les deux référentiels s'appuient sur deux textes législatifs qui, bien qu'ils soient distincts, s'avèrent être en grande partie identiques. Il s'agit du texte de loi n°88-1202 du 30 décembre 1988 et celui de la loi de développement des territoires ruraux n°2005-157 du 23 février 2005 qui précisent que : « sont réputées agricoles toutes les activités correspondant à la maîtrise et à l'exploitation d'un cycle biologique de caractère végétal ou animal et constituant une ou plusieurs étapes nécessaires au déroulement de ce cycle » (BPREA, 1990, 75 ; BPREA, 2007, 7).

Cependant, ces deux référentiels, à partir d'analyses des contextes sociaux et économiques des deux époques au cours desquelles ils ont été élaborés, présentent un argumentaire qui remet en cause la course à la productivité, et ce faisant, certaines orientations du modèle « productiviste » des années 60.

En 1990, l'institution scolaire agricole constate que « l'évolution des règlements européens dans une communauté auto-suffisante, voire surproductrice, pour quasiment tous les produits agricoles des zones tempérées, a entraîné la limitation des quantités rémunérées à un prix garanti avec l'instauration

des quotas et autres quantités maximales garanties » (BP REA, 1990, 70). Si jusqu'alors, les progrès réalisés grâce aux améliorations techniques et à l'augmentation de capital ont permis d'augmenter les rendements et les quantités produites, l'instauration d'un seuil des prix garantis, dans un contexte général de baisse des prix des produits agricoles, remet en cause fondamentalement l'augmentation de la productivité comme manière de garantir un revenu aux agriculteurs. La médiatisation des premières « crises » sanitaires et environnementales des années 80 renforcent cette remise en cause du productivisme convenant que l'agriculture se devait d'user « de pratiques respectueuses de l'environnement, parce que ces pratiques conservent de fortes valeurs symboliques » (BP REA, 1990, 72). Ce faisant, le premier référentiel agricole du BP REA convient que « la course à la productivité ne semble plus être la seule voie pour augmenter le revenu ». La remise en cause des visées « productiviste » en 1990 se fonde pour l'essentiel sur des critères économiques et sur l'exigence qu'il y a pour l'agriculture, à respecter le cadre réglementaire imposé par l'Union européenne.

En 2007, c'est le constat d'une certaine dérèglementation des marchés agricoles qui conduit à repenser les orientations productivistes et les organisations du monde agricole. La mise en concurrence exacerbée de l'agriculture « depuis 1992 sous la pression des négociations de l'Organisation Mondiale du Commerce », et les dérégulations avec « la mise en place du découplage des aides de la production et la mise en marché » confronte l'agriculteur aux fluctuations du marché. Alors que la période précédente avait institué « une division des rôles entre les agriculteurs, en position de produire les matières premières attendues par le marché, d'une part, et les autres acteurs de la filière en responsabilité de trouver des débouchés sur les marchés d'autre part, la remise en cause des mécanismes de régulation des prix et de garanties des débouchés, modifie l'organisation des filières ». Ce contexte fragilise l'ensemble des structures sur lesquelles le développement et la modernisation de l'agriculture s'étaient jusqu'alors appuyés. L'institution scolaire agricole par l'entremise de ce dernier référentiel, envisage alors de remettre en cause une certaine course à la productivité du modèle des années 60, déjà affichée dans le référentiel précédent, en tentant de faire tenir ensemble une conception de l'agriculture qui s'insère de plus en plus dans un capitalisme où les échanges sont mondialisés, financiarisés et extraterritoriaux, et un modèle où les productions de l'agriculteur doivent être reliées aux marchés du territoire : « Sans présumer des réformes à venir de la PAC, on peut considérer que, pour l'agriculteur, un des enjeux essentiels sera donc bien de construire (ou reconstruire) le lien de son activité au marché et au territoire, et de retrouver ainsi la maîtrise de la fonction de commercialisation quels que soient les circuits développés, depuis les circuits courts jusqu'aux marchés internationaux ».

Si les deux référentiels remettent en cause les orientations « productivistes » du modèle de développement des années 1960, il nous faut alors examiner ce qu'ils proposent comme alternative.

2.3. Le travail d'explicitation autour des modes de production agricole

Bien que le référentiel de 1990 ait explicitement décrit les limites d'une agriculture « conventionnelle », il a cependant certaines difficultés à proposer une alternative claire. Celle-ci s'avère très limitée puisqu'elle ne porte finalement que sur quelques itinéraires techniques comme ceux de l'agriculture biologique qu'elle inscrit à la « marge », dans certaines unités optionnelles de formation. Il nous faut préciser ici que les référentiels de la formation continue sont décomposés en unités d'apprentissage désignées par « unités capitalisables » (UC). Certaines de ces UC sont obligatoires, et renvoient à un enseignement théorique d'une part, et professionnel d'autre part. D'autres sont optionnelles comme les Unités Capitalisables Agricoles Régionales et pour l'Emploi (UCARE), dont la mise en œuvre est laissée à l'initiative des équipes des centres de formation continue. Si les voies de l'extensification du système d'exploitation sont également exposées comme des orientations possibles, elles restent cependant peu déclinées dans le référentiel, compte tenu des réserves mêmes qui sont exprimées la concernant : « l'extensification » qui vise à diminuer les charges plutôt qu'à augmenter les produits, [...] ne laisse pas apparaître de perspectives claires de développement pour l'avenir immédiat, essentiellement du fait des barrières réglementaires, sociales et financières auxquelles elles se heurtent. Toutefois dans le contexte général de diminution des surfaces cultivées en Europe [...] cette piste devra vraisemblablement être creusée. Les problèmes de l'aménagement du territoire, de la préservation et de l'entretien des zones à faible démographie nécessiteront sans doute qu'on ne le néglige pas » (p 71). Cette réserve quant à l'alternative extensive traduit finalement la façon dont, à une époque où « la course à la productivité ne semble plus être la seule voie pour augmenter le revenu », l'institution scolaire et ses partenaires éprouvent encore des difficultés à redéfinir les manières de produire « autrement » et à redessiner les contours d'une représentation du métier d'agriculteur.

Le référentiel de 2007 est de ce point de vue beaucoup plus explicite, en prenant acte de la diversité des modes de production et des différentes formes d'agriculture, et en considérant que les unes ne valent pas forcément plus que les autres. C'est ainsi qu'il est précisé dans ce document que l'agriculteur « exerce la fonction de production à minima dans le respect des réglementations en vigueur, et au-delà dans le cadre de bonnes pratiques ou de cahier des charges comme l'agriculture biologique, l'agriculture raisonnée, l'agriculture durable, les démarches qualité... ». Pour l'institution scolaire agricole, il s'agit désormais d'exposer l'ensemble des itinéraires techniques possibles à partir desquels les publics en formation auront à faire un choix : « le candidat au métier devra choisir un système d'exploitation cohérent et durable » et devra en « assurer le pilotage » (p15).

Le renouvellement des représentations institutionnelles concernant les limites de l'exercice professionnel agricole s'est réalisé progressivement depuis le début des années 1980, et a permis à certaines formes d'agriculture, que la modernisation avait tenté de marginaliser, de (re)trouver une certaine légitimité. Cette évolution s'est réalisée au début des années 90, dans un contexte d'émergence

du paradigme du développement durable qui imprègne l'enseignement agricole public aujourd'hui. Ce concept est en partie à l'origine de réflexions qui ont traversé l'ensemble du monde agricole, et qui se sont concrétisées en particulier par l'émergence du Réseau d'Agriculture Durable (RAD). Au sein de l'institution scolaire, dans le même temps, s'est mis en place un ensemble de chantier et de travaux comme le programme national portant sur l'agriculture et le développement durable (PNADD), qui a mobilisé sur plusieurs années les 4 établissements publics nationaux (EPN) d'appui à l'enseignement agricole technique, autour d'actions d'expérimentation et de démonstration sur 25 exploitations agricoles des lycées, organisés dans un réseau de démonstration, et prolongeant les Plans de Développement Durable de la réforme de la PAC en 1992. L'objectif consistait à mettre en place des systèmes agricoles durables sur les exploitations des établissements représentant différents systèmes de production, à partir d'une collaboration entre l'équipe pédagogique et des partenaires extérieurs, sur la base d'un diagnostic de territoire, d'un diagnostic agri-environnemental d'exploitation et de l'élaboration de scénarios d'évolution. Un projet pour l'exploitation agricole était ensuite retenu en cohérence avec les orientations de l'établissement. Les élèves participaient à la mise en œuvre du projet retenu, à son suivi et à sa valorisation, car ce programme visait également à expérimenter des méthodes et des outils pédagogiques destinés à la formation initiale et continue, « afin qu'élèves, étudiants, apprentis, stagiaires et agriculteurs intègrent la démarche de l'agriculture durable dans la construction de leur projet professionnel » (« archives » du site « Chlorophylle » de la DGER, 2009).

Le travail de l'institution scolaire agricole pour reconstruire une représentation du métier d'agriculteur ne s'est cependant pas limité à la redéfinition des modes de production de l'agriculture. Ce travail de l'enseignement agricole a également porté sur les activités connexes de l'exploitation, et a interrogé l'agriculture sur ses différentes fonctions dans l'espace rural. S'appuyant notamment sur les textes législatifs déjà cités de 1988 et 2005, les référentiels rappellent dans ce sens que si le cadre légal de l'exercice professionnel concerne les activités de production de biens alimentaires, il intègre également « les activités exercées par un exploitant agricole qui sont dans le prolongement de l'acte de production ou qui ont pour support l'exploitation ».

2.4. Diversification et ouverture des activités en amont et en aval de la production

Les référentiels professionnels de 1990 et de 2007 interrogent la nature « agricole » du travail de l'exploitant, en inscrivant dans le champ du métier d'agriculteur de nouvelles fonctions ou activités, qui débordent de la fonction de production.

A partir de ces deux référentiels, la question du dépassement de la production agricole se pose d'abord en regard du maintien des revenus de l'agriculteur qui passerait par une valorisation amont ou aval de leur production. C'est ainsi que pour le référentiel de 1990, « les phases au cours desquelles les agriculteurs peuvent actuellement créer de la valeur ajoutée semblent se déplacer de plus en plus vers

l'amont ou l'aval du processus de production. Vers l'aval il s'agit de prendre en compte la transformation et la commercialisation des produits en livrant de moins en moins de matières brutes et en s'approchant de plus en plus du consommateur final, que ce soit par des voies individuelles ou collectives. Vers l'amont, cela se traduit par la recherche de créneaux porteurs, c'est à dire de productions peu répandues, nouvelles offrant un caractère attractif particulier pour certains types de consommateurs dont les marchés ne sont pas saturés. [...] » (p 71). Le référentiel de 2007, prolonge ces orientations de diversification des activités en amont et en aval : « Du choix des productions et donc de leurs débouchés dépendra essentiellement (le) revenu (de l'agriculteur). Mais le mode de commercialisation choisi, depuis l'écoulement direct sur le marché mondial, en passant par la livraison d'un produit brut à la coopérative, et jusqu'à la vente directe d'un produit transformé et conditionné, peut faire varier dans de grandes proportions la valeur ajoutée retenue sur l'exploitation ». On assiste donc avec ces deux référentiels, à une prise en compte de la segmentation du marché agricole où, toutes les exploitations ne pouvant pas répondre aux exigences d'un marché mondialisé, l'enjeu semble être au maintien des formes d'agriculture plus « territorialisée ». Le choix de productions labellisées, d'itinéraires techniques qui permettent de singulariser les produits bruts (comme l'agriculture biologique ou durable par exemple), et la transformation et vente directe constituent des pistes pour permettre de garantir les revenus des agriculteurs de plus petites structures, et ce choix se pose également comme alternative des grandes organisations coopératives dont les marchés sont mondialisés.

Mais la question du dépassement de la fonction de production ne se pose pas seulement en ces termes dans ces deux référentiels. Le métier d'agriculteur est également interpellé sur son rôle social et économique dans le développement des territoires ruraux et la prise en charge des préoccupations des acteurs de ce territoire. S'interrogeant alors sur le « rôle de l'agriculture dans l'aménagement du territoire et la gestion des ressources naturelles [qui] imprègnent la conscience de la société tout entière », le référentiel de 1990 considère que l'agriculteur ne peut plus « ignorer ces aspects ». A partir de ce constat, ce référentiel admet que l'agriculteur « peut créer des services liés à son environnement naturel et socioéconomique » (p 91) par le biais notamment de « la création de services d'accueil touristique, culturel ou sportif en milieu rural ». Si ce référentiel traduit alors un changement dans la façon dont l'institution scolaire agricole se représente les contours de ce que peut être un exercice professionnel agricole, constatons aussi que ces propositions restent assez marginales. Ce qui n'est plus le cas pour le référentiel de 2007, où, en réaffirmant le caractère « multifonctionnel » de l'agriculture, l'élargissement de l'exercice professionnel agricole à d'autres activités de service devient central. Dans ce référentiel de 2007, la fonction sociale de l'agriculture est largement repositionnée par rapport aux fonctions de production de biens alimentaires, dans le cadre d'une vision contractuelle de l'agriculture avec la société : « Les pratiques agricoles et la conduite des exploitations questionnées par l'acuité des problèmes environnementaux, les garanties de sécurité sanitaire des aliments ou les

problèmes d'aménagement du territoire, sont de plus en plus confrontées à une crise de légitimité. Ces questionnements traduisent de nouvelles attentes vis-à-vis du secteur agricole et actent une nouvelle demande sociale adressée à l'agriculture : celle d'une agriculture fonctionnant selon une logique de contrat avec la société : exigences environnementales, de qualité, vecteur d'aménagement rural, de maintien d'emploi... » (p 7). Ce faisant, une telle évolution du métier d'agriculteur modifie assez fondamentalement la manière dont s'articulent, en particulier, les activités de production avec une fonction de préservation des ressources naturelles. Cette conception de ce que doit être le métier d'agriculteur renouvelle alors clairement la raison sociale même de l'agriculteur où, « comme d'autres secteurs (Médecine, Education), l'agriculture est à la fois une activité économique et un enjeu de société [...] dont le rôle est d'assurer, tant dans la fourniture de biens alimentaires sans danger pour les consommateurs, que dans la préservation des ressources naturelles : eau, sols, biodiversité, etc. et, plus globalement, dans la gestion de l'espace rural dont elle reste le principal acteur ». Cette délimitation de l'exercice professionnel permet en outre de ranger « certaines de ces activités de transformation, de commercialisation et de création de services » dans le champ de la profession et fait de la profession agricole une activité que « le sens commun rapproche beaucoup plus du rural que de l'agricole ». En reconnaissant l'élargissement des activités agricoles au rural, le référentiel professionnel consacre « la multifonctionnalité de l'agriculture en lien avec le territoire » dont le métier présente désormais « différentes facettes contrastées ».

Au final, les référentiels professionnels traduisent des représentations du métier d'agriculteur de l'institution, qui ont fait évoluer à la fois le cœur de l'activité de production en lui adjoignant des activités amont ou aval, qui étaient en germe dès le référentiel de 1990, et un rôle dans le développement territorial et la préservation de l'environnement qui désormais est affichée dans le référentiel de 2007. Cette conception rend cependant le métier plus flou et plus complexe et il suppose que l'agriculteur soit en capacité de faire des choix, entre un modèle agricole mondialisé ou territorialisé, entre une agriculture à forte valeur ajoutée ou plutôt standard, entre une activité de production et / ou de service, qui peut aussi être productrice de biodiversité ou respecter certaines exigences environnementales, etc. C'est dans cette acception de ce qu'est le métier d'agriculteur que l'institution scolaire agricole a redéfini, dans le même temps, les compétences liées à la gestion de l'exploitation agricole.

2.5. De l'exploitant familial à l'entrepreneur

Les tendances à élargir le travail de l'agriculteur au « rural » sont, dans les référentiels, largement influencées par la figure emblématique de « l'entrepreneur rural », qu'avait développé Muller (1984). Dès le référentiel de 1990, l'institution qualifie l'agriculteur d'entrepreneur – exploitant où la dimension entrepreneuriale qui est mise en avant est susceptible de remettre en cause le caractère

agricole exclusif de l'exploitation : « le responsable d'exploitation agricole est un entrepreneur avant d'être un producteur agricole », apte à s'adapter, sur un mode marchand, aux « attentes de la société (qui) sont en train de changer et de se diversifier ». L'agriculteur est alors doué « d'une stratégie commerciale (qui le) conduit à considérer que selon le marché, il convient parfois de vendre autre chose que des produits agricoles. Ce peut être des produits transformés mais aussi des services ».

Cette tendance « entrepreneuriale » se retrouve également dans le référentiel professionnel de 2007 où « l'acte de production agricole ne devrait être effectué que parce qu'on a identifié un créneau commercial qui permet de vendre des produits à un prix rémunérateur ». L'agriculteur est donc un chef d'entreprise « qui dirige son unité de production de biens et de services, [c'est un] individu tributaire des fluctuations de l'économie dans un contexte aléatoire, technicien performant et capable d'adaptation, [à la fois] gestionnaire de l'espace, acteur de l'aménagement du territoire et du changement social. » L'entrepreneur est soumis à une complexité croissante, parce que son activité nécessite désormais des choix multiples qui renvoient à un ensemble de décisions en termes d'itinéraires techniques, de réponse à un marché, ou de développement de la multifonctionnalité. Ces divers éléments ont contribué à mettre en perspective dans le référentiel de compétences des deux diplômes de BP REA et Bac Pro CGEA, les activités de « chef d'entreprise » et les compétences entrepreneuriales comme constitutives du métier d'agriculteur.

Mais, paradoxalement, cette ouverture de l'activité agricole s'accompagne d'un certain renforcement du contrôle de l'agriculture. La diversité des activités comme celle de production, de transformation, ou de commercialisation, mais également celles qui ouvrent au tourisme, ou aux services environnementaux ou sur le territoire, renvoie à des régimes fiscaux différents et n'est pas sans effet sur la complexification du métier. Dans le même temps, cette ouverture se fait dans un cadre réglementaire qui multiplie les normes et les réglementations qui encadrent l'activité agricole avec lesquelles les agriculteurs doivent désormais faire, même s'ils ont pu contribuer à leur élaboration, comme c'est le cas dans des démarches collectives de signes de qualité comme les Appellations d'Origine Contrôlée (AOC), les cahiers des charges de l'agriculture biologique ou durable, ou la délimitation des labels. Au final, ces réglementations et les contractualisations qui encadrent l'activité de l'agriculteur sont dépendantes des choix qu'il est amené à faire en tant qu'entrepreneur.

Par ailleurs, un des changements importants qui a contribué dans le référentiel de 2007 à faire évoluer le modèle de l'exploitation, est la perte progressive de son caractère familial. La réduction drastique des effectifs de la population agricole a changé la nature des liens (en particulier affectif) qui unissaient les membres d'une même famille autour du travail dans l'exploitation. Cette évolution introduit peu à peu un nouveau cadre de référence autour de l'entreprise agricole, système complexe dans lequel il convient de faire des choix et d'assurer la gestion des ressources humaines : « La distance croissante entre sphère professionnelle et sphère familiale ou personnelle rend essentielle la question des relations au travail tant dans leur dimension organisationnelle qu'humaine. Qu'il s'agisse

de collectifs familiaux, de plus en plus constitués sous forme sociétaire et pouvant également comporter des tiers, de groupements d'exploitations entre tiers non familiaux, mais aussi de salariat, le principe ancien qui voulait que l'on travaille autant que de besoin et selon une polyvalence généralisée, semble largement révolu. Dans le contexte d'une société du salariat et du loisir, où le cadre de référence est plutôt celui de la spécialisation du travail, de la négociation et du contrat entre parties, la gestion des ressources humaines (est) une des fonctions clés de l'exploitation. » (p 8).

Les rénovations successives des référentiels de compétences produites par l'institution scolaire agricole font relativement écho aux évolutions du métier d'agriculteur tel que nous en avons rendu compte dans les premiers chapitres. Si la modernisation agricole des années 60 passait par un processus de professionnalisation des paysans avec l'ambition pour l'enseignement agricole de donner naissance à l'exploitant agricole, depuis une vingtaine d'années, la représentation institutionnelle de la profession s'est déplacée de l'exploitant agricole vers celle de l'exploitant – entrepreneur agricole, dans les années 90, puis plus récemment vers celle de l'entrepreneur acteur agricole et rural. Le travail de redéfinition du métier d'agriculteur opère donc à partir d'une certaine remise en cause des visées productivistes d'un modèle agricole des années 60, vers une conception d'entrepreneur dont la nature agricole de l'activité n'a plus un caractère exclusif, et s'inscrit désormais dans un ensemble rural de plus large portée. Ce mouvement général est amorcé dès le premier référentiel de 1990, et se décline plus précisément avec celui de 2007, qui installe et stabilise en particulier la question du lien entre activités de production et de préservation de l'environnement. Si une telle possibilité de diversification des activités vers le rural et vers d'autres branches professionnelles renforce le caractère entrepreneurial du métier d'agriculteur en tant que l'acteur agricole se doit de faire des choix, cette évolution le soumet dans le même temps à de nouvelles contraintes, à la gestion d'un salariat, à des démarches de plus en plus contractualisées (comme celles des Contrat Territoriaux d'Exploitation, des Contrat d'Agriculture Durable...) qui font évoluer les collectifs de travail et contribuent à diversifier et multiplier les espaces de dialogues et de négociations. Ce faisant, si l'agriculteur « pilote » son entreprise, il est aussi largement « intégré dans des organisations collectives qui se renouvellent : organisations professionnelles, coopératives, groupement de producteurs, groupements d'employeurs... ou dans des réseaux plus ou moins formels et plus ou moins contraignants, à différentes échelles de territoire : sa commune, son bassin versant, sa filière, sa coopérative, son groupe d'échange... » (p 12). C'est alors dans la perspective de répondre à la tendance croissante d'une agriculture qui se complexifie et se négocie, que le référentiel de 2007, redéfinit l'agriculteur comme un acteur.

2.6. Des pratiques de communication aux pratiques sociales

Dans le prolongement de ce qui précède, nous nous sommes intéressés à la façon dont les référentiels ont traduit ce que l'agriculteur se devait d'investir dans les multiples espaces sociaux où se négocient en partie les contenus et les limites de son activité. Si nous avons noté une certaine continuité – mais également des différences - entre les deux référentiels concernant les façons de représenter la dimension entrepreneuriale du métier d'agriculteur, ils se distinguent ici plus nettement sur la conception de ce qu'est un acteur.

Le référentiel du BP REA de 1990 se décompose en 5 domaines de formation qui sont décomposés en un certain nombre d'unités capitalisables (UC). Ces UC sont définies en termes de capacités à partir desquelles sont évalués les publics en formation et leur aptitude à l'exercice du métier d'agriculteur. Le référentiel du BP REA se structure autour de 3 domaines d'enseignement général, « mathématiques », « sciences », et « expression et communication » et de 2 domaines « technologique et professionnel », et « économique et professionnel » qui constituent le volet professionnel proprement dit de la formation. Ce référentiel rend bien compte qu'il y a, pour les agriculteurs, la nécessité de renouveler le dialogue avec les consommateurs et de rétablir une proximité avec la société en général, compte tenu d'un contexte de l'époque où sont révélés les premiers problèmes sanitaires et environnementaux, consécutifs d'un mode de gestion agricole « intensif ». L'analyse du référentiel nous permet de repérer que les capacités qui peuvent renvoyer à l'élargissement des réseaux de dialogue de l'agriculteur se déclinent principalement dans les deux UC du domaine d'enseignement général « expression et communication », dont les objectifs sont les suivants :

- rendre capable les stagiaires « de communiquer dans les situations complexes de la vie sociale et professionnelle »,
- rendre capable les stagiaires « d'utiliser les nouvelles technologies de traitement de l'information et de la communication dans les situations de la vie professionnelle et sociale. »

Ce référentiel, comme nous l'avons exposé précédemment, est porteur de représentations où le métier d'agriculteur doit désormais faire avec les questions rurales et environnementales, et il exprime, pour cela, la nécessité qu'il y a, pour l'agriculteur d'être « en relation avec les collectivités locales, les structures sociales, culturelles, économiques, professionnelles et administratives ». Cependant, les compétences recherchées pour y parvenir telles qu'elles sont déclinées ci-dessus, marquent une certaine conception de la façon dont il conviendrait de rétablir une certaine proximité entre le monde agricole et non agricole, via un type de rapports sociaux que l'agriculteur se doit d'avoir avec les consommateurs et les acteurs de la société en général. Il nous faut constater que ces compétences « sociales » sont essentiellement décrites sur le registre particulier de la communication, compétences qui, au même titre que celles qui sont associées aux domaines des « sciences » et des

« mathématiques », constituent ce que le référentiel désigne comme des « savoirs outils ». Il nous semble qu'ici, il s'agirait moins pour le futur agriculteur, de s'inscrire dans un espace social pour y négocier et ajuster un point de vue ou repérer les attentes de la population, que de communiquer sur l'agriculture, considérant qu'une telle communication pourrait suffire à réhabiliter les liens distendus entre les mondes agricole et non agricole.

Cette conception est radicalement différente dans le référentiel de 2007, et la place donnée aux relations sociales est d'une tout autre importance, constatant que « la tendance à l'augmentation et à la diversification des réseaux et des interlocuteurs complexifient [le] pilotage (de l'exploitation agricole) ». Cette diversification des relations sociales de l'agriculteur est, selon les auteurs de ce document, liée :

- . au développement du salariat, compte tenu de la baisse du nombre d'exploitations familiales, qui impose une gestion des ressources humaines ;
- . au développement de nouvelles relations avec les populations et les consommateurs ainsi que le développement des marchés locaux ;
- . au développement de nouvelles relations avec d'autres secteurs professionnels ou réseaux dans le cadre d'une certaine diversification des sources de revenus de l'exploitation ;
- . au développement de nouvelles relations avec un marché mondial.

Dans ce référentiel de 2007, les compétences qui renvoient à des relations sociales sont considérées, à la différence de celui de 1990, comme des pratiques professionnelles qui doivent permettre au futur agriculteur de participer et de s'investir dans les collectifs où se régule socialement le travail en agriculture. Ces compétences ne se limitent pas à des pratiques de communication, et bénéficient d'un nouveau statut où elles sont désormais rattachées à une unité capitalisable professionnelle (UCP) dont l'objectif principal consiste à « prendre en compte les dynamiques sociales et professionnelles de son territoire pour en devenir acteur ». En quelque sorte, sont considérées comme professionnelles ici des activités qui ne sont pas directement rémunératrices.

L'investissement dans ces espaces sociaux s'énonce d'abord comme la nécessité qu'il y aurait pour les futurs agriculteurs à garder la maîtrise à l'égard de la construction de ses propres règles professionnelles, afin de préserver une certaine autonomie professionnelle propre au métier « d'entrepreneur ». De ce point de vue, le référentiel professionnel précise que cela impose au candidat au métier d'agriculteur de se concevoir comme intégré dans un système, un ensemble plus vaste, qui suppose de « déplacer sa compétence et son action sur d'autres objets que la seule exploitation ». Ces situations, engage le futur agriculteur à devenir « acteur » « dans des organisations collectives » afin de conserver la maîtrise de la gestion de l'exploitation, c'est à dire d'agir « au niveau collectif de ces ensembles plus vastes pour retrouver les moyens de piloter son propre système ». C'est ainsi que les rédacteurs de ce référentiel expriment que le professionnalisme de l'agriculteur « consiste à chercher,

à comprendre et à maîtriser l'équilibre global et la place de son exploitation dans un ensemble plus vaste sur lequel il n'a pas toujours de maîtrise individuelle. Cependant, en prenant des responsabilités au sein de ces collectifs ou d'instances locales, il peut retrouver indirectement des marges de décision pour sa propre exploitation » (p 10).

Mais l'engagement de l'agriculteur dans ces espaces sociaux ne se conçoit pas seulement sur la préservation de son autonomie. Alors que la conduite de l'exploitation agricole en 1990 était pensée comme le pilotage d'une entreprise dans un contexte social et économique dont les ressources seraient données « une fois pour toute », avec le référentiel de 2007, la gestion de l'exploitation se conçoit comme le pilotage d'une entreprise dont les ressources ne sont pas données définitivement. Ces dernières peuvent se construire socialement dans des espaces sociaux territoriaux, où le territoire n'est pas seulement considéré comme un support doté de ressources agronomiques spécifiques pour l'activité de production, mais également comme un espace social avec lequel les agriculteurs doivent désormais compter et qui peut participer, moyennant un certain engagement de leur part, à la valorisation de leur activité. C'est en particulier ici que le travail réalisé par les agriculteurs dans le cadre de la labellisation de certaines productions en Appellation d'Origine Contrôlée (AOC) est mis en perspective, montrant comment ce travail permet de faire évoluer les rapports de l'agriculteur avec les consommateurs et la population, mais également participer à produire de la valeur ajoutée sur ces productions.

Enfin, constatons que les compétences liées à ces pratiques sociales dans le référentiel de 2007 ne peuvent s'acquérir sans une expérience cumulée au travail, ce qui rend son évaluation, dans des dispositifs « scolarisés », délicate. Aussi les situations d'évaluation qui sont préconisées par l'institution visent d'abord à mesurer la capacité réflexive des futurs agriculteurs à identifier, sur la base de situations concrètes, ce qu'un tel engagement permet, plutôt qu'à apprécier la capacité des publics en formation à être acteur : « L'évaluation de cette UC s'effectuera à partir d'une démarche concrète d'observation d'un territoire. L'évaluation peut avoir comme support un territoire identifié par le formateur et résulter d'une démarche collective d'observation (...) L'évaluation aura pour support un projet en cours ou à venir identifier sur un territoire donné. Elle portera sur l'impact du projet sur le fonctionnement de l'exploitation agricole. Il ne convient pas de participer effectivement à un projet mais plutôt de mesurer les conséquences de l'investissement du responsable d'exploitation agricole en termes de fonctionnement sur l'exploitation (disponibilité, retour positif ou négatif) ».

Le référentiel de 2007 élabore ainsi une certaine conception du métier d'agriculteur, que nous désignons comme « l'entrepreneur acteur agricole et rural ». Pour autant, force est de constater que former un public « à devenir acteur » ne va pas de soi, d'autant que, comme le signale ce référentiel du BP REA, un tel apprentissage ne semble pouvoir se faire qu'en situation et nécessite le passage par une expérience sociale. Une telle forme d'apprentissage en situation concrète est rendue nécessaire du fait qu'une partie même des ingrédients d'une telle compétence « d'acteur », c'est-à-dire l'ensemble des

savoirs (savoirs, savoir-faire, savoirs procéduraux, savoirs cognitifs, etc.) ne sont pas « donnés » facilement, ni très explicites. Plus spécifiquement, l'analyse de la façon dont le référentiel décline et prévoit d'évaluer cette compétence « d'acteur » nous interroge sur la capacité d'un système éducatif à mesurer de telles compétences.

2.7. Bilan sur l'évolution d'une représentation institutionnelle du métier d'agriculteur

Au terme de cette première analyse des référentiels du BP REA et du Bac Pro CGEA, nous pouvons convenir qu'au regard du référentiel des années 60, l'institution scolaire est parvenue à faire évoluer ses représentations du métier d'agriculteur en transformant peu à peu la figure de « l'exploitant agricole » des années 60 en « exploitant entrepreneur agricole » dans les années 1990, puis en « entrepreneur acteur agricole et rural » en 2007. En reprenant les grandes lignes de l'analyse précédente, nous proposons dans le tableau qui suit de décrire ces trois figures à partir de trois niveaux, le premier définissant les activités « autorisées » dans l'exercice du métier d'agriculteur, le second renvoyant aux relations sociales qu'entretient l'agriculteur avec l'ensemble des acteurs de sa profession, le dernier niveau, enfin, faisant référence aux relations sociales de l'agriculteur avec les acteurs de la société en général hors sa profession.

Exploitant agricole (1960)	Exploitant entrepreneur agricole (1990)	Entrepreneur acteur agricole et rural (2007)
<p>Activités de production agricole. Visée productiviste.</p> <p>Exploitation familiale</p>	<p>Activité de production agricole.</p> <p>Remise en cause des visées productivistes</p> <p>Intégration de l'agriculture biologique et des pratiques d'extensification</p> <p>Emergence de la multifonctionnalité via l'autorisation à l'exercice d'activité de diversification en amont et aval de la production.</p> <p>L'exploitation est une entreprise agricole</p>	<p>Activité de production agricole</p> <p>Remise en cause des visées productivistes</p> <p>Intégration de toutes les formes d'agriculture (AB, agriculture durable, raisonnée, etc.)</p> <p>La multifonctionnalité est élargie et autorise l'agriculteur à exercer des activités parallèles dans d'autres secteurs (tourisme, environnement, etc.)</p> <p>La reterritorialisation de l'activité agricole via les labels, les appellations est perçue comme une perspective d'avenir (valeur ajoutée sur les produits agricoles)</p> <p>La production agricole doit aussi s'insérer dans des marchés mondiaux</p> <p>L'exploitation est une entreprise agricole et rurale</p>
<p>Organisation en filière développement pour les grandes exploitations du salariat</p>	<p>Organisation en filière Salariat</p>	<p>Implication dans des réseaux d'échanges et de dialogues au sein des organisations professionnelles, et des collectifs de travail.</p>
	<p>Communication auprès des consommateurs et des clients.</p>	<p>Communication auprès des consommateurs et des clients,</p> <p>Relations sociales avec les acteurs du territoire et engagement dans la régulation sociale du métier d'agriculteur</p>

Tableau 2 – évolution des représentations institutionnelles du métier d'agriculteur de 1960 à nos jours

Du tableau précédent nous retenons que les référentiels de 1990 et de 2007 intègrent peu à peu les différentes formes d'agriculture, en incluant dans le champ professionnel des activités en amont de la production proprement dite (diversification des productions et des modes de production) et en élargissant les activités autorisées vers l'aval (transformation et commercialisation) et en relation avec

le développement rural (activités de services). Si ces activités émergent à peine dans le référentiel de 1990, elles prennent une place centrale chez « l'entrepreneur acteur agricole et rural » en repositionnant le métier d'agriculteur au cœur de l'espace rural et en interrogeant ses relations et son rôle vis-à-vis de la prise en charge des questions environnementales et de développement territorial.

Nous retenons également qu'au travers du référentiel de 2007, les représentations du métier d'agriculteur par l'institution scolaire cherchent à repositionner l'agriculture comme un acteur dont le travail peut également produire le social. D'une part, avec ses pairs, au sein des organisations et des institutions en charge de les encadrer, au sein de systèmes coopératifs et des filières de production, l'agriculteur se pense comme un acteur de la construction de nouvelles règles de l'exercice professionnel, au travers, par exemple, de l'élaboration de nouvelles appellations, de qualifications des produits ou de cahier des charges de divers signes de qualité. D'autre part, les référentiels analysés intègrent que la régulation sociale du métier d'agriculteur ne se fait plus seulement au sein de la profession, mais qu'elle opère également dans de nouveaux espaces sociaux, avec des acteurs hétérogènes. Si cela nécessite de la part de l'agriculteur à devoir s'engager dans un ensemble de transactions sociales avec de multiples acteurs hétérogènes, l'enjeu est double puisqu'il s'agit d'une part de produire certaines ressources lui permettant de mieux valoriser ces productions, d'autre part d'affirmer la dimension entrepreneuriale et autonome de son métier.

Ce travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur a conduit l'institution scolaire agricole, dans les années 2000, à repenser les manières d'enseigner et de former les futurs agriculteurs. Les réflexions que nous proposons maintenant d'analyser dans ce qui suit s'appuient plus particulièrement sur les travaux de prospective pour l'enseignement agricole (PROSPEA).

3. Le travail de recomposition d'une posture pédagogique de l'institution

En validant une pluralité de modèles de développement agricole, en reconnaissant une certaine forme d'incertitude quant aux visées de l'agriculture de demain, et en rendant compte de la complexité et des dynamiques dans le champ de la profession agricole, l'enseignement agricole reconnaît implicitement les changements des modes de socialisation professionnelle du métier d'agriculteur. Dans ces conditions, la posture pédagogique institutionnelle, héritée de la réforme des années 60, n'était plus tenable, ne pouvant pas se contenter d'assurer la reproduction des attributs d'un métier dont les compétences sont, en partie, en train de se faire. Nous analysons dans ce chapitre le travail qu'effectue l'institution pour recomposer cette posture pédagogique.

Pour cela nous avons investi les travaux du chantier Prospective pour l'enseignement agricole (PROSPEA, 2002) du début des années 2000. PROSPEA est un chantier qui s'est réalisé dans le prolongement de la loi d'orientation agricole de 1999, où « la multifonctionnalité de l'agriculture, les questions de développement durable, de sécurité alimentaire et de qualités de aliments, d'équilibre des territoires », ont été posés clairement comme les principaux enjeux auxquels l'agriculture devait faire

face à l'aube du XXI^e siècle. A partir de ces enjeux contemporains, le chantier PROSPEA a consisté en un travail de redéfinition des qualifications, des savoirs à enseigner et des pratiques pédagogiques pour former au métier d'agriculteur.

Ce chantier a mobilisé des intervenants de l'enseignement supérieur de l'ENFA (Etablissement National de Formation Agronomique) de Toulouse, de l'ENESAD (aujourd'hui Agro Sup Dijon), de l'INAPG (Institut National d'Agronomie de Paris Grignon, aujourd'hui AgroParisTech, etc.), de l'enseignement technique, des chercheurs de l'INRA, des professionnels, des représentants des différentes directions générales du Ministère de l'Agriculture de l'époque, et l'inspection. Le travail pour lequel ils ont été sollicités s'est réalisé à l'occasion de deux séminaires nationaux organisés à Paris les 9 et 10 octobre 2001, et les 29 et 30 janvier 2002. Le premier séminaire a permis de préciser les enjeux contemporains auxquels était soumis l'enseignement agricole face aux évolutions et aux perspectives du monde agricole telles que la loi d'orientation agricole de 1999 les définissait. Les travaux du second séminaire ont permis d'analyser les principales évolutions de quatre principales disciplines, ceux de l'agronomie, de la biologie écologie, des sciences vétérinaires et des aliments, et des sciences sociales. Ces deux séminaires ont donné lieu à la production d'actes sur lesquels nous nous sommes appuyés pour l'analyse que nous présentons ci-dessous. Ces actes présentent un ensemble d'interventions de chercheurs et les résultats d'ateliers dans lesquels tous les acteurs étaient mobilisés.

Nous avons fait le choix d'analyser PROSPEA car nous considérons que ce chantier est un des moments clés où s'est concrétisé dans l'histoire de l'enseignement agricole, ce qui était en germe d'un point de vue pédagogique de manière diffuse au sein de l'institution, en réinterrogeant plus particulièrement deux mots d'ordre essentiels propres au champ de la formation agricole que sont la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action. Ces deux termes ne sont, en soi, pas spécifiques à ce chantier, et de ce point de vue, la période des années 80 est plus emblématique. A partir de la réforme Rocard de 1984 portant sur l'enseignement agricole, l'élargissement des disciplines à enseigner et l'influence croissante de l'approche systémique ont marqués les rénovations des référentiels en général, et induit un ensemble de réflexions pour traduire ces évolutions dans l'enseignement agricole en mettant en perspective la pluridisciplinarité et l'apprentissage en situation concrète. Cependant, selon nous, PROSPEA a ceci de particulier que ces travaux ont tenté, autour des questions de l'articulation entre agriculture et environnement, de réinterroger l'agencement entre pluridisciplinarité et apprentissage en action, en tentant de définir une sorte de nouvelle théorie de la formation au travers de ce qui est désigné dans les actes des séminaires PROSPEA comme « une pédagogie de l'action et du doute » (Béranger, 2000).

Nous proposons dans ce qui suit de combiner l'analyse de ces travaux avec certaines grandes tendances qui empruntent à la fois au monde de la formation professionnelle, à la fois à celui de

l'Education que nous tirons de la bibliographie et qui nous permet au final de dégager la position de l'institution scolaire agricole sur la conduite du changement.

3.1. Une inclination « pédagogique » marquée par le passage de la discipline vers la pluridisciplinarité

« Les systèmes sont de plus en plus complexes » et désormais « les agriculteurs doivent être capables de gérer, négocier face à de nombreuses contradictions qui entraînent un travail forcément pluridisciplinaire, au delà des disciplines variées et à partir d'objets complexes » (Béranger, 2002, 190). Tels sont les propos qui sont d'emblée tenus en préambule des ateliers portant sur l'évolution des savoirs en agronomie et qui marquent la façon dont ce chantier a remis en cause le caractère segmentaire dans les manières d'enseigner. Constatant que « la zootechnie s'était développée avec succès depuis trente ans en privilégiant la segmentation de l'animal par grande fonction, dont les effets étaient supposés additifs dans une culture de la performance » (p 416), les auteurs des actes de ces séminaires suggèrent qu'il est aujourd'hui nécessaire de passer, entre autre, à l'articulation entre les activités agricoles et les fonctionnements écologiques. S'agissant alors de sortir d'une vision encyclopédique dans la transmission des savoirs, ils préconisent d'avoir recours à des approches pluridisciplinaires.

La pluridisciplinarité comme l'écrit alors Eugène Triboï (p 330) suppose de faire basculer le centre de gravité de la formation en agronomie, principalement axée sur la productivité, pour interroger les façons dont ces sciences pourraient prendre en compte la gestion de l'espace rural et de l'environnement qui s'imposent aux agriculteurs. Cela suppose alors un certain nombre d'ajustements dans le champ de l'agronomie. Pour certains auteurs agronomes, il s'agit d'abord d'un changement d'échelle de l'intervention de l'agriculteur, l'inscription de son intervention à une échelle territoriale, l'incitant désormais à gérer son système d'exploitation non seulement à l'échelle de la parcelle et selon des itinéraires techniques standards, mais selon des pratiques adaptées à une échelle plus vaste permettant de prendre en compte la gestion de ressources naturelles. C'est dans ce sens que François Papy invite au passage d'une « agronomie de la parcelle » à « une agronomie du territoire » (2002, p 191), passage qui suppose que les sciences agronomiques s'emparent de nouveaux objets et s'articulent avec d'autres disciplines.

Du côté des sciences écologiques, les auteurs considèrent que si les changements qui opèrent dans le métier d'agriculteur font de lui « un gestionnaire du vivant » (p 417), alors l'écologie devient une des sciences sur laquelle la formation des futurs professionnels doit s'appuyer, soumettant du même coup cette science à un contexte d'apprentissage pluridisciplinaire. S'ils considèrent qu'un tel contexte ne suppose pas de modifications fondamentales des contenus scientifiques qui ont été, au fur et à mesure des rénovations de l'enseignement agricole, régulièrement actualisés, ils expriment de façon commune avec tous les autres champs de savoirs qui ont été interrogés, que le contexte pluridisciplinaire

interroge désormais moins ce qui serait à enseigner dans chacune des disciplines, que les manières de les enseigner « ensemble » pour appréhender « le complexe ».

Il se dégage alors un certain consensus chez la plupart des auteurs qui ont pris part au chantier PROSPEA pour concevoir le travail pluridisciplinaire comme un travail autour de nouveaux « objets intermédiaires », qui sont avant tout des problèmes concrets. Les auteurs de PROSPEA identifient et désignent alors un ensemble d'objets « intégrateurs » comme la « crise », la « gestion des ressources renouvelables », le « territoire », les « réseaux » ou les « paysages », à partir desquels il conviendrait désormais de recomposer « les apports des sciences biologiques et écologiques, agronomiques, sociales et de l'alimentation pour développer une intelligence de la complexité » (p 444). Ces travaux invitent la formation à ne plus se structurer seulement à partir d'un enseignement disciplinaire, mais autour de problèmes particuliers qui mobilisent des ressources disciplinaires variées, en bouleversant les démarches habituelles d'exposition normative des enseignants-formateurs agricoles, qui vont des bases scientifiques vers leurs applications.

La « perspective » pluridisciplinaire de l'apprentissage doit s'appuyer alors sur une démarche de nature « opérationnelle », où les « études de cas », le « terrain », les « situations concrètes », se posent comme autant de situations « problèmes », support de transactions entre celles et ceux qui détiennent les différentes catégories de savoirs disciplinaires. Dans ce sens et reprenant les éléments de la conclusion de PROSPEA, si « la confrontation au réel » permet d'analyser les données d'un problème, de « s'interroger sur les savoirs à mobiliser » et « d'examiner les solutions possibles et les limites de chacune d'elles » pour prendre une décision, une étude de cas n'est pas seulement l'occasion d'exposer « ce qui se sait », elle est un moment où l'on cherche aussi à comprendre « ce qui se fait ». Cette position « du terrain » et de l'action comme situation d'apprentissage, qui nous semble être unanime, induit alors une focale particulière sur la place et le rôle des espaces périscolaires, souvent « hors de la classe », qui serviraient de support privilégiés à la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Dans cette perspective, l'exploitation agricole du lycée est régulièrement citée comme étant un support pédagogique sur lequel il convient de s'appuyer.

Pour autant de l'avis même des auteurs de PROSPEA, cette démarche opérationnelle est « encore peu formalisée », car elle supposerait un certain apprentissage des enseignants-formateurs agricoles à une « pédagogie du doute, (une) pédagogie de l'action, (une) pédagogie de l'interdisciplinarité qui impose d'aller chercher des connaissances variées pour résoudre ou avancer sur un problème » (Béranger, 2002). Le flou d'une telle désignation pour définir ce que pourraient être finalement les modalités d'un apprentissage pluridisciplinaire, basées sur l'action à partir d'objets intégrateurs, nous invitait alors à analyser plus précisément, ce qui dans les discours et les articles de PROSPEA, pouvaient renvoyer à une pédagogie de l'action ou du doute. Cette analyse nous permet de mettre en évidence deux façons pour l'institution, de penser l'intervention des agents, qui, si elles ne s'excluent pas, n'en sont pas moins

en tension car elles puisent dans des logiques différentes qui empruntent à la sphère de la « formation professionnelle » et à celle de « l'éducation ».

3.2. influence de la formation professionnelle : mixité des catégories de savoirs

La référence au « terrain » et à « l'action » procède dans les travaux PROSPEA d'une conception de l'apprentissage au métier d'agriculteur, où la pluridisciplinarité ne se fait pas seulement entre connaissances disciplinaires. Pour certains agronomes impliqués dans les travaux du chantier PROSPEA, l'action comme modalité d'apprentissage renvoie à des situations socio-pédagogiques où les enseignants doivent non seulement s'appuyer sur leurs connaissances et leurs savoirs disciplinaires qui restent nécessaires au traitement du problème, mais ils doivent également mobiliser les connaissances et les savoirs qui s'expérimentent dans l'action, et qui sont détenus par les agriculteurs ou les salariés de l'exploitation annexée au lycée, ces savoirs se posant alors comme une des ressources dans le processus d'apprentissage. Une telle conception de l'apprentissage où il conviendrait de mobiliser des savoirs empiriques détenus par les professionnels eux-mêmes, emprunte assez largement à la sphère de la formation professionnelle. Sans reprendre ici ce que nous avons plus largement développé dans le second chapitre de cette thèse, rappelons que cette sphère de la formation professionnelle s'est construite en alternative à la sphère de l'éducation, en particulier en reconnaissant que l'expérience sociale au travail contribuait à la production de la compétence. Cette conception centrée sur le travail qu'effectue l'individu a permis de combiner la notion de « qualification », liée au poste de travail, à celle de « compétence » que développe l'individu en activité. En d'autres termes, la compétence se construit en partie dans l'action et elle mobilise « l'homme tout entier » et sa capacité d'adaptation (Cannac, 1985)²⁴. Malgré l'entrée disciplinaire qui a été choisie à l'occasion de ce chantier PROSPEA, ces savoirs liés à l'expérience sociale au travail des agriculteurs ne sont pas absents. Cités en particulier à partir des expériences sociales d'agriculteurs à l'occasion de la construction de cahier des charges de labels, Thierry Doré (2002, 193) développe la nécessité de recourir à ces savoirs empiriques. Une telle orientation repose sur un point de vue selon lequel, dans un contexte où la pluridisciplinarité pour combiner des catégories de savoirs disciplinaires s'impose pour traiter des enjeux auxquels sont soumis les agriculteurs, « on a peu de chose qui soit enseignable ». Il illustre ses propos en notant l'insuffisance des connaissances sur la « relations entre biodiversité, habitats et pratiques agricoles ». Aussi, convient-il de se référer selon lui, aux « pratiques observées, aux savoirs plus empiriques » qui sont détenus par les acteurs eux-mêmes, pour « élaborer les nouvelles connaissances et méthodes d'une agronomie renouvelée ». Ce faisant, du point de vue de la formation

²⁴ La reconnaissance de ces savoirs produits par l'expérience cumulée au travail, est à la base de la loi Delors du 16 juillet 1971 et s'inscrit dans le mouvement d'institutionnalisation de la formation professionnelle (Tanguy, 2001). Elle se prolonge en particulier plus récemment par la mise en place de dispositifs de validation des acquis et de l'expérience (VAE) issus de la loi de modernisation sociale de 2002, qui consiste à prendre en compte les compétences issues de l'expérience des parcours de vie des individus pour accéder à un diplôme

professionnelle, l'établissement ne peut plus être considéré comme le seul espace institutionnel définitivement garant des normes et des valeurs du métier d'agriculteur, dans une perspective « d'intégration sociale ». La sphère pédagogique se doit alors de composer, au delà de ses « frontières » avec d'autres ressources, car il ne s'agit plus seulement de former en diffusant des savoirs, mais de rendre compétents les individus en formation en construisant en cours d'action, les compétences dont ils ont besoin, à partir « d'ingrédients » variés, dont certains sont expérimentés par des acteurs qui travaillent en dehors de la sphère pédagogique. Cette perspective inscrit désormais la formation agricole, dès lors qu'elle se positionne dans la conduite du changement en agriculture, dans une logique de « cohésion sociale », au sens où l'entend, comme nous l'avons vu, François Dubet (2009) : « alors que l'intégration sociale est définie comme un ordre culturel surplombant les pratiques des acteurs, la cohésion sociale désigne un mécanisme inverse d'une production continue de la société, celui des accords et des coordinations qui résultent des pratiques sociales » (p 134).

La notion de compétence, en mobilisant des savoirs « polarisés » en fonction des objectifs à atteindre qui ne se distribuent plus selon une logique disciplinaire, mais en référence aux problèmes rencontrés et à l'action de l'individu au travail, induit également une conception plus « active » des apprentissages en formation. Une telle conception s'impose avec d'autant plus de force que les savoirs qui sont liés à l'action et qui participent de la compétence, s'expérimentent et s'ajustent en permanence en cours d'action et dans des situations qui ne sont pas données d'emblée, et qui varient selon les significations que les individus donnent à leurs activités. En particulier la référence à l'action comme modalité d'apprentissage, permet de traiter d'une pluralité de savoirs car « les contradictions (qui peuvent les opposer) ne se résolvent pas dans un consensus de connaissances mais dans l'action » (PROSPEA., 2002, 446). Dans ces conditions, la référence aux savoirs liés à l'action et à l'expérience au travail suppose que la situation pédagogique se fasse en proximité du « territoire » et de ses acteurs (agricoles en particulier) suggérant que les « enseignants aient une bonne connaissance du terrain, voire, (qu'ils soient) impliqués dans son développement ». L'idée d'un tel rapprochement des enseignants-formateurs agricoles au monde professionnel agricole est une caractéristique de la sphère de la formation professionnelle (Tanguy, 2001), mais il traduit aussi l'intention de l'institution scolaire de réaffirmer son ancrage historique à la profession agricole.

On comprend alors que si la « mise en pratique » de la formation comme modalité d'apprentissage pluridisciplinaire s'appuie, en référence à la sphère de la formation professionnelle, sur les savoirs des acteurs et une proximité des agents au monde professionnel, elle conduit à un certain dépassement de « l'espace de formation » habituel (Cardi, 2004). Cet élargissement passerait plus particulièrement par l'exploitation du lycée et les réseaux avec lesquels le directeur d'exploitation, ses salariés et les agents qui collaborent avec ces derniers, travaillent, car ils constituent des espaces d'échanges et de transactions avec le monde extérieur et la profession agricole, ainsi qu'ils peuvent être les supports pédagogiques d'un apprentissage par l'action. Mais cet élargissement n'est tenable qu'à la condition

qu'il ait du sens pour les enseignants-formateurs agricoles. Or cette ouverture vers « l'extérieur » et vers l'action comme manière de se former et/ou d'y puiser des ressources empiriques, sont susceptibles de se confronter à certaines références qui renvoient à la sphère de l'éducation, et qui nous semblent être abondantes dans les travaux PROSPEA.

3.3. influence de la sphère de l'éducation : regard réflexif sur l'action

Pour indiquer comment les travaux de PROSPEA parviennent à recomposer une représentation des modalités de l'intervention en formation agricole pour faire face aux changements en agriculture, il nous faut superposer aux influences précédentes de la formation professionnelle, celles de la sphère de l'éducation. En effet, bien qu'avec PROSPEA, l'institution scolaire agricole suggère que pour faire face aux incertitudes et à la complexité du monde agricole, les enseignants-formateurs agricoles devraient s'orienter vers des pratiques et des démarches plus opérationnelles, l'action ou la situation concrète semble cependant moins se concevoir comme une situation d'apprentissage en soi, que comme un « objet » sur lequel les élèves devraient désormais porter un regard réflexif. Concrètement, il s'agit pour les publics en formation de recourir à « l'observation » et à « l'analyse du fonctionnement des systèmes complexes », d'investir « des outils et des méthodes de diagnostic » afin de « porter un effort de réflexivité » pour, au final, « prendre des décisions ». Tout se passe comme si l'institution scolaire agricole incitait à porter un regard plus distancié et analytique des situations, pour mieux en appréhender les contours, où il s'agirait moins de « pratiquer » des situations professionnelles, que d'investir des connaissances acquises par ailleurs, pour analyser et porter un regard réflexif sur ces situations professionnelles, afin de mettre en mots ce qu'il conviendrait de faire, dans telle ou telle situation (Chaix, 1993).

La réflexivité s'inscrit alors comme un passage nécessaire pour mener le changement. Mais alors que pour la formation professionnelle, via la notion de compétence, le changement suppose la mobilisation de certains savoirs empiriques et un apprentissage par l'expérience au travail, ce qui suppose un rapprochement du monde de la formation au monde du travail, l'idée de changement dans la sphère de l'éducation repose sur le principe d'une scolarisation qui permet à l'école d'extraire les individus des contingences du « monde », et de les « libérer » de leurs influences sociales et « communautaires » (entendons les processus de socialisation primaire qui s'appuie sur la famille et sur les réseaux les plus proches), à partir de valeurs et de principes « indiscutables » de la société que l'école incarne. Même si aujourd'hui le caractère indiscutable des valeurs qui seraient portées par l'institution semble remis en cause, la dimension incontestable des savoirs scientifiques et techniques qui y sont enseignés, au regard de la nature empirique de ceux qui sont liés à l'expérience au travail des acteurs professionnels, conduisent à une certaine forme de mise à distance entre l'espace éducatif et le monde professionnel. L'apprentissage et le processus de socialisation dont l'école serait garante, suppose une certaine

discontinuité entre l'espace de formation et celui du travail, et si la mise en situation sur le « terrain », sur l'exploitation agricole du lycée est recommandée comme situation de formation, elle passe par une phase d'expérimentation dans l'espace protégé qu'est l'école, à « l'abri » du monde, à partir de situations encadrées par l'équipe pédagogique.

PROSPEA, en puisant à la fois du côté de la formation professionnelle continue et de l'éducation, rend compte de ce qui se joue actuellement dans le champ de la formation agricole, autour de la conduite par la formation du changement en agriculture. Si la pluridisciplinarité, l'action et le terrain, semblent faire consensus chez les auteurs de PROSPEA, l'analyse de ce travail révèle cependant, autour des modalités mêmes de l'apprentissage lié à l'action concrète, un jeu et des tensions sur les manières d'intervenir, entre une certaine mise à distance *versus* une mise en proximité du monde de la formation avec le monde du travail. Ces tensions se révèlent tout particulièrement autour de la place et du rôle attribués à l'exploitation agricole annexée à l'établissement. Elle est dans les travaux PROSPEA largement citée en tant que lieu privilégié d'un apprentissage qui permet la mise en « action » de la « pluridisciplinarité ». Cependant, elle se pose aussi comme un lieu « charnière » où se croisent des manières de concevoir les apprentissages selon des logiques propres à l'éducation ou à la formation professionnelle, logiques à la fois d'ouverture vers l'extérieur et espace passerelle avec le monde professionnel où il convient d'aller chercher certains savoirs et savoir-faire professionnels, logiques à la fois « scolaires » où il convient de se « préserver » de l'extérieur et du monde du travail, en orientant les apprentissages autour de transactions entre savoirs disciplinaires détenus par les enseignants-formateurs agricoles. En définitif, s'il se dégage des travaux du chantier PROSPEA, un certain consensus pour définir « une pédagogie de l'action » comme un apprentissage pluridisciplinaire sur un objet intermédiaire, à partir d'un problème sur lequel il convient « d'agir », l'action est diversement comprise selon les conceptions investies. Selon qu'il s'agit de la modalité même d'apprentissage, selon qu'elle est source de savoirs et de savoirs faire détenus par d'autres catégories que les agents éducatifs qu'il faudrait mobiliser pour traiter « du problème », ou selon qu'elle est un objet d'analyse à partir duquel il conviendrait de mobiliser les savoirs disciplinaires, il apparaît que l'action, comme « principe » pédagogique soulève la question de la nature et du statut des savoirs sur lesquels s'appuyer en formation, ainsi que le type d'apprentissage à mener pour parvenir à les tenir ensemble. PROSPEA permet de révéler la nature plurielle de cette « pédagogie de l'action », les différentes conceptions révélées ici ne s'excluant pas l'une l'autre. Mais en même temps, comme nous le dit Claude Béranger, c'est aussi une « pédagogie du doute », doute qui tiendrait non seulement de l'incertitude liée à la recomposition du métier d'agriculteur qui a à faire face, au travers de la multifonctionnalité et du développement durable, au renouvellement de sa raison sociale, mais également doute, pour la formation agricole, sur les façons de s'y prendre pour y faire face. Cette difficulté semble se traduire dans PROSPEA par une certaine inclination à transférer une partie des transactions entre connaissances et savoirs, et par delà, une partie de la construction des compétences,

vers les individus en formation, quelle que soit la sphère d'influence. Mais un tel déplacement est susceptible de se faire sur des registres différents selon que l'on se situe dans la sphère de la formation professionnelle ou de l'éducation. C'est ce que nous cherchons à montrer dans ce qui suit en nous appuyant plus particulièrement sur les travaux de Lucie Tanguy sur les processus de catégorisation sociale dans le champ de la formation (2001) et ceux de Dominique Bachelard (2000), portant plus particulièrement sur l'accompagnement en formation. De ces travaux nous retenons que l'individualisation et l'accompagnement, qui s'imposent comme principaux mots d'ordre dans tous les systèmes de formation, traduisent en même temps comment se joue également une certaine conception du rôle de la formation dans le processus de socialisation.

3.4. L'individualisation et l'accompagnement : vers une logique de cohésion sociale

Si la pluridisciplinarité et l'action sont largement investies pour donner sens à ce que pourrait être la position institutionnelle de la formation agricole pour conduire par la formation les changements dans l'agriculture, PROSPEA considère que ces changements ne sont pas donnés à priori. Les termes mêmes de ce changement suggèrent « un processus d'invention et d'expérimentation » auquel il convient de préparer les publics en formation, pour mieux répondre à une certaine « situation de crise » vécue par le monde agricole (Lémery, 2002, 375). C'est donc à une certaine forme de remise en cause de la logique adaptative de la formation au monde du travail, selon laquelle il s'agirait moins pour celles et ceux qui ont la charge de la formation, d'apporter des réponses aux enjeux tels qu'ils se posent pour l'agriculture, que de préparer les futurs professionnels à s'engager dans le « travail social » de reformulation des questions posées à l'agriculture et des réponses qui restent encore à construire (*Ibid.*). En d'autres termes, PROSPEA considère que pour les enseignants-formateurs, il ne s'agirait pas de penser la formation seulement autour de la question des connaissances et des savoirs à mobiliser et sur les manières de les combiner, mais de concevoir également des apprentissages qui permettent à chaque individu en formation « d'affronter » la dynamique sociale et les incertitudes auxquelles est soumis le monde agricole. Cet ajustement vers l'individu, mis en regard d'une certaine disparition des solidarités sur lesquelles les individus s'appuient pour construire les voies de la socialisation, fait écho à une tendance de la formation à « s'individualiser » pour mieux répondre à un contexte où l'assistance de l'Etat est peu à peu remplacée par des stratégies d'insertion d'individus isolés, auxquels il est demandé de porter leur propre projet (Bachelard, 2000). En outre, avec l'individualisation, on assiste alors à une forme de transfert du processus de socialisation vers les individus en formation, qui substitue à une logique de l'intégration sociale qui a longtemps prévalu pour définir la position de l'institution scolaire agricole, une logique de cohésion sociale, telle que nous l'avons définie dans le chapitre précédent avec François Dubet (2009). Pour autant, « l'individualisation » en formation agricole s'appuie sur des ressorts différents, selon qu'elle se justifie en référence à la sphère de la formation professionnelle ou à celle de l'éducation. Sans que le chantier

PROSPEA y fasse explicitement référence, nous présentons dans ce qui suit, ce qui nous semble devoir être mis en jeu dans ce mouvement d'individualisation.

3.4.1. Sens de l'individualisation pour la formation professionnelle et pour l'éducation : former l'acteur ou le sujet

Du côté de la sphère de l'éducation, la capacité d'un individu à devenir acteur des processus de régulation sociale tient d'abord de son autonomie, de sa capacité réflexive pour faire face aux situations, et plus généralement de sa capacité à devenir « un sujet de la société ». L'individu devient sujet dès lors qu'il prend conscience de lui-même au regard des autres, qu'il se pense comme l'auteur de ses représentations et capable d'inventions qui sont à l'origine de ses pensées et de ses actes (Dubet, 2002). Dans la sphère de l'éducation, former le sujet, c'est alors faire en sorte que l'individu en formation s'engage à construire une représentation propre de son projet et du monde dans lequel il s'inscrit. Une telle aptitude tient ici plus particulièrement des propriétés proprement « réflexives » qui sont corrélées à la maîtrise de savoirs, où, selon Lucie Tanguy (2001), dans la sphère de l'éducation, l'élévation du niveau de qualification et des savoirs scientifiques et techniques des individus en formation, permettrait un certain approfondissement de la démocratie. Dans ce sens, l'institution scolaire se conçoit comme un espace qui, à partir d'apprentissage autour de connaissances théoriques mobilisées dans des circonstances variées, outillerait les individus en formation à se penser en tant que sujet « avant tout social, [et qui] se vit comme non social [ce qui] lui permet de se percevoir comme le principe de son action » (Dubet, 2009)). C'est donc à un travail de « subjectivation », propre à la sphère de l'éducation, qu'est invité l'individu en formation, où son développement culturel et citoyen lui permettrait de devenir un « sujet » capable d'adopter et d'élaborer d'autres points de vue (Dubet, 2009) et de participer à la production du social. Cette conception prolonge l'idée exprimée précédemment selon laquelle l'individu ne peut s'extraire de ses influences communautaires et familiales qu'à la condition qu'il acquière le statut de sujet apte à remettre en cause les valeurs et les normes de la société (Tanguy, 2001).

Du côté de la formation professionnelle, le transfert vers l'individu d'une partie de l'apprentissage est largement fondé sur la notion de compétence, qui appréhende l'apprentissage comme le travail d'un « apprenant », porteur d'un projet qui lui est propre, et qu'il convient d'accompagner selon ses propres intérêts pour s'insérer dans un monde « incertain ». Considérant que chaque projet professionnel est propre à l'individu, dans un contexte où il n'y aurait plus une seule manière de faire de l'agriculture, considérant que les savoirs à dispenser sont aussi détenus par les acteurs professionnels, que les compétences que les candidats au métier d'agriculteur ont à acquérir ne peuvent se faire en partie autrement qu'en cours d'action, considérant enfin que ces compétences pourraient ne pas être toutes encore-là, il revient alors à l'individu en formation de devenir un acteur de son projet professionnel. En d'autres termes, le travail « d'apprentissage » qui lui est proposé doit participer à la construction des compétences spécifiques qu'il vient chercher, et qui sont nécessaires à la mise en œuvre de son projet.

Mais c'est aussi, et en même temps, le préparer à devenir acteur du travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Une telle conception de l'apprentissage renvoyant vers l'individu une partie de la construction de ses compétences, moyennant un certain engagement de sa part, répond d'une logique que nous pouvons qualifier de « stratégique » en référence à François Dubet (2009). Si cette logique de l'action renvoie à une logique de cohésion sociale en alternative à celle de l'intégration sociale, comme celle de la subjectivation, la logique stratégique se distingue cependant de cette dernière ; elle ne s'appuie pas sur des principes éthiques qui permettent aux individus d'émettre une critique et de remettre en cause l'ordre social mais sur des règles du jeu où la compétence découlerait d'une certaine logique plus individuelle qui renvoie à l'intérêt de l'acteur (Dubet, 2009).

Ce transfert vers l'individu en formation professionnelle place alors la période de formation comme une des étapes d'un apprentissage qui se déroulerait « tout au long de la vie » et qui participerait à « un travail de production biographique d'une continuité et d'une cohérence pour que [les] candidats se sentent stables dans leurs propres histoires » (Goffman, 1991). Mais ce transfert, selon une logique de cohésion sociale, ne repose pas seulement sur une logique « individualisante » et « libérale » de la société en général, il impose aux individus, au fur et à mesure que s'effritent les institutions et les collectifs protecteurs, de devenir acteurs de la société. A la différence de la sphère de l'éducation, il ne s'agit pas, du point de vue de la formation, de produire le sujet, mais de former l'acteur de la société qui, comme nous le rappelle Bruno Lémercy au cours du chantier PROSPEA, doit être capable d'un certain travail social autour de la reformulation des questions qui se posent désormais à l'agriculture, et qui par-delà son projet propre, effectue aussi un certain « travail pour produire la société » (Dubet, 2009).

3.4.2. Individualisation, une notion stable en formation

L'individualisation en formation comme référence de l'enseignement agricole public, s'avère être d'autant plus efficace qu'elle parvient, comme nous venons de le voir, à prendre appui sur des logiques différentes, de subjectivation du côté de la sphère de l'éducation, stratégique pour la formation professionnelle, chacune renvoyant à des principes idéologiques, parfois contradictoires, mais qui confèrent à l'individualisation une grande stabilité.

Selon Lucie Tanguy (2001), elle se conçoit d'abord facilement comme une réponse à une orientation que nous pourrions qualifier de libérale, centrée sur l'individu, sa mobilité, le développement de son autonomie pour s'adapter aux besoins du monde du travail. Cette orientation puise dans la sphère de la formation professionnelle, dans la mesure où se revendiquant d'une grande proximité au monde du travail, elle est particulièrement attentive à ses exigences et à la façon dont évoluent en permanence les compétences au travail. Mais cette orientation puise également dans la sphère de l'éducation, où l'individu, formé en tant que sujet et ainsi doté de capacité d'adaptation et d'autonomie, serait capable

de faire face aux mobilités du monde du travail, selon un certain sens commun, souvent repéré tout au long de notre expérience professionnelle, où « plus on serait formé plus on pourrait s'adapter ». L'individualisation fait également écho à une orientation d'ordre psychopédagogique, où, dans une perspective cognitiviste, « l'apprenant » se retrouve « au centre » du processus d'apprentissage. Centrée sur l'individu en formation, cette orientation est plutôt proche de la sphère de la formation professionnelle qui s'est peu à peu élaborée en alternative du monde de l'éducation et d'une logique scolaire (espace clos) et disciplinaire (transfert des connaissances disciplinaires). Si la formation professionnelle revendique une familiarité au monde professionnel, elle revendique également une proximité aux individus en formation, et à leurs projets. L'individualisation s'inscrit enfin dans une orientation de justice sociale qui s'est imposée avec force, au fur et à mesure de la montée d'un contexte de crises sociales et économiques, de crises de l'emploi mais également de crises de la reconnaissance au travail. La formation professionnelle est de plus en plus incitée à prendre en charge l'insertion de chaque individu en difficulté, et à proposer des parcours de « seconde chance ».

3.4.3. De l'individualisation à l'accompagnement

L'individualisation soulève cependant plusieurs interrogations. La première correspond à la difficulté qu'il pourrait y avoir, du côté même des agents éducatifs, à rendre acteurs dans leur apprentissage les individus en formation, quand, dans le même temps, ils ont été orientés vers la formation professionnelle sur un mode qui relève plutôt de la relégation au vu de leurs difficultés scolaires et de leurs aptitudes métacognitives, c'est-à-dire de leur capacité « d'apprendre à apprendre ». La seconde interrogation renvoie au fait que l'individualisation en formation peut aussi s'interpréter comme une adaptation au mouvement général d'individualisation du salariat et du placement des individus dans la société, qui participerait alors à la remise en question du fragile équilibre qu'avait réalisé la société salariale entre promotion de l'individu et leur appartenance à des collectifs protecteurs (Bachelard, 2002). C'est alors dans la perspective de donner une nouvelle signification sociale aux situations d'emploi et d'activité vécues souvent sur un mode négatif, que s'impose dans le champ de la formation professionnelle en général, et agricole en particulier, le concept d'accompagnement.

L'accompagnement en formation est devenu depuis une dizaine d'années, un « maître mot » en formation qui induit une évolution des pratiques d'intervention des enseignants-formateurs autour des questions d'insertion et de médiation. Pour autant, selon Dominique Bachelard (2000), ces pratiques s'apparentent plus à une gestion des flux et des personnes en transit, en tant que prestation de services dans une logique de réparation et de réponse à la demande matérielle d'un public cible ou bien à une forme d'intervention relationnelle identitaire pour faire face à des problèmes existentiels, qu'à un accompagnement socioprofessionnel. Dans ce sens, l'accompagnement par des processus d'individualisation viserait plutôt à gérer et à adapter des individus à un contexte mouvant, en

référence à une logique stratégique, au regard des besoins et des caractéristiques d'un marché du travail très mobile. Tout ceci témoigne de la difficulté qu'il y a à concevoir la formation dans une perspective de cohésion sociale et à articuler des logiques de subjectivation pour former le sujet capable de remettre en cause l'ordre social et stratégique pour former des acteurs aptes à prendre en charge les régulations sociales de leurs activités.

Au final, on comprend qu'avec le transfert vers les individus d'une partie du processus de socialisation, selon qu'il s'agisse de former les sujets ou les acteurs, ce qui se joue est une certaine conception de la société, de la place de l'individu et de son articulation avec le social.

3.4.4. Représentation de la posture pédagogique de l'institution

Au terme de cette analyse, on parvient à dégager une certaine posture institutionnelle qui révèle comment l'enseignement agricole public cherche à prendre en charge la complexité à laquelle est soumis le monde agricole, à partir d'un travail d'où émergent certains mots d'ordre. Pour prendre en compte ce qui se joue dans l'agriculture contemporaine, l'institution scolaire agricole préconise de mettre « ensemble » les différentes catégories de savoirs nécessaires pour traiter des problèmes auxquels elle est confrontée, par le « terrain », le « cas concret » et « l'action ». Mais on comprend également, que si les manières de s'y prendre dans ces situations peuvent être variées selon la nature des savoirs qui valent et qu'il convient de mobiliser, il se dégage en même temps une certaine inclination à déplacer le rôle de l'institution scolaire d'une logique d'intégration sociale à une logique de cohésion sociale. Si cet ajustement permet de « faire face » aux incertitudes et à l'étiement des normes et des valeurs de la société, en transférant vers les individus en formation une partie du processus de socialisation, les logiques de l'action dépendent aussi des champs de références qui sont mobilisés, plutôt logique de subjectivation du champ de l'éducation ou logique stratégique du champ de la formation professionnelle. Mais qu'il s'agisse de former le sujet ou l'acteur, ce déplacement du processus de socialisation vers les individus en formation fait plus globalement écho à la tendance générale de notre société à l'individualisation de tous les dispositifs qui accompagnent les différentes étapes de notre vie. Finalement, nous parvenons à rendre compte d'une posture de l'institution scolaire agricole que nous avons cherché à représenter ci-dessous, (figure 7), en rendant compte du « mouvement » de transformation de la posture pédagogique institutionnelle telle que nous parvenons à l'interpréter à l'issue de ce travail d'analyse.

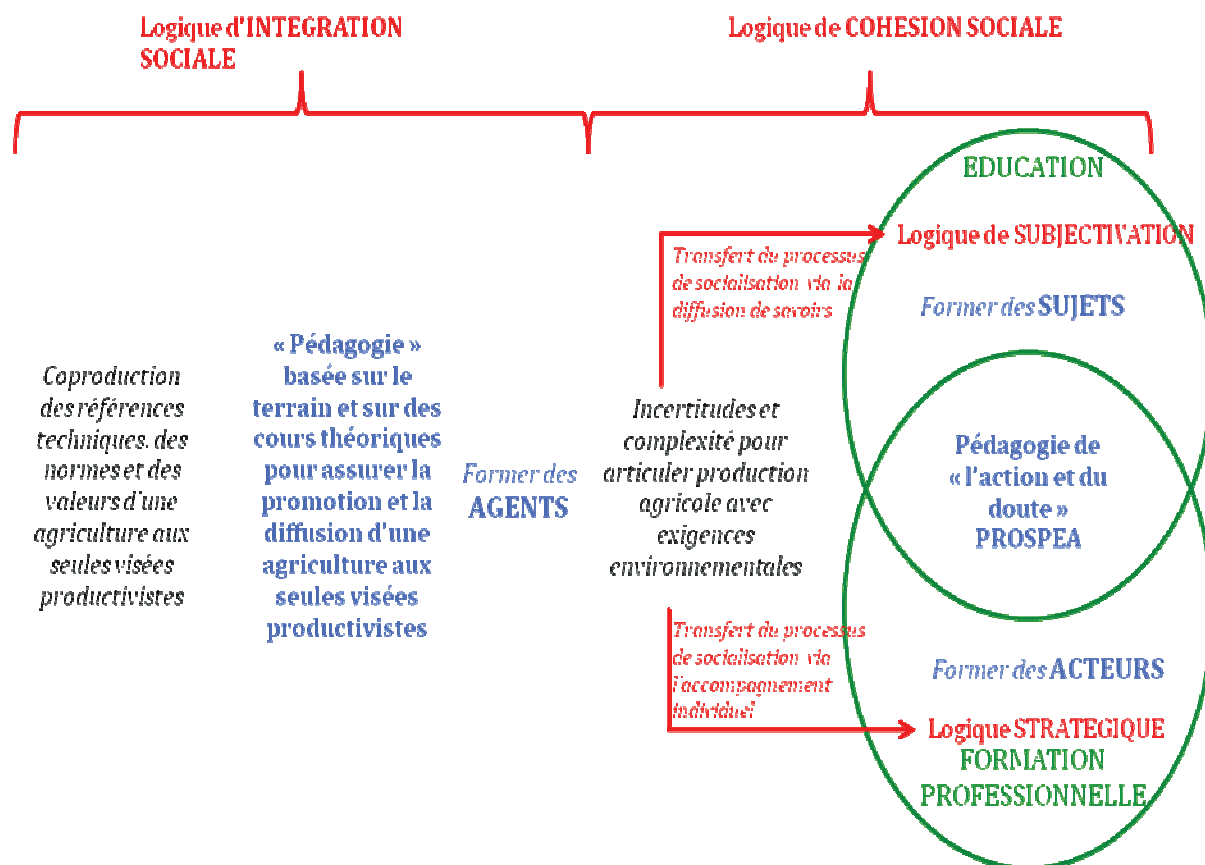


Figure 7 : évolution de la posture pédagogique de l'institution scolaire agricole / 1960-2000

Ce schéma met en évidence comment l'apprentissage se conçoit de plus en plus comme un processus d'accompagnement des individus en formation à devenir « sujet » ou « acteur », dans un monde professionnel instable. Il permet également de mettre en évidence comment le transfert d'une partie du processus de socialisation vers chaque élève ou stagiaire, rendant compte du passage d'une logique d'intégration sociale vers une logique de cohésion sociale, peut se faire de plusieurs « manières pour produire l'acteur de la société » (Dubet, 2009).

Tant pour la formation professionnelle que pour l'éducation, tout se passe comme si l'effritement des cadres et des structures sociales de références sur lesquels la formation pouvaient auparavant s'appuyer, modifiait son rôle et la déplaçait vers une conception plus « individualisante ». Pour la formation professionnelle, il s'agit de répondre aux attentes des individus en formation et de les accompagner à devenir les acteurs de leur propre contrôle social, par un apprentissage basé sur l'expérience sociale, selon une logique stratégique. Pour le monde de l'éducation, il s'agit d'abord, selon une logique de subjectivation, de former des individus à devenir les sujets de la société, aptes à la remettre en cause, à penser et agir par eux-mêmes pour devenir les auteurs de leurs propres histoires, grâce aux savoirs dotés de vertus émancipatrices qui « élèvent » l'individu et développent sa capacité réflexive. Si cette distinction tient en particulier de conceptions variées du monde, de la place et du rôle de la formation et de la façon dont chaque sphère d'influence pense ses rapports aux savoirs,

elle tient également d'une polarité entre l'individuel et le social, l'ensemble marquant finalement une nouvelle façon pour l'enseignement agricole public de penser le changement.

Au terme de cette analyse, il nous fallait alors nous interroger sur la façon dont cette position institutionnelle pouvait nourrir notre réflexion sur la nature des contours d'une pratique de médiation pédagogique, et voir en quoi finalement l'enseignement agricole était susceptible de faciliter le déplacement de la pratique de ses agents - ou pas - vers une telle pratique. C'est ce que nous proposons dans la dernière partie conclusive de ce chapitre.

Considérant que la médiation pédagogique conduit d'abord à un certain renouvellement du rapport des acteurs à un objet, l'agriculture, nous avons analysé les manières dont l'institution a construit une nouvelle représentation de ce qu'était cette agriculture et le métier d'agriculteur. A partir de l'analyse du référentiel professionnel des BP REA et du Bac Pro CGEA de 2007, nous constatons que l'enseignement agricole reconnaît la pluralité des modèles de développement agricole et la diversité des activités de l'agriculteur qui peuvent ne plus être uniquement de nature agricole. Redéfinissant alors le périmètre de ce métier, ce référentiel interroge le sens et les valeurs qui orientent les manières de faire. Mais, en même temps, il rend compte que les agriculteurs sont de plus en plus incités à devoir en permanence négocier ce qu'ils font, supposant alors qu'il leur faut retrouver une place, défendre des positions, dans les nombreux sites actifs du point de vue de la régulation sociale de leur métier. Si cela suppose qu'ils soient capables de s'insérer dans des réseaux de dialogue professionnels, institutionnels et territoriaux, on constate que le poids des pratiques qui y renvoient et leur nature ont évolué au cours du temps. Si en 1990, du point de vue du référentiel, il suffisait que les agriculteurs maîtrisent les techniques de communication, en 2007, il s'agit de devenir un acteur apte à produire le social, via des compétences désignées en tant que compétences professionnelles. Cette différence entre les référentiels de 1990 et de 2007 est d'envergure ; en passant d'un module d'enseignement général de communication à un module professionnel, il reconnaît que les activités d'échanges, de dialogues, de négociation et de confrontation dans les divers espaces sociaux où l'on parle d'agriculture, activités qui ne sont pas rémunérées en soi et qui supposent un certain engagement de l'individu, change de statut en faisant partie de l'activité au travail. Cet ajustement du référentiel s'inscrit dans le prolongement des réflexions portées plus particulièrement par la sphère de la formation professionnelle, où la prise en compte de l'expérience sociale au travail se concrétise en particulier avec la notion de compétence. Une telle représentation rend assez bien compte des dynamiques et du renouvellement des processus de socialisation professionnelle tels que nous les avons analysés dans le premier chapitre.

Il ressort également de ces résultats et de l'analyse précédente, que l'institution scolaire agricole au travers de ses établissements a cherché à entretenir des relations étroites avec le monde extérieur. Si ces relations à la profession agricole allaient de soi dans les années 60, on constate que dès les années

80 ces rapports s'élargissent à des acteurs d'autres secteurs d'activités. Dans le même temps, l'évolution des modes de gouvernance pour la mise en œuvre des politiques publiques donne aux établissements une plus grande autonomie ; elle contribue à faire des établissements de formation agricole, à travers ses missions d'animation et de développement territorial plus particulièrement, des espaces d'intermédiation entre catégories d'acteurs du territoire où se croisent des logiques sociales, économiques, politiques et scolaires, à des échelles nationales et locales. Le devenir de l'agriculture peut ainsi se retrouver en débat au cœur de l'établissement et mobiliser les agents de l'enseignement agricole dans un travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Ce point nous permet alors de poser comme principe qu'une pratique de médiation pédagogique ne consiste pas seulement de former AU métier les publics en formation, mais suggère de prendre part au travail de construction DU métier d'agriculteur, en administrant l'ensemble des transactions entre les acteurs détenteurs de savoirs experts et de savoirs d'action, de points de vue qui sont autant d'ingrédients essentiels à partir desquels se règle la compétence en train de se faire et le sens du travail.

Ces premières analyses nous montrent également comment l'institution semble poser les bases d'une « nouvelle » théorie de la formation qu'elle désigne comme une « pédagogie du doute et de l'action » en reprenant la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action comme principaux mots d'ordre. Si ces termes ne sont pas nouveaux en soi, c'est surtout la manière dont le chantier PROSPEA tente de les agencer dans une perspective d'accompagner le changement en agriculture dont on ne connaît pas les termes, qui est singulier. Si la pluridisciplinarité se comprend comme la manière de « mettre ensemble » des savoirs de disciplines variées et des savoirs plus empiriques qui s'expérimentent en cours d'action, le « terrain » se pose comme une modalité d'apprentissage de cette pluridisciplinarité, à la fois support à une activité des individus en formation et permettant de mettre ensemble les acteurs qui détiennent ces savoirs. Cependant, en reprenant ici la désignation d'une « pédagogie de l'action et du doute » de Claude Béranger, l'action est aussi l'objet d'un doute qui ne tient pas seulement des incertitudes liées au métier d'agriculteur et aux contenus qu'il conviendrait d'enseigner ; il découle aussi de la manière dont les agents doivent s'y prendre. L'institution scolaire – et pas seulement au travers des travaux PROSPEA - semble entrevoir certaines pistes par le transfert d'une partie du processus de socialisation vers les individus en formation, modifiant ainsi sa position dans le processus de socialisation secondaire, en substituant une logique d'intégration sociale à une logique de cohésion sociale. Faisant écho à la tendance d'individualisation de nos sociétés, ce transfert trouve à se concrétiser avec les notions d'individualisation et d'accompagnement. Si ces termes s'imposent comme mots d'ordre dans le champ de la formation agricole, constatons cependant que l'individualisation et l'accompagnement n'ont pas les mêmes ambitions selon que l'intervention se pense en référence à la sphère de l'éducation ou bien à la sphère de la formation professionnelle, selon qu'il s'agit de former un « sujet » ou bien un « acteur ». Dans le même sens, les travaux de Marie-Laure Chaix nous invitent aussi à nous interroger sur les manières dont les agents mettent en œuvre ce

« terrain » et pensent l'action dans les apprentissages. Elle met en évidence une opposition entre deux conceptions - « faire pour apprendre » et « analyser pour comprendre comment faire » - qui révèlent de deux acceptions de la notion d'apprentissage en action selon qu'elles empruntent à la sphère de l'éducation ou à la sphère de la formation professionnelle.

Au final, si la manière dont semble s'ajuster la position de l'enseignement agricole s'avère plutôt favorable à la mise en œuvre d'une pratique de médiation pédagogique, il subsiste encore bien des ambiguïtés quant à la manière de se positionner pour accompagner le changement en agriculture. Comment alors ce contexte institutionnel est-il saisi par les agents, comment est-il dans les interactions quotidiennes de leur travail mobilisé et comment influence-t-il leur position dans le champ qui est le leur ?

Chapitre 4.

Le travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur par les enseignants-formateurs agricoles.

Nous avons analysé dans le chapitre précédent, comment, au travers de la rénovation des référentiels de compétences du métier d'agriculteur, pour les diplômes du BP REA et du Bac Pro CGEA, l'institution scolaire agricole a construit une représentation particulière des contours du métier d'agriculteur, au travers de ce que nous avons désigné comme « l'entrepreneur acteur agricole et rural ». Nous avons également analysé comment cette même institution a posé, pour conduire ce changement en formation, à partir des années 2000, les bases d'une nouvelle « théorie » de la formation basée sur « le doute » et « l'action » à partir des travaux menés à l'occasion du chantier PROSPEA. Il nous faut alors confronter ces analyses à celles que nous allons réaliser du côté des agents.

Nous posons que, face aux incertitudes de ce que sont les termes du changement en agriculture, les enseignants-formateurs agricoles explorent et expérimentent au travers de leurs relations et des interactions sociales quotidiennes au travail, des pistes qui sont susceptibles d'alimenter une recomposition du champ de la formation agricole et de faire émerger une pratique de médiation pédagogique. Cependant, les manières de faire et d'administrer les relations sociales ne se font pas indépendamment des finalités que l'enseignant-formateur accorde à son action, et notamment, de ce qui est prescrit par les référentiels. Mais un référentiel n'est jamais exhaustif, et l'interprétation dont il est l'objet de la part des agents ne se fait pas en dehors d'une certaine représentation du type d'agriculteur qu'il doit former, des compétences qu'il doit faire acquérir à son public et des savoirs pertinents qu'il a à enseigner. Nous allons au cours de ce chapitre 4, à partir des entretiens que nous avons réalisés, dégager les façons dont les agents se représentent le métier d'agriculteur que nous mettrons en regard de « l'entrepreneur acteur agricole et rural » tel que nous l'avons analysé à partir des référentiels professionnels et de compétences du chapitre précédent.

1. Un travail qui unanimement tend à exclure les visées « productiviste » du modèle agricole

Si les enseignants-formateurs s'accordent pour considérer que l'exercice professionnel agricole peut avoir des formes et des modalités très variées, le travail de recomposition de ces formes ne remet pas en cause l'idée même d'une agriculture qui produise, mais s'appuie plutôt sur l'idée selon laquelle le modèle des années 60 aurait perdu, dans le contexte d'aujourd'hui, sa pertinence. Il y a cela plusieurs raisons.

1.1. Remise en cause de la « course » à la production

La première catégorie de raisons, largement reprise dans les discours des agents, remet en cause le bien fondé qu'il y aurait désormais à poursuivre le mouvement d'amélioration continue de la seule productivité entamé depuis les années 1960, au détriment des exigences de qualité des productions et de l'environnement. Aussi, continuer de s'y référer pour donner un sens à l'activité agricole, relèverait d'un certain aveuglement, pour la plupart des agents rencontrés (c'est-à-dire ceux qui ont quelque chose à dire sur l'agriculture, et qui exclut deux agents (EFA 1 et 24) de notre échantillon qui, exprimant une méconnaissance totale de la profession agricole, ne se prononcent pas). De ce point de vue, pour cette jeune ingénieure d'agronomie, fille d'agriculteur et agricultrice à mi-temps, maintenir des orientations productivistes pour l'agriculture engage les agriculteurs dans une « *course en avant* » [EFA3] ou pour cet enseignant-formateur ingénieur agronome, ancien maraicher bio et responsable de l'orientation vers l'agriculture biologique de tout l'établissement, une « *fuite en avant* » [EFA15] qui conduirait invariablement les agriculteurs vers une impasse. C'est ce qu'exprime aussi cet ingénieur agroenvironnemental chargé de mission sur les questions d'articulation entre agriculture et environnement, d'origine agricole et regrettant de ne pas avoir pu reprendre l'exploitation familiale compte tenu de sa taille : « *Mais ce modèle là, il court dans le mur //... C'est d'ailleurs ça qui fait qu'on est dans le mur* » [EFA12]. Ou encore cet enseignant-formateur d'origine « parisienne », qui fût un temps éleveur caprins et ovins avant d'intégrer l'enseignement agricole : « *Si leur logique c'est de continuer d'augmenter la production et de s'agrandir, il y a une limite à laquelle ils sont arrivés ; la dépasser serait à un tel coût, ils sont dans un mur* » [EFA 6].

La référence à l'amélioration de la productivité en agriculture apparaît alors comme une impasse d'autant plus incompréhensible qu'elle produirait plus que nécessaire. Aussi certains agents, au moment de l'entretien en 2004, n'hésitent pas à reprendre un argumentaire « ancien », des années 80 où commençaient à s'exprimer des doutes sur les seules visées « productivistes » de l'agriculture, comme l'ingénieur agroenvironnemental des extraits précédents : « *Il y a ceux qui ne produisent que du blé en sachant que derrière il y a des stocks, les bretons qui font du lait à tout va et que derrière ça part en stock de beurre* » [EFA 12]. Cet argumentaire est également repris comme chez cette jeune

ingénieure d'agronomie, agricultrice à mi temps dans l'exploitation familiale, pour exprimer qu'avec la course à la productivité, les agriculteurs auraient perdu le sens même de la dimension et du devenir alimentaire de leurs productions : « *Ils [les agriculteurs] ne savent même plus ce que deviennent leurs productions. [...] Les agriculteurs ne savent plus pourquoi ils font des céréales alors que c'est pour faire du pain. [...] Je suis convaincue que les agriculteurs, ils ne voient pas du tout où partent leurs blés, selon que ça part vers x ou y. Je suis sûre qu'ils ne savent même pas quels sont les prix d'intervention, ils ne savent même pas que la PAC subventionne les stocks de poudre de lait, ... Alors que c'est complètement aberrant.* » [EFA 3]. Aussi, du point de vue des agents, continuer à chercher à augmenter la productivité est posé comme une incohérence dans un contexte où prévaut une économie de marché. Les arguments prennent ici des « accents » contrastés, selon qu'il s'agit de montrer que les orientations productivistes ne seraient plus en adéquation avec le marché : « *il y aura quand même un moment, j'espère, avec la loi des marchés plus libéraux, ils se rendront compte que ce qu'ils font ce n'est pas en adéquation avec la demande.* » [EFA 3], ou selon qu'il s'agit de rejeter le modèle d'une agriculture industrielle inféodée à un marché mondialisé, comme l'affirme cet enseignant-formateur en agriculture biologique, ingénieur agronome qui exerce dans le contexte particulier de la Bretagne, où l'orientation productiviste de l'agriculture est encore largement la référence : « *On s'aperçoit qu'en fait, s'il y a une industrialisation, nous on y va franchement [en Bretagne] [...] Bon ça concentre dur sur des produits standards, ce qui veut dire que la seule concurrence se fait sur le prix, il n'y a pas d'autres concurrences que ça. Donc il n'y a aucune raison qu'il n'y ait pas à terme, une délocalisation, c'est la suite logique du mouvement économique, quoi !* » [EFA 16].

1.2. Remise en cause de la standardisation de l'agriculture

Les orientations productivistes sont également remises en cause en tant qu'elles auraient tendance à standardiser les modèles de production et les itinéraires techniques. Or, la diversité des territoires et de leurs potentialités agronomiques, variables selon les régions, rend le procès de standardisation, en particulier dans une perspective concurrentielle, incohérent. C'est ce que nous rappelle l'ingénieur agroenvironnemental, d'origine agricole et aveyronnaise : « *Dans un milieu difficile comme l'Aveyron, c'est-à-dire, ce n'est pas une agriculture standardisée qui peut réussir. Sinon il y a d'autres régions de France ou d'Europe qui sont plus compétitives que nous. S'il n'y a pas la capacité de promouvoir des activités autres que la production et bien il ne s'en sortira pas.* » [EFA 12]. L'amélioration de la productivité dans certains contextes difficiles étant limitée, la course à la production ne serait alors possible pour les agriculteurs qu'à la condition d'augmenter les surfaces. Or une telle perspective suggère de repenser l'ensemble du système de production, l'organisation du travail, etc. qui peut rapidement devenir intenable, comme le dit l'ingénieure qui est aussi agricultrice, en puisant dans sa propre expérience : « *à un moment donné, il y a toujours des facteurs limitants, c'est soit le système*

fourrager ou la main d'œuvre, mais (les agriculteurs) ne peuvent pas courir indéfiniment comme ça, après des surfaces. Il y a un moment ça pète.» [EFA 3].

1.3. Remise en cause des organisations sociotechniques

La dernière catégorie de raisons qui remettent en cause les visées productivistes portent sur les organisations sociotechniques. Si les filières et les coopératives ont permis un temps, de maximiser la production, moyennant une certaine rationalisation et standardisation du travail, pour l'ingénieur d'agronomie de l'extrait précédent, ces organisations ont induit une perte d'autonomie des exploitants sur leurs outils de production : « *En fait, un jour, ils se sont organisés pour mettre en place des structures pour la vente du lait, mais ça a si bien marché qu'aujourd'hui ils n'ont plus du tout les manettes en main...* » [EFA 3]. Les agents remettent en cause, en particulier, l'évolution des rapports sociaux entre agriculteurs dans de telles organisations, au regard de l'idée selon laquelle les « communautés » d'agriculteurs, en tant que collectifs d'entraide, se seraient peu à peu fragilisées avec la modernisation agricole. L'extrait suivant tiré du discours d'un agent, ancien agriculteur mais dont l'activité ne s'inscrit pas dans une reprise d'exploitation familiale et issu d'une autre catégorie socioprofessionnelle (ancien géomètre), illustre assez bien ce point de vue marqué par les regrets de n'avoir pas trouvé, au sein de la profession, les solidarités auxquelles il aspirait et qu'il avait idéalisées: « *... J'ai trouvé qu'il y avait des limites à ce système, c'est qu'on était...c'était un milieu peu coopératif finalement, où chacun travaille pour soi, où il n'y a pas tellement d'entraides, contrairement à ce qu'on dit. Je prends un exemple, quand on voit le prix de la paille lors de la dernière sécheresse, quand elle est arrivée en Haute-Loire !!!! Où est l'entraide ? Quelque part il y a quelque chose qui me gêne ... Ou on essaye de se bouffer du foncier ou on est en concurrence perpétuelle. C'est un peu de l'agriculture par-dessus la haie. On regarde ce que fait le voisin, on regarde s'il fait mieux, s'il fait moins bien, mais on ne donne pas tellement de conseils* » [EFA 9].

Le tout finalement dessine une représentation idéologiquement marquée de ce que devrait ne plus être l'agriculture, en remettant en cause les systèmes standards d'exploitation intensifs et de grandes tailles, tout en regrettant que les formes d'organisation en filière et en système de coopérative aient largement affaiblies les solidarités d'une communauté (quelque peu « idéalisée ») dont les membres seraient de moins en moins autonomes. Le travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur se fait alors à partir de modèles et de formes d'agriculture plutôt alternatives, se différenciant du modèle conventionnel, qui n'est plus tout à fait celui des années 60, mais son prolongement et son inscription dans une économie mondialisée. Ce travail au final aboutit à une représentation de l'agriculture où se distinguent « *deux mondes différents, (celui) des grosses exploitations et des exploitations petites et moyennes* » [EFA 9]. Or, à l'unanimité qui semble se dégager autour de la remise en cause par les agents d'une agriculture aux seules visées productivistes, constituées d'un tissu de grosses

exploitations dont les productions se règlent sur les marchés mondiaux, se superposent des représentations contrastées de ce que devrait être le métier d'agriculteur et leurs systèmes d'exploitation, de plus petites tailles, répondant à des marchés locaux et à des exigences variées. L'analyse des entretiens nous permet alors de dégager 3 principaux « styles professionnels ».

2. Une représentation du métier d'agriculteur autour de trois styles professionnels au regard de celle de l'institution scolaire

Nous allons dans un premier temps proposer une manière de représenter le métier de « l'entrepreneur acteur agricole et rural » tel que nous l'avons analysé à partir des référentiels de compétences. Cette figure nous servira alors de base comparative par rapport aux représentations qui sont portées par les agents.

2.1. Une représentation du métier d'agriculteur portée par l'institution scolaire agricole

Au cours du chapitre précédent, nous avons désigné sous l'appellation « entrepreneur acteur agricole et rural » la façon dont l'institution scolaire agricole redéfinissait le métier d'agriculteur, à partir de l'analyse du référentiel professionnel BP REA et Bac Pro CGEA de 2007. Rappelons ici brièvement que le recours à l'entrepreneur n'est pas nouveau dans le monde professionnel et dans le monde de la formation puisqu'il est présent dès le premier référentiel de 1990. Cependant, la figure de l'entrepreneur est réaffirmée dans celui de 2007, comme une alternative à celle « standardisée » de l'exploitant agricole élaborée à partir des années 60, considérant que l'agriculteur doit réacquérir de l'autonomie dans le pilotage de son exploitation, pour s'adapter aux nouvelles exigences d'un marché mondialisé et territorialisé. Cette dimension entrepreneuriale se décline en une pluralité de formes d'agriculture. Cette pluralité ne repose pas seulement sur la nature du marché, local ou international ; elle réfère également, et avec une certaine insistance dans le référentiel de 2007, à un nécessaire « débordement » de la fonction de production agricole, qui engage l'agriculteur à répondre à des marchés dans d'autres secteurs d'activité (tourisme, environnement ...), le tout recomposant le métier d'agriculteur à partir d'une activité à la fois agricole et rurale. Mais, cette pluralité relève aussi et enfin, de ce que l'agriculture est de plus en plus invitée à tenir compte des nouveaux enjeux et exigences de la société en matière de qualité des produits, d'environnement et de cadre de vie. Cette désectorialisation soumet alors le métier d'agriculteur à des processus et des dynamiques professionnelles, au sein de la profession et dans des espaces d'interactions territoriaux multiples. Le référentiel suggère alors au professionnel de prendre part au travail de régulation sociale de son métier en devenant un acteur dans ces différents espaces sociaux. Si ce référentiel recompose ainsi le métier

de l'agriculteur autour d'activité agricole et rurale, il le reconstruit également en combinant l'entrepreneur (dans l'unité capitalisable professionnelle n°1 du BP REA) à l'acteur (dans l'unité capitalisable professionnelle n°2 du BP REA). Rappelons ici le caractère singulier de ce référentiel où, les pratiques sociales inhérentes au travail de régulation sociale, c'est-à-dire des pratiques non rémunérées en soit, sont considérées comme des pratiques professionnelles. Nous avons conçu la figure 8 suivant pour rendre compte de notre analyse quant à la façon dont l'institution articule entrepreneur acteur agricole et rural, pour redéfinir le métier d'agriculteur.

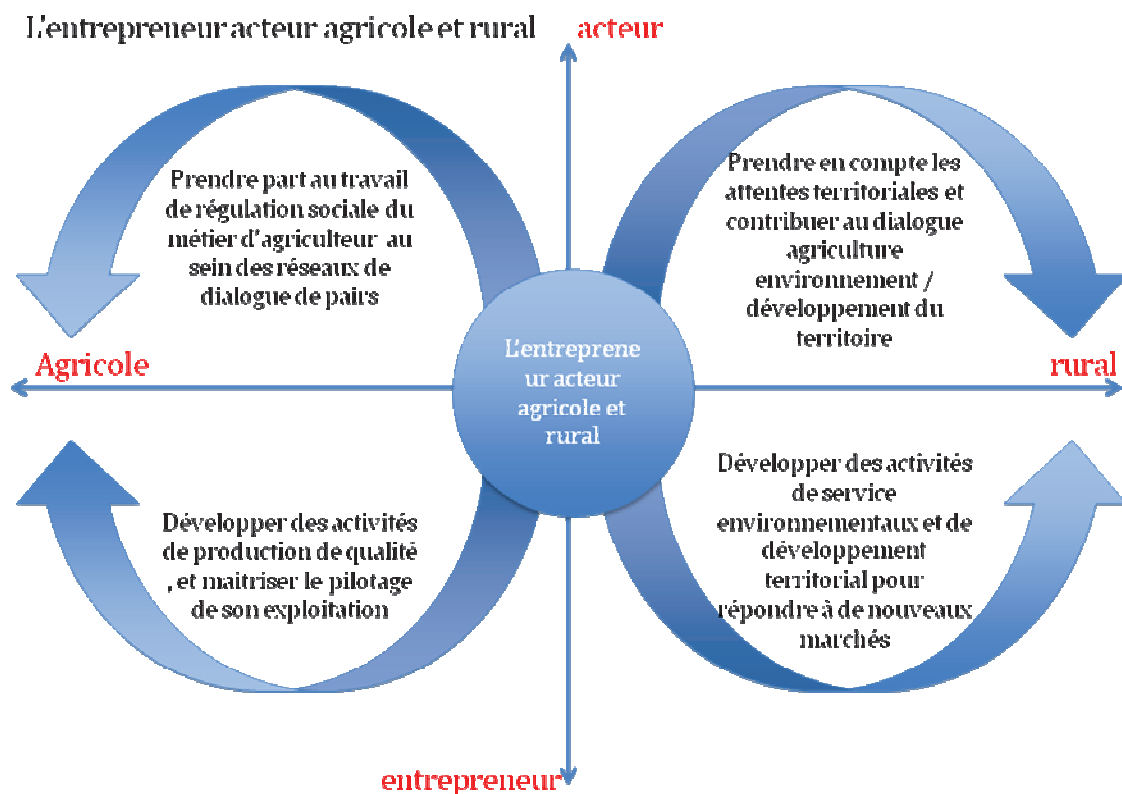


Figure 8 : « l'entrepreneur acteur agricole et rural »

Pour autant, il nous faut constater que du côté des agents, les combinaisons entre l'entrepreneur et l'acteur, entre l'agriculteur et le rural sont saisies de manière contrastée et se déclinent en trois styles professionnels qui révèlent en même temps, les termes d'un débat autour de l'agriculture, qu'il nous faut ici éclairer.

2.2. L'agriculteur autonome et territorialisé

Cette conception de l'agriculteur est principalement étayée par des discours d'agents plutôt chargés des enseignements dans des champs disciplinaires techniques, qui ont presque tous un parcours

d'ingénieur agronome, que ce soit en formation continue ou initiale. Quel que soit leur âge, ils revendiquent à l'égard du monde professionnel agricole une certaine proximité, mais celle-ci est liée à des raisons différentes, soit qu'ils en soient issus (EFA 3, 4, 12, 13, 15), soit qu'ils aient exercé ou exercent encore une activité agricole ou de développement agricole (EFA 3, 6, 16), soit qu'ils revendiquent une réflexion et une inclination aux problèmes agricoles qu'ils ont construit à partir de leur expérience d'enseignant (EFA 25). Dans leurs discours, l'idée de la modernité agricole suggère de recourir aux savoir-faire des agriculteurs, en référence à un « *travail bien fait* », suggérant que s'il convenait de remettre en cause le modèle industriel de l'agriculture, tous les agriculteurs ne s'y sont pas « laissés prendre », et que bien des agriculteurs encore aujourd'hui, exercent une activité qui pourrait bien inspirer le modèle de demain. Cette représentation se construit essentiellement à partir d'une « reterritorialisation » de l'activité de l'agriculteur, hors des filières, qui le replace dans des espaces d'échanges et de pratiques avec ses pairs autour de la valorisation des productions, où il retrouve ainsi une certaine autonomie dans les décisions qui orientent ses choix. Cette reterritorialisation l'installe aussi en proximité avec les demandes et les exigences de la société locale. Pour autant, ce style professionnel conçoit ses relations sociales avec les acteurs du territoire d'abord, comme le moyen de faire valoir sa prévalence dans le débat agricole. Les agents qui alimentent cette représentation fondent en particulier leur argumentaire sur un registre qui emprunte à un fond de discours politique et syndical à disposition, où le modèle du « paysan » mis en perspective constitue une alternative possible pour répondre aux nouveaux enjeux environnementaux et de développement territorial.

2.2.1. La territorialisation de l'activité agricole pour retrouver de l'autonomie et valoriser les productions

Cet ingénieur agronome et enseignant certifié en biologie écologie qui fût un temps conseiller auprès de systèmes coopératifs en Afrique nous dit que l'agriculteur doit bénéficier d'une certaine autonomie, il : « *doit être avant tout un gestionnaire, un chef d'entreprise* », et « *il doit être son propre patron.* » [EFA 4]. Dans ce sens, pour l'enseignante formatrice, ingénieure d'agronomie et agricultrice à mi-temps dans l'exploitation familiale, l'autonomie de l'agriculteur remet en cause les organisations en filières de l'agriculture qui encadrent leur travail, comme elles contraignent celui des ouvriers dans une chaîne de montage, où « *ils n'ont plus les manettes en main* » [EFA 3]. L'agriculteur autonome et territorialisé est donc un agriculteur qui retrouve la maîtrise de son système et la capacité à l'adapter aux potentialités agronomiques et biogéographiques locales et aux besoins des marchés et des consommateurs, comme l'illustre l'extrait suivant de ce même agent : « *C'est-à-dire ici nous c'est plutôt une vocation assez herbagère et puis du lait, et bien ce serait faire produire au maximum ce qu'on peut faire, avoir des bœufs, produire des fromages, des yaourts, et qu'on se rapproche du consommateur. C'est-à-dire qu'on arrive à maîtriser la filière. Cela permet d'être maître de ses outils,*

que ce ne soit pas la politique agricole qui nous dise par exemple : « tient et bien là on baisse les prix du blé de trente centimes... » On peut rien faire c'est eux qui déterminent tout, nous on n'est que des ouvriers et ce n'est pas bien vécu, parce qu'ils ont l'habitude d'être leur propre patron je crois. » [EFA 3]. Si cette autonomie sert en particulier à mieux répondre aux marchés locaux, elle permet également de relier les productions agricoles au territoire avec l'idée selon laquelle elles seraient de meilleure qualité et mieux valorisées dès lors qu'elles peuvent bénéficier d'une « épaisseur patrimoniale » liée à la valeur du signe de qualité attachée à ce territoire : « Il faut une agriculture locale, qui développe de la valeur ajoutée, c'est-à-dire qu'au lieu de produire 400 000 litres de lait, il vaut mieux en produire 60 000 en système Reblochon » [EFA 3].

Le système sociotechnique auquel réfère cette représentation est régulièrement posé à partir d'une organisation de type « familiale » qui serait celle d'une agriculture « paysanne ». Puisant dans un univers de discours, déjà à disposition, d'un champ politique syndical propre à la confédération paysanne, le modèle d'une agriculture « paysanne » en tant qu'il serait le modèle le plus répandu au monde, s'organise à partir d'un tissu de petites et moyennes exploitations familiales à « taille humaine » comme l'affirme l'enseignant-formateur, ancien conseiller en Afrique pour qui un : « paysan ce peut être intensif, mais un paysan c'est surtout une exploitation familiale » [EFA 4]. Une telle organisation s'accommode assez mal avec les effets de concentration propres aux organisations industrielles de certaines productions de l'agriculture « conventionnelle », comme l'exprime ici cet agent « breton », ingénieur en agronomie et enseignant certifié, influencé nous dit-il par « l'agronomie de Mazoyer » et défenseur de cette agriculture paysanne que l'on retrouve dans la plupart des pays du monde : « Un porcher, 15 salariés, 4000 porcs, c'est pas un paysan c'est un industriel. Tant que ça reste familial même si c'est un peu gros-là, c'est un paysan ! » [EFA 25].

Si pour ce type de représentation, l'agriculteur doit s'extraire de telles organisations industrielles et en filière pour retrouver son autonomie de décision, pour autant, la revalorisation du travail de l'agriculteur par une reterritorialisation de son activité ne dépend pas seulement de la capacité d'initiative individuelle et de l'autonomie des individus. Elle suggère également un cadre collectif de pairs, qui ne s'effectuerait pas, pour l'ingénieur agroenvironnemental chargé de mission sur les questions agriculture environnement dans son établissement, avec la même intensité selon le territoire considéré : « Les aveyronnais ont tendance à être assez actifs et réactifs dans le domaine de productions de qualité. Dans le Cantal il y a moins de dynamisme, globalement en Auvergne, il y a moins de démarche collective de filière courte » [EFA 12]. On assiste alors, dans cette représentation de l'agriculteur, à la construction d'un argumentaire qui puise en particulier dans une sorte de nostalgie d'un métier dont les hommes et les femmes s'insèrent dans des réseaux de solidarités et d'entraides. Mais en même temps, l'ouverture du débat agricole aux acteurs non-agricoles dans les espaces sociaux du territoire, bouscule ces réseaux et fragilise une autonomie qu'il va chercher à préserver.

2.2.2. Un agriculteur au cœur de réseaux territoriaux

2.2.2.1. Réactiver les « réseaux de dialogues techniques »

La valorisation des productions suppose en particulier de réactiver les « réseaux de dialogues techniques » entre pairs dans la perspective notamment de repenser les systèmes sociotechniques. Cette réactivation s'avère d'autant plus nécessaire que ce dialogue se serait peu à peu perdu dans les formes d'organisation professionnelle en filière, mais également à force d'agrandissement des exploitations qui a fini par isoler les agriculteurs dans les territoires. Dans ce sens, cet agent proche de la retraite, ancien « instituteur agricole », fils d'agriculteur dont il n'a pas pu prendre le relais compte tenu de la taille de l'exploitation familiale, exprime la solitude dans laquelle se retrouvent les agriculteurs et le regret qui doit être le leur de ne plus être en capacité d'échanger : « *Je connais des agriculteurs, ils ont 300 bêtes, 150 hectares, et leur premier voisin est à 20 kilomètres, ils ont peut être un salarié, la CUMA si elle existe est peut être à 20 bornes. Je serais à leur place je péterais les plombs de ne pas discuter, d'échanger avec mes voisins. Même au niveau du boulot tu ne vas pas évoluer. C'est en échangeant avec le voisin : « moi j'ai fait comme ça, j'ai testé tel désherbant, ça a marché ou au contraire ... C'est comme ça je crois, ... partager du travail ensemble des fois, travailler ensemble, manger ensemble... »* [EFA 13]. Cette réhabilitation des réseaux de dialogues techniques entre agriculteurs ne tient pas seulement de la nécessité qu'il y aurait pour eux à effectuer un tel travail collectif pour valoriser leurs productions. Elle réfère également à une certaine idée d'un travail « d'autrefois » chez les agents les plus anciens, comme dans l'extrait précédent, où l'agent, fils d'agriculteur, puise dans son passé pour évoquer la manière dont les règles au travail et les pratiques se réglaient et s'ajustaient dans des réseaux de solidarité et de proximité entre agriculteurs. Cette représentation du monde agricole organisé en collectifs de solidarité n'est pas seulement portée par les agents les plus anciens et d'origine agricole : elle s'impose également chez d'autres agents qui n'ont pas de familiarité en particulier avec le monde agricole et dont le regard sur le monde professionnel agricole « d'autrefois » est idéalisé, comme nous l'avons perçu avec l'ancien géomètre devenu agriculteur puis enseignant [EFA 9] ou comme l'exprime ici cette jeune ingénieure d'agronomie, fille d'enseignants et pour qui : « *le monde agricole était beaucoup plus solidaire autrefois !* » [EFA 2].

2.2.2.2. Défendre une position dans les espaces sociaux du territoire

La territorialisation de l'agriculture s'accompagne également du rapprochement des agriculteurs vers les consommateurs, et plus globalement, nécessite une attention accrue aux attentes et aux exigences du monde non-agricole. De ce point de vue, les agents s'accordent sur la nécessité de renouer avec ces derniers des relations qui se sont distendues à partir des visées standard et productivistes du modèle des années 60, et rompues avec les formes industrielles d'une agriculture plus récente qui opère sur les

marchés mondiaux. Cependant, si ces relations sont nécessaires dans la perspective d'une adaptation de la production agricole à des marchés plus locaux, les débats qu'elles peuvent soulever, peuvent se faire en concurrence et / ou en tension avec le travail de régulation sociale entre pairs, et remettre en cause l'autonomie revendiquée de l'agriculteur propre à ce type de représentations. De ce point de vue, les extraits suivants illustrent assez bien que si certains espaces de dialogues entre agriculteurs et non-agriculteurs, à l'échelle des territoires ruraux, peuvent affecter le travail en agriculture, les décisions qui s'y prennent ne doivent pas être laissées aux seuls « non initiés », et supposent de la part des agriculteurs un engagement dans ces espaces sociaux pour y défendre leur position. Le premier extrait est issu de l'entretien de cet agent proche de la retraite, d'origine agricole et ancien instituteur agricole qui regrettait l'isolement de l'agriculteur dans un des extraits précédents : « *Si on veut que les territoires aient une certaine dynamique, une certaine vie, c'est pas eux (les néo ruraux) ... si c'est pas les fils d'agriculteurs qui font tourner la commune ... alors ils vont se faire bouffer par les néo ruraux, ... enfin bouffer... qui vont les phagocyter et puis ils auront plus aucune maîtrise des choses. Moi je leur dis, « prenez des responsabilités, n'hésitez pas à rentrer au conseil municipal, pour être acteur de votre territoire » » [EFA 13]. Le second extrait tiré de l'entretien de cet agent ingénieur et enseignant certifié, défenseur des modèles d'agriculture paysanne, renforce cette idée selon laquelle la question du changement en agriculture est d'abord l'affaire des agriculteurs. Bien qu'un certain dépassement de l'activité agricole, par-delà la production comme la prise en charge de la biodiversité, soit recevable, elle n'est acceptable qu'à la condition de ne pas être portée seulement par les acteurs non-agricoles : « *Faut arrêter ! On demande aux agriculteurs d'être corvéables à merci, de tailler les haies... je me demande qui véhicule cette demande de biodiversité... Paris ? ... Les bobos ? ... » [EFA 25]. Ces propos participent à asseoir ce style professionnel sur le modèle d'une agriculture paysanne, au sens où les paysans sont détenteurs de savoirs et d'expériences propres et dont les pratiques sont considérées comme compatibles avec les exigences et les enjeux environnementaux de la société. Dotés de savoirs et d'expériences dans ce domaine, ils doivent aussi faire valoir et défendre leurs modèles dans le travail de régulation sociale de leur métier, en particulier auprès des acteurs non-agricoles. D'un certain point de vue, l'agriculteur étant déjà en capacité « d'agir sur » l'environnement, il est alors détenteur des principales ressources pour alimenter le débat entre agriculture et environnement. Cette position du paysan lui confère alors une forte légitimité à prendre part et à orienter le débat public portant sur les questions agricoles, et qui correspond à une des revendications majeures du modèle paysan défendu notamment par la « Confédération Paysanne ».**

2.2.3. Les ressources pour penser le devenir de l'agriculture se trouvent du côté du monde agricole

La caractérisation du style professionnel de l'agriculteur autonome et territorialisé conduit à repenser le modèle agricole, d'abord, en se référant à ce que les agriculteurs savent et font déjà. Il ne s'agit pas

d'imposer des règles et un modèle qui seraient posés a priori mais plutôt de rechercher du côté des agriculteurs eux-mêmes et de la diversité de leurs systèmes d'exploitation, de leurs savoirs liés à l'action et à l'expérience au travail, pour construire et mettre en œuvre une nouvelle forme d'agriculture. C'est le sens de l'extrait suivant, où s'agissant d'une situation avec les élèves, l'enseignant-formateur exprime une volonté d'exposer toutes les formes d'agriculture et notamment de montrer comment certaines d'entre elles, construites sur d'autres références que les systèmes conventionnels de production, peuvent se poser comme des alternatives pour répondre aux enjeux contemporains : *« moi je leur dis (aux élèves) qu'il n'y a aucun modèle où il faut avoir honte si ça vous permet de vivre, si vous vous épanouissez dans ce modèle, si ça vous paraît être une solution d'avenir pour l'humanité dans son ensemble, faites. Vous n'êtes pas forcément ni les archaïques de service, ni les anti progrès, ni les réactionnaires comme on entend des fois, c'est peut être vous qui êtes en avance. On a visité une agricultrice en plante médicinale qui fait de la confiture de thym, etc., les élèves en regardant l'allée et la tronche de la maison « mais on est pas chez un agriculteur ! »... Ils ont ce schéma dans la tête que ce type d'agriculteur n'est pas agriculteur... C'est une forme d'agriculture qui marche et qui coûte beaucoup moins cher sur fonds publics »* [EFA 25]

Au final, le style professionnel de l'agriculteur autonome et territorialisé renvoie à un métier d'agriculteur qui aurait retrouvé une certaine autonomie pour gérer son exploitation familiale, lui permettant de mieux valoriser des productions, moyennant une reterritorialisation de son activité. Cette autonomie n'est possible qu'à la condition qu'il s'extrait des organisations que la période de modernisation a mises en place, et qu'il défende sa position dans les différents espaces publics de concertation territoriaux susceptibles de se saisir de la question agricole. Il s'agit de défendre d'une part, une position de professionnel de l'agriculture auprès de ses pairs, considérant comme dans l'extrait ci-dessus *« qu'il n'y a aucun modèle où il faut avoir honte »*, et d'autre part, d'acteur principal dans les débats sur l'agriculture avec les autres acteurs non-agricoles, considérant que ses expériences et les compétences qu'il développe dans son exercice quotidien lui donne une légitimité plus forte que celles et ceux qui n'en ont pas. Ouvert à un certain dépassement de son activité de production vers la prise en charge des questions environnementales, celui-ci est cependant saisi, d'abord et avant tout, comme étant déjà en partie réalisé, à partir du modèle « paysan ». En cela, les exigences que la société adresse à l'agriculture ne modifient pas radicalement la raison sociale d'une agriculture paysanne qui produit depuis déjà longtemps *« autrement et en qualité »* comme l'exprime tout particulièrement l'enseignante-formatrice EFA 3.

La figure 9 ci-dessous représente la façon dont « l'agriculteur autonome et territorialisé » se décline le long des deux axes agricole / rural et entrepreneur / acteur plutôt comme entrepreneur agricole et acteur agricole et rural.

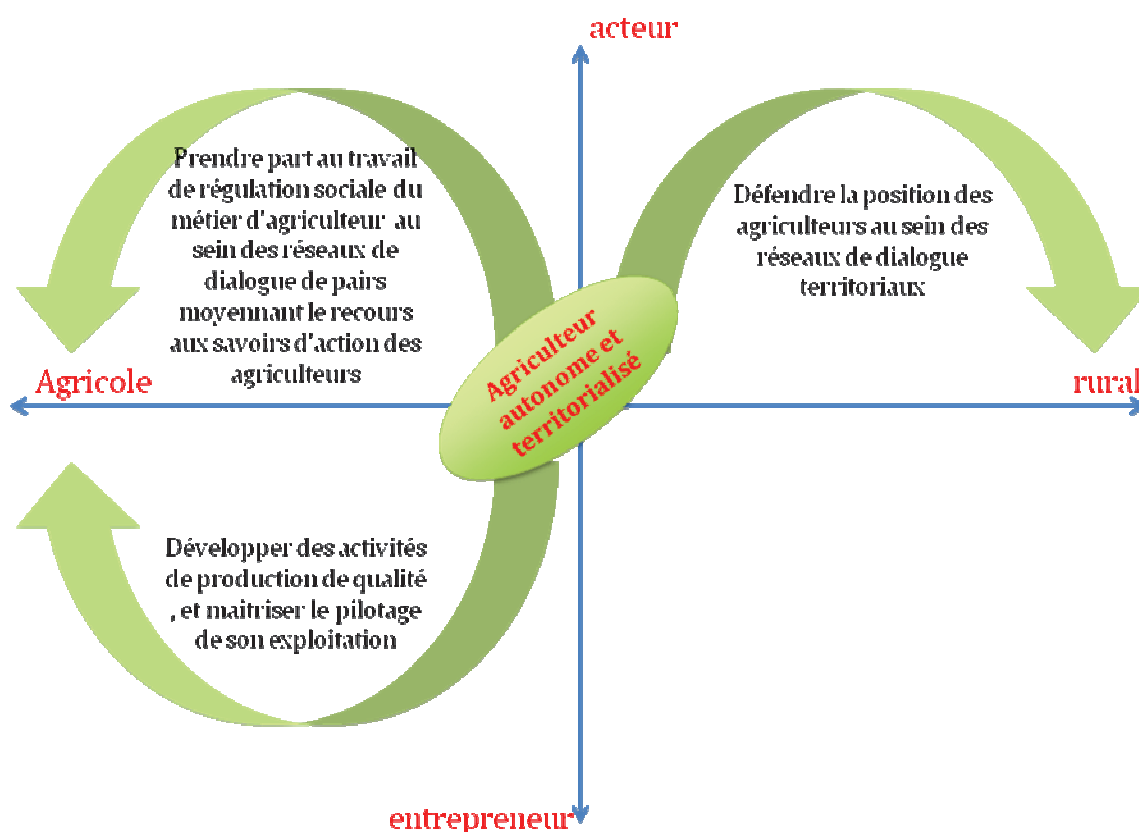


Figure 9 : l'agriculteur autonome et territorialisé

2.3. L'agriculteur technicien

Nous avons désigné le second style professionnel que nous identifions à partir de nos entretiens comme étant celui de « l'agriculteur technicien ». Cette figure s'appuie sur très peu d'entretiens et n'est principalement alimentée que par deux agents (EFA 8 et 21). Malgré cela, parce que cette représentation se démarque de celles des autres, nous ne pouvons l'ignorer. D'origine non agricole, l'une étant technicienne supérieure et l'autre ingénieure, ces deux agents ont en commun d'avoir (ou d'avoir eu) un projet d'installation avec leurs conjoints. Elles ont été confrontées lors de l'installation sur leur exploitation et / ou dans leur travail quotidien d'agriculteur à un monde agricole en zone de moyennes montagnes. Dans ces situations, leurs conceptions « techniciennes » de la modernité agricole, renvoyant en particulier aux connaissances de même nature comme ressources qui valent pour conduire le changement en agriculture, se trouvent mises à l'épreuve et structurent l'essentiel de leurs discours. S'il s'agit bien de remettre en cause les manières de produire du modèle des années 60, à la différence de « l'agriculteur autonome et territorialisé », le devenir de l'agriculture repose d'abord sur la capacité de ses acteurs à s'extraire des « archaïsmes » du passé. La force de ces derniers relève d'un certain communautarisme propre au monde agricole qui l'empêcherait d'évoluer techniquement et culturellement. Aussi, les ressources pour faire évoluer une telle agriculture sont à rechercher en dehors de ce monde et supposent la diffusion des savoirs scientifiques et techniques innovants.

2.3.1. Un agriculteur qui doit s'extraire des « archaïsmes » d'un travail d'autrefois

L'archaïsme tient principalement d'une perception « communautariste » qui isole la population agricole du reste de la société et qui la fige dans ses références culturelles. L'extrait suivant est tenu par cette jeune ingénieure dont les parents sont enseignants, qui puise dans un discours où les solidarités « anciennes » idéalisées reposaient aussi sur le rapport des agriculteurs avec le reste de la société. En perdant aujourd'hui cette solidarité, les agriculteurs seraient alors « résistants » aux changements : « *Ils (les agriculteurs) ont un problème d'ouverture, ça vient de leur culture familiale, leur longue culture. Il ne faut plus qu'ils soient sectaires, qu'ils résistent, quoi, face aux changements* » [EFA 2]. L'agriculture est perçue comme un espace social plutôt imperméable dont les membres sont peu enclins à ouvrir l'exercice professionnel aux innovations et à celles et ceux qui ne seraient pas issus de leur communauté. Cette représentation s'illustre bien à travers certains propos tenus par des agents (EFA 8 et EFA 21) qui ont, au cours de leurs parcours biographiques, cherché à s'installer en n'étant pas d'origine agricole. C'est en référence à cette expérience qu'ils décrivent leur conception de ce que devrait ne plus être l'agriculture, comme dans cet extrait suivant, dont les propos sont tenus par une jeune ingénieure agroenvironnement dont le conjoint est un jeune agriculteur au parcours similaire : « *On l'a vu au fur et à mesure en cherchant une exploitation, on a découvert le milieu. On a eu beaucoup de difficultés, parce que quand on arrive dans le milieu agricole, qu'on recherche une exploitation et qu'on est pas du milieu agricole, on est jugé comme des néo-ruraux, qui ne réussiront pas et qui, au bout de quelques années partiront et mettront la clef sous la porte. On a fait environ une vingtaine d'exploitations. Certains n'ont toujours pas cédé leurs exploitations, d'autres avaient déjà passé des arrangements avec leurs voisins sous la table, après ceux qui n'avaient pas de successeur mais qui n'allaient pas laisser leur exploitation à des non-agriculteurs. On a fini par trouver quelqu'un qui n'était pas très enjoué de nous voir arriver, mais qui n'avait pas le choix. Il voulait partir en préretraite, et il était obligé de céder à un jeune s'il voulait avoir droit à sa préretraite ...* » [EFA 21].

L'imperméabilité de la communauté agricole se traduit également par le maintien et la grande stabilité de certaines pratiques jugées « dépassées » et par son incapacité à se saisir des innovations venues du monde extérieur. L'extrait suivant qui prolonge le précédent, montre notamment comment, l'agent relie les problèmes de l'exploitation en matière de gestion et de maîtrise des effluents d'élevage à des pratiques d'un autre temps : « *On a repris son exploitation mais son système était assez ancien que ce soit les bâtiments, des techniques pas très évoluées. L'exploitation qu'on a reprise, le fumier débordait sur le chemin qui se déversait sur le petit ruisseau qui passait. Il faisait encore en veau allaitant du veau culard, ce n'est pas possible, c'est fini, on en est plus là en Haute-Loire, on peut faire autre*

chose ! C'est pas possible le milieu agricole il n'a pas mieux évolué que ça ? On a vu une exploitation avec un quota de 30000 litres qui trayait encore les vaches à la main ! » [EFA 21].

Ce renvoi de « l'archaïsme » agricole à un certain travail d'autrefois, pourrait bien témoigner enfin, d'un écart générationnel entre les « anciens », en référence à certains agriculteurs de petites ou moyennes exploitations qui, bien qu'ayant été témoins de la période de modernisation, ne sont jamais parvenus à s'engager dans une modernisation de leur exploitation considérée principalement ici sous l'angle technique, et les nouvelles générations « averties » des innovations techniques et scientifiques, auxquelles les agents se rattachent. Les propos de cet agent, ex-conjointe d'agriculteur, illustrent assez bien cette distance quand elle compare ses façons de faire et ses savoirs acquis au cours de sa formation continue agricole, aux manières de travailler de ses beaux-parents agriculteurs : *« Quand je vois comment mes beaux-parents travaillaient, et comment on travaillait, [elle et son mari] il y a quand même des sacrés écarts. Et puis le fait qu'on n'ait pas les mêmes connaissances techniques... c'est clair on ne fait pas le même travail. La gestion de l'entreprise, les artisans eux ont fait l'effort, les agriculteurs chez nous sont très en retard »* [EFA 8]. Aussi se « moderniser » consiste en partie à faire autrement que la génération précédente : *« Il y en a encore qui sont dans le système où c'est ma petite exploitation parce que mon grand père l'avait, on va faire les mêmes productions, on va continuer, on ne va pas chercher à se diversifier, il y en a moins mais je pense qu'il en reste encore quelque uns »* [EFA 8]. Les ressources à mobiliser pour permettre aux agriculteurs de devenir des « agriculteurs techniques » sont à rechercher ailleurs qu'au sein de la communauté agricole.

2.3.2. Un agriculteur qui doit s'appuyer sur les nouvelles connaissances scientifiques et techniques

L'idée de changement en agriculture attachée à cette représentation passe, nous dit cette ingénieure agricole dont le mari est agriculteur, par la nécessité faite aux agriculteurs de se saisir des innovations techniques et scientifiques : *« L'évolution agricole, c'est plus de confort, moins physique, des techniques, des évolutions avec des gens qui sont plus ouverts, essayer d'améliorer la qualité des produits, au niveau économique et au niveau de la satisfaction personnelle. Il y a des agriculteurs qui ont envie de faire du bon travail, des bons produits, l'aspect de l'exploitation.[...]Attention, moderne ne veut pas dire des machines de derniers cris. C'est autre chose, c'est avec des étables un peu plus équipées, des vaches plus entravées, etc.... pour faciliter le travail et sur quelques aspects sur l'environnement »* [EFA 21]. Une telle représentation du changement en agriculture tient d'un rapport « positiviste » que nous empruntons à Auguste Comte, selon lequel l'idée de « progrès » et d'innovation est intimement liée à l'esprit scientifique qu'il convient d'acquérir, et qui se pose comme une loi du progrès qui doit remplacer les empirismes : *« avant le métier c'était comme ça, les parents faisaient comme ça et on continuait de faire pareil. Aujourd'hui il faut retrouver la satisfaction d'un*

travail bien fait » [EFA 21]. Les savoirs construits par la science acquièrent un caractère intangible et donnent à celui qui les maîtrise une légitimité dans les processus de décision et d'action. Les deux agents (EFA 21 et EFA 8) qui élaborent une telle représentation considèrent que les nouvelles connaissances scientifiques et techniques nécessaires à l'évolution de l'agriculture sont en particulier celles qu'ils ont acquises au cours de leur cursus de formation. L'intégration sociale du monde agricole dans la « modernité » passe alors par la formation à laquelle est donnée un rôle essentiel : « *avant c'est vrai ils ne pouvaient pas se former plus que ça, maintenant il y a des formations sur pleins de choses pour les agriculteurs. Je vois les générations d'avant il n'y avait pas cette volonté là, d'abord d'aller à l'école ça prenait du temps et on n'apprenait pas grand chose. Je pense qu'on devrait avoir un rôle sur les bonnes pratiques, que ce soit dans n'importe quelle production. C'est à nous au niveau de l'enseignement, de nos stagiaires, mais aussi des agriculteurs, moi j'estime que c'est notre rôle à nous de renseigner les gens* » [EFA 8]. Pour autant, si les références aux sciences et aux techniques se posent comme ressources de la modernisation et du changement en agriculture dans cette représentation, faisant en cela écho à la manière dont la période de modernisation des années 60 a cherché à moderniser l'ensemble du monde agricole, les agents qui contribuent à alimenter cette représentation de « l'agriculteur technique » condamnent les visées productivistes, compte tenu des conséquences qu'elles ont sur l'environnement, le respect des règles environnementales se posant comme « *le minimum* » auquel l'agriculteur a à répondre. Ils empruntent cependant à cette période de modernisation l'ambition qu'elle a eu d'extraire les agriculteurs de leur communauté d'origine pour les intégrer socialement dans un modèle de développement, et plus globalement pour faire de l'agriculture une catégorie d'acteurs comme les autres catégories socioprofessionnelles. En particulier, s'extraire des archaïsmes « communautaires » pour devenir un « agriculteur technique » suppose que l'agriculteur s'intègre dans une société, où le travail ne constituerait plus l'unique préoccupation et activité des individus. De ce point de vue, si les sciences et les techniques sont indispensables en tant qu'elles permettent de rendre plus facile le travail et de libérer du temps, « l'agriculteur technique » ne peut bénéficier de ces temps qu'à la condition qu'il collabore avec ses pairs : « *Certains agriculteurs notamment avec la formation de GAEC, aujourd'hui parlent de se libérer du temps libre, de se libérer des week-end, d'avoir cinq semaines de vacances, toutes ces choses là sont en train d'apparaître maintenant. C'est plus des exploitations qui sont en compétition mais des exploitations qui essaient de s'organiser en groupe, on le retrouve aussi au travers des CUMA, ça c'est déjà une vision ou certains agriculteurs veulent se libérer du temps libre, veulent avoir un cadre de vie différent de ce qu'il a pu être* » [EFA 21]. En d'autres termes ces espaces de « solidarité » visent moins, comme pour « l'agriculteur autonome et territorialisé », à échanger ses pratiques, à construire et énoncer les nouvelles règles par lesquelles ils se reconnaissent, qu'à faciliter le changement de mode de vie propre à la « communauté agricole ».

Au terme de la présentation de ce qui caractérise « l'agriculteur technique », nous identifions que la modernité de l'agriculteur tient, d'abord et avant tout, de la capacité à faire évoluer ses pratiques à travers le recours aux techniques nouvelles et aux savoirs qui s'y rapportent. Cependant ces ressources de la modernisation ne peuvent venir des agriculteurs eux-mêmes compte tenu d'un certain archaïsme « agrarien » qui serait propre à leur communauté, soit que les agriculteurs sont trop engagés dans les visées productivistes pour en sortir, soit que ne s'y étant jamais « laisser prendre », ils témoigneraient de certaines difficultés à évoluer. C'est ce que nous représentons dans la figure 10 suivante, où « l'agriculteur technique » se décline sur les deux axes acteur / entrepreneur, agricole / rural principalement comme un entrepreneur agricole.

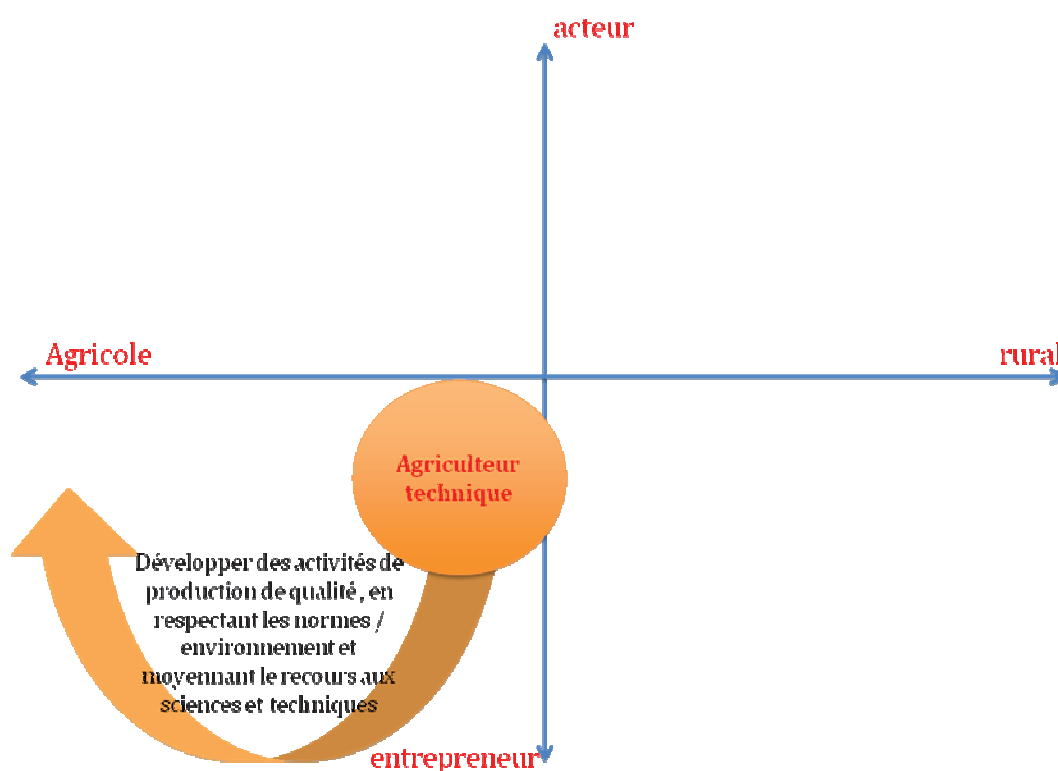


Figure 10 : la position du style professionnel de l'agriculteur technique

2.4. L'agriculteur « durable »

L'analyse du travail des agents nous permet enfin de dégager une dernière représentation de l'agriculteur qui se distingue des deux précédentes en tant que l'agriculteur doit non seulement être acteur dans la production de ce que serait une agriculture durable, mais il doit en même temps « intégrer » des principes en matière d'environnement et de développement territorial qui s'imposent à lui et qui s'appuient sur le concept de développement durable. Acteur « sous conditions », « l'agriculteur durable » se doit d'être alors, au sein des dispositifs sociaux dans lesquels se débat l'articulation entre agriculture, environnement et développement territoriaux, « proactif » et attentif.

Cette représentation se structure essentiellement autour des nouvelles fonctions de l'agriculture et tend à délaissier dans les argumentaires qui sont développés par les agents, les activités de production pour insister sur cette position délicate. Cette dernière s'argumente plus particulièrement à partir du paradigme du développement durable qui constitue un fond de discours qui imprègne assez largement le champ de la formation agricole. Aussi, on le retrouve dans les entretiens de certains agents (EFA 3, 4, 12, 13, 14, 25) qui alimentent par ailleurs, la figure de « l'agriculteur autonome et territorialisé », au prétexte que les formes d'agriculture auxquelles renvoie ce style professionnel seraient durables. Mais il imprègne aussi le discours de certains agents (EFA 1, 2 notamment) qui n'ont qu'une idée très vague du monde agricole et qui semblent se saisir de l'agriculture durable en tant qu'elle est à disposition au sein de l'enseignement agricole. Pour délimiter cette figure de « l'agriculteur durable » et la distinguer des précédentes, nous nous sommes appuyés plus particulièrement sur les discours tenus par les enseignants-formateurs EFA 2 et 3 qui sont de jeunes enseignantes-formatrices, dont les entretiens mettent en particulier l'accent sur cette articulation délicate entre la nécessité d'être acteur tout en respectant les principes du développement durable et dont l'articulation donne lieu à l'évocation de la citoyenneté.

2.4.1. Des agriculteurs qui doivent « agir sur » l'environnement et le développement territorial

Dans la perspective de répondre aux exigences environnementales et de s'inscrire dans le développement territorial, l'agriculteur de ce style professionnel doit « faire avec » les principes du développement durable. L'agriculteur ne doit pas seulement rechercher dans ce qu'il sait déjà faire, mais doit absolument être attentif aux exigences sociales qui lui sont désormais adressées. Si ce point de vue sur l'articulation entre agriculture et environnement est souvent défendu par de jeunes enseignants-formateurs, il est aussi présent dans le discours d'agents plus confirmés, comme celui de cette enseignante-formatrice, d'origine agricole, qui a effectué toute sa formation et sa carrière dans l'enseignement agricole. Elle n'avait, nous a t'elle dit, pas vocation en tant que femme à reprendre l'exploitation familiale, ce qui l'a peu à peu éloigné d'un monde dont pourtant elle est issue. Pour elle, l'agriculteur se trouve de plus en plus à devoir répondre à de nouvelles attentes qui lui sont adressées par la société où, au-delà de produire autrement, il se doit désormais de « *gérer les espaces verts du rural. Le monde agricole entretient l'espace et a toujours entretenu l'espace* » [EFA 23], c'est-à-dire de contribuer à la conservation et la gestion de la biodiversité et des paysages, à la gestion des ressources territoriales, et de façon générale de s'investir dans les différentes activités qui participent explicitement à l'aménagement du territoire : « *L'exploitation ce n'est pas qu'un outil de production alimentaire, c'est aussi un outil d'aménagement du territoire, touristique et un cadre de vie.* » [EFA 23]. Soumis aux injonctions qui lui sont faites à l'extérieur de la profession, ce style professionnel se caractérise par une conception plus « administrée » de l'agriculture, en référence à ce qui se passe dans

d'autres pays européens comme dans l'extrait suivant tenu par cette jeune ingénieure agricultrice à mi temps. Si une partie de son discours, qui alimente la figure de « l'agriculteur autonome territorialisé », fait référence à sa propre expérience familiale et d'agricultrice, une autre partie de celui-ci est aussi largement influencée par le fond d'un discours à disposition sur le développement durable porté par la formation agricole : *« Les agriculteurs perçoivent l'environnement comme une contrainte alors qu'ils devraient à mon avis, plutôt le tourner comme un avantage et s'en servir plutôt que de subir. À terme ça va devenir comme l'Autriche ou les suisses qui ont, à mon avis, dix ans d'avance sur nous. Ils (les agriculteurs) auront des primes PAC qui ne seront versées que s'ils ont un minimum de mesures agri environnementales ou de mesures qui vont dans le sens de ce que veut le citoyen de tous les jours. »* [EFA 3]. Cette prise en compte de la demande sociétale et / ou des nouvelles normes s'imposerait aux agriculteurs avec d'autant plus de force que leur poids sociologique dans la population active diminuant inexorablement, ils sont de moins en moins en mesure de définir seuls, le sens et leurs manières de faire. C'est en particulier ce qu'exprime cette jeune ingénieure, dont les parents sont enseignants et dont le discours témoigne qu'au delà des relations agriculture / environnement, agriculteurs / acteurs non agricoles, ce sont bien les rapports sociaux entre les individus d'une société qui sont interrogés : *« L'agriculture doit tendre vers plus de cogestion avec la société, c'est-à-dire qu'ils ne sont plus dans un monde à part, ils sont de moins en moins importants dans la population active, ils doivent s'ouvrir sur la société, ses problèmes, les comprendre, se faire aussi connaître et faire comprendre leurs propres problèmes »* [EFA 2]. Or, l'ouverture vers le monde extérieur auquel il est fait référence ici, conduit l'agriculteur à devoir (re)trouver une place dans son territoire, moyennant un certain retour à la citoyenneté.

2.4.2. Un agriculteur, acteur et citoyen, pour le développement durable de son territoire

Si du point de vue de la représentation de « l'agriculteur autonome et territorialisé », la modernisation de l'agriculture suppose un travail des agriculteurs au sein des espaces sociaux territoriaux pour y défendre certains modèles d'agriculture, afin de ne pas laisser ce travail de régulation aux seuls acteurs non-agricoles, pour « l'agriculteur durable », il en va autrement. Devant répondre à de nouvelles exigences environnementales et de développement territorial qui sont autant d'enjeux pour la société en général, « l'agriculteur durable » doit s'engager dans les espaces sociaux territoriaux pour participer à la production de ce qui règle son métier à partir des principes du développement durable et des attentes et des demandes de la société. En d'autres termes, « l'agriculteur durable » est attaché à un autre principe du développement durable qui est celui de la « démocratie participative ». Ce principe constitue un fond d'argument à disposition à partir duquel s'ajuste l'idée selon laquelle « l'agriculteur durable » est avant tout un citoyen.

Mais ce n'est possible qu'à la condition de rétablir des liens quotidiens et informels, aujourd'hui distendus, entre le monde agricole et le reste de la population, comme l'exprime ici cette jeune enseignante-formatrice engagée en agriculture biologique. Si elle n'est pas d'origine agricole, son parcours se fait cependant en proximité à ce secteur, par ses parents qui tenaient un magasin de produits bio, une formation agricole et une expérience professionnelle dans le conseil en agriculture biologique. Si un tel parcours l'a rapidement convaincue de la nécessité de faire évoluer les itinéraires techniques (« *je ne comprends pas comment on peut faire avec tout ce bazar* (parlant des produits phytosanitaires), son discours renvoie et interroge assez régulièrement les relations du monde agricole à la société : « *Même si tu es un agriculteur... Déjà ils ne vont pas tous faire de la vente directe ou des fermes pédagogiques. Mais ils peuvent au moins entretenir des chemins, aller discuter avec les voisins quand ils sont sur leurs tracteurs, tu vois, des choses comme ça. Il y a des agriculteurs qui sont en zones périurbaines qui ne font pas de vente directe, pas d'accueil à la ferme mais qui ont de très bonnes relations avec leurs voisins parce qu'ils prennent le temps d'aller voir le voisinage et prennent le temps de les rencontrer. Oui. Même sans vendre leurs produits, même sans les accueillir dans leurs exploitations ; c'est une capacité de comprendre les autres et de dialoguer* » [EFA 19]. Ce rapprochement est d'autant plus nécessaire que l'image de l'agriculteur dans notre société est largement dégradée, comme l'affirme le collègue de l'agent précédent, qui est largement engagé et responsable de l'orientation en agriculture biologique de l'établissement : « *Ils (les agriculteurs) le sentent ça, il y a une coupure avec la population, ils sont passés d'une catégorie aimée à une certaine méfiance. Les élèves, ce rejet – « ils puent », « ils polluent » – ils le sentent (...). Je pense que fondamentalement si les agriculteurs veulent pouvoir continuer de se regarder dans la glace tous les jours, ils sont bien obligés de tenir compte de ce qui se dit de leur métier à l'extérieur de leur ferme... Les bretons c'est des pollueurs, ça doit pas être facile à porter* » [EFA 14].

On aura compris que si « l'agriculteur durable » doit renouer le dialogue avec le monde non-agricole, ce n'est pas comme pour « l'agriculteur autonome et territorialisé », pour négocier et faire prévaloir un point de vue. L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec la jeune ingénieure agricultrice à mi-temps et engagé dans le projet d'agriculture durable du lycée, illustre assez bien ce que la notion de durabilité recouvre : « *L'agriculture durable c'est d'abord se rapprocher des consommateurs, on a besoin de communiquer ... si on a besoin de se rapprocher pour pouvoir vendre, il faut aussi un lien privilégié avec ces consommateurs (...) c'est donc recréer des liens privilégiés et le contact avec lui* » [EFA 3]. Or, ce rapprochement des agriculteurs vers les acteurs de la société ne se légitime pas seulement à partir des trois piliers habituels du concept de développement durable (économique, social et environnemental) qui tendent à déssectorialiser le débat sur l'agriculture, débat qui est d'autant plus ouvert que l'agriculture durable ne renvoie pas de façon explicite à un modèle et à des références agricoles clairement posées et définitives (de ce point de vue s'il existe un cahier des charges de « l'agriculture durable », d'autres formes d'agriculture se réclament aussi d'une telle désignation). Ce

rapprochement se conçoit aussi sur une évolution des rapports sociaux de l'agriculteur avec le reste de la société, où il s'agit de penser « *l'exploitation agricole comme un système de production qui intègre des contraintes environnementales et territoriales avec une notion d'ouverture sur la société, sur le voisinage et l'environnement* » [EFA 2]. Aussi, avec cette représentation de « l'agriculteur durable », le rapprochement des agriculteurs vers les autres acteurs de la société, ajuste le rôle d'acteur vers un rôle de « citoyen », qui se pose comme un des principes essentiels du développement durable (il est régulièrement associé aux trois piliers, économique, social et écologique, et plutôt au titre de la gouvernance) et comme nouvelles normes sociales de développement dans nos sociétés. En d'autres termes, si « l'agriculteur durable » doit participer au dialogue à partir duquel se renégocient les orientations de l'agriculture, considérant que les principes du développement durable s'imposent pour les redéfinir, ces relations ne se conçoivent pas comme un rapport de force mais comme un principe de citoyenneté : « *Pour moi c'est idéologique philosophique, il faut changer les modes de production, une agriculture plus harmonieuse, citoyenne, et pour moi, comme je travaille sur l'économie, le développement durable pour changer la société capitaliste et ses aménités négatives, ses dysfonctionnements quoi ! Le développement durable c'est une des solutions proposées. Donc on peut l'appliquer à plein de domaines, on peut l'appliquer à l'agriculture (...) le moyen c'est de les ouvrir (les élèves), de voir ailleurs, il y a un mot qu'on n'a pas encore prononcé c'est citoyen, citoyen pour pouvoir voter, pour pouvoir comprendre, pour réfléchir et pour participer* » [EFA 2].

Ces principes qui constituent un fond de discours à disposition au sein de la formation agricole traversent et imprègnent tout l'enseignement agricole, et se posent en mot d'ordre largement médiatisé, en particulier dans tous les référentiels de formation du ministère de l'agriculture, que les formations tiennent ou non de l'agriculture. En étant également repris par bon nombre d'agents, ce concept du développement durable teinte l'enseignement agricole en lui donnant une certaine inclination qui peut parfois apparaître comme idéologique.

La représentation de l'agriculteur durable repose finalement sur les principes du développement durable qui ne disent cependant pas complètement ce que sont les pratiques d'une telle agriculture, mais plutôt ce que ces principes imposent du point de vue de l'évolution des rapports sociaux des agriculteurs avec les acteurs de la société. Les tentatives ne manquent cependant pas pour normaliser cette forme d'agriculture, au sein du Réseau d'Agriculture Durable (RAD) ou bien à l'occasion du travail d'élaboration de grille d'analyse comme IDEA (Indicateur de Durabilité de l'Exploitation Agricole). Pour autant, l'idée d'agriculture durable englobe des formes multiples d'agricultures qui peuvent se réclamer de ce modèle, dont les références peuvent être en tension et restent encore en partie à construire. « Produire » une agriculture durable, pour les agents qui nous ont permis d'alimenter cette figure suppose alors, de la part des agriculteurs, un travail « citoyen », pour produire ce qui règle le métier d'agriculteur, moyennant le respect d'exigences sociétales en matière d'environnement et de développement territorial. Ce travail ne peut se faire que moyennant la

réhabilitation d'un dialogue avec les acteurs du territoire où, pour les agriculteurs, il s'agit moins de défendre une position, comme c'est le cas pour la représentation « de l'agriculteur autonome et territorialisé », que de redevenir citoyen pour reconstruire un modèle de développement agricole. C'est ce que nous avons représenté dans la figure 11 suivante.

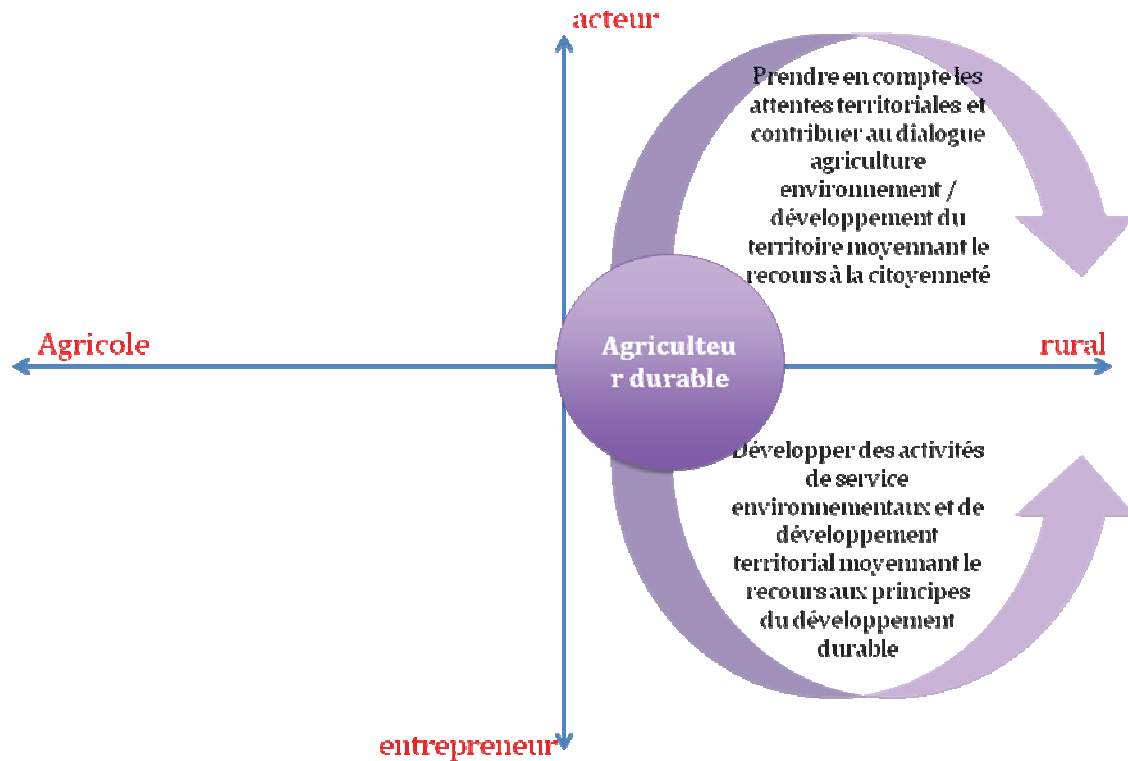


Figure 11 : le style professionnel de l'agriculteur durable

Nous parvenons au final à dégager des matériaux recueillis trois figures pour caractériser les manières dont se représentent, au regard de « l'entrepreneur acteur agricole et rural », le métier d'agriculteur et ses articulations avec les enjeux environnementaux et territoriaux chez les enseignants-formateurs agricoles. Chaque figure renvoie à des fonds de discours à disposition qui sont assez contrastés.

Ainsi on distingue la conception d'une « agriculture autonome et territorialisé » qui mobilise un univers de discours emprunté au champ politique et syndical, où le modèle du « paysan » s'impose comme une forme qui permet de répondre aux exigences environnementales et territoriales, et qui peut s'imposer comme alternative au modèle d'une agriculture aux seules visées productivistes, à la condition de préserver l'autonomie de l'agriculteur et de s'appuyer en particulier sur les ressources propres de celui-ci. Construisant ainsi sa légitimité à être acteur dans les débats sur l'agriculture et son devenir, « l'agriculteur autonome et territorialisé » négocie et fait d'abord prévaloir son point de vue dans ces situations de dialogues. Cette représentation est plus particulièrement présente chez les agents de niveau ingénieur qui revendiquent une proximité à la sphère agricole, qu'elle soit liée à une expérience professionnelle dans le secteur autour d'une agriculture alternative, le plus souvent, ou à une expérience sociale dans le cadre de leur activité d'enseignant-formateur, au cours de laquelle ils

ont privilégié et construit leur point de vue en puisant dans le fond de discours propre à ce style professionnel.

On distingue également la figure de « l'agriculteur technicien » dont le discours s'oppose assez fondamentalement au précédent en tant que le « paysan » n'est pas saisi dans le champ politique auquel il renvoie habituellement, mais comme une figure « ancienne », d'une autre génération, teintée « d'archaïsmes » techniques dont il conviendrait de s'extraire pour se moderniser. Porté par peu d'agents de notre échantillon, l'argumentaire se fait principalement sur la nécessité de recourir aux évolutions et innovations scientifiques et techniques produites par la recherche et le développement et transférées par la formation. Ce type de représentation renvoie à des agents qui ne sont pas issus du monde agricole mais qui ont eu ou ont un conjoint agriculteur. C'est à partir de ces mêmes savoirs acquis dans des cursus de l'enseignement agricole, qu'ils considèrent avoir acquis le droit à l'exercice professionnel.

Enfin, la figure de « l'agriculteur durable » se différencie des deux précédentes en empruntant à un discours sur le développement durable qui imprègne l'enseignement agricole et qui explique vraisemblablement les raisons pour lesquelles il est aussi saisi par des agents qui alimentent les autres figures (notamment par EFA 3). Cependant, pour celles et ceux qui, comme EFA 2, s'en réclament, « l'agriculteur durable » se caractérise d'abord par la nécessité qui lui est faite de « faire avec » les principes du développement durable qui doivent s'imposer à tous les secteurs d'activité et qui supposent dans le même temps, de retrouver comme citoyen, une place d'acteur dans les débats de société sur sa propre activité.

Les différents fondements qui organisent ces représentations permettent de mettre en évidence ce qui au sein de la communauté éducative agricole se joue entre le sens et la nature des changements qu'il conviendrait d'engager pour s'extraire du modèle des années 60. C'est l'analyse de ce qui est en jeu que nous allons présenter dans ce qui suit.

3. Les termes du débat sur l'agriculture au sein de la communauté éducative

Nous pouvons analyser les différentes représentations de l'agriculteur contemporain portées par les agents, au regard de « l'entrepreneur acteur agricole et rural » porté par l'institution scolaire agricole. A la différence de ce style professionnel institutionnel, les représentations des agents sur ce que doit être un agriculteur contemporain révèlent en partie comment les articulations entre acteurs / entrepreneurs et agricole / rural se déclinent différemment selon les références à dispositions mobilisées par les agents. L'analyse que nous proposons ci-dessous permet d'expliquer, dans un

premier temps, ce qui est en jeu entre agriculture et enjeux environnementaux, en repérant si, comment et à quelles conditions l'agriculteur est déjà celui qui « agit sur » l'environnement en répondant aux exigences qui lui sont adressées, ou bien s'il doit, pour cela, « faire avec » de nouvelles « ressources » qu'il n'a pas. Dans un second temps, nous distinguons alors ces différentes ressources selon leur « nature », pour, dans un troisième et dernier temps, analyser comment se conçoivent les règles sociales qui doivent présider au débat sur l'agriculture et la place et le rôle assignés à l'agriculteur acteur dans ce débat.

3.1. Articulation entre agricole et rural : « agir sur » versus « faire avec » l'environnement

Si le référentiel de compétences de l'agriculteur de 2007 pose la nécessité de répondre aux nouvelles exigences en matière d'environnement portées par la société, les agents se saisissent de cadres institutionnels de façon variée. De ce point de vue, s'ils s'accordent tous pour remettre en cause le modèle agricole des années 60 et pour considérer que le métier d'agriculteur doit intégrer désormais les problématiques environnementales et de développement territorial, ce qui suppose alors de produire « autrement », il nous faut cependant constater que les sens qu'ils donnent à l'articulation entre agriculture et environnement sont contrastés, selon le style professionnel considéré.

Pour réduire les impacts environnementaux de leurs pratiques ou gérer la biodiversité et les paysages, il s'agit avant tout avec les figures de « l'agriculteur technique » et de « l'agriculteur durable », de « faire avec » les innovations techniques et scientifiques, de « faire avec » les principes du développement durable. De ce point de vue, le changement s'appuie d'abord sur des « ressources » qui sont externes et dont seraient dépourvus les agriculteurs. Pour autant, on distingue ces deux figures selon la nature du lien entre agriculture et environnement et les conditions pour les articuler. Ce rapport à l'environnement chez « l'agriculteur durable » l'engage à devoir gérer un patrimoine commun qui comprend la biodiversité ou le paysage, ce qui suppose un repositionnement « *citoyen* » de son activité. Ce lien pour « l'agriculteur technique » consiste plutôt à minimiser les impacts négatifs (pollution, altération de la biodiversité) de son activité sur l'environnement, en s'appuyant sur ce que la recherche et le développement produisent et expérimentent, et sur ce que la formation diffuse.

Par opposition, la figure de « l'agriculteur autonome et territorialisé », fondée en partie sur un discours où prévaut le modèle du « paysan », l'injonction à un certain respect d'exigences environnementales qui viendrait des acteurs non-agricoles, des avancées de la science ou qui s'imposerait selon des normes produites par les institutions nationales et européennes, n'est pas acceptable, car elle ne reconnaît, ni les savoirs d'action et les expériences des agriculteurs, ni le fait que ces formes d'agriculture paysanne constituent des alternatives agricoles crédibles pour répondre aux nouveaux

enjeux environnementaux. Du point de vue de ceux qui alimentent cette figure, le changement est alors à rechercher d'abord au sein du monde agricole lui-même, considérant que l'agriculture paysanne, depuis longtemps déjà, « agit sur » l'environnement positivement.

Nous mettons ainsi en perspective, par delà les figures d'agriculteurs, deux conceptions très différentes de concevoir les changements qui relient agriculture et environnement. Elles opposent l'idée selon laquelle les agriculteurs, entrepreneurs et autonomes sont aptes à « agir sur » l'environnement, c'est-à-dire à développer des modèles d'agriculture susceptibles de répondre aux enjeux environnementaux, à celle d'agriculteurs pour qui le changement doit s'imposer de l'extérieur, où ils doivent « faire avec » des normes institutionnelles, des innovations techniques et certains principes comme le développement durable, qui s'imposent à tous et qui sont principalement portés par le monde extérieur à la profession agricole. Cette première distinction repose et induit d'autres tensions portant sur la nature et l'origine des ressources qui sont jugées nécessaires pour concevoir une telle articulation entre agriculture et environnement.

3.2. La nature des ressources pour sortir des visées productivistes

Ce qui précède oppose une conception où le changement en agriculture ne peut venir que du monde extérieur compte tenu des « archaïsmes » d'une communauté agricole « figée », à une vision où ce monde agricole est plus innovant, en mouvement, et capable de trouver en son sein, les ressources nécessaires pour concevoir un nouveau modèle de développement agricole. Cette différence importante semble dépendre en grande partie de la familiarité des agents au monde agricole. Ainsi, constatons que les agents qui alimentent la figure de « l'agriculteur autonome et territorialisé », bien que d'origine agricole, mobilisent un fond de discours à partir du modèle du « paysan », qui est politiquement marqué et qui n'est pas dominant au sein de la profession. Ce discours « s'enracine » dans une expérience sociale dans ce secteur d'activité au cours de laquelle ils ont souvent investi des modèles et des réseaux de pairs d'agriculture alternative. Si les deux agents qui alimentent principalement la figure de « l'agriculteur technique » ont également une expérience ou une proximité avec le monde agricole (avec le conjoint), celle-ci est généralement courte et ne s'inscrit pas dans une reprise de l'exploitation familiale. L'acquisition des innovations techniques et scientifiques passe, comme ce fût le cas pour eux, par une formation (BTSA en formation continue pour l'un (EFA 8), école d'ingénieur des travaux agricole pour l'autre (EFA 21)). Pour autant, ces connaissances sont moins indispensables pour s'extraire du modèle des années 1960 (qu'ils condamnent par ailleurs au regard des questions environnementales), que pour sortir d'un archaïsme culturel et technique qu'ils prêtent à certaines petites exploitations. Concernant enfin les agents dont les entretiens nous ont permis de construire la figure de « l'agriculture durable », ils n'ont généralement à l'égard du monde agricole qu'une faible proximité, et le discours qu'ils tiennent est largement influencé par celui que

porte l'institution scolaire autour du développement durable qui s'imposerait comme principe à la société.

On comprend alors que le changement en agriculture, selon le type de représentation de l'agriculteur repose sur des savoirs dont les statuts sont variés et qui sont détenus par des acteurs différents. Ces trois représentations distinguent ainsi les savoirs d'action et l'expérience de « l'agriculteur autonome et territorialisé » des avancées scientifiques et techniques de « l'agriculteur technique » et des grands principes du développement durable de « l'agriculteur durable ». Selon le statut et la teneur de ce qui est considéré comme nécessaire pour permettre à l'agriculture de répondre aux enjeux environnementaux, selon les acteurs qui le détiennent, les trois styles professionnels interrogent la place des agriculteurs et le rôle qu'ils doivent jouer dans la régulation sociale de leur travail, et renvoient à des manières différentes de considérer – ou de ne pas considérer – l'agriculteur comme un acteur. De ce point de vue et comme nous l'avons déjà dit, le changement peut se concevoir alors selon deux logiques différentes qui ne sont jamais complètement exclusives chez les agents, mais où on repère dans les entretiens que l'accent peut être plutôt mis sur une logique de cohésion sociale selon laquelle l'agriculteur sur la base de ce qu'il sait et de ce qu'il fait, participe activement à la production du social qui règle son métier ou plutôt mise sur une logique d'intégration sociale selon que le changement en agriculture passe par la diffusion et le transfert de normes et des valeurs qui se trouvent en dehors de la communauté des agriculteurs. Au final, dans la désignation de l'entrepreneur acteur telle qu'elle est portée par l'institution scolaire, c'est en particulier la fonction d'acteur qui est ici interrogée.

3.3. Le changement par les institutions, par les acteurs ou par « la citoyenneté »

Le travail de recomposition autour de la fonction d'acteur du métier d'agriculteur chez les agents de l'appareil éducatif agricole permet de mettre à jour une opposition entre une logique de « cohésion sociale » et une logique « d'intégration sociale ». Ces deux logiques opposent en particulier « l'agriculteur autonome et territorialisé » à celui de « l'agriculteur technique », le premier étant acteur du changement et le second ne changeant qu'à la condition de la diffusion par les institutions des savoirs qui garantissent le changement. Mais ces deux logiques se combinent pour « l'agriculteur durable ». En effet, pour ce dernier, si les principes du développement durable sont jugés comme étant incontournables pour penser le changement en agriculture, s'ils se posent comme normes institutionnelles que l'appareil éducatif agricole se doit de porter, ces principes sont insuffisants pour définir en soi les termes mêmes de ce que serait une agriculture durable. Aussi revient-il à l'agriculteur de prendre part à ce travail de « production du social » qui opère en particulier dans des espaces de dialogues où il croise un ensemble d'acteurs hétérogènes qui ont aussi à dire quelque chose sur l'agriculture.

3.3.1. Une logique de cohésion sociale

On retrouve ainsi la logique de cohésion sociale à la fois dans la représentation de « l'agriculteur autonome et territorialisé » à la fois dans celle de « l'agriculteur durable ». Cependant, les manières d'être acteur ne reposent pas sur les mêmes principes selon la représentation considérée.

Du point de vue des agents qui alimentent « l'agriculteur autonome et territorialisé », l'autonomie revendiquée suppose que celui-ci s'extrait des organisations « collectives » mises en place au cours de la période de modernisation, car elles sont considérées aujourd'hui, moins comme des espaces de coopération que comme des lieux d'inféodation qui contraindraient l'agriculteur. Mais l'autonomie suppose aussi que les agriculteurs s'engagent dans les espaces de dialogues territoriaux qui s'emparent de plus en plus des questions qui impactent sur l'activité agricole et son sens. Il s'agit pour l'agriculteur en référence à cette représentation du métier, de devenir acteur afin de défendre une position de producteur agricole, en ne se laissant notamment pas guider sur la manière dont il a à prendre en charge les questions et les enjeux environnementaux. Mais il s'agit également de faire valoir l'idée selon laquelle il est, par ses savoirs et ses expériences, en dehors du modèle conventionnel, détenteur de ressources indispensables pour alimenter le ou les nouveaux modèles de systèmes agricoles qui restent encore à construire. Une telle position suppose alors de nouvelles solidarités locales entre agriculteurs, selon une logique de cohésion sociale, pour permettre un travail de coordinations et d'accords afin de reconstruire un énoncé qui soit audible et défendable auprès des « profanes ».

On retrouve cette logique en partie avec la représentation de « l'agriculteur durable ». Si ce style est marqué par une position idéologique, il n'en reste pas moins que les agents ont de réelles difficultés à exprimer clairement à quoi renverrait exactement une agriculture durable. On assiste de ce point de vue à une pluralité de façons de concevoir ce modèle, témoignant que les règles qui le caractérisent sont encore en débat. Dans ce sens, les incertitudes qui caractérisent la représentation de « l'agriculteur durable », sont assez voisines de celles qui renvoient à « l'agriculteur autonome et territorialisé », c'est à dire que les termes du changement en agriculture ne peuvent complètement se définir a priori. Cependant, à la différence du style professionnel « autonome et territorialisé », le travail des agriculteurs au sein des espaces de dialogues territoriaux ne se justifie pas pour y défendre une position, mais pour prendre la mesure de ce que sont aujourd'hui les nouvelles exigences et mots d'ordre en cours de construction qui leurs sont adressés par les acteurs non agricoles. Si l'agriculteur doit, dans ce processus, jouer un rôle actif, c'est d'abord en tant que « citoyen » d'une société qui porte en elle des exigences nouvelles et dont certains principes s'imposent à tous. La logique de la cohésion sociale, et par delà la définition de l'acteur, prend donc, selon le type de représentation, des accents contrastés sur la manière dont les agriculteurs doivent s'engager dans la production des règles de leur métier.

Cette différence induit, en particulier entre la position d'une représentation du métier « d'agriculteur autonome et territorialisé » et celle de « l'agriculteur durable », des façons différentes de penser le rôle et la place de l'agriculteur dans les espaces sociaux et de dialogues qui déterminent, en particulier, une certaine tension entre une conception plus « citoyenne » et une conception plus « entrepreneuriale » du métier d'agriculteur. Mais quelles que soient les différences, la recomposition des dispositifs sociaux dans lesquels les agriculteurs s'engagent pour participer au changement, donne un certain écho au constat d'une certaine décomposition d'un modèle « d'intégration » des communautés paysannes dans la modernisation agricole, et atteste de la fin d'un récit autour des solidarités qui auraient permis l'entrée du monde agricole dans le progrès. La capacité des organisations et des systèmes coopératifs sur lesquels les agriculteurs se seraient appuyés pour se moderniser, est sérieusement mise en doute pour conduire le changement et réguler socialement le métier d'agriculteur.

Au final, à une certaine forme de neutralité de la position d'entrepreneur acteur de l'agriculteur dans les réseaux sociaux, telle qu'elle est définie dans le référentiel de 2007, on peut opposer les formes variées d'engagement dans les espaces de dialogues (techniques et territoriaux) selon les différentes représentations du métier d'agriculteur portées par les agents.

3.3.2. Une logique d'intégration sociale

La logique de cohésion sociale et d'acteur s'oppose à celle, plus normative, de l'intégration sociale. C'est en particulier le cas pour le style professionnel de « l'agriculteur technique ». S'il est fait référence ici à un agriculteur qui est désormais confronté à des acteurs extérieurs, c'est moins parce qu'il aurait à effectuer un certain travail social avec ces derniers, que pour donner à voir une autre image de l'agriculture et attester qu'elle serait sortie de ses « archaïsmes » : « *L'agriculteur n'est plus tout seul dans le monde rural, dans le secteur il y a pas mal de résidences secondaires. Dans le métier, ça ne va pas forcément changer grand chose, mais les agriculteurs plus jeunes n'ont pas envie de donner d'eux une image de l'agriculteur qui soit dégueulasse, qui sont des pollueurs, qui font n'importe quoi. Une image un peu plus jolie, une ferme plus entretenue et une volonté d'avoir plus de reconnaissance* » (EFA 21). Du côté de ces agents, il ne s'agit donc pas pour les agriculteurs de prendre part au travail de régulation sociale du travail en agriculture, mais d'intégrer un nouvel ordre culturel, social et technique dessiné par un changement technique et scientifique produit et diffusé par la recherche, le développement et la formation. De ce point de vue, les savoirs ont des vertus émancipatrices à l'égard des normes et des valeurs « agrariennes » qui tendent à figer le monde agricole dans ses « archaïsmes ». Il revient alors aux institutions d'extraire les agriculteurs de leurs imprégnations communautaires. Cette logique de l'intégration sociale se retrouve également en partie dans la représentation de « l'agriculteur durable ». Si l'agriculteur est un acteur « citoyen » il n'en demeure pas moins encadré dans son travail de production du social, par des principes qui fondent un

nouvel ordre qui ne s'appuie pas sur des références d'ordre technique ou scientifique, mais sur des valeurs et des principes idéologiquement situés, qui puisent dans le paradigme du développement durable, et qui s'imposeraient en ajustant le rôle de l'agriculture, vers des fonctions de services environnementaux et de développement territorial.

Au terme de cette analyse, nous parvenons à dégager les éléments d'un débat qui anime le travail de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur du côté des agents de l'enseignement agricole. Nous pouvons extraire de ce qui précède ce qui est en tension dans les différentes représentations du métier d'agriculteur portées par les agents. Pour ce faire nous avons représenté dans la figure 12 un premier axe le long duquel nous avons distingué ce qui se joue dans l'articulation entre agricole et rural, c'est à dire entre « agir sur » et « faire avec ». Nous avons voulu représenter dans le second axe la façon dont chaque style professionnel se positionne dans les échanges et les débats sur l'agriculture, au regard des ressources dont il dispose - ou pas - pour construire un modèle agricole répondant mieux aux nouvelles exigences qui lui sont adressées. Par delà, cet axe distingue la logique de cohésion sociale de celle d'intégration sociale qui correspond à deux façons de penser la participation de l'agriculteur dans le processus de régulation sociale.

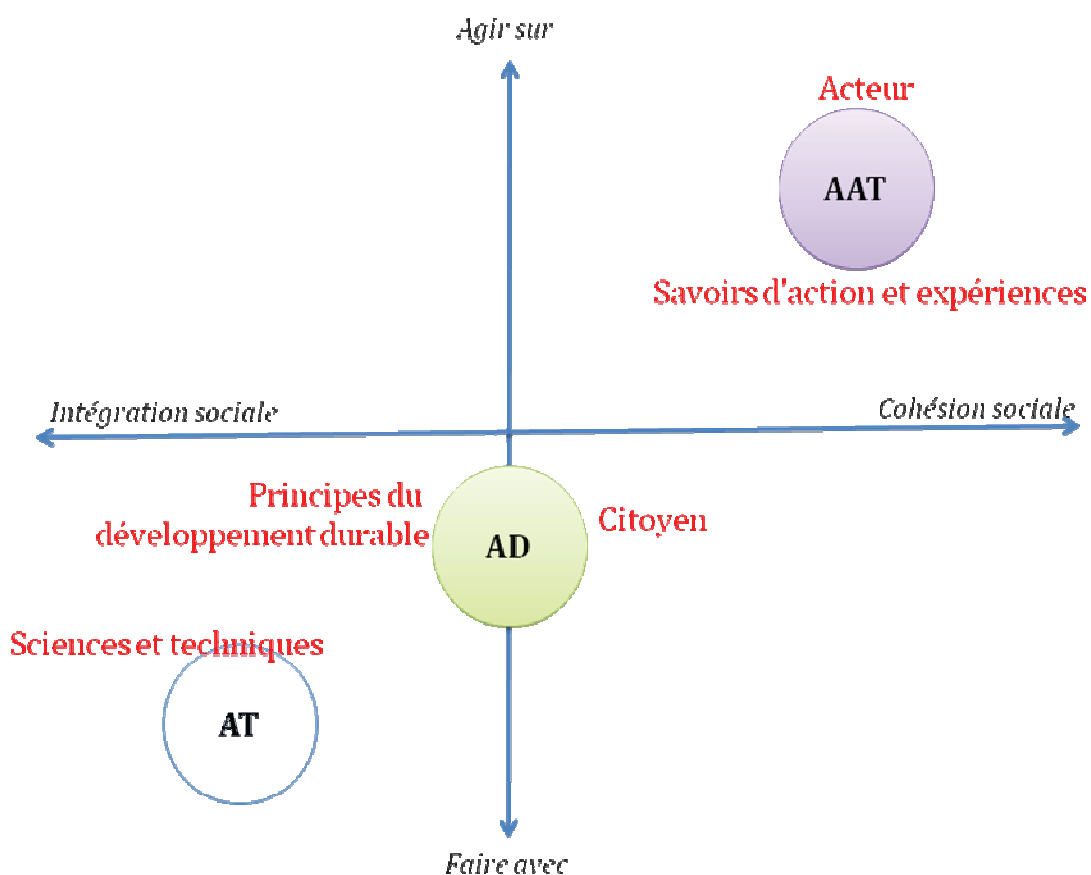


Figure 12 – les modèles d'agriculture du point de vue des agents

A l'issue de ce chapitre, nous pouvons constater que le modèle institutionnel de « l'entrepreneur agricole acteur rural », tel que nous l'avons analysé dans le chapitre précédent pour désigner le métier d'agriculteur, semble se décomposer chez les agents. Cette décomposition marque toute la difficulté qu'il y a à faire tenir ensemble les différents termes à partir desquels se structure la figure de l'entrepreneur agricole acteur rural. Elle marque également l'engagement subjectif des agents pour émettre un point de vue sur un secteur d'activité incertain et en recomposition. Ces différences de points de vue s'appuient notamment sur la façon dont se pense l'articulation entre agriculture et environnement, selon que certaines formes d'agriculture agissent déjà pour répondre aux enjeux environnementaux, ou bien que l'agriculteur se doit de faire avec ces exigences, moyennant des ressources qui ne sont pas à sa disposition. Ces différences de jugement reposent également sur l'origine et la nature de ces ressources jugées indispensables pour extraire l'agriculteur des seules visées productivistes. Soit elles sont détenues par les agriculteurs eux-mêmes, soit elles sont externes. Dans ce dernier cas, elles peuvent être soit des savoirs scientifiques et techniques issus de la recherche et du développement, soit ce sont des principes généraux comme ceux du développement durable. Cette décomposition relève enfin de la façon dont se conçoit l'acteur. De la part des agents qui alimentent le style professionnel de « l'agriculteur autonome et territorialisé », être acteur c'est rendre les savoirs opératoires des agriculteurs audibles moyennant un travail dans les réseaux de dialogues territoriaux avec ses pairs, et des négociations avec les acteurs non-agricoles pour défendre un point de vue et une légitimité. Pour les agents qui ont permis d'illustrer le style de « l'agriculteur durable », être acteur c'est d'abord retrouver une position de « citoyen » dans ces réseaux de dialogues territoriaux, sur les principes du développement durable qui s'imposent non seulement au niveau des orientations de l'agriculture, mais également dans la façon d'être avec les autres. Il se dégage finalement de cette première analyse des résultats, qu'au-delà d'une position uniformément partagée et idéologiquement située remettant en cause les seules visées productivistes de l'agriculture, que les enseignants-formateurs agricoles ont des points de vue contrastés quant au devenir du métier d'agriculteur qui tiennent moins de divergences de contenu, que de la façon de concevoir le processus de changement et le rôle qu'à à y tenir l'agriculteur. Nous considérons que ces positions influencent alors les façons de penser des enseignants-formateurs sur la place et le rôle qu'ils doivent avoir dans la conduite du changement.

Chapitre 5

Position des enseignants-formateurs dans la conduite du changement

Nous avons montré dans le chapitre 3 comment l'enseignement agricole public a ébauché une théorie de la formation basée sur une pédagogie du « doute » et de « l'action ». Une pédagogie du doute où les compétences du métier d'agriculteur sont encore en train de se construire en articulant agriculture et rural, et entrepreneur et acteur, comme nous l'avons montré avec l'analyse du référentiel de compétence du BP REA et Bac Pro CGEA. Une pédagogie du doute aussi car il n'existe vraisemblablement pas une seule manière de faire et de penser la formation pour les enseignants-formateurs agricoles. Pour répondre à ces doutes, cette théorie de la formation serait également basée sur une pédagogie de l'action qui s'articule sur deux principaux mots d'ordre : la pluridisciplinarité et le « terrain » comme principe d'apprentissage. La pluridisciplinarité ne se limite plus aux différents savoirs et savoir-faire agronomiques, écologiques ou issus des sciences sociales. Elle associe aux disciplines scientifiques les savoirs qui se construisent en cours d'action du côté des praticiens, et consiste à « mettre ensemble » des savoirs dont les statuts sont variés. Dans cette perspective, l'apprentissage en « action », la formation sur le « terrain », sont posés comme manières de mettre en œuvre cette pluridisciplinarité. Aussi, la pluridisciplinarité et le « terrain » sont des mots d'ordre qui, *a priori*, peuvent faciliter la mise en œuvre d'une pratique de médiation pédagogique.

Si avec l'hypothèse de la médiation pédagogique, les savoirs qui s'expérimentent et s'ajustent en permanence en action valent autant que les savoirs stabilisés, il nous faut alors convenir que pour y accéder et les mobiliser dans les apprentissages, il convient de les expérimenter soi-même et / ou d'entretenir des rapports privilégiés avec ceux qui les détiennent, c'est-à-dire ceux qui agissent, notamment les acteurs professionnels situés en dehors de la sphère pédagogique. De ce point de vue, l'exploitation agricole de l'établissement constitue une passerelle importante, à la fois support d'activité et lien à la profession, plus particulièrement au travers de ses missions « d'expérimentation et d'innovation » et « d'animation et de développement territorial ». Si ces relations peuvent jouer un rôle important dans les apprentissages, elles peuvent également faire l'objet d'un travail qui participe de la régulation sociale et de la redéfinition du métier d'agriculteur. De ce point de vue, la médiation pédagogique invite les agents de l'enseignement agricole à se saisir de ce travail de redéfinition en

réinterrogeant la manière dont leurs activités articulent mission de « formation » et mission « d'animation et de développement territorial ». Au final, la médiation pédagogique nécessite une évolution de la posture pédagogique traditionnelle des enseignants-formateurs dans le champ qui est le leur.

Une telle perspective place l'enseignant-formateur au cœur de dispositifs sociaux où il ne s'agit pas seulement de diffuser de la connaissance, mais de régler et d'administrer également les situations et les transactions sociales entre les différentes catégories d'acteurs détenteurs des savoirs variés nécessaires pour mener les apprentissages et accompagner les processus de socialisation. Les agents sont alors invités à repenser le sens de leur action qui recourt à des ressources de plus en plus variées et qui nécessite de faire évoluer les règles sociales « traditionnelles » des relations quotidiennes au travail. Il nous fallait alors accéder à l'explication de ces actions qui réside plus dans le sens que les enseignants-formateurs donnent à leurs actes, à ce qu'ils pensent subjectivement, que dans ce que le chercheur pourrait déduire à partir de l'analyse des faits objectifs, le sens s'intercalant entre les faits objectifs et le comportement des individus. Nous nous sommes donc livrés à une exploration du sens de l'action donné par les enseignants-formateurs, et non pas à une observation directe de ces actions.

Cette quête du sens nous semble d'autant plus indispensable que la médiation pédagogique ne fait pas partie, *a priori*, du référentiel habituel de l'enseignant-formateur. Nous avons considéré qu'en situation de travail, confrontés à un certain déclin du programme institutionnel comme le définit François Dubet (2002) et à l'incertitude de ce que sont les termes du changement en agriculture, les enseignants-formateurs étaient en capacité (voire dans l'obligation) de s'extraire de certaines routines et d'agir en faisant évoluer le sens de leurs actions, pour faire face à des situations pour lesquelles ils ne sont pas préparés.

Mais nous avons considéré que l'action et le sens qui lui est donné sont, en partie, socialement déterminés et que les pratiques des enseignants-formateurs ne se font pas en dehors d'une réserve de normes et de valeurs, de règles à disposition dans le champ de la formation agricole et de la manière dont les individus les incorporent et les ajustent au fil de leurs itinéraires biographiques. A ce propos, nous nous appuyons sur les travaux de François Dubet (2009) pour penser l'action des agents comme relevant de combinaisons entre différentes logiques d'action (d'intégration sociale, de subjectivation et stratégique) ; si ces logiques sont à disposition, elle peuvent imprégner variablement les agents qui, en les ajustant et les recombinaisonnant, sont alors des acteurs capables de faire émerger dans le champ de la formation, des variantes pouvant relever d'une pratique de médiation pédagogique et d'une figure « d'enseignant-formateur ». Ces ajustements opèrent au travers d'une expérience sociale et des dispositions propres des agents susceptibles de révéler et de faire évoluer les rapports de force et de sens qui sont mis en jeu dans le champ de la formation agricole. Ils peuvent alors donner lieu, peu à peu, à des recombinaisons et des changements des schèmes qui structurent le champ de la formation

agricole. Il nous fallait donc analyser la trajectoire des agents pour mieux comprendre le sens de l'action des enseignants-formateurs. C'est ce que nous présentons ici dans un premier temps.

Mais nous cherchions également à caractériser ce qui se joue dans le champ de la formation agricole pour repérer si et comment émergeait une médiation pédagogique. Nous avons tenté alors de représenter ce que Bruno Lémery nomme un espace de « pratiques et de débats » qui fera l'objet d'un chapitre particulier. Afin de le dessiner, rappelons ici que nous mobilisons le concept de champ de Pierre Bourdieu que nous décomposons avec Bruno Lémery (1994) pour en faciliter l'analyse, en un ensemble « d'espaces » : (1) un espace de « significations disponibles », comme un ensemble d'idées reçues du métier d'enseignant-formateur, (2) un espace de « dispositions » renvoyant à ce qui est propre à l'individu, à ses appartenances à d'autres sphères d'influence, et qui tiennent plus particulièrement de son itinéraire biographique, et (3) un espace « social d'exercice et de références », où les références socialement et biographiquement situées et élaborées se confrontent et s'ajustent au cours d'une expérience sociale. Pour préciser les termes de l'espace de « pratiques et de débats », nous avons choisi de faire apparaître des idéaux-types, considérant que la diversité des façons de faire et de penser l'action chez les enseignants-formateurs nous confrontait à une réalité empirique complexe. Il nous fallait alors l'ordonner pour traduire les principales caractéristiques des pratiques des enseignants-formateurs, quitte à en exagérer certains traits. Pour préciser les contours de chaque idéaltype nous avons cherché à déceler pour chacun : (1) quelles sont les principales idées reçues et les fonds de discours à disposition des agents dans le champ de la formation sur lesquelles ils s'appuient pour justifier du sens et de leur manière de faire avec les différents acteurs parties prenantes dans les missions de formation ou d'animation et de développement territorial ; (2) quelles sont les dispositions propres aux individus, relevant en particulier de leurs itinéraires biographiques qui sont mobilisées pour justifier leur manière de penser et d'agir en formation ; (3) en quoi les réseaux de relations et leur expériences sociales mettent à l'épreuve leurs idées reçues et leurs dispositions ; (4) comment dans les situations quotidiennes des agents au travail, leurs manières de gérer les relations sociales avec les acteurs parties prenantes des dispositifs sociaux dans lesquels ils travaillent s'ajustent. Les résultats que nous obtenons nous permettent de distinguer plusieurs idéaux-types. C'est ce que nous présentons dans un second temps.

1. Trajectoires

L'analyse des entretiens nous permet de caractériser sept types de trajectoire des agents que nous présentons dans ce qui suit. Dans cette présentation nous avons fait le choix de ne pas mobiliser de verbatim afin d'en faciliter la lecture. Mais de nombreux éléments donnés ici seront développés et étayés par les discours des agents dans la présentation des idéaux-types.

1.1. Les agriculteurs réflexifs

Nous identifions un premier itinéraire où les agents sont d'origine agricole et ils ont conservé jusqu'à aujourd'hui, à travers le maintien d'un travail en agriculture, des relations fortes avec la profession. C'est en particulier le cas pour les agents qui exercent leur activité au sein du CFPPA de Rennes dans des formations de BP REA (spécialisés en agriculture biologique) (EFA 15 et EFA 17). Ces agents présentent en commun de s'être peu à peu, au cours de l'expérience d'agriculteur, émancipés d'un modèle conventionnel agricole. Le regard critique qu'ils portent sur le modèle des années 60 tient plus de la remise en cause des manières de produire, que de la nécessité pour l'agriculture d'élargir sa raison sociale par-delà une fonction de production. Ce regard s'est construit à partir d'une approche réflexive où les agents ont confronté leurs propres pratiques (EFA 17 a été un éleveur de porc intensif sur un modèle industriel) et celles de leurs pairs, aux savoirs experts qu'ils ont acquis au cours d'un cursus dans les écoles d'ingénieur d'agronomie. C'est aussi en ce sens que EFA 15, fille et femme d'agriculteur, reproche notamment à celles et ceux qui encadrent le secteur professionnel, de ne pas avoir fait le même effort d'une réflexion sur les limites du modèle des années 60, alors qu'ils disposaient d'expériences professionnelles et de formations similaires. Cet itinéraire se caractérise également par la manière dont ces agents ont réinvesti cette aptitude réflexive dans leur pratique de formation. S'ils ont avec l'enseignement agricole une grande proximité compte tenu de leur cursus scolaire, la formation a constitué pour eux une destination professionnelle d'opportunité, pour faire face à des problèmes de santé qui ont empêché EFA 17 à poursuivre son activité d'agriculteur (sur un autre modèle) ou pour apporter un revenu complémentaire à son couple en phase d'installation pour EFA 15. Cependant, engagés depuis de nombreuses années dans cette activité, ces agents finissent par se reconnaître comme légitimes dans le champ de la formation agricole, pas seulement au regard de leur expérience d'agriculteur, mais d'abord et avant tout par rapport à leurs pratiques de formation et leurs expériences quotidiennes d'enseignant-formateur. Ici, la légitimité se fonde de manière très singulière puisqu'elle s'appuie d'abord sur une analyse de leurs pratiques en mobilisant des sciences de l'éducation.

1.2. Les promoteurs du développement durable

Nous repérons ensuite un second itinéraire avec les agents EFA 2, 10, 20, qui ne sont pas d'origine agricole et qui n'ont approché le monde agricole qu'à l'occasion de stages et de situations d'apprentissage sur le terrain, au cours de leur parcours de formation dans les écoles d'agronomie de l'enseignement agricole supérieur. Titulaire d'un diplôme d'ingénieur ou de technicien supérieur, leur conception de l'agriculture est marquée par le modèle de l'agriculture durable qu'ils considèrent comme s'étant peu à peu imposé à eux au cours de leur parcours de formation. Compte tenu de leurs origines non agricoles, ils ne peuvent s'appuyer sur une expérience professionnelle ou une proximité pour exprimer des critiques sur les seules visées productivistes de l'agriculture. Aussi ils ont recours à

un argumentaire à disposition sur le développement durable au sein de l'enseignement agricole, paradigme qui semble s'être imposé, à la fois au cours de leur formation, et au cours de leurs expériences d'enseignant-formateur. Pour eux, les ressources qu'il conviendrait de mobiliser pour construire et définir cette agriculture durable reposent principalement sur les savoirs scientifiques et techniques éprouvés, savoirs qu'ils ont appris dans les écoles d'agronomie et qui valent souvent plus que les savoirs d'action détenus par les agriculteurs ou ceux qui en ont l'expérience. De la même manière le principe de développement durable est une norme sociale qui doit s'imposer à l'ensemble de la société et que l'institution scolaire doit garantir. Leurs origines, leurs parcours et les ressources qui ont de l'importance ne facilitent pas le dialogue avec les agriculteurs et plus globalement avec ceux pour qui l'expérience pratique compte. De leur point de vue de jeunes enseignants-formateurs, l'apprentissage relève moins d'une expérience sociale et technique au travail, de savoirs et savoir-faire construits en cours d'action, que d'un travail assidu à l'école. Si les savoirs qui valent peuvent être plutôt généralistes (économie pour EFA 2, écologie pour EFA 20) ou plutôt techniques (agronomie et zootechnie pour EFA 10), ces savoirs doivent être maîtrisés par les élèves, moins pour devenir « compétents » que pour penser par eux-mêmes une agriculture « durable », le développement durable reposant d'abord sur des principes éthiques.

Notons ici qu'EFA 3 permet également d'alimenter cet itinéraire, en fournissant une variante cependant. A la différence des autres agents, EFA 3 est d'origine agricole et elle exerce encore au sein de l'exploitation familiale. Mais elle a en commun avec celles et ceux qui contribuent à préciser ce parcours d'être jeune ingénieur et d'afficher son attachement à la notion de développement durable, paradigme qu'elle aurait intégré durant son cursus en formation agricole (BTSA puis école d'ingénieur, puis ENESAD où elle a été rattachée comme EFA 2 au corps des ingénieurs d'agronomie). C'est aussi cette formation et son parcours « d'excellence » dans l'enseignement agricole qui l'incline à considérer que les savoirs scientifiques et techniques permettent de s'extraire des influences familiales et de penser par soi-même pour concevoir une agriculture « durable ».

1.3. Les « promus » des années 60 -70

Nous distinguons des deux itinéraires précédents, le parcours d'agents d'origine agricole, qui se sont extraits de l'agriculture très jeune. Nous distinguons ici des agents plutôt « âgés » comme EFA 13 et EFA 23 et des agents plus jeunes comme EFA 4, EFA 11 et EFA 12. Ils ont tous en commun, soit de n'avoir pas pu reprendre l'exploitation familiale, celle-ci étant souvent jugée trop petite pour être reprise et pour s'engager de façon viable vers les orientations posées par le modèle des années 60, soit d'être des femmes (EFA 11 et 23) qui à ce « titre » ne pouvaient pas reprendre l'exploitation familiale. Ils ont également en commun la manière dont l'enseignement agricole leur a permis de s'orienter vers d'autres secteurs que celui de la production, sans pour autant les exclure du monde agricole, en particulier en direction des organismes en charge d'accompagner les changements en agriculture. La

destination professionnelle de l'enseignement agricole pour ces agents s'inscrit donc dans un itinéraire qui les fait passer d'un monde plutôt « pratique » à un monde plus « intellectuel ». Malgré leurs origines, ces agents n'ont plus à l'égard de l'agriculture qu'une vision assez floue, s'étant attachés à consolider une identité d'enseignant-formateur agricole, voire d'expert disciplinaire (comme pour EFA 11 et 4), vécue comme une forme de « promotion sociale ». Cette promotion passe par l'acquisition d'un capital « culturel », acquis à « l'Ecole Normale » pour EFA 13 par exemple, qui est devenu instituteur puis instituteur agricole ; EFA 23, après avoir suivi (ou plutôt « subi ») l'école ménagère qui devait être le terme de son cursus de formation, a poursuivi ses études pour obtenir un brevet de technicien agricole à l'issue duquel ses enseignants lui ont proposé d'intervenir en formation au regard de l'intérêt qu'elle portait à cette activité. Dans le prolongement, c'est sur cette capacité à assurer une forme de promotion sociale que se construit le discours promotionnel sur l'enseignement agricole de ces agents, qui les distinguent de l'argumentaire de la trajectoire précédente dont le discours à l'égard de l'enseignement agricole repose d'abord sur le développement durable. Constatons à leur sujet qu'ils rejettent souvent la dimension industrielle et standard du modèle agricole « conventionnel », car il représente celui-là même qui a fragilisé les petites et moyennes exploitations dont ils sont issus.

1.4. Les « déçus » du monde agricole

Nous définissons ici un itinéraire d'agents qui, sans être d'origines agricoles, ont choisi d'y vivre une expérience professionnelle, avant que d'en être plus ou moins exclus ou d'en sortir volontairement (EFA 5, 6, 8, 9, 16 et 18). La nature des formations et les niveaux sont variés, les uns sont titulaires d'un BP REA, d'un BTA ou BTSA, voire d'un diplôme d'ingénieur. Mais ce sont ces diplômes et les formations qu'ils ont suivies qui leur ont donné le droit à l'exercice professionnel et qui constituent une étape importante en concrétisant leur choix de s'orienter vers l'agriculture. Leur passage « scolaire » dans la formation agricole constitue une étape décisive dans l'inflexion de leur trajectoire vers le métier d'agriculteur et leurs origines souvent « citadines » ne les prédestinaient pas à le devenir. En rupture avec un modèle de « société » dans laquelle ils vivent, ils ont souvent décidé de tout abandonner pour l'agriculture, animés par une vision idéalisée d'un univers auquel ils prêtent des vertus de solidarité et d'entraide, d'autonomie et de liberté ou de proximité à la nature et aux animaux. Leurs projets d'installation en agriculture – pratiquement toujours marginaux – se sont souvent concrétisés avec difficulté, et ils gardent de cette expérience une certaine amertume, qui s'exprime d'autant plus facilement que leurs situations d'enseignant-formateur n'est pas vécue comme une promotion sociale, mais plutôt comme une voie de repli suite à l'échec de cette expérience en agriculture. Cependant, c'est sur cette même expérience agricole et les savoirs et savoir-faire qu'ils y ont acquis qu'ils légitiment d'abord leur droit d'exercice en formation et conçoivent les modalités d'un apprentissage « efficace ».

1.5. Les enseignants

Nous identifions également un parcours caractérisé en particulier par les agents EFA 1 et 24, respectivement enseignant en biologie et écologie et sciences économiques. Si cet itinéraire semble peu représentatif de notre échantillon, il pèse vraisemblablement plus dans la communauté éducative compte tenu de la manière dont nous avons recruté nos enquêtés pour ce travail, et du fait que les agents qui auraient pu alimenter cette biographie sont souvent peu impliqués sur les questions agricoles. Le parcours d'EFA 1 étant particulièrement significatif d'un tel itinéraire, c'est d'abord sur celui-ci que nous nous appuyons pour le décrire. Son parcours est marqué par une volonté de devenir avant tout enseignante et s'inscrit dans le prolongement familial, ses parents et l'un de ses frères ayant été ou étant encore enseignant. Cette destination professionnelle ne semble donc pas être vécue comme une destination transitoire, promotionnelle ou d'opportunité, comme les itinéraires précédents, mais plutôt comme une destination qui se serait imposée à elle. Elle n'a jamais traversé ou réellement approché au cours de son expérience professionnelle le monde agricole, sinon à certaines occasions en situations professionnelles avec des élèves sur « le terrain ». Aussi ses rapports aux agriculteurs reposent pour l'essentiel sur ses relations avec les individus en formation qui sont d'origine agricole. Dans certaines situations, ces relations donnent lieu à des débats sur l'articulation agriculture et environnement, qui mettent à l'épreuve sa position d'expert disciplinaire qu'elle a construit au cours de sa formation universitaire et qu'elle entretient et cherche à asseoir par une actualisation des connaissances dans les disciplines qu'elle enseigne. Son itinéraire s'est finalement essentiellement déroulé au sein d'un espace scolaire protégé du monde extérieur, à l'Education nationale, où les savoirs scientifiques prévalent. L'enseignement agricole, en étant plus ouvert sur l'extérieur et plus transversal d'un certain point de vue au travers les situations pluridisciplinaires, tend à fragiliser sa position et pourrait s'avérer être, par rapport à l'Education nationale, plutôt une destination de « second choix ».

1.6. « Les conjointes » d'agriculteurs

L'itinéraire suivant caractérise en particulier le parcours de EFA 21 et 22, ingénieures en agronomie, non fonctionnaires, conjointes d'agriculteurs, et dont l'activité d'enseignant-formateur représente un complément de revenus à l'échelle de l'exploitation de leurs conjoints. Si elles ne sont pas d'origine agricole, elles sont souvent impliquées dans les travaux de l'exploitation et assez proches de cet univers. Mais elles dissocient nettement ce qui relève de cette activité de celle de formation. Si les agents n'éprouvent pas de vocation à « enseigner », l'enseignement agricole étant plutôt vécu comme un espace « transitoire », en attendant « autre chose », elles adoptent assez typiquement le discours « conventionnel » de l'enseignant du dernier itinéraire.

1.7. « Les marginaux »

Enfin le dernier parcours biographique que nous identifions peut être qualifié de marginal. Cette désignation ne tient pas de ce que cet itinéraire serait à la marge dans l'enseignement agricole, et par là, non significatif pour décrire la communauté éducative agricole. Cette « marginalité » s'appuie d'abord sur la manière dont l'agent qui alimente cet itinéraire (EFA 7) se désigne lui-même, en tant qu'enseignant en animation socioculturelle. Sans que le parcours de cet agent puisse être considéré comme pleinement représentatif de ceux des enseignants-formateurs en animation « socioculturel », la marginalité revendiquée au sein des équipes pédagogiques constitue une des caractéristiques de ce groupe d'agents. Il n'a aucune proximité au départ avec le monde agricole ou l'enseignement agricole, aucune inclination particulière pour les questions agricoles et techniques. Doté d'une expérience dans le secteur de l'insertion sociale, c'est en partie sur celle-ci qu'il a été recruté en CFPPA à Yssingeaux pour conduire des chantiers d'insertion. C'est sur cette position qu'il oriente tout le sens de son action et ses manières de faire en considérant en particulier les filles et fils d'agriculteurs auxquels il a à faire comme un public en difficulté et relégué. Peu à peu intégré dans l'équipe pédagogique (il réussit le concours d'enseignant par la voie de la validation de l'expérience après quelques années), il a construit sa légitimité d'exercice professionnel sur les questions agricoles, auprès de ses pairs et de ses publics, en précisant son intervention sur le registre de l'insertion sociale et en délimitant son intervention aux marges des questions techniques, des fonctions de production ; il ne s'intéresse pas à l'agriculture en soi mais à ses activités connexes, il ne s'intéresse pas aux agriculteurs, mais aux femmes d'agriculteurs.... Ce sont pour lui ces marges qui sont susceptibles de redonner du sens à l'agriculture.

Au terme de cette description des itinéraires des agents, l'enseignement agricole s'avère être un espace social où se croisent des trajectoires variées d'individus qui viennent d'horizons de plus en plus diversifiés. Ces parcours sont caractérisés par des rapports au monde agricole qui révèlent diverses formes de mise à distance, en prenant des tonalités variées, selon que ce monde les ait rejetés, que les agents s'en soient extraits ou bien qu'ils ne l'aient jamais réellement côtoyé. Outre la présence de plus en plus importante d'agents qui ne sont plus fille ou fils d'agriculteur, retenons ici que celles et ceux qui s'y sont confrontés se sont, pour des raisons diverses, largement éloignés du modèle agricole « conventionnel ». Ces constats se traduisent par un rejet plutôt partagé d'une agriculture aux seules orientations « productivistes », laissant une impression « idéologiquement » située de la manière dont les agents pensent l'avenir de l'agriculture, tel que nous avons rendu compte au cours du précédent chapitre. S'agissant avec la médiation pédagogique de mobiliser plus particulièrement les acteurs professionnels qui détiennent les savoirs construits en cours d'action, cette distance peut constituer un frein dans la perspective d'une telle pratique.

Ces trajectoires montrent également que l'enseignement agricole comme destination professionnelle peut relever de motivations différentes : elle peut s'imposer, être d'opportunité, transitoire ou promotionnelle. Aussi il y a de fortes chances que les situations auxquelles sont confrontés les agents ne soient pas vécues de la même manière, avec les mêmes motivations notamment pour s'engager dans le changement en agriculture et dans le renouvellement des pratiques de formation.

Ces trajectoires contribuent également à identifier certaines tensions quant aux savoirs qui font ressources (savoirs experts et d'action) pour les agents pour légitimer leur droit d'exercice professionnel dans le champ de la formation agricole et pour mettre en œuvre les apprentissages. En particulier, il semble que la valeur attribuée à ces différentes formes de savoirs, qui contribue à définir la position des agents dans le champ de la formation agricole, est le résultat d'un processus de capitalisation qui s'effectue tout au long de leurs expériences en formation et / ou dans des situations professionnelles d'agriculteur.

Enfin, sans révéler ce que l'analyse des idéaux-types nous donne après, la place et le rôle que jouent le cursus de formation et / ou l'expérience d'agriculteur ou dans un autre secteur d'activité dans ces itinéraires sont susceptibles d'activer certaines logiques d'actions, de mettre à l'épreuve leurs manières de faire et d'engager certains ajustements du sens qu'ils donnent à leur travail. En particulier la distinction entre une logique d'intégration sociale et de cohésion sociale pourrait tenir en particulier de la manière dont leurs propres parcours de formation s'inscrivent dans leurs trajectoires. Quand ce parcours a répondu de manière stratégique à un projet professionnel, dans un dispositif de formation continue ou qu'il a permis aux agents de porter un regard réflexif sur le monde et sur ses propres pratiques, la formation semble plutôt ici se concevoir dans une logique de cohésion sociale, où c'est l'individu qui est acteur. Quand la formation fournit des normes et des valeurs qui s'imposeraient à tous comme ceux du développement durable par exemple, la formation se pose alors comme le garant de ces références et semble se concevoir plutôt comme un espace d'intégration sociale.

L'analyse des idéaux-types nous montre cependant que si les combinaisons de logiques prennent appui en partie sur les dispositions propres des agents qui se constituent au cours de leurs itinéraires, ces combinaisons sont plus compliquées que cela.

2. Les idéaux-types

Nous distinguons cinq idéaux-types qui sont : « l'Enseignant Education nationale », le « Formateur enseignant », le « Paysan pédagogue », « l'Enseignant animateur » et « l'Animateur formateur ».

2.1. « L'Enseignant Education nationale » (l'EEn)

La figure de « l'enseignant Education nationale » (EEn) constitue une figure que nous avons élaborée principalement à partir d'entretiens d'agents (EFA 1, 2, 11, 20, 24 et 25) dont la représentation du métier d'enseignant renvoie au modèle de l'expert disciplinaire que nous avons rattaché à la figure de l'enseignant à l'Education nationale²⁵. Signalons également que ces agents interviennent tous en formation initiale, ce qui a son importance, compte tenu qu'au lycée, contrairement à ce que l'on rencontre notamment dans les CFPPA, il n'existe que très rarement d'espace de travail collectif (la salle des « profs » n'en étant assurément pas une). Si EFA 1 et 24 sont tous deux issus de parcours universitaires, titulaires d'un diplôme de Maîtrise de formations monodisciplinaires (respectivement biologie et écologie et sciences économiques), EFA 2 et 11 et 25 sont diplômés d'écoles d'ingénieurs d'agronomie, « Ingénieurs d'Agronomie » pour les deux premiers et ingénieur agronome pour le dernier qu'ils ont obtenus à l'issue de parcours scolaires d'excellence. Quant à EFA 20, son itinéraire est mixte, puisqu'il a obtenu un BTSA Gestion et Protection de la Nature, puis une licence universitaire. Notons également ici que si EFA 1, 2, 24 et 25 n'ont aucune proximité avec le monde agricole, EFA 11 en est issu, mais s'en est très tôt extrait.

Malgré cette diversité de cursus scolaire, ces agents ont en commun d'avoir construit l'essentiel de leur expérience au sein d'un espace scolaire, que ce soit en tant qu'élève ou en tant qu'enseignant-formateur. Si les discours qu'ils portent s'appuient positivement sur la figure symbolique de l'enseignant « traditionnel » à disposition dans le champ de la formation agricole, on constate que pour la plupart des autres agents cette figure exerce, à des degrés divers et selon des arguments variés, un effet « repoussoir » qui contribue à déterminer des positions contrastées dans le champ.

Les agents qui alimentent cette idéaltype se désignent d'abord par la discipline qu'ils enseignent dont les savoirs servent une logique d'action de subjectivation ; les connaissances à acquérir par les individus en formation doivent leur permettre de mieux comprendre le monde qui les entoure. Considérés comme incontestables et dotés de vertus « émancipatrices », ces savoirs qu'ils transmettent doivent permettre aux élèves de s'extraire de leurs idées reçues, notamment celles portant sur les questions d'agriculture et environnement. Pour autant, l'espace scolaire duquel ils ne sont jamais complètement sortis, est considéré comme un espace où la science et le savoir sont « sacralisés » et s'imposent comme des principes indiscutables à partir desquels se réalise une socialisation institutionnelle. L'action de l'école et de ses agents se conçoit alors également dans une perspective d'intégration sociale. C'est sur cette articulation entre intégration sociale et subjectivation que s'est construit le programme institutionnel de l'appareil scolaire de façon générale ; elle consiste à garantir des normes et des valeurs permettant aux individus en formation de s'extraire de leurs influences communautaires et familiales pour s'insérer dans la société, tout en prenant ses distances et en

²⁵ Il ne s'agit pas pour nous ici de considérer que tous les enseignants de l'Education nationale correspondraient à cet idéaltype. Cependant, cet idéaltype renvoie à une identité « attribuée ».

critiquant l'ordre social et ceux qui l'incarnent. Cette articulation compliquée à tenir devient d'autant plus fragile, comme c'est le cas pour cet idéaltype, que les savoirs que les agents enseignent perdent peu à peu, dans certaines situations, leur caractère incontestable. Aussi, dans les situations où les questions d'agriculture et d'environnement sont abordées, où le métier d'agriculteur se trouve mis en débat, on assiste à une certaine forme de mise en retrait d'une logique d'intégration sociale et au renforcement de celle de subjectivation, marquant une tendance au transfert du processus de socialisation vers les individus en formation.

2.1.1. Une position d'expert disciplinaire

Le premier idéaltype de « l'Enseignant Education nationale » (EEn) se caractérise par une position où l'agent est généralement en charge d'un enseignement de disciplines plus généralistes que techniques, comme l'écologie, la biologie, ou l'économie. C'est par ces disciplines qu'il se désigne, non pas en tant qu'enseignant-formateur « de », mais très souvent par la discipline qu'il maîtrise, c'est-à-dire en tant qu'*écologue*, qu'*biologiste* ou qu'*économiste*. L'agent décrit alors son travail principalement comme une activité de transmission des savoirs attachés à sa discipline, comme cet enseignant-formateur, ingénieur d'agronomie dont la carrière s'est essentiellement déroulée dans l'enseignement agricole à l'exception de son service en coopération : « *mon métier ça a toujours été de transmettre des savoirs ... il faut bien apporter un minimum de savoirs quand même...* » [EFA 25]. Renvoyant ainsi l'activité de l'enseignant à la transmission de savoirs, le statut d'expert disciplinaire est mobilisé pour justifier du droit d'exercice du métier d'enseignant, comme l'illustre bien l'extrait suivant tiré de l'entretien d'un agent, professeur certifié en écologie et en biologie : « *C'est une question d'honnêteté intellectuelle, on ne peut bien parler que de ce qu'on connaît à peu près quand même* » [EFA 1]. C'est aussi pour renforcer cette position que l'agent du premier extrait minimise la dimension proprement sociale et la nature interrelationnelle de son travail, considérant en particulier, la référence au métier « *d'assistante sociale* », comme une figure de laquelle il conviendrait de se démarquer : « *On peut être copain (avec les élèves), mais on est pas des assistantes sociales, on n'est pas la famille* » [EFA25].

L'expertise disciplinaire comme norme propre à l'espace de significations disponibles de l'enseignant Education nationale, repose sur une conception « intellectuelle » du métier, où les savoirs conceptuels et abstraits valent plus que les savoirs « pratiques », « techniques » et les savoirs d'action. Ces savoirs s'imposent comme des principes incontestables : « *Corriger les choses qui ne sont pas réelles, ... pour moi, c'est l'argument scientifique et objectif qui prime. C'est ça oui ... C'est dans le programme... mon boulot c'est de les préparer à l'examen* » [EFA1]. Cette distinction entre catégories de savoirs s'appuie sur un discours à disposition qui, dans le champ de la formation, établit une hiérarchie entre ce qui relève de la théorie, du concept et ce qui relève de la pratique. Ceci est parfaitement illustré dans l'extrait suivant, où l'agent expert d'une discipline « généraliste » considère

que « l'enseignant technique » ne bénéficie pas du même capital culturel que lui, opposant ainsi les orientations des formations spécialisées et techniques, à celles, généralistes, qui lui ont permis d'accéder aux concepts et à une forme « d'ouverture » : « *les enseignants techniques manquent de formation, (...) ceux qui ne s'occupent pas d'agriculture sont beaucoup plus ouverts* » [EFA 20]. Or l'idée d'ouverture que procure la maîtrise des savoirs généralistes et théoriques, renvoie à une double logique de l'action qui détermine la place et le rôle des enseignants-formateurs comme les agents à la fois d'un processus d'intégration sociale et de subjectivation.

2.1.2. Des agents en charge d'une socialisation institutionnelle « promotionnelle »

2.1.2.1. D'une logique d'intégration sociale ...

Constatons dans ce qui suit que la logique de l'action des agents s'inscrit plutôt dans une perspective d'intégration sociale, qui consiste à les engager dans un itinéraire de promotion sociale passant à la fois, par un certain détachement des individus en formation de leurs influences familiales, et par l'assimilation des savoirs enseignés leur donnant accès à cette promotion.

Le sens de cette promotion sociale consiste en particulier à délaisser les savoirs profanes afin de s'émanciper de leur milieu d'origine, pour s'orienter vers la maîtrise des savoirs plus conceptuels. Ce faisant, constatons dans le même temps, que le rôle de l'enseignant-formateur consiste de plus en plus à repérer et à sélectionner les individus en formation selon leurs aptitudes à conceptualiser, comme les deux extraits suivants le montrent. C'est ce dont témoigne le premier extrait, l'agent inscrivant son action dans une démarche de sélection des individus les plus brillants dont les « talents » doivent leur permettre une poursuite d'études. Cette perspective est dans le même temps posée en contradiction avec un devenir professionnel agricole, et positionne alors la formation comme un moyen d'assurer une promotion sociale moyennant le « départ » de l'individu de sa communauté d'origine : « *Je ne fais pas quelque chose de particulier, moi quand je fais mon cours, je ne les prépare pas forcément à être agriculteur, mais plutôt à une éventuelle poursuite d'études. Je détecte en fait très tôt ceux qui ont les potentialités d'aller plus loin, vers des licences pro, ou autres ... c'est dommage parfois on a des parents qui sont agriculteurs qui ne veulent pas laisser leurs enfants poursuivre alors qu'ils le pourraient...* » [EFA 11]. Une telle position de l'enseignement agricole n'est pas sans lien avec le parcours biographique de l'agent qui exprime ce point de vue, et pour qui, rappelons le ici, la formation et le diplôme d'ingénieur agronome qu'elle a obtenu lui ont permis de sortir d'un monde agricole dont elle est issue. Le second extrait traduit également cette façon de penser le rôle de l'école et la place des savoirs dans le processus de socialisation ; il assoie notamment la dimension « intellectuelle » du métier d'enseignant en tant qu'il devient une destination professionnelle « promotionnelle » possible pour un élève d'origine agricole, dès lors qu'il réussit en formation. Si cet

itinéraire reste virtuel, n'étant qu'un désir d'élève, il procure cependant à l'agent une satisfaction qui lui donne le sentiment d'avoir pleinement assuré son rôle tel qu'il le conçoit : *« pour moi c'est réellement un bonheur, l'impression d'avoir réussi, quand cette élève m'a dit qu'elle voulait grâce à moi devenir enseignante de biologie écologie »* [EFA1]. L'ensemble des discours repris ici appuie une conception hiérarchique entre des savoirs théoriques et « sacralisés » dans l'espace institutionnel et des savoirs d'action, considérés comme « profanes » car détenus par ceux qui agissent hors de cet espace.

Mais si le rôle de socialisation de la formation agricole consiste à émanciper les individus de leurs influences familiales, de les inscrire dans des trajectoires d'ascension sociale via la promotion des savoirs enseignés « indiscutables », cette socialisation passe également par un travail d'assimilation de connaissances du côté des élèves leur permettant d'intégrer la société et de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. L'extrait suivant montre en particulier comment le but de cet agent, enseignante en biologie et écologie, relève bien de cette assimilation, où les savoirs en écologie doteraient les futurs agriculteurs d'une meilleure compréhension et prise en compte des exigences environnementales et des risques qu'ils encourent en ne les respectant pas : *« Maintenant mon but ce n'est pas de les faire changer d'avis. C'est qu'ils ne racontent pas trop de conneries. Mais pas seulement dans l'optique de l'examen... Que les futurs agriculteurs sachent un peu, quand ils ont une pratique, qu'ils sachent ce qu'ils font. Quelles répercussions peuvent avoir leurs pratiques, sur leurs productions, sur leur santé à eux, éventuellement, sur leur vie courante et sur l'environnement futur. Mais ça c'est... de l'utopie »* [EFA1].

Ces différents exemples montrent que le rôle de l'enseignant-formateur consiste moins à préparer les individus à devenir des agriculteurs (alors que ces derniers se trouvent dans des formations dont c'est la destination) qu'à les extraire d'un monde agricole dans une perspective de promotion sociale. Pour ce faire, l'assimilation des connaissances que l'institution scolaire garantit, constitue une condition leur permettant de s'extraire de certaines façons de penser propres à leur communauté d'origine ; dans ce sens, leur action s'apparente à une logique d'intégration sociale.

2.1.2.2. ... à une logique de subjectivation

Si les savoirs théoriques à enseigner se posent comme des principes indiscutables garantis par l'institution scolaire et comme les principaux supports du processus de socialisation, ils ne s'inscrivent cependant pas dans des visées utilitaires immédiates. Si ces savoirs, comme nous l'avons précisé précédemment, doivent parfois permettre aux élèves de se réorienter vers des secteurs d'activité moins « pratiques » et socialement mieux considérés que celui de l'agriculture, ces savoirs à transmettre peuvent être également pensés comme nécessaires pour celles et ceux qui veulent devenir agriculteur dans une perspective de les engager dans une réflexion sur leurs futures situations de travail pour devenir ce que nous pourrions nommer, en empruntant à Donald Schön (1993), « l'agriculteur

réflexif » : « ... Je n'ai jamais réfléchi à mon rôle d'adaptation au métier d'agriculteur, mais de toute façon quoiqu'ils fassent il faudra qu'ils s'adaptent ; donc après les connaissances peuvent les amener à réfléchir. Je ne les prépare pas forcément à aucun métier que ce soit, enfin, je ne pense pas » [EFA1].

Cette conception s'appuie en particulier sur l'idée reçue que les concepts faciliteraient la réflexion de ceux qui les maîtrisent, une certaine autonomie de pensée et par-là, une capacité plus grande de s'adapter aux situations. Dans ce sens, la socialisation proposée par l'institution n'est ni immédiate, ni totale, et il revient en partie aux individus en formation de se saisir de ce qu'ils ont assimilé au cours de leur formation pour devenir aptes à penser par eux-mêmes. Cette situation est d'autant plus nécessaire que comme dans l'extrait précédent, il ne s'agit pas pour l'agent de former les élèves au métier d'agriculteur mais d'abord de s'outiller pour mieux réfléchir. On retrouve les mêmes accents avec l'extrait suivant, où le monde du travail étant incertain, les individus doivent s'adapter aux situations, et pour cela, plus ils auront acquis de connaissances plus ils seront à même de réfléchir et de faire face à ces incertitudes. Ces propos sont tenus par cette ingénieure d'agronomie pour qui la formation constitue une étape importante de promotion sociale pour celles et ceux qui, comme elle, veulent s'extraire du monde agricole : « Ce que je dis aux BTSA, il faut sans cesse s'adapter au contexte et à sa demande, et plus on est formé plus on peut s'adapter facilement. La manière dont je fais un cours il y a un minimum mais après il faut arriver à les faire raisonner et réfléchir, et j'ai donc basé mon cours là-dessus, c'est ce qui est plus difficile » [EFA 11].

2.1.3. Une position qui tient d'itinéraires particuliers

Les références à l'expertise disciplinaire et la diffusion de connaissances plutôt théoriques qui caractérisent l'espace de significations disponibles propres à la figure de « l'Enseignant Education nationale », tiennent également à leur espace de dispositions. Les différents agents qui nous permettent d'alimenter cet idéaltype, sont des enseignants-formateurs issus généralement de formations supérieures universitaires ou d'école d'ingénieur, comme nous l'avons évoqué au début de cette partie. Ils expriment pour la plupart une vocation « éducative » qui s'est manifestée relativement tôt : « j'ai toujours su qu'un jour je serai enseignante, d'anglais, ou d'autre chose... » [EFA1]. Cependant, le métier d'enseignant s'est imposé aux agents pour des raisons qui peuvent être différentes. Pour EFA 1 et 2, cette destination professionnelle semble s'inscrire dans le prolongement de la carrière de leurs parents qui sont enseignants, bien qu'elles n'aient pas suivi le même cursus (le statut d'ingénieur d'agronomie en particulier d'EFA 2 ne prédisposant pas spécifiquement à une carrière d'enseignant) : « Moi mes parents ils sont profs en lycée agricole, alors oui, c'est quand même un modèle » [EFA1] ; « mon père était prof de français, et ma mère institutrice, alors forcément ça a joué, mon père me disait en tant que femme c'est pas mal, prof, ça te laisse du temps » [EFA 2]. On assiste chez ces deux

agents à une certaine forme de reproduction sociale d'un modèle familial, dont l'influence semble avoir été décisive dans le choix de la carrière. Pour les autres agents les raisons sont plus diverses.

Plus globalement, la position de l'enseignant Education nationale dans le champ de la formation agricole telle que nous l'avons décrite découle en partie de ce que les agents qui alimentent cette idéaltype n'ont généralement rien connu d'autre que le monde de l'école. C'est un espace dans lequel ils ont construit leur expérience sociale et par laquelle ils se sont imprégnés de normes et de valeurs « traditionnelles » qui influencent leur manière de faire et de penser leurs actions.

Au final, la position de l'enseignant Education nationale dans le champ de la formation agricole se construit à partir d'un espace de significations disponibles et de dispositions où l'action des agents combine à la fois une logique d'intégration sociale et de subjectivation. L'action des agents se fait selon une logique d'intégration sociale d'abord parce que l'institution scolaire est considérée comme un espace garant des principes indiscutables que sont les savoirs et la science, principes qui s'imposent d'autant plus qu'ils sont abstraits, conceptuels et éloignés d'une utilité immédiate. Cette logique de l'action tend à inscrire l'activité de l'enseignant-formateur à distance du monde extérieur. Si cette distance peut découler du processus d'institutionnalisation et de scolarisation de l'enseignement agricole, elle semble également tenir des agents eux-mêmes et de parcours biographiques qui se sont déroulés principalement dans l'espace scolaire. L'action des agents se fait dans une logique de subjectivation ensuite, où, comme l'exprime François Dubet, « l'école pense que le savoir libère et que l'apprentissage du savoir est affaire de discipline et d'exercice » (Dubet, 2009, 99). Si pour ces agents, la socialisation est l'affaire de l'institution scolaire agricole, elle est aussi à la charge et en partie sous la responsabilité des individus en formation eux-mêmes. Ainsi, articulant logique d'intégration et de subjectivation, le rôle des enseignants-formateurs se stabilise autour de la transmission de savoirs universels qui s'imposent comme des normes qui sont garanties par l'institution scolaire mais qui permettent également aux individus qui les assimilent de devenir les auteurs de leur propre contrôle social. En d'autres termes, s'il s'agit de les rendre autonomes, il s'agit aussi de les intégrer dans la société pour y devenir « sujets ». Pour autant, cette combinaison est fragile et l'action des agents et le sens qu'ils leur donnent sont mis à l'épreuve en permanence dans le travail quotidien, en se confrontant notamment aux références de la pluridisciplinarité et du « terrain » qui circulent dans le champ de la formation agricole.

2.1.4. Une position que le quotidien met à l'épreuve

Notre ambition est ici de repérer en quoi les situations de travail, notamment les interrelations entre les agents et leurs élèves, leurs pairs ou d'autres acteurs, mettent à l'épreuve et ajustent leur position dans le champ de la formation agricole. Il ressort de l'analyse des entretiens que la position d'expert disciplinaire transmetteur de savoir propre à l'idéaltype de l'enseignant Education nationale, est

régulièrement mise à l'épreuve. Il s'avère en particulier que les situations liées à la pluridisciplinarité et au « terrain » qui singularisent l'enseignement agricole dans l'ensemble de l'appareil éducatif français, dès lors que la question entre agriculture et environnement est posée notamment, fragilise une telle position. S'ils parviennent à entretenir dans certaines situations, « l'illusion » d'une telle position au travers des registres de dialogues de « la preuve » ou de « la norme », ces situations tendent à remettre en cause l'intangibilité de leur expertise et invitent les agents à s'engager subjectivement. Aussi, pour garantir leur position, ils finissent par ajuster leur rôle et les logiques qui président à leur manière de faire et de penser leur activité, en transférant le processus de socialisation du côté des individus en formation.

2.1.4.1. Où les relations avec les élèves fragilisent le rôle des agents dans le processus de socialisation institutionnelle

Les situations ordinaires au travail avec les individus en formation sont autant de situations susceptibles d'éprouver la position de l'expert disciplinaire transmetteur de savoirs. Les épreuves auxquelles les agents se confrontent ont en commun de fragiliser le caractère « sacré » donné aux savoirs à enseigner.

- En classe ! Confrontation entre les savoirs savants et les savoirs profanes

Nous distinguons une première situation qui éprouve la position de l'enseignant Education nationale dès lors que se confronte la dimension intellectuelle prêtée aux savoirs à enseigner par l'agent, au caractère « profane » des savoirs détenus par des élèves d'origine agricole, via leur expérience pratique au sein de l'exploitation familiale. Ce que révèle cette opposition est la nature des ressources et des capitaux qui valent dans le travail : *« Le problème, c'est que le travail intellectuel n'est pas une valeur pour [les élèves], en tout cas a moins de valeur pour eux que pour moi. On n'a pas du tout la même notion de la lecture, du travail intellectuel. Par exemple un truc qui m'a tué, au début de l'année, motivée, j'avais préparé mes cours, et eux, ils arrivent, me disent : « nous cet été on était en train de moissonner dans les champs, de conduire le tracteur, on n'était pas en vacances nous, cet été ». Alors maintenant tranquille quoi. Alors tu vois, le boulot c'est quand ils sont sur le tracteur, quand ils travaillent sur la ferme, et après ils arrivent à l'école pour se reposer. Donc, on n'est pas trop sur les mêmes valeurs »* [EFA2]. Cette confrontation entre conceptions du travail et nature des ressources à mobiliser s'avère être d'autant plus difficile à administrer que pour certains publics, recourir à un capital intellectuel, à un savoir plus conceptuel, constitue une forme de « rabaissement » : *« Ceux qui viennent de bac pro, ... ils se rabaisent vraiment dès qu'il s'agit de philosophie, d'économie générale de matière un peu comme ça, en disant que ça ne les concerne pas, ils sont paumés. Et puis ils rentrent à fond dans les modules techniques ... ils s'identifient vraiment par la technique... En fait, ils n'ont de l'estime que pour une entrée technicienne de l'agriculture »* [EFA2]. Ces différents extraits montrent comment la dimension « sacrée » des savoirs à enseigner est

confrontée de plus en plus – si tant est qu'elle ne l'ait pas été avant – à d'autres catégories de savoirs qui circulent dans l'espace de formation, mais qui se sont élaborés en dehors de celui-ci et qui peuvent être portés paradoxalement par celles et ceux vers qui l'apprentissage est destiné.

- Savoirs savants dans un contexte agricole

Nous distinguons également une seconde situation où les savoirs à enseigner se confrontent à un contexte agricole. Cette contextualisation est souvent recherchée pour donner aux concepts à enseigner un caractère plus concret et pour s'appuyer sur ce qui préoccupe plus directement les individus en formation. Or, dans ces situations, les savoirs à enseigner se confrontent aux sciences et techniques et aux manières de faire et de penser les pratiques agricoles, qui sont susceptibles de « déborder » les attendus pédagogiques de l'agent ; la contextualisation agricole soumet les savoirs théoriques au débat social dont peut faire l'objet l'agriculture, et en fragilise du même coup, le caractère intangible. Dans une telle situation, les agents sont invités à formuler un point de vue, à donner un avis, ce que l'extrait suivant illustre assez bien : pour appréhender les connaissances en génétique, l'agent (EFA 1) choisit d'illustrer son cours de biologie écologie en donnant à son intervention un « contour » agricole, à partir de la question des OGM (Organismes Génétiquement Modifiés). Or, si les OGM permettent de mobiliser un ensemble de savoirs des disciplines de biologie et d'écologie, les débats qui animent aujourd'hui la société sur leur développement dans le secteur de l'agriculture, soumettent ces savoirs à des points de vue contradictoires et à des connaissances empiriques dont les élèves peuvent être porteurs. Cette situation place alors l'agent au cœur d'un débat qui expose les connaissances en génétique et en écologie, considérées comme intangibles, à la controverse souvent initiée par les fils d'agriculteurs : « *Mais quand ils demandent comment se construit un OGM ... Je ne suis pas à l'aise du tout. Parce que j'ai une opinion forcément. Que les élèves me la demandent et que je ne la leur donne pas. Eux, ils ont des réactions paranoïaques là-dessus* » [EFA1. Invité à exprimer un « point de vue » dans une situation où les individus en formation sont amenés à exposer le leur, c'est-à-dire une situation où ce qui est mis en jeu dans les relations dépasse le cadre strict du contenu de la discipline, l'agent se refuse à accepter un tel « débordement » afin de ne pas remettre en cause le caractère incontestable de la science qu'il enseigne.

Si ces situations éprouvent diversement la position de l'enseignant Education nationale, elles n'empêchent cependant pas les agents qui alimentent cette figure idéaltypique d'agir. Analysons dans ce qui suit, en quoi ces actions permettent d'ajuster la position des agents, et voyons si elles peuvent relever ou non d'une certaine pratique de médiation pédagogique.

2.1.4.2. Nature des ajustements de la position de l'enseignant Education nationale pour faire face aux situations

Les difficultés précédemment décrites pour tenir une position d'expert disciplinaire dans certaines situations conduisent les agents à un ensemble d'ajustements qui se construisent peu à peu au cours de leur expérience au travail. Ces derniers opèrent dans deux directions principales. La première tente d'entretenir, voire de renforcer, leur position d'expert disciplinaire moyennant l'évolution du contenu enseigné et sa nature scientifique d'une part, et l'adoption d'un registre de dialogue basé sur la preuve et la norme, d'autre part. Le second ajustement participe également à affermir la position d'expert de l'agent, mais relève d'une stratégie d'évitement de la controverse et au final d'une relativisation de leur rôle dans le processus de socialisation institutionnelle.

- *D'une posture «d'expert» à celle de vulgarisateur*

En tant qu'expert disciplinaire, la transmission se pose comme principe d'action, c'est-à-dire que l'agent maîtrise les codes de langage propres à la science qu'il enseigne. Or dans la plupart des entretiens, (EFA1, 2, 11, 20, 24 et 25), les agents évoquent les difficultés qu'ont les élèves à maîtriser un vocabulaire spécifique et complexe de la discipline qu'ils enseignent. Aussi, on constate par exemple chez EFA 1, qu'au fur et à mesure de son expérience sociale au travail, l'agent «épure» son langage considérant qu'il était un des obstacles à son activité ordinaire de transmission des savoirs : *«Jusqu'où on doit aller dans les connaissances ? ... Je suis allé peut-être trop dans le détail quand j'ai débuté, maintenant j'élague, je simplifie. Par exemple avec les BEPA, futurs exploitants agricoles, ils avaient à étudier mitose, méiose. Au départ je donnais le nom des différentes étapes, et à la fin je ne donnais plus du tout les noms. C'était à eux de voir comment fonctionnait une division cellulaire, simplement d'après un film, d'en retrouver les étapes sans pour autant les nommer, puisque c'est le vocabulaire qui les bloque, qui les freine. Mais même sans appliquer le vocabulaire, ils sont largement capables de voir les mécanismes. Donc je me contentais simplement de ça à la fin»* (EFA 1). Un tel ajustement permet d'entretenir la posture pédagogique, en adaptant l'activité de transmission sur une dimension didactique, où la «simplification» du discours de l'agent lui permet de s'extraire des codes d'un langage spécialisé et spécifique à une science donnée qui est propre à celui de l'expert. Par ailleurs, si, comme dans l'extrait précédent, le travail de l'élève ne consiste pas seulement en une écoute attentive, donnant un «caractère» plus actif et plus centré sur «l'apprenant» d'un apprentissage en partie transféré vers les publics en formation, ce transfert a ses limites, du point de vue de certains agents comme EFA 25. C'est ce qu'il exprime ainsi : *«ce n'est pas aux élèves à faire le boulot !!»*, confirmant ainsi qu'un travail de transmission de savoirs constitue le cœur du métier de l'enseignant-formateur : *«il est payé pour ça»* [EFA 25].

- *Le recours aux registres de dialogues de la preuve et de la norme dans les relations interpersonnelles avec les élèves*

Malgré les ajustements précédents, les agents se confrontent aux représentations et savoirs empiriques des publics en formation, et finissent par prendre « conscience » que les connaissances qui sont les leurs sont susceptibles d'entrer en contradiction avec celles des individus en formation. Pour autant, malgré le conflit cognitif que révèlent certaines situations, les agents parviennent à entretenir leur position dans le champ de la formation agricole, en adoptant, dans les relations avec leurs élèves deux registres de dialogues. Si l'adoption de ces registres participe d'une forme d'engagement subjectif, elle tend à renforcer et asseoir du même coup, l'idée de ce qui compte vraiment pour eux. Il s'agit d'abord du registre de la preuve (scientifique dans l'exemple suivant), au sens où, dans une situation de controverse, le rôle de l'agent consiste à distinguer et faire « un choix » entre les informations et les savoirs qui circulent, en particulier ce qui relève du « vrai » ou du « faux » : « (les élèves) *ressortent des banalités, des généralités, qu'ils ont entendues à droite à gauche, dans la famille, et qui sont fausses. Ça j'estime que c'est aussi ma tâche de rectifier : corriger les choses qui ne sont pas... réelles quoi ...L'argument scientifique et objectif. C'est ça oui.* » [EFA1]. Cependant, le registre de la preuve n'est pas toujours suffisant pour « régler » les tensions et les rapports sociaux avec le public en formation et les modalités « démonstratives » des interventions pour asseoir le caractère incontestable des savoirs ne permettent pas non plus de surmonter le conflit cognitif. Aussi les agents peuvent être amenés à justifier les savoirs à acquérir sur le registre de la « norme », c'est-à-dire par exemple en justifiant du contenu à enseigner au regard des référentiels : « *c'est dans le programme... je suis là pour [leur] dire ce que c'est dans le cadre du module* » ou des examens et évaluations : « (Je leur demande) *de perfectionner leur niveau de connaissances là-dessus, pour pouvoir répondre, parce que c'est à l'examen/... / Moi mon boulot c'est de les préparer aux examens* » [EFA1].

Tout semble se passer comme si, dans certaines situations de controverses, la façon des agents d'ajuster les transactions sociales avec leur public, en vulgarisant les contenus et en adoptant des registres de dialogue basés sur la preuve et la norme, visaient à entretenir ou confirmer le statut d'expert disciplinaire et de « transmetteur » de savoirs. Constatons cependant qu'ils ne parviennent pas toujours à résoudre les tensions inhérentes à ces situations ; aussi certains agents font le constat d'une dégradation des rapports entre enseignants et élèves au sein même de l'institution, témoignant d'un certain déclin institutionnel comme le montre François Dubet (2002). L'extrait suivant parlant du comportement des élèves à l'examen, illustre assez bien cette dégradation des relations : « *Ils ont parfois des réactions violentes vis-à-vis de l'examineur. Parce que l'examineur est un prof de biologie écologie, et eux, ils sont à la limite violents. Tout en étant libre d'aborder ces thèmes-là, il faut qu'ils puissent répondre aux questions sereinement. Ils peuvent avoir leurs opinions, mais sans pour autant mépriser le reste quoi ...Et ça, c'est pas évident du tout à gérer.* » [EFA1]. La « violence » qui est évoquée ici exprime plus particulièrement l'écart croissant qu'il y a entre l'idée que se font de leur métier les agents et les réalités au travail qu'ils vivent.

A l'issue de ce qui précède, constatons que les ajustements des pratiques des agents que nous identifions apparaissent insuffisants pour relever d'une médiation pédagogique. Pour autant, en n'excluant pas qu'une telle pratique pourrait requérir la transmission de savoirs, il s'agit alors de voir si et comment cette position peut se combiner, en particulier dans un cadre plus collectif comme celui de la pluridisciplinarité, avec celles tenues par ses pairs.

- Vers un certain retrait du rôle des agents dans le processus de socialisation institutionnelle

Un établissement de formation agricole peut être considéré comme une organisation où le travail s'appuie sur des collectifs plus ou moins stabilisés et plus ou moins formels. Une telle organisation est institutionnellement incitée par la pluridisciplinarité présente dans tous les référentiels et largement « appropriée », au moins dans le langage, par les enseignants-formateurs. Elle induit alors des situations collectives de travail des agents en équipes pédagogiques qui sont susceptibles d'éprouver la position de l'Enseignant Education nationale.

Or pour les agents qui alimentent cet idéaltype, l'exercice professionnel dans de tels collectifs de travail ne va pas de soi. Ils ne peuvent cependant jamais complètement s'en extraire car pour eux, cette situation s'impose sous les injonctions faites par l'institution qui, au fil des réformes successives des référentiels, fixent la pluridisciplinarité comme modalité d'apprentissage obligatoire : « *Quand on passe au bac pro, on a des modules où on est obligé, de par le référentiel, à travailler ensemble et notamment, le module qui concerne la description d'une exploitation agricole, donc là, c'est de la pluridisciplinarité* ». L'investissement des agents dans de telles situations collectives de travail tient également au principe, qu'en tant qu'agent d'une institution, ils doivent respecter le « programme », car « *il faut quand même coller au contrat de base c'est à dire le programme* » (EFA 1). Or, dans de telles situations pluridisciplinaires, certains principes indiscutables comme les sciences ou certains paradigmes comme celui du développement durable se confrontent entre eux et / ou avec des savoirs d'action, des points de vue détenus par leurs pairs et / ou des acteurs qui n'appartiennent pas forcément à la sphère pédagogique. Ces principes se trouvent alors fragilisés et interpellent la position de l'Enseignant Education nationale.

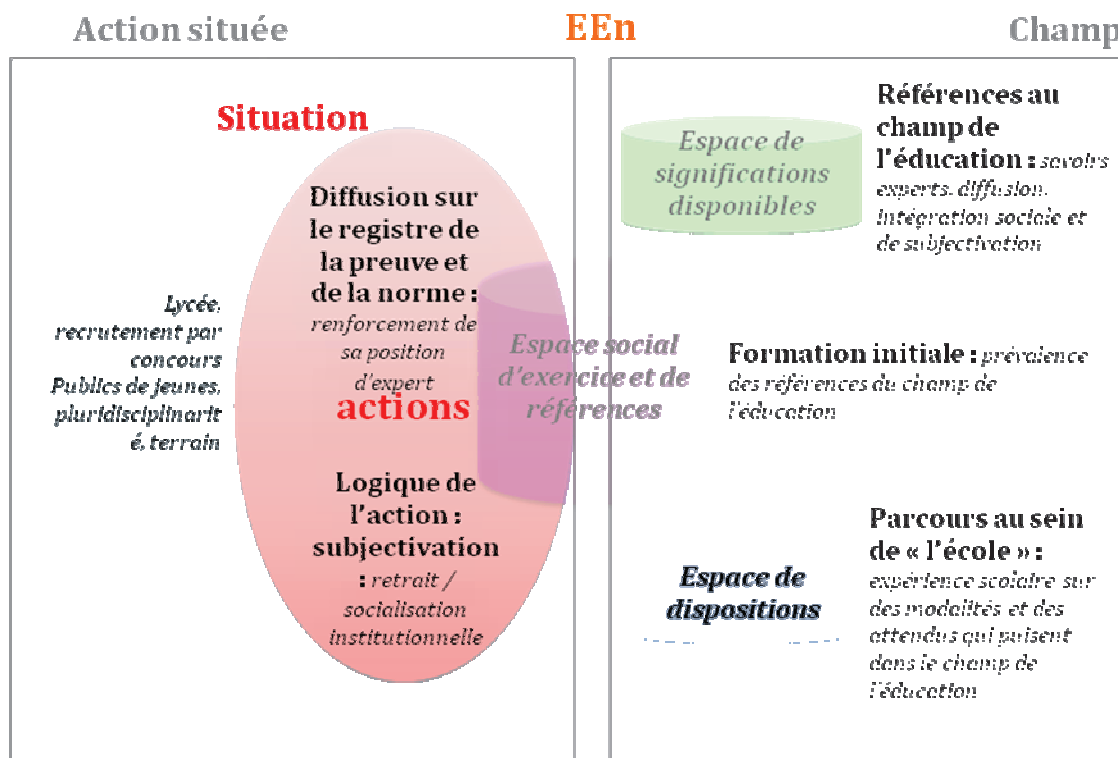
C'est ce dont témoigne l'extrait suivant où l'agent se retrouve en compagnie de ses collègues des disciplines techniques, dans des situations de « terrain » en présence d'agriculteurs : « *Il y a toujours eu la difficulté du prof d'écologie, puisqu'il s'agit d'écologie ici, qui arrive avec une étiquette sur le front, et les questions qu'on pose ce n'est pas toujours évident à poser. Sur l'épandage des lisiers, sur le nombre de nitrates qu'on met à l'hectare, pour envisager les fuites éventuelles, ce n'est pas forcément facile à poser comme question. Donc à mon avis, mon opinion, les choses que je pouvais donner, n'étaient pas forcément prises au sérieux. C'est à dire que je fais plus office de rigolote qu'autre chose.*» [EFA1]. Cet extrait est révélateur de la difficulté qu'éprouve l'agent à mettre en débat ses savoirs et leur caractère intangible, dans une situation où circulent d'autres savoirs détenus

par ses pairs « techniciens » et par l'agriculteur. Cette situation de pluridisciplinarité reproduit l'affrontement que l'on rencontre dans d'autres arènes, entre « écologistes » ou « écologues » et la profession agricole. Cette situation est d'autant plus difficile que l'agent ne peut réagir sur les mêmes registres de la preuve et de la norme envers ses pairs, avec lesquels il n'entretient pas le même déséquilibre cognitif qu'avec son public et auxquels il attribue une plus forte légitimité à se saisir des questions agricoles : « *Pour eux c'est plus facile parce qu'eux sont plus techniciens, parce qu'ils ont plus de connaissances que moi, pour faire passer ce type de connaissances aux élèves. Mes collègues sont plus proches de la profession, obligatoirement, donc eux ils sont différents, peut-être qu'ils n'ont pas cette opinion là, mais au moins pour certains, ils sont plus sensibles au problème de durabilité que d'autres, et quand ils font passer un message, ça passe mieux quand c'est eux que quand c'est moi. Forcément.* » [EFA1]. De fait, ne pas intervenir sur les registres de la preuve et de la norme permet de ne pas remettre en cause ces registres compte tenu de la présence d'élèves.

Pour autant, malgré une certaine mise en retrait dans ces situations de pluridisciplinarité, ce même agent ne renonce pas à effectuer « son travail » de transmetteur de savoirs, et il exprime alors « *le besoin de revenir, seul, sur le terrain, avec les élèves, parce que c'est plus facile, pour faire une lecture de paysage, pour enlever un peu le poids qu'un regard un peu strictement agricole, production, exerce sur la vision d'une exploitation* ». Cette mise en retrait des situations collectives de travail fait écho notamment à une conception des situations ordinaires au travail plutôt « solitaire » où « *dans (leur) activité en cours, (ils doivent être) autonomes* », et où : « *en classe oui je suis libre de faire ce que je veux* » [EFA1]. Remarquons cependant que si la difficulté à travailler collectivement repose sur une certaine conception du métier d'enseignant-formateur, elle relève également de ce que, dans les nombreux établissements que nous avons eu l'occasion de parcourir durant notre activité professionnelle, les agents ne disposent que très rarement d'un espace dédié pour de telles collaborations, à l'exception des CFPPA et de certaines formations BTSA des lycées, où le fonctionnement en équipe au sein du même bureau est souvent la règle.

Enfin, cette mise en retrait n'est pas seulement physique ; les agents qui alimentent cet idéaltype conviennent pratiquement tous que leur action n'a ou n'aurait en définitive pas ou peu d'impact sur les élèves : « *je ne suis pas sûr qu'on change quoi que ce soit* » (EFA 11) ; « *on ne convainc que ceux qui sont déjà convaincus* » (EFA 20), semblant ainsi abandonner ou minimiser leur rôle dans le processus de socialisation institutionnelle. Ce faisant, si leur espace de significations disponibles et de dispositions semblent privilégier une logique de leur action qui combine intégration sociale et subjectivation, leurs expériences sociales au travail au cours de laquelle ils parviennent à entretenir leur position d'expert disciplinaire et de transmetteur de savoirs tendent à déplacer cet équilibre, en déplaçant finalement de plus en plus leur rôle de socialisation du côté des individus en formation eux-mêmes.

Nous pouvons à l'issue de cette analyse représenter l'idéaltype de l'Enseignant Education nationale au regard de notre cadre théorique et d'analyse de la manière suivante :



- Figure 13 -

Au final, la position de l'enseignant Education nationale emprunte principalement à un modèle d'exercice professionnel issu de la sphère de « l'éducation », où l'enseignant-formateur est avant tout un expert disciplinaire en charge d'assurer la transmission de connaissances, plutôt théoriques et pensées comme incontestables. Cependant, cette position est particulièrement fragile. Les agents ont à faire face à un certain déclin de l'institution scolaire, qui remet en cause le principe incontestable et intangible, voire sacré des savoirs qu'ils détiennent, que ce soit au contact et dans les échanges avec leurs pairs dont les savoirs peuvent alimenter certaines controverses ou bien avec les publics en formation qui se posent de plus en plus en contradicteurs. Les agents parviennent cependant à maintenir leur position, moyennant des relations avec les élèves qui se font principalement sur le registre de la preuve et de la norme ou une mise en retrait des situations de pluridisciplinarité, qui les écartent d'autant d'une pratique de médiation pédagogique. Au final, cette position, malgré toutes ces épreuves, apparaît comme très stable, à condition que dans le même temps les agents reconnaissent que l'idée reçue selon laquelle l'institution scolaire a à jouer un rôle dans la socialisation est de moins en moins évidente. Ce faisant, on assiste dans les situations où l'agriculture est mise en débat, à un rééquilibrage des logiques de l'action des agents, passant d'un certain équilibre entre intégration sociale et subjectivation, caractéristique du champ de l'éducation comme nous l'avons vu notamment

avec les travaux de Lucy Tanguy, à un renforcement de la subjectivation au détriment de l'intégration. Bien que cette position ne concerne que quelques agents seulement de notre échantillon, les références auxquelles renvoie cet idéaltype pourraient jouer plus significativement dans le champ de la formation agricole. En effet, nous avons préférentiellement recruté les individus de notre échantillon à partir des réseaux dans lesquels nous étions engagés dans le cadre de notre activité professionnelle, où les individus sont généralement engagés dans des projets, des actions ou des programmes qui nécessitent de leur part un certain « dépassement » du rôle conventionnel de l'enseignant. Aussi les références propres à cette position dans le champ de la formation agricole pourraient jouer avec plus de force que ce que nous avons pu apprécier dans ce travail. Pour autant notre propre expérience et la manière dont sont actuellement recrutés les agents de l'enseignement agricole public, nous conduit à considérer qu'une telle hypothèse est tout à fait plausible. Enfin, il nous faut constater, comme nous allons le faire dans ce qui suit, que les références à cette position de l'Enseignant Education nationale sont abondamment mobilisées par de nombreux autres agents, non pas pour s'en réclamer, mais plutôt pour se poser en alternative, comme c'est le cas de l'idéaltype suivant dont la position s'ancre autour de la figure symbolique du formateur. Si nous avons construit notre hypothèse de la médiation pédagogique notamment sur le rapprochement entre formateur et enseignant, il nous faut rapidement constater que celui-ci ne va pas de soi. Mais cette tension a des ressorts très variés que l'analyse des autres idéaux-types va nous permettre de préciser.

2.2. La figure du « formateur enseignant » (FEn)

Le second idéaltype que nous identifions est celui du « Formateur Enseignant » (FEn) où les principaux agents qui alimentent cette figure se définissent d'abord par la figure symbolique du « formateur » (EFA 6, 8, 15, 16, 17, 18, 19) et en alternative de l'enseignant expert disciplinaire.

Cette position particulière dans le champ de la formation agricole tient de ce que le contexte de travail des agents qui alimentent cet idéaltype est celui de la formation continue des CFPPA, où ils travaillent tous. Cette position repose également sur certaines références propres au champ de la formation professionnelle comme l'individualisation des parcours de formation et l'accompagnement comme posture des enseignants-formateurs, qui caractérisent en particulier l'espace de significations disponibles de cet idéaltype. Mais cette position est aussi fortement marquée par l'expérience agricole des agents comme argument de légitimation dans le champ de la formation agricole. Cette expérience tient de dispositions propres des agents qui se sont construites au cours de leurs itinéraires. De ce point de vue, ils ont en commun pour certains (EFA 6, 8, 16, 19 et 20) d'avoir été un temps agriculteur ou comme pour EFA 15 et 18, conseillers agricoles. Ils ont dû alors faire le travail nécessaire pour le devenir car, n'étant pas d'origine agricole, il leur a fallu accéder au métier via une formation agricole continue et un travail de légitimation autour de compétences qu'ils ont construites dans l'action et au

cours de leur expérience. Ce travail a été d'autant plus difficile que la plupart d'entre eux se sont installés sur des systèmes alternatifs à une agriculture conventionnelle (agriculture diversifiée, vente directe pour les enseignants-formateurs d'Yssingaux (EFA 6 et 8) et système bio pour tous les autres qui sont en poste au CFPPA de Rennes). Pour les agents qui ne se sont pas installés, ils ont généralement été en situation d'assurer la promotion de ces systèmes de production. Notons ici, que la plupart des agents que nous avons mobilisés pour élaborer cet idéaltype s'inscrivent dans l'itinéraire que nous avons désigné dans une première partie de ce chapitre, comme celui des « déçus de l'agriculture ». De ce point de vue, pour eux, l'expérience agricole ne s'est généralement pas prolongée au-delà de quelques années, et s'ils se sont « rêvés » agriculteurs, ils n'expriment jamais de vocation pour l'enseignement, cette destination professionnelle se posant le plus souvent comme une voie de repli. Pour autant, c'est sur ce travail et cette expérience qu'ils légitiment leur droit d'exercice dans le champ de la formation agricole et en alternative à l'expert disciplinaire propre à l'idéaltype de l'enseignant Education nationale.

Une telle position dans le champ de la formation agricole oriente alors très significativement la manière dont les agents conçoivent les apprentissages et leur rôle. A la différence de ce que nous avons mis en évidence avec l'idéaltype précédent, leur manière de faire et le sens qu'ils lui donnent ne font pas l'objet d'une controverse forte, les orientations des formations dans lesquelles ils interviennent étant assez souvent connotées quant au modèle agricole qui prévaut (agriculture diversifiée à Yssingaux et agriculture biologique à Rennes) et les individus en formation étant généralement des adultes « convaincus » de la nécessité d'un changement en agriculture. En situation, la principale ressource qui vaut est la compétence qui se construit en action. Elle donne ainsi une inclination sur les modalités même des apprentissages qu'il convient de mettre en place.

L'expérience au travail, l'accompagnement et l'individualisation trouvent au final une cohérence dans l'action dont le but est de permettre aux individus en formation de construire leur propre projet d'installation ; ce but renvoie à une logique de leur action qui est d'abord stratégique en tant qu'il consiste essentiellement à répondre aux attentes de leurs publics de formation continue au travers de situations d'apprentissage pensées d'abord comme expérience sociale au travail. Cette logique détermine au final, dans le champ de la formation agricole, une autre manière de transférer le processus de socialisation du côté des individus en formation.

2.2.1. Une action « située » en formation continue pour adultes

La position du formateur enseignant est en partie déterminée par la situation dans laquelle les agents travaillent. La plupart de celles et ceux qui alimentent cet idéaltype exercent dans les centres de formation continue (CFPPA) des établissements d'enseignement agricole d'Yssingaux ou de Rennes. La manière de concevoir leur action est alors en grande partie influencée par le type de public,

principalement des adultes, auxquels ils ont à faire et avec lesquels ils entretiennent des relations de proximité. Cette situation alimente en particulier l'idée selon laquelle, pour être enseignant, il ne suffit pas seulement d'être « *savant* » et de transmettre un savoir, mais suppose des relations avec le public qui se distinguent de celles de l'expert disciplinaire attaché à la formation initiale. Il est en partie reproché à ce dernier de n'exercer son activité que moyennant une certaine « violence institutionnelle », comme l'exprime cet agent ex-élèveur ovin du CFPPA d'Yssingeaux : « *Les adultes, ils ont toujours besoin ... c'est à la fois un public plus facile que les gamins, mais c'est plus compliqué. Il est plus facile parce qu'a priori ils sont là, ils savent pourquoi, on a pas des gamins qui sont foutus là dans cette filière parce qu'ils pouvaient pas faire autre chose, mais en même temps ils sont très exigeants, c'est-à-dire qu'ils veulent quelque chose de précis, on peut pas les embobiner, ... et ça ils ont conscience qu'on n'est pas sorti purement de l'école. Ça, pour eux, c'est important. C'est donc un public plus facile, bon l'aspect discipline quelquefois on en fait, il y a de l'humain, et qu'il y a des moments où il faut cadrer, mais on ne peut pas leur raconter d'histoire, on ne peut pas se cacher derrière une hiérarchie, une institution comme il peut y avoir au lycée, où il y a l'adulte, le prof qui a le savoir etc. Nous c'est pas du tout comme ça que ça se passe* » [EFA 6]. Cet extrait est significatif de la manière dont la présence d'un public d'adulte est déterminante dans la façon de concevoir l'intervention en formation. La proximité d'âge plus particulièrement joue un rôle essentiel dans la façon de penser les relations entre agents et les individus en formation : « *il n'y a pas celui qui sait et l'autre qui ne sait pas comme au lycée* » [EFA 7]. Or cette règle sociale semble largement liée à un exercice professionnel avec un public d'adultes qui induit des rapports entre l'agent et les individus en formation très différents de ceux que peut avoir l'enseignant-formateur avec des jeunes : « *J'ai fait des expériences (en formation initiale), c'est tellement difficile de motiver les jeunes par rapport aux adultes, je ne me sens pas capable, je n'aime pas les rapports aux tout jeunes. Il y a une grosse différence avec eux, alors qu'avec des adultes on est sur un pied d'égalité. On ne parle pas de la même façon en formation continue, souvent on aborde un débat avec des gens qui ont déjà des données, qui ont un vécu derrière, donc ils vont apporter des choses différentes* » [EFA 6].

Cette proximité et la nature des relations qui se nouent entre agents et individus en formation tiennent également de ce qu'entre eux les parcours sont relativement similaires. En effet, la proximité entre agents et publics qui oriente la nature des relations en situation de formation, repose également sur certaines similitudes entre les trajectoires des agents et celles de leurs publics de formation continue. Ils ont en commun d'avoir des origines socioprofessionnelles qui sont de moins en moins agricoles et des projets d'installation en agriculture sur des systèmes alternatifs. Ils partagent donc ensemble des trajectoires similaires, où le projet professionnel s'inscrit dans une certaine rupture biographique (que nous évoquerons plus en détail plus loin). Or, dans ces parcours, la formation continue agricole étant une étape clé pour accéder au métier d'agriculteur, les agents se sentent engagés et fortement légitimes pour intervenir auprès d'eux : « *Et au fur et à mesure que le temps à passé, on s'est trouvé confronté –*

je veux dire dans le bon sens du terme – à des gens qui étaient un peu comme moi, qui avaient envie d'autre chose, qui voulaient faire une agriculture un petit peu différente... moi je suis d'autant plus sensible à ça du fait de mon parcours, j'étais bien dans le même schéma que ces gens qu'on reçoit maintenant » [EFA 6]. Les similitudes entre biographies des agents et des publics renforcent la proximité et participent à orienter leurs relations qui reposent, à l'inverse de ce qui se passe en formation initiale, sur un certain équilibre cognitif entre enseignants-formateurs et individus en formation, où prévaut « l'échange » et le « partage » : « le fait de pouvoir faire partager leur vécu, ça sert de support au niveau de notre pédagogie, et pouvoir aussi faire partager notre vécu, c'est un échange, il y a énormément d'échanges avec les adultes » [EFA 6]. En outre, entre agents et individus en formation s'établit une sorte de « communauté d'expériences », permettant de partager un langage commun qui facilite les échanges et qui induit une certaine conception de ce que doit être la nature des rapports entre un enseignant-formateur et son public : « il me semble qu'être formateur sans avoir l'expérience du secteur professionnel, ça me paraît difficile au moins pour rentrer en relation avec les jeunes avec lesquels on a à faire. Je pense que l'idéal du formateur c'est d'abord un mec qui sait rentrer rapidement en contact avec le groupe qu'il a.[...] Tu es bien obligé de parler le même langage qu'eux. De connaître leur langage pour rentrer en contact. La compétence thématique, c'est sans doute important, mais d'abord une question de relation et de compréhension de ce qui se joue dans le groupe et entre les gens » [EFA 16].

Les différents extraits proposés ici nous permettent de caractériser la situation des agents. Mais ils nous donnent également à lire comment l'expérience professionnelle des agents constitue un des arguments importants à partir duquel ils légitiment leur droit d'exercice d'enseignant-formateur dans le champ de la formation agricole. Cet argumentaire tient en particulier de leur espace de dispositions qu'il nous faut maintenant analyser.

2.2.2. L'expérience au travail comme référence d'un espace de dispositions du « formateur enseignant ».

2.2.2.1. Le formateur a une expérience professionnelle

L'argumentaire qui caractérise le formateur enseignant dans le champ de la formation agricole se construit également à partir de dispositions propres où les manières de faire et de penser la formation puisent dans l'expérience d'agriculteur qui est la leur. Ces expériences s'inscrivent souvent en rupture d'une trajectoire biographique qui ne les prédestinait pas à de telles activités professionnelles. L'extrait suivant tiré d'un entretien mené au CFPPA d'Yssingeaux est de ce point de vue très illustratif de cet idéaltype, où l'enseignant-formateur (EFA 6) d'origine parisienne, après des études de philosophie se découvre une « vocation » d'agriculteur, à une époque – celles des années 70 – où le retour à la terre est vécu comme une façon de s'extraire de la société et d'effectuer un « retour sur

soi ». Il fût durant trois années éleveur ovins : « *Moi je suis d'origine parisienne pas du tout d'origine agricole. Voilà, 19 ans, la crise identitaire, conscient que je ne voulais pas rester, je ne voulais pas être prof, j'étais parti pour faire des études de philo, donc je ne voulais pas être prof. Et maintenant je le suis. Donc j'ai fait beaucoup de stages en mouton, j'ai fais un BPA berger bouvier, et ensuite je me suis installé comme agriculteur en GAEC dans l'élevage ovins en Haute Vienne, avec 500 brebis non laitières et 80 hectares, et j'ai été agriculteur pendant plus de trois ans. Mais aujourd'hui j'ai encore quelques chèvres* » [EFA 6]. C'est en particulier à partir de cette expérience qu'il caractérise la communauté éducative à laquelle il appartient : « *tous autant qu'on est ici au CFPPA, on a tous été au niveau des formateurs, on a un parcours personnel qui nous fait bien appréhender le milieu et on a une crédibilité parce qu'on a eu des expériences d'agriculteurs* » [EFA 6]. On constate que sur Yssingeaux, comme sur Rennes, les expériences dans le secteur professionnel des agents est un des critères de recrutement de ces centres de formation continue, et, en cela, elles finissent par se poser comme un argument à disposition pour exprimer les compétences de l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique. La référence à leur travail d'agriculteur structure ainsi leur discours et participe à définir leur droit d'exercice dans la formation agricole, comme l'exprime cet agent de Rennes, ancien conseiller agricole qui exerce encore une activité sporadique d'expertise « *(pour) être formateur, il faut quand même avoir un minimum d'expérience du secteur donné, sinon...* » [EFA 16].

La légitimité tient en particulier de ce que cette expérience procure à l'agent une bonne connaissance de la destination professionnelle de son public, et où, en quelque sorte « *on sait de quoi on parle* » [EFA 17], nous dit ici un des membre de l'équipe de Rennes, ancien agriculteur « revenu » d'un système d'élevage intensif. Cette confrontation à la réalité du monde agricole conduit également les agents à considérer qu'il n'existe pas de modèles a priori pour dessiner les lendemains de l'agriculture : « *L'agriculture n'était pas la même il y a 20 ans. Il n'y a aucune raison objective pour que l'agriculture soit la même dans 20 ans* » (EFA 16). Cependant notons que, si ces propos sont tenus par l'ensemble des enseignants-formateurs qui alimentent cet idéaltype, compte tenu du contexte de formation continue dans lequel ils travaillent et de leur expérience passée d'agriculteur, cet argument peut être également exprimé par des agents qui n'ont pas cette expérience, comme c'est le cas pour cet enseignant-formateur de lycée, défenseur de l'agriculture « paysanne » et dont toute la carrière s'est déroulée dans l'enseignement agricole. Son point de vue s'est construit sur son expérience d'enseignant-formateur et ses responsabilités de formation en BTSA, où il a été amené à établir et stabiliser des relations avec la profession locale pour mettre en œuvre certaines situations d'apprentissage et garantir les stages en entreprises pour ses élèves. Il a ainsi construit une proximité avec la profession et développé une connaissance du monde agricole à partir desquelles il s'autorise à porter un jugement et un regard sur celui-ci. S'il fait le constat d'une grande incertitude dans le champ de l'agriculture : « *bien malin qui pourrait dire ce que sera l'agriculture dans 20 ans, maintenant il n'y a plus de recettes, il existe plusieurs modèles, il y a de l'incertitude* » (EFA 25), il se considère aussi

comme légitime pour parler d'agriculture et proposer un modèle alternatif via l'agriculture paysanne. Cependant l'argument ici, tient moins d'une expérience comme celle des agents qui alimentent l'idéaltype du formateur enseignant, que d'un discours à disposition qu'il emprunte au champ politique.

Si l'expérience professionnelle agricole contribue à définir la position du « formateur enseignant » dans le champ de la formation agricole, en s'appuyant sur des dispositions propres des agents, elle oriente également la conception qu'ils ont de l'apprentissage et le rôle qui doit être le leur dans le processus de socialisation des individus en formation.

2.2.2.2. Devenir compétent et légitimement agriculteur par l'expérience au travail

La référence à l'expérience au travail comme mode d'apprentissage, nourrit une conception des dispositifs de formation qui tend à privilégier l'expérience en situation de travail comme situation d'apprentissage, où il s'agit d'apprendre en faisant. L'extrait suivant pour illustrer ce qui précède est cependant tiré de l'entretien d'un enseignant-formateur qui est d'origine agricole, a contrario de la plupart des agents qui ont alimenté cette figure, mais dont les propos sont significatifs de cet idéaltype. Ancien agriculteur d'un système intensif de production de porcs et ingénieur agronome, il s'est converti à l'agriculture biologique et a été recruté dans l'équipe de Rennes sur son expérience et ses compétences « techniques ». Si son discours nourrit assez largement une autre figure (celle du paysan pédagogue), dans les premiers temps de l'entretien, il se réfère abondamment à sa propre expérience pour justifier de son activité, car elle semble être un argument important à disposition au sein de l'équipe du CFPPA de Rennes dont il se fait ici le « porte-parole » : « *Pour nous, pour apprendre, il faut les mettre en situation par exemple, (les publics en formation) les postures au travail aujourd'hui, d'autant que nos stagiaires n'ont aucune connaissance du milieu agricole, de ce qu'est un métier manuel, il y a donc une gestuelle pratique à enseigner, et pour ça il faut qu'ils pratiquent. Pour aider les gens à évoluer* » [EFA 17].

Si cette référence de l'apprentissage en action est très présente dans le champ de la formation professionnelle, elle est d'autant plus stable ici qu'elle fait écho à la manière dont les agents ont eu à construire leurs propres compétences et, par-delà, acquérir leur légitimité d'agriculteur. Au cours de leurs expériences de professionnels, les agents se sont régulièrement trouvés au cœur de controverses et de tensions vives, où ils ont dû justifier, en tant que néo-rural, du bien fondé de leurs projets d'installation, le plus souvent sur des systèmes « marginaux ». L'extrait suivant illustre comment EFA 6, ancien éleveur de moutons en Haute-Vienne d'origine parisienne a eu à défendre une place de professionnel de l'agriculture compétent, auprès de ses pairs : « *...moi j'ai revendiqué mon identité aussi dans ce milieu-là, ce n'était pas toujours facile, et j'ai dû prouver que j'avais ces compétences là. Peut-être par rapport à mon parcours aussi, j'ai dû batailler pour être crédible, parce que le*

« parigot », c'est des petites fleurs » [EFA 6]. Prenant alors la mesure des jeux et des tensions qui opèrent dans le champ de la profession agricole, il insiste sur la difficulté du travail qu'il a dû fournir pour construire ses compétences et se faire reconnaître en tant que professionnel ; il souligne l'importance qu'il y aurait à « transmettre » cette expérience : « Alors moi, j'ai fait deux années de stage, où j'ai travaillé comme une bête en n'étant pas payé ... J'aimerais que ces personnes (les individus en formation) aient ça. Parce que la connaissance, c'est bien notre boulot, mais à la limite c'est bien de leur donner cette capacité d'adaptation et de réflexion qui est importante à apporter. Ça me semble très important » [EFA 6]. Si au travers de son expérience cet agent prend la mesure du travail « à faire » pour devenir compétent et être reconnu comme tel par ses pairs, un autre agent exprime que cette reconnaissance individuelle suppose également une part d'engagement et une implication de l'agriculteur dans le travail collectif qui règle son métier, engagement auquel il était déjà fait référence dans le précédent extrait : « Quand je bossais à le FD CUMA, je participais à des commissions mensuelles, commissions mixtes d'attribution des prêts etc....on avait des conflits avec des organisations agricoles dominantes, les banques, sur ces questions d'allocations des prêts. [...] Avec les gens que j'ai côtoyés dans le milieu, pas forcément contestataires, mais qui réclamaient de participer aux décisions, je me suis mis tout d'un coup à juger ce qui se passait autour. [...] Ce n'est pas dans le milieu enseignant que j'ai appris ça. C'est dans une organisation professionnelle » [EFA 16].

Au final, l'expérience professionnelle se pose comme une référence centrale de l'espace de dispositions du formateur enseignant, qui constitue le cœur de l'argumentaire pour définir la figure symbolique du « formateur ». Elle est en particulier le passage qui donne le droit d'exercice du métier d'enseignant-formateur. Elle oriente aussi les façons de concevoir les apprentissages en formation en privilégiant « le terrain » et l'action comme modalité. Elle révèle également la nature des ressources qui valent. Nous verrons plus loin comment ceci participe d'une logique stratégique de cette position. Mais cette dernière se construit également à partir de références d'un espace de significations disponibles présentes dans le champ de la formation agricole, qui empruntent à celui de la formation professionnelle et qui mobilisent l'accompagnement et l'individualisation comme principaux mots d'ordre d'une part, et l'idée selon laquelle il conviendrait de faire autrement qu'en formation initiale, d'autre part.

2.2.3. Les références de l'espace de significations disponibles pour caractériser la position du formateur enseignant.

2.2.3.1. Le formateur, l'accompagnement et l'individualisation

L'individualisation est perçue par l'ensemble des agents qui alimentent cet idéaltype comme une norme de l'apprentissage qui s'impose en particulier en formation continue. Si l'ingénieur agronome

et ex-agriculteur intensif (EFA 17) alimente abondamment comme nous l'avons déjà dit, l'idéaltype du pédagogue paysan, il est aussi imprégné par ce qui circule au sein de son établissement et, en cela, il révèle la stabilité de cette norme : « *On était dans l'actualité de l'individualisation, tout le monde ne parlait que de ça, alors il fallait individualiser* » [EFA 17].

L'individualisation se pose comme une norme qui se justifie à partir d'une conception « adaptative » et « utilitariste » de la formation, pour faire face à la diversification et à l'hétérogénéité des attentes et des projets portés par les publics qui entrent en formation. Dans ce sens, elle trouve sa justification dans une logique stratégique de l'action de formation. Les deux extraits suivants issus d'entretiens d'agents du CFPPA d'Yssingeaux le montrent. Le premier est tiré de l'entretien de l'ex-élève ovin (EFA 6) auquel nous avons déjà fait souvent référence, et le second issue des propos tenus par une de ses collègues (EFA 8), d'origine non-agricole et ex-agricultrice : « *Si vous avez un gars qui vous dit « je veux faire du tourisme, je veux faire des petits fruits, je veux faire du miel etc. », on dit OK, on prend tout au départ... et ça pose problème. On essaie alors d'individualiser au maximum.[...], le public est très hétérogène, et on peut pas se permettre de faire le même cours à tout le monde...* » [EFA 6] ; « *Depuis que je suis là, j'essaie d'individualiser au maximum, en fonction de la demande, j'essaie de trouver des UCARE, même si c'est à l'autre bout de la France, les stagiaires sont très différents et on doit répondre le mieux possible à leurs attentes. C'est peut-être ambitieux de dire ça, mais je me définis comme un facilitateur, l'idée c'est d'aider les stagiaires, ils sont venus avec un projet chez nous, à nous de les aider à le préciser, à l'organiser, à le mettre en œuvre, à le démarrer* » [EFA 8].

L'individualisation s'inscrit bien dans une logique stratégique où le processus de socialisation est en partie porté par l'individu en formation lui-même. Cette logique de l'action s'entend donc comme un apprentissage qui exige de la part des individus en formation une participation active dans l'élaboration de leurs projets d'installation pour lesquels ils se sont engagés en formation, et qui suppose des modalités de formation de type « participatif ». Ce qui fait dire au final à cet enseignant-formateur de Rennes (EFA 16), ancien conseiller agricole et exerçant encore parfois un rôle d'expert, dans l'extrait suivant, que « *si on admet que les individus ont, en prenant une position d'individualisme philosophique, le droit de décider d'eux-mêmes, de leur évolution et de la façon dont ils envisagent le monde, on ne peut pas s'empêcher de tomber dans le participatif, ou sinon on tombe dans le normatif* » [EFA 16]. Pour l'agent impliqué alors dans une telle logique, il est amené à penser son action autrement, dans des dispositifs renouvelés, dans lesquels il définit son travail de « formateur » autour de « l'accompagnement ». C'est ce qu'exprime alors le mieux sa collègue : « *je ne peux pas dire que j'enseigne, j'accompagne oui, c'est ça je suis accompagnatrice* » [EFA 19].

Les références à l'accompagnement et à l'individualisation ne constituent cependant pas les seuls arguments de l'espace de significations disponibles qui caractérisent cette position dans le champ de la formation agricole. Les discours tenus par les agents montrent également que cette position se

détermine aussi en alternative à la position de l'expert disciplinaire entre lesquelles s'établissent des rapports de forces et de sens et un affrontement de légitimité et de concurrence de statuts.

2.2.3.2. Le « formateur », une alternative à l'expert disciplinaire

Pour les agents, l'activité de formation ne peut pas se réduire aux références propres à la figure traditionnelle de l'enseignant, c'est-à-dire à une transmission de savoirs et à la maîtrise d'une discipline. S'ils éprouvent parfois certaines difficultés à dire et à formuler en quoi consiste l'activité d'un enseignant-formateur, ils parviennent cependant à en exprimer certains contours à travers leur position dans le champ de la formation agricole qu'ils justifient en se posant en alternative de celle de l'enseignant Education nationale, comme l'illustre bien l'extrait suivant : *« Le gars qui est sorti premier du concours (de recrutement des enseignants agricoles) ... sans doute que c'est une tête bien faite, mais ce sera un vrai con en tant qu'enseignant... Les concours, le mec il a une maîtrise ou il est docteur en je ne sais pas quoi, il a les bases pour être prof, il faut lui poser des questions sur... je ne sais pas quoi. mais sur autre chose ... L'inspection est faite par des inspecteurs qui sont particulièrement friands du contenu, or moi je ne crois pas que ce soit sur le contenu que la sélection doit se faire pour être prof »* [EFA 16].

On assiste alors avec la remise en cause de l'excellence disciplinaire et de la diffusion des savoirs et la mise en perspective de l'expérience professionnelle comme dispositions qui légitiment le droit à l'exercice du métier d'enseignant-formateur, a un travail qui participe à préciser la figure du « Formateur ». Ce travail contribue dans le même temps à segmenter au sein du champ de la formation agricole, d'un côté des « enseignants » de la formation initiale et de l'autre, des « formateurs » de la formation continue, où ce dernier se définit en alternative du premier. L'extrait suivant de cette enseignante-formatrice sur Rennes, recrutée par le responsable de « l'équipe bio » après un passage en formation dans ce même centre et une expérience dans le conseil agricole illustre bien cette dualité. Si elle émet des critiques au cours de l'entretien sur la formation suivie dans le centre dans lequel elle travaille maintenant, elle exprime aussi toute la difficulté qui fût la sienne durant la première année, à transmettre des savoirs *« au début j'en ai bavé pour préparer mes cours, j'étais plus jeune que le public, me faire respecter... »*. Suite à un travail d'équipe d'où ont émergé des réorganisations profondes des dispositifs de formation (et largement influencé par les références du champ de la formation professionnelle avec l'individualisation des parcours de formation et la mise en place d'un centre de ressources²⁶), elle exprime comment cette transition l'a amenée à changer de « métier », passant de « prof » à « formatrice » : *« Au début je crois, je partais dans l'idée d'être prof, d'enseigner quelque chose quoi. Après on a fait tout un travail autour de l'individualisation, parce*

²⁶ On entend par « centre de ressources », les anciens centres de documentation où la nature des ressources a largement évolué avec l'évolution des TIC et qui sont peu à peu devenus, au moins dans les discours, des espaces qui participent aux apprentissages. C'est dans ce sens qu'ils sont désormais ainsi requalifiés.

que ça n'allait pas [...] Aujourd'hui moi, ça m'est complètement sorti de la tête, je ne suis pas enseignante, je ne peux pas dire que je suis enseignante, [...] Je suis formatrice! » [EFA 19].

De ce qui précède nous retenons que les références à l'individualisation, à l'accompagnement, à l'expérience sociale du métier d'agriculteur structurent l'idéaltype du formateur enseignant et déterminent une position dans le champ de la formation agricole qui est posée en alternative à celle de l'enseignant Education nationale. Ces termes contribuent à orienter les choix pédagogiques au sein des CFPPA, qui donnent le sentiment que ces choix sont un « effet de l'établissement ». De ce point de vue, on constate que ces termes sont aisément accessibles dans les enceintes de la formation continue, même pour des agents qui alimentent d'autres idéaux-types, comme cet ancien agriculteur intensif, agronome et reconvertis au bio (EFA 17) du CFPPA de Rennes. Pour autant, confronté à l'action, ce dernier finit par s'interroger sur le sens même de l'individualisation : « *de l'individualisation à l'individualisme il n'y a qu'un pas* », ce qui le conduit à s'ajuster sur une autre position, celle du pédagogue paysan. Nous y reviendrons. Cependant l'individualisation et l'accompagnement comme modalité d'apprentissage, l'expérience comme argumentaire légitimant le droit d'exercice professionnel n'expriment pas, en soi, comment il conviendrait de s'y prendre en formation. En particulier, si ces trois termes laissent entrevoir un autre type de relations interpersonnelles entre agents et publics en formation, ils n'épuisent pas la nature de ce que devraient être les relations avec l'ensemble des acteurs prenant part au dispositif d'apprentissage et / ou aux autres missions. Il nous faut alors analyser comment, en cours d'action, ces différentes références s'expérimentent au quotidien, afin de voir si, et en quoi, elles nous permettent de préciser la position qu'occupe le formateur enseignant dans le champ de la formation agricole, et si émerge une pratique de médiation pédagogique. Nous proposons donc dans ce qui suit d'analyser dans un premier temps, comment ces références sont – ou non – mises à l'épreuve, dans les actions quotidiennes en direction des individus en formation. Nous analysons ensuite, comment cette position est également susceptible de s'ajuster dans les relations qu'ils entretiennent – ou pas - au sein des collectifs de pairs et dans les réseaux de dialogues professionnels agricoles, respectivement dans et en dehors de l'établissement.

2.2.4. L'action des formateurs enseignants est centrée sur une logique stratégique

2.2.4.1. Mobiliser des savoirs variés

Bien que la position du formateur enseignant dans le champ de la formation agricole se pose en alternative de l'enseignant Education nationale, la maîtrise et la diffusion de savoirs techniques et scientifiques ne sont pas en soi complètement remises en cause : « *Il faut bien qu'on apporte des connaissances, c'est bien notre boulot...Tu leur apportes au départ un peu parce qu'il y a peut être des niveaux où il faut en passer par-là, avoir des repères ...* » [EFA 16]. De la même manière, si l'individualisation s'impose comme une norme de la pratique éducative en privilégiant les relations

interpersonnelles et de proximité entre l'enseignant-formateur et chaque individu en formation, les agents n'excluent pas les situations d'apprentissage collectif.

Néanmoins, comme l'exprime EFA 16 du CFPPA de Rennes, les agents considèrent qu'ils ne sont pas les seuls détenteurs des savoirs nécessaires aux apprentissages : « *Parce que la connaissance, à la limite il y a des bouquins, il y a des choses comme ça...* » [EFA 16]. Dans le prolongement, ils mobilisent dans les apprentissages des savoirs qui peuvent être détenus par des acteurs variés qui ne font pas toujours partie de la communauté éducative, comme l'illustre l'exemple suivant. La situation décrite se construit à partir d'un travail où les individus doivent élaborer des scénarios pour l'agriculture de demain à partir d'un document prospectif de la DATAR. L'apprentissage proposé s'appuie sur des savoirs et des points de vue contrastés d'acteurs variés qui ont quelque chose à exprimer sur le devenir de l'agriculture : « *On travaillait en pluridisciplinarité. J'avais basé mon intervention sur les cinq scénarios de la DATAR. On travaillait avant sur les cinq scénarios, après on allait se balader, on allait dans la baie (du Mont Saint Michel) avec un gars qui connaissait l'ornithologie, on allait voir des agriculteurs, voir un technicien agricole etc.* » [EFA 16]. Cette position n'est pas sans faire écho à la manière dont ils ont construit leurs savoirs et savoir-faire tout au long de leur propre expérience professionnelle. De plus, ils considèrent que ces savoirs, au regard de leur engagement dans des modèles agricoles alternatifs, sont susceptibles de répondre aux nouvelles exigences qui sont posées à l'agriculture et donc que les agriculteurs eux-mêmes peuvent être des ressources pour l'apprentissage : « *les agriculteurs ont des bonnes raisons de faire ce qu'ils font, et en aucun cas, il n'y a à avoir de jugement de valeur. D'ailleurs, les agriculteurs il y a plein de choses qu'ils font et qu'à mon avis ils font bien* » [EFA 3]. La proximité qu'ils entretiennent avec leur public les conduit par ailleurs à prendre en compte leurs représentations, leurs expériences, leurs centres d'intérêts et les savoirs dont ils disposent : « *Quand on commence une activité, c'est mettre du contexte, du lien avec ce sur quoi les jeunes sont sensibles, mettre du lien avec ce que les jeunes peuvent connaître ou savoir* » [EFA 16]. Toutefois, ayant conscience qu'une partie des savoirs d'action détenus par les agriculteurs sont difficilement exploitables sur un mode de diffusion dans les apprentissages, et qu'au regard de leur propre itinéraire, les apprentissages et la construction de la compétence tiennent de l'expérience au travail, ils privilégient l'action comme principe d'apprentissage.

2.2.4.2. Apprendre en faisant

Les agents ont conscience qu'une partie des compétences et des savoirs qui se construisent en cours d'action ont une dimension empirique qu'il est difficile de mesurer et d'appréhender : « *on sait ce qu'ils font (les agriculteurs), mais ça n'a pas de valeur statistique, scientifique* » [EFA 14]. Du point de vue de cet idéaltype, ces savoirs n'étant pas toujours très formels et donc pas toujours aisément

accessibles, les investir dans les apprentissages suppose de procéder « *sur le terrain* », considérant « *qu'une formation professionnelle sans terrain n'est pas professionnelle* » [EFA 14], comme l'exprime ici cet ancien maraicher bio, responsable sur Rennes de l'inclination des formations vers l'agriculture biologique. « *Sur le terrain* » est d'abord pensé comme modalité d'apprentissage, où ce sont les expériences au travail que vivent les individus en formation qui leur permettent d'apprendre. Ce mode renvoie à des situations et une activité spécifique de la part des individus en formation : « *Ils travaillent chez un agriculteur (le tuteur), tout au long de l'année, qui les accompagne sur leur projet, et en plus ils ont des stages en entreprise, assez longs où ils peuvent aller où ils veulent, aussi bien dans des exploitations, que dans des marchés de produits fermiers, ou chez un véto. Par exemple. On a une souplesse par rapport à ça qui est intéressante* » [EFA 6]. Si le recours à l'apprentissage en action constitue un fond de discours important pour caractériser leur manière de faire, cet argumentaire se combine avec les références à l'individualisation et à l'accompagnement empruntés au champ de la formation professionnelle, pour trouver une cohérence autour de l'élaboration du projet d'installation de leur public.

2.2.4.3. Accompagner chaque individu pour construire son projet d'installation moyennant un ensemble de transactions sociales

Les savoirs mobilisés dans les apprentissages « actifs », où les savoirs d'action occupent une place privilégiée, sont autant de ressources qui doivent permettre d'alimenter les projets de chaque individu en formation. Ces projets constituent le but principal que les agents donnent à leur travail ; il s'appuie sur l'individualisation des dispositifs de formation et suppose une posture d'accompagnateur. Résolument orientée comme réponse à un besoin et une attente des publics, la formation se place dans une perspective « adaptive » et tend à inscrire l'action des agents dans une logique stratégique telle que nous l'avons défini avec François Dubet (2002). Dans ces situations, chaque « stagiaire » (c'est-à-dire « élève » de la formation continue) est invité à participer activement à l'élaboration de son propre projet, c'est-à-dire à prendre une part active dans le processus de socialisation qui opère à partir de celui-ci au cours de la formation. De la sorte, il ne s'agit pas de la part de l'agent de promouvoir un modèle et d'en assurer la promotion ; si comme nous le rappelle cet enseignant-formateur de Rennes ancien conseiller, il n'existe « *plus de modèle (sous entendu de système d'exploitation) a priori* » [EFA 16], la formation ne peut plus se poser comme un lieu de diffusion et comme espace institutionnel à partir duquel se diffuserait ce qu'il conviendrait de faire ou de penser : « *j'essaie de les mettre face à la réalité après ils font ce qu'ils veulent, mon rôle c'est de leur donner les clés pour qu'ils puissent faire leurs choix, de comprendre le monde dans lequel ils vont être* » [EFA 16].

L'individualisation des dispositifs de formation, l'accompagnement des publics dans l'élaboration de leur projet et la mobilisation de ressources variées dans les apprentissages actifs placent alors l'agent

au cœur de transactions sociales, entre les individus en formation et des acteurs variés parties prenantes de la formation, où le projet de chaque individu en formation devient l'objet même de ces transactions. Ces situations conduisent, en particulier sur Rennes, à ce que les agents (notamment chez EFA 16, 14 et 19) considèrent que leur activité relève de moins en moins de « cours » : « *aujourd'hui je ne donne pratiquement plus de cours ... Globalement, la formation s'organise autour de la construction du projet. D'un côté, ils engrangent tout un tas de connaissances, ils font de la pratique, ils voient des gens qui font d'une façon ou d'une autre, ils participent à des travaux [...] On doit leur donner les moyens de reconstruire leur propre système* » [EFA 17] ; « *moi j'interviens de moins en moins en cours, je ne peux plus dire que je fais cours* » [EFA 16]. Ces situations et la dimension « individuelle » et singulière de chaque projet conduisent à mettre en place des modalités de formation où les publics se retrouvent seuls de plus en plus souvent, en centre de ressources, chacun recherchant spécifiquement ce dont il a besoin.

Un tel travail traduit alors la manière dont, au travers de ces transactions sociales qu'ils administrent, l'action des agents est en train de changer. Si le registre de dialogue qu'empruntent les agents en direction de leur public ne s'apparente pas à une diffusion, on a cependant du mal à voir si et en quoi, compte tenu de la nature fragmentaire des matériaux dont nous disposons, ces relations pourraient relever clairement d'une opération de traduction au sens où nous l'avons défini précédemment avec Callon. Pour autant, nous constatons que ce travail permet malgré tout de « traduire » dans un sens linguistique ce que veut l'élève, comme l'exprime respectivement cette enseignante-formatrice d'Yssingeaux, ex-agricultrice puis son collègue ex-éleveur ovins : « *l'idée, c'est de négocier avec lui (l'individu en formation) son parcours de formation, voir à chaque étape où il en est, si ça se passe bien, s'il est en avance, s'il est en retard, en fonction de son projet quelle UCARE (Unité Capitalisable Régionale) il doit prendre, s'il a un parcours plus ou moins long, s'il a du temps et bien qu'est ce qu'il va faire de ce temps et ainsi de suite...* » [EFA 8]. « *Régulièrement, les stagiaires travaillent avec un formateur sur leur projet, pour les faire avancer sur leur projet, voir où ils en sont. Il les accompagne sur la méthode. Là c'est un formateur qui arrive des fois un peu avec ses gros sabots, il les met un peu en évidence, ça stagne un peu ... « pof », à travers le tuteur (l'agriculteur qui accompagne l'individu en formation), à travers les stages que les stagiaires peuvent avoir fait, ils se rendent compte que ça ne va pas, « pof », à lui (le formateur) de relancer le truc. À lui, et à l'équipe.* » [EFA 6].

Néanmoins, l'action des agents, telle qu'elle est décrite précédemment, ne relève pas seulement d'une traduction linguistique ; elle s'inscrit également dans un processus dialogique permettant la production d'un énoncé « nouveau » auquel prend part le stagiaire, dont l'activité contribue également à construire ses compétences. L'extrait suivant illustre également ce processus en relatant les dynamiques qui le parcourent au travers de la réussite ou de l'échec dans l'élaboration du projet d'installation : « *Donc cette activité leur permet de toucher à ce qu'ils imaginaient possible de faire. Ils ont souvent dans leurs projets une base principale, donc ils vont choisir le tuteur en fonction de ça,*

et ils pourront éventuellement après, aller faire des stages ailleurs. Et pour nous la réussite, c'est quand le projet évolue, un projet qui change c'est une réussite. À la limite, quelqu'un qui décide de ne pas s'installer c'est aussi une réussite » [EFA 6].

Ce processus dialogique sur lequel s'appuie ce travail d'énonciation ne se limite généralement pas à la formulation des seuls choix techniques des projets d'installation. Il vise aussi à dépasser sa seule cohérence technique, en engageant l'individu en formation dans une réflexion sur le sens de devenir agriculteur. En outre, s'intéresser au sens serait indispensable car l'agent considère qu'on ne devient pas un professionnel de l'agriculture comme on le deviendrait dans d'autres métiers. La singularité du métier d'agriculteur vient d'abord de ce que les sphères privées et professionnelles s'interpénètrent régulièrement en situation de travail : *« il faut aussi qu'ils (les individus en formation) prennent conscience qu'il y a de l'humain, que la notion de qualité de vie c'est important, qu'on ne peut pas tout faire, leur faire prendre aussi conscience qu'il y a aussi la notion de vie de famille et qu'il faut aussi pouvoir la préserver » [EFA6].* Mais, en écho aux itinéraires des agents, l'argument du sens et de l'originalité du métier d'agriculteur tient également de l'engagement qu'il convient de mettre pour devenir agriculteur, de la « vocation » que cela suppose et de la manière dont le devenir donne un sens à la vie plus globalement : *« c'est pas « je veux être agriculteur comme je veux être soudeur » » [EFA 17].* Aussi, l'enjeu du travail de l'agent ne repose pas seulement sur l'énonciation du projet professionnel de l'individu, il doit aussi intégrer le projet de vie du stagiaire : *« ils préparent leur vie... ce sont des enjeux vraiment énormes, qui dépassent le cadre strictement professionnel » [EFA17],* ce qui suppose *« de mettre l'accent sur le sens, c'est l'histoire du sens et de la cohérence...c'est mettre l'accent sur l'analyse du sens de leur projet, même si la cohérence est importante » [EFA 16].*

En définitive, la position du formateur enseignant dans le champ de la formation agricole se définit d'une part à partir de l'expérience professionnelle comme principe de légitimité de l'enseignant-formateur et comme modalité d'apprentissage, et d'autre part à partir de l'individualisation et de l'accompagnement. Ces mots d'ordre trouvent une certaine forme de cohérence dans l'action autour d'un travail centré sur les projets d'installation des individus en formation, dont la logique stratégique délègue à ces derniers une partie du processus de socialisation. Potentiellement « médiatrice » via l'ensemble des transactions sociales qui peuvent caractériser l'activité des agents et « neutre » à l'égard du ou des modèles agricoles qu'il conviendrait de promouvoir, cette position pourrait, en partie au moins, relever d'une médiation pédagogique.

Mais dans ces actions et ces situations, les agents entretiennent des relations avec d'autres catégories d'acteurs, que ce soit dans le cadre d'activités portant directement sur les apprentissages ou bien d'un engagement dans d'autres missions de l'enseignement agricole. Si une partie de ces relations avec les pairs ou les professionnels de l'agriculture, par exemple, participent à asseoir la dimension active de l'apprentissage et à mettre en perspective les savoirs d'action, participent-elles par ailleurs et / ou dans

le même temps, à former « le » métier ; c'est-à-dire contribuent-elles plus directement au travail de redéfinition du métier d'agriculteur, comme nous en avons émis l'idée à travers notre hypothèse de la médiation pédagogique ?

2.2.5. Les relations des agents avec leurs pairs et le monde agricole

La dimension active qu'ils donnent aux apprentissages et la proximité qu'ils revendiquent avec la profession agricole, laissent supposer que l'action des agents se déploie dans un réseau où peuvent être présents leurs pairs, les responsables de l'exploitation agricole, des acteurs du monde politique, associatif local et différents acteurs du territoire, notamment agricole. Nous analysons dans ce qui suit la façon dont ils s'investissent dans ces réseaux de dialogues, afin plus particulièrement de voir si avec ces acteurs, le travail qu'ils réalisent participe d'une redéfinition du métier d'agriculteur.

2.2.5.1. Le travail avec les pairs

Que ce soit sur Yssingaux ou sur Rennes, on constate que l'action des agents est débattue dans des collectifs pédagogiques, comme l'illustre les propos de cet agent du CFPPA de Rennes : « *Nous on a un sacré boulot d'équipe au sein de l'équipe « bio ». On est 7 où on a vraiment un travail d'équipe* » [EFA 19]. Ces échanges qualifiés de travail ne sont possibles que parce que, comme dans la plupart des cas en CFPPA, les agents bénéficient d'un espace dédié à ce travail, ce qui n'est pas le cas en formation initiale (à l'exception des enseignants-formateurs travaillant dans des formations BTSA). En particulier les « salles des profs » de ces derniers s'avèrent la plupart du temps n'être qu'un lieu de passage très ponctuel.

Cherchant alors à comprendre à quoi correspond « *ce sacré boulot* », on constate que le travail du collectif fait moins référence à un débat sur la pédagogie qui permettrait d'élaborer une communauté de vue sur le métier d'enseignant-formateur, qu'au travail d'organisation et de planification, qui est d'autant plus important que l'individualisation suppose et oblige généralement les agents à repenser celles-ci : « *On est obligé de travailler en équipe ne serait-ce que pour faire les emplois du temps. On a les stagiaires en enseignement à distance, il faut faire les emplois du temps. Dans les UCARE, chaque responsable est obligé de voir avec les autres comment on fait. Par contre c'est un peu sectorisé parce que là c'est le secteur agricole, c'est vrai qu'on ne travaille plus tous ensemble, le secteur agro-alimentaire de l'autre côté du bâtiment, on a moins de rapport de travail* » [EFA 8]. S'il existe un ensemble de débats entre pairs, pour autant, les questions d'ordre pédagogique ne semblent émerger que de manière informelle. La difficulté pour « *ce sacré boulot* » à se poser comme structurant du travail de l'enseignant-formateur semble en particulier découler du caractère pas toujours très explicite des pratiques de formation des agents et de ce que le travail réflexif et collectif peine à dépasser les idées reçues que sont l'individualisation, l'accompagnement et l'expérience au travail qui circulent en formation continue, comme en témoigne en partie cet extrait : « *sur le tutorat*

on échange un petit peu parce que c'est un truc nouveau. On en a parlé, comment est ce qu'il faut s'y prendre pour vraiment essayer de ... de ... On en parle entre nous mais on ne prépare pas spécifiquement des séances là-dessus, on parle des difficultés qu'on a comme ça. Concrètement on ne s'est jamais dit on réfléchit à tout ça et on se met autour d'une table. [EFA 18]. « Quelque part c'est dit, c'est reconnu, mais ce n'est pas formalisé. On est plus sur des questions de fonctionnement que sur l'acte de formation. On est sur du fonctionnement sur des appels d'offres, sur de l'administratif » [EFA 7]. Tout se passe comme si les principaux mots d'ordre de l'idéaltype formateur enseignant s'imposaient comme normes de l'exercice professionnel de l'enseignant-formateur sans qu'il soit nécessaire d'y revenir : « l'acte de formation, la question de la pédagogie ne se discutent pas ici ou pas bien » [EFA 7].

Cependant ce « *sacré boulot* » avec leurs pairs devient plus explicite dès lors qu'il porte sur les questions et les enjeux autour de l'agriculture et sur le ou les systèmes de production qu'il conviendrait de promouvoir. Habilité par leur expérience professionnelle d'agriculteur : « *nous en tant qu'enseignant on est concerné, on doit être présent* » [EFA 25], les agents n'hésitent pas à se saisir de ces questions et, contrairement à la position de neutralité qu'ils adoptent vis-à-vis des individus en formation, ils s'engagent dans ces situations pour faire prévaloir un modèle plutôt qu'un autre. Ces débats, et les controverses auxquelles ils donnent lieu dans les réseaux de pairs, se concrétisent en de nombreuses occasions, dans les bureaux des « formateurs », à l'occasion des débats sur le projet d'établissement et dans les conseils d'administration ou les conseils de l'exploitation agricole de l'EPL. C'est la nature d'un tel travail dont rend compte le verbatim suivant tenu par l'agent auquel nous avons déjà fait référence ; adepte de l'agriculture paysanne et travaillant au lycée de Rennes, son engagement à repenser l'agriculture le conduit à prendre part à un travail qui participe à la redéfinition du métier d'agriculteur, à l'occasion d'un conseil d'administration qui est pour lui l'occasion de confronter son point de vue à ceux des membres de l'équipe pédagogique. Ces situations sont l'objet « *de grands débats sur le rôle social de l'agriculture, (où) tout le monde n'est pas d'accord...* » [EFA 25]. Ces débats peuvent donner lieu à des controverses vives comme ce fût le cas sur l'établissement de Rennes autour des orientations en agriculture biologique de l'exploitation agricole de l'établissement. Ils ont cristallisé en particulier les oppositions et les tensions entre pairs comme en témoigne l'extrait suivant : « *en conseil d'administration, la présidente est une élue verte, qui aurait été mise là par le collègue de la bio pour pouvoir passer toute l'exploitation en bio. Les ingénieurs d'agronomie, certains représentants de la profession, ils ont hurlé « on court au casse-cou à passer en bio brutalement, vous avez cassé le conseil d'administration pour pouvoir encore accentuer cette évolution...* » [EFA 25]. Si ces situations de dialogues avec les pairs relèvent d'un travail sur le métier d'agriculteur, la manière dont les agents font d'abord valoir un point de vue dans ces débats ne relève pas complètement de l'idée que nous nous faisons de la médiation pédagogique. Si ce travail autour du modèle agricole sur l'exploitation agricole du lycée (sur Rennes désormais toute l'exploitation est

convertie en agriculture biologique) peut constituer un support aux apprentissages actifs et jouer un rôle « démonstratif » auprès des individus en formation, néanmoins constatons qu'il mobilise très peu les acteurs extérieurs à la sphère pédagogique.

2.2.5.2. Le travail avec le monde extérieur et la profession agricole

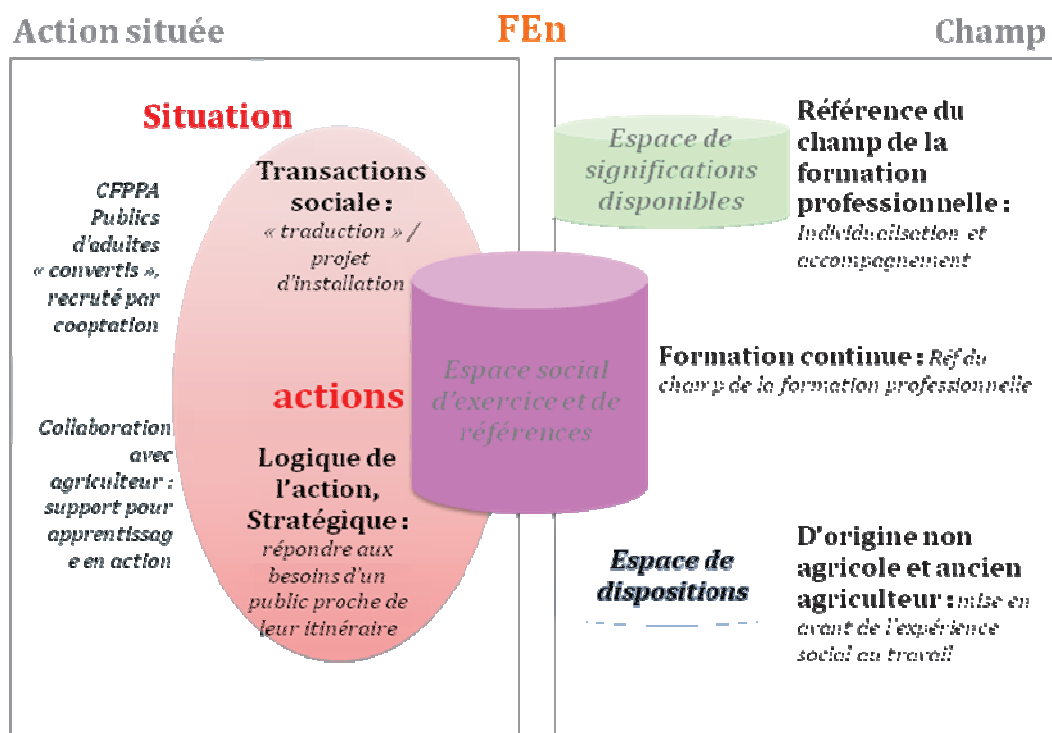
La conception d'un apprentissage actif à travers la mise en situation de travail des individus en formation et le recours aux savoirs d'action détenus par les agriculteurs conduisent les agents à entretenir, avec les acteurs agricoles, une certaine proximité. Ils revendiquent dans ce sens, en tant que « *formateur* », la nécessité de ces liens privilégiés considérant que les activités qui y renvoient font partie de leur métier, comme l'exprime cette enseignante-formatrice de Rennes, qui a travaillé auparavant dans l'interprofession bio : « *Aller dans des réunions professionnelles, participer à des manifestations, cela fait partie intégrante de la fonction du formateur. [...] Sur la question des rapports à la profession, nous on essaie d'être présents, c'est un choix de notre équipe [...]. Après on a des limites dans le temps, mais ça fait partie de notre boulot ça d'aller dans les réunions professionnelles* » [EFA 18]. Cette présence dans les réseaux sociaux professionnels agricoles peut parfois être reconnue par l'institution en termes de « *temps de travail* » : « *On se répartit (les activités auprès de la profession), c'est compté, je ne sais plus combien c'est compté mais c'est compté dans notre temps de travail* » [EFA 18]. Cette activité s'appuie pour l'essentiel sur les réseaux d'agriculteurs que les agents ont croisés à l'occasion de leurs expériences professionnelles agricoles ou bien qu'ils ont constitués à partir des réseaux d'anciens stagiaires qui se sont insérés dans le métier et sur le territoire : « *On travaille beaucoup avec les agriculteurs, on a un réseau. Faut dire que dans ce bureau, on a tous été à un moment ou à un autre agriculteur. Donc c'est déjà des gens qu'on connaît au départ, après tous les agriculteurs chez qui nos stagiaires vont en stage ou en tutorat, on connaît comme ça du monde* » [EFA 7].

Mais, si cette proximité revendiquée avec le monde agricole leur permet plus facilement de mobiliser le monde professionnel dans les dispositifs d'apprentissage, les agents semblent peu engagés au sein de ces réseaux de dialogue dans un travail de redéfinition du métier d'agriculteur ; tout se passe comme si, en dehors de l'espace éducatif, les agents perdaient leur légitimité à prendre part à ce travail. En particulier, l'extrait suivant est significatif de la difficulté qu'ils ont, en tant que « *formateur* », à légitimer auprès de la profession un rôle actif dans le processus de régulation sociale du métier d'agriculteur : « *Je n'ai pas l'impression qu'on soit considéré comme des acteurs à part entière, alors qu'on joue un rôle dans la formation des gens qui vont devenir agriculteurs. Ce que je regrette un peu c'est quand on entre dans la formation on est sorti du milieu,....on a l'impression d'être un peu en dehors, on est observateur, on n'est pas acteur* » [EFA18].

En définitive, si les agents en tant que formateurs enseignants revendiquent dans la sphère pédagogique le droit de prendre part au débats et aux expérimentations pour repenser le modèle

agricole et le métier d'agriculteur, ils peinent à élargir ce travail au-delà de l'enceinte de l'établissement, compte tenu de leur appartenance au monde de la formation. Leurs revendications à faire de leurs expériences professionnelles agricoles un des attributs essentiels du métier d'enseignant-formateur, qui les autorisent également à s'exprimer sur le devenir de l'agriculture, s'avèrent être au final relativement fragiles et ne trouvent à se légitimer qu'au sein de l'établissement.

Nous pouvons représenter l'idéaltype du formateur enseignant au regard de notre cadre théorique et d'analyse de la manière suivante :



- Figure 14 -

Nous parvenons avec la caractérisation de ce second idéaltype du formateur enseignant et au regard de celui de l'enseignant Education nationale, à mettre en évidence dans l'espace de pratiques et de débats du métier d'enseignant-formateur, un premier niveau du rapport de force et de sens à partir duquel se segmente le champ de la formation agricole. Ce rapport tient d'abord de mots d'ordre très différents où se confrontent l'expertise disciplinaire et l'expérience au travail comme ressources légitimes donnant droit à l'exercice du métier d'enseignant-formateur déterminant également et au-delà, la nature des savoirs qui valent dans les apprentissages. Ce rapport de force et de sens découle ensuite des situations dans lesquelles l'action éducative se met en place entre des centres de formation continue et de formation initiale, dont les profils d'agents sont nettement tranchés. Ils ont cependant ceci de commun que l'incertitude portant sur le métier d'agriculteur les conduit à transférer une partie

du processus de socialisation du côté des individus en formation, témoignant d'une évolution de la manière de concevoir la place et le rôle de l'institution scolaire agricole dans ce processus. Mais ce passage d'une logique d'intégration sociale vers une logique de cohésion sociale, se fait de manière différente selon le profil idéaltypique : logique de subjectivation pour l'enseignant Education nationale, stratégique pour le formateur enseignant. Si la logique de subjectivation s'impose aux agents pour faire face aux controverses liées à l'articulation entre agriculture et environnement, la logique stratégique découle plutôt des principaux mots d'ordre à partir desquels se structure l'idéaltype du formateur enseignant, où l'expérience au travail, l'individualisation et l'accompagnement trouvent leur cohérence autour de la construction des projets d'installation des individus en formation. Enfin, ce rapport de force et de sens s'exerce également sur la légitimité des agents à prendre part au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Si elle est totalement absente chez les agents qui alimentent l'idéaltype de l'enseignant Education nationale, elle est présente chez ceux qui ont permis de dessiner les contours du formateur enseignant. Cependant pour ces derniers, cette légitimité à participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur ne s'exerce qu'avec les membres de la communauté pédagogique, dans l'enceinte de l'établissement. Au final, nous parvenons à dégager une segmentation récurrente dans le champ de la formation agricole entre enseignant et formateur, qui freine la mise en œuvre d'une pratique de médiation et empêche l'émergence de la figure de l'enseignant-formateur que nous associons à cette pratique.

2.3. La position de « l'enseignant Agricole » (ENA)

Le troisième idéaltype que nous reconnaissons est celui de « l'enseignant agricole » (ENa) où les principaux agents qui alimentent cette figure se revendiquent d'une identité propre à l'enseignement agricole. Les deux principaux agents de notre échantillon qui alimentent cet idéaltype sont membres du corps des Ingénieurs des Ponts et des Forêts (IPEF) et sont de jeunes femmes (EFA 2 et 3) qui ont intégré l'enseignement agricole comme premier poste à l'issue de leur formation supérieure. Ils sont peu nombreux dans notre échantillon car l'enseignement agricole technique n'est plus une destination promotionnelle pour leur carrière, depuis plus particulièrement la fusion des anciens corps des « Ingénieurs d'Agronomie », du « Génie Rural des Eaux et de Forêts » et des « Mines et Ponts » dans le corps des IPEF. Aussi, généralement préparés à devenir responsables dans la fonction publique d'Etat, quand ils sont présents dans les établissements c'est plutôt pour exercer des fonctions de direction. Dans notre échantillon plusieurs individus possèdent ce statut (EFA 2, 3, 11). Néanmoins, seuls EFA 2 et 3 revendiquent avec force une identité qui serait propre à l'enseignant agricole. Notons cependant que cet idéaltype est également nourri, à partir de notre propre expérience professionnelle, au contact régulier d'agents bénéficiant d'une décharge tiers-temps ou d'une fonction de chargé de missions qui n'ont pas toujours le statut d'ingénieur, et dont nous ne pouvons ici remobiliser les verbatim, ces agents ne faisant pas partie en soi de notre échantillon. Nous constatons en particulier

que ces derniers ont, en s'engageant progressivement dans les différentes missions de l'enseignement agricole, acquis une forme de légitimité au sein de l'institution pour exercer ces rôles et sont régulièrement porteurs de discours où la pluridisciplinarité, le terrain et le développement durable sont au cœur.

La position dans le champ de la formation est posée en alternative à celle de l'enseignant Education nationale. Mais, à la différence de l'idéaltype du formateur enseignant, cette position alternative s'argumente sur une pluridisciplinarité qui privilégie les savoirs experts, le terrain comme situation d'apprentissage permettant de mobiliser ces savoirs et le développement durable comme paradigme pour repenser l'agriculture. De ce point de vue, le discours que ces deux agents partagent a été « intégré » au cours d'un cursus de formation dont les itinéraires peuvent être qualifiés de voies d'excellence : baccalauréat C avec mention, préparation au concours à l'issue de ce bac (EFA 2) ou d'un BTSA (EFA 3) et recrutement dans des écoles d'ingénieur de l'enseignement agricole supérieur. Ce discours et les mots d'ordre à partir desquels il se structure, s'avèrent être particulièrement stables, malgré des origines très différentes puisque EFA 2 est fille d'enseignants et EFA 3 est d'origine agricole et travaille encore aujourd'hui à mi-temps sur l'exploitation familiale.

Si la position dans le champ de la formation agricole de cet idéaltype semble particulièrement liée au cursus de formation, cette position est également déterminée par le rattachement des agents au statut d'IPEF. Leur appartenance à ce corps concourt d'abord à donner à leur situation de travail, au sein des organisations des établissements, une place et un rôle où se combine une charge de « cours » avec des responsabilités dans d'autres missions de l'enseignement agricole, en particulier les missions d'animation et de développement territorial et d'expérimentation et d'innovation. Ces situations de travail placent alors ces deux jeunes femmes au cœur de dispositifs sociaux qui mobilisent des acteurs hétérogènes, appartenant à la sphère pédagogique et à la sphère professionnelle agricole ou territoriale (entendons ici des acteurs du territoire qui ne sont pas agricoles). Mais l'appartenance à ce corps d'ingénieurs est également déterminante dans la posture institutionnelle qu'elles se donnent et qui leur est attribuée ; le sens de leur action et leur manière de faire s'inscrivent en grande partie dans une perspective où la socialisation est d'abord institutionnelle et où, la logique de l'action est une logique d'intégration sociale dont le développement durable, la pluridisciplinarité et l'apprentissage sur le « terrain » sont les principes majeurs.

Toutefois, cette position est régulièrement mise à l'épreuve au cours de leurs expériences. On assiste alors de leur part à un travail et un ajustement leur permettant de préserver cette position, en engageant dans leurs relations une certaine force de conviction qui apparente leurs manières de traiter les relations interpersonnelles au registre de la « persuasion ».

2.3.1. Une position définie par un rôle d'agent en charge de la socialisation institutionnelle

2.3.1.1. Une position définie par le statut des agents

Le statut d'IPEF au sein de l'institution scolaire agricole offre aux agents la possibilité de prendre la responsabilité d'animer des projets et des équipes pédagogiques dans le cadre d'autres missions que celle de la formation, comme celles « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation » : *« En tant qu'ingénieur, on peut espérer avoir des missions à côté, ne pas faire que son temps plein dans l'enseignement, mais avoir des missions à côté »* [EFA2]. L'attribution de telles missions renvoie en particulier à ce que la formation ne prédestine pas l'agent à ne faire que de l'enseignement. De par son statut, il est formé pour travailler dans les organismes de développement et de recherche, ou en tant que fonctionnaire, dans les services de l'Etat. Aussi, au sein des établissements, outre une mission de formation, il peut prendre en charge d'autres activités liées aux différentes missions de l'enseignement agricole, comme l'illustre l'extrait suivant, où l'appartenance à un même corps que celui des membres de la direction facilite une telle attribution au sein de l'établissement : *« Comme il y avait sur place le directeur [de statut équivalent] il y avait un peu de corporatisme, c'est vrai, « il faudrait quand même qu'on lui trouve des heures à travailler là-dessus ! », si ça l'intéresse [parlant de l'animation]. Si elle a envie de travailler. Mon appartenance à un corps, clairement, [...] ça m'a fait une carte d'entrée. J'ai manifesté une envie, mais le fait que je sois ingénieure, ça a énormément facilité les choses »* [EFA 2].

Si cette position statutaire contribue à placer les agents dans des dispositifs sociaux singuliers, au cœur d'interrelations entre des acteurs hétérogènes, ce statut détermine aussi et en partie l'idée selon laquelle ces agents incarnent peut-être plus que leurs collègues, l'institution dans laquelle ils travaillent. C'est vraisemblablement dans ce sens que leur discours est largement dominé par les termes même qui prévalent dans cette institution, qui renvoient comme nous l'avons en particulier montré dans le chapitre précédent, à la pluridisciplinarité et à une pédagogie de « l'action ». Si ces termes orientent les manières de concevoir les modalités d'apprentissage, ils sont toutefois finalisés autour d'un but, celui du développement durable qui s'impose comme un principe de l'institution scolaire agricole pour repenser l'agriculture. Si le développement durable permet d'alimenter le « contenu » et les attendus de l'action en formation, la pluridisciplinarité et la pédagogie de l'action participent à préciser les manières d'y parvenir. A disposition dans le champ de la formation agricole, ils constituent alors les principales ressources du processus de socialisation pour lequel EFA 2 et 3 se posent comme acteurs et garants en tant qu' « agents institutionnels » ; la pluridisciplinarité, la pédagogie de l'action, le développement durable et la socialisation institutionnelle peuvent être ici considérés comme les principales références de l'espace de significations disponibles et de l'espace de dispositions propres à cet idéaltype comme nous allons le voir dans ce qui suit.

2.3.1.2. Une position caractérisée par des mots d'ordre attribués à l'enseignement agricole

Considérant que l'agriculture est devenue « *très complexe* », conduire le changement en formation suppose que l'agent fasse « *appel à plein de domaines* », afin que le futur agriculteur maîtrise un ensemble de savoirs disciplinaires variés. C'est ce qu'exprime cette enseignante-formatrice, IPEF, en charge de cours et de la mission d'animation et de développement territorial autour du développement durable : « *pour gérer une exploitation, pour gérer l'avenir de l'agriculture, il faut avoir à la fois des notions d'agronomie, d'économie. Il faut avoir des connaissances à la fois des relations internationales, des politiques agricoles....* » [EFA 2]. Elle considère que ces connaissances variées sont nécessaires pour appréhender les problématiques posées par les nouvelles exigences de la société vis-à-vis de l'agriculture et pour interroger la place et le rôle de celle-ci dans la société à différents niveaux (éthique, économique et technique) : « *comprendre le rôle de l'agriculture dans notre société concentre à la fois des problèmes éthiques, sociaux, environnementaux et techniques. Je trouve ça intéressant dans la conjoncture toutes ces problématiques.* » [EFA 2]. Cependant, la conception pluridisciplinaire de l'apprentissage n'interdit pas à l'agent d'avoir recours aux savoirs liés à l'expérience au travail de certains agriculteurs : « *On a un exemple, on fait venir un groupement économique où une vingtaine d'agriculteurs se sont réunis pour vendre leurs produits à des gens C'est vrai, je les exploite à chaque fois car chaque année il y en a un qui vient exposer son cas* » [EFA 2]. Néanmoins, ce recours se fait à la condition que les agriculteurs soient engagés dans des modèles plutôt alternatifs, comme l'expriment les deux agents EFA 2 et 3 tout au long de leur entretien, pour nourrir la notion d'agriculture durable. La mobilisation de ces acteurs ne se fait également que s'ils soient capables de décrire ce qu'ils font et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, ce qui suppose qu'ils soient en capacité de porter un regard réflexif sur celles-ci. Les agents considèrent que les agriculteurs qui n'ont pas fait évoluer leurs systèmes pour prendre en compte les nouvelles attentes sociales qui leurs sont adressées peuvent difficilement sortir d'un fond de discours « conventionnel » que la profession met à disposition : « *souvent, c'est peut-être un des points communs pour tous ces agriculteurs qui sont dans des réseaux (de modèles alternatifs, ici de circuits courts), ils aiment bien communiquer, ils ont besoin du relationnel. C'est peut-être le frein des autres agriculteurs (ceux qui sont dans des modèles conventionnels). C'est-à-dire que les autres ils ne font pas ça c'est des gens qui sont plus froids, ils n'ont pas envie de contact et ils ne sortent jamais du discours habituel. Quand on fait l'approche globale pour voir quelles sont les activités des agriculteurs, quelles sont leurs finalités, qu'est ce qui les fait courir, leur point commun à tous, c'est qu'ils ont besoin de contacts, ils ont besoin d'une ouverture sociale et d'aller voir ce qui se passe à l'extérieur* » [EFA 2]. Cet extrait illustre assez bien comment, au travers de ce qui prévaut dans le choix des ressources et de qui peut légitimement intervenir dans les apprentissages, se révèle la manière dont les agents conçoivent leur rôle dans le processus de socialisation. Il ne s'agit pas tant de confronter des points de vue sur le sens

du changement en agriculture, que de multiplier les ressources pour asseoir celui de l'institution dont les agents se portent garants. On comprend ainsi que la mobilisation des savoirs liés aux expériences de certains agriculteurs dans le processus d'apprentissage, ne se fait donc pas sur un fond d'argumentaire qui emprunte au champ de la formation professionnelle, comme c'est le cas des agents qui alimentent l'idéaltype précédent du formateur enseignant, mais plutôt sur une façon de renforcer la légitimité de l'enseignement agricole dans le processus de socialisation institutionnelle autour d'alternative agricole.

Cette différence découle également de ce que le « terrain », comme modalité d'une « *pédagogie plus active* » (EFA 2) des apprentissages, ne s'entend pas comme une situation où il s'agit d'apprendre en faisant, mais plutôt comme un support à l'analyse permettant de remobiliser un ensemble de connaissances. C'est alors l'analyse qui, en soi, correspond à l'activité d'apprentissage, et pas l'expérience au travail en formation. Cette analyse s'appuie très régulièrement sur des outils de diagnostic, où l'Approche Globale de l'Exploitation Agricole (AGEA) comme démarche structurante permettant d'organiser « activement » les apprentissages, occupe une place de choix ; elle est à la fois pluridisciplinaire, en action, et elle permet de comprendre les systèmes d'exploitation : « *c'est-à-dire que pour l'étude de l'approche globale (AGEA) en début d'année, l'étude du système fourrager, l'étude technico économique, l'étude du travail, il y a réalisation d'un projet, on va visiter une exploitation, on la décortique, et on met en œuvre la méthode. Et chaque année, c'est une exploitation nouvelle C'est une pédagogie plus active le fait de les mettre sur ces questions-là.* » [EFA3]. C'est également sur cette analyse que se définissent les situations de pluridisciplinarité car elle mobilise, en même temps, un ensemble de savoirs experts variés : « *Surtout, je trouve qu'un cas concret ça permet de faire passer mes cours théoriques. Parce que faire des rations dans l'absolu, c'est vite barbant, parce que parfois chaque année ça change... cela leur permet de mettre en pratique mes cours théoriques* » [EFA 3]. Si les agents accordent à ces situations des vertus « d'ouverture », cette dernière tient non seulement des connaissances qui seraient ainsi acquises et qui permettraient aux élèves de s'émanciper de leurs préjugés, mais également de la situation « géographique » de pluridisciplinarité qui décloisonne l'espace de formation, hors les murs de l'établissement et au « contact » du monde professionnel. C'est ce que nous exprime cette agent, IPEF et agricultrice à mi-temps dans l'exploitation familiale, qui n'a que quelques années d'expérience dans l'enseignement : « *On cherche à les ouvrir, à travailler sur du concret... Chaque année, on fait des études de cas qui sont liées à la pluridisciplinarité* » [EFA 3].

Il ressort que malgré des références qui semblent communes, comme celles de l'action ou du « terrain » pour définir les apprentissages et la diversité des savoirs qu'il convient de mobiliser en formation, ces références sont différemment appréhendées et déterminent des positions distinctes de l'enseignant agricole et du formateur enseignant dans le champ de la formation agricole. Par ailleurs, ces deux idéaux-types ont également en commun de se poser en alternative de l'enseignant Education

nationale. Toutefois, les arguments développés par les agents qui alimentent l'idéaltype de l'enseignant agricole sont très différents ; ils ne contribuent pas à l'opposition entre « formateur » et « enseignant », mais révèlent la nature d'autres tensions entre enseignant Education nationale et enseignant agricole qui sont susceptibles d'animer le champ de la formation agricole.

2.3.1.3. Une position alternative à celle de l'enseignant « Education nationale »

Les références aux savoirs pluridisciplinaires et aux apprentissages actifs pour conduire le changement du monde agricole, se comprennent également comme un travail d'affirmation d'un métier « d'enseignant agricole » posé en alternative de celui de l'enseignant Education nationale. De ce point de vue, l'agent considère que ses pratiques sont marginales au sein de l'institution scolaire : *« C'est ma manière d'enseigner, il ne faudrait pas qu'il y ait un inspecteur qui vienne me voir parce qu'il serait dérouté, ... et c'est ça qui me motive dans le métier d'enseignant, ce qui fait que je suis encore là sinon, il y a longtemps que j'aurais lâché... »* [EFA3]. Si elle se pense comme une marginale du système éducatif en général, elle légitime sa position d'enseignante-formatrice agricole par la maîtrise de différents savoirs disciplinaires techniques et scientifiques qu'elle estime nécessaires pour appréhender la complexité de l'agriculture. De ce point de vue, elle juge que la position d'expert d'une discipline de l'enseignant « traditionnel » est insuffisante pour traiter des questions et des enjeux de l'agriculture : *« Les gens qui passent par la fac, ils font de la biologie (...) tandis que moi, je m'épanouis beaucoup plus dans un travail pluridisciplinaire que dans un travail disciplinaire qui me demanderait des tonnes de recherche »* [EFA 2].

On comprend alors que la revendication des agents à se positionner dans le champ de la formation agricole, en alternative de la position de l'enseignant Education nationale, ne tient pas de la différence entre expérience professionnelle et expertise disciplinaire, mais d'une distinction entre le type de l'expertise. Ajoutant à cet argumentaire celui qui parcourt l'ensemble des discours des agents, et qu'EFA 2 désigne comme une « *pédagogie active* », on identifie ainsi la manière dont se dessine dans le champ de la formation agricole, une distinction entre le métier de « l'enseignant Education nationale » et celui de « l'enseignant agricole » dont la position est considérée comme singulière : *« Je savais que prof en lycée agricole c'était différent de l'Education nationale, par exemple. Je savais qu'on pouvait travailler en pluridisciplinarité, qu'on pouvait travailler sur des projets »* [EFA 3]. Si les références à l'enseignant Education nationale constituent un modèle dont il convient de s'écarter, l'affirmation récurrente pour définir la pluridisciplinarité et une « *pédagogie active* » comme caractéristique de l'enseignement agricole, traduit chez les agents un travail de légitimation de ces références « instituées » et à disposition, pour stabiliser et asseoir l'existence du champ propre de la formation agricole. Ce travail tient notamment de la position qu'ils occupent au sein de l'institution de par leur statut d'ingénieur. Mais ces références sont d'autant plus stables qu'elles ont été incorporées par les agents au cours d'itinéraires de formation dans les établissements d'enseignement supérieur agricole.

2.3.1.4. Une position qui tient d'un itinéraire dans des écoles d'ingénieurs d'agronomie

La pluridisciplinarité comme modalité d'apprentissage trouve sa justification dans les situations vécues par les agents au cours de leurs parcours de formation dans l'enseignement agricole supérieur : « *On a toujours fait toutes les matières durant notre formation (ENSA), ça c'est vraiment une chance quoi... Je ne suis calé dans aucune des disciplines vraiment* » [EFA 2]. Si les agents promeuvent l'action comme situation d'apprentissage sur les bases de l'analyse – ce qui les distingue de « l'expérience professionnelle », propre à la position du formateur enseignant - l'agent EFA 2 n'hésite pas à asseoir son argumentaire d'un tel mode d'apprentissage à partir des différentes expériences sociales au travail vécues à l'occasion des différents stages en exploitation durant sa formation. N'étant pas d'origine agricole, cette position tient donc de son expérience « d'élève » lors de son passage dans l'enseignement agricole supérieur. Régulièrement mise en situation d'apprendre en dehors de l'établissement « sur le terrain », cette jeune femme considère ces situations comme des modalités d'apprentissage qui ont favorisé son épanouissement et la compréhension qu'elle a aujourd'hui de la réalité du monde : « *quand je suis sortie de la classe ça m'a ouvert sur le réel, j'ai rencontré des vrais gens qui avaient des vrais problèmes* » [EFA 2]. Ce cursus de formation dans l'enseignement supérieur agricole influence alors les manières dont les agents conçoivent et pensent la formation, considérant que si l'efficacité de leur apprentissage a tenu à ces situations concrètes vécues au cours de leur formation, ces mêmes situations pourraient être tout aussi efficaces avec leurs élèves : « *Déjà ce que je sais c'est que pour moi le travail sur le terrain ça a marché énormément quand j'étais étudiante. J'ai gagné en maturité. Et ça j'espère que ça peut marcher aussi (pour les élèves)* » [EFA 2].

Ces différents extraits illustrent comment la maîtrise d'une connaissance large et l'expérience d'un apprentissage « sur le terrain » sont perçues comme déterminantes dans leur réussite scolaire. Cette expérience dans l'enseignement agricole supérieur nourrit l'argumentaire de ces agents basé sur la pluridisciplinarité et le « terrain » qu'elles considèrent comme des caractéristiques propres au champ de la formation agricole. L'évocation de la maturité acquise dans de telles situations du dernier extrait suggère que ces mêmes situations pourraient jouer de la même manière auprès de leur public en formation. Cette position tend à moduler la logique d'intégration sociale que nous avons attribuée à cette position, la formation suivie ayant participé d'une certaine façon également, à un processus de subjectivation qui s'inscrit dans une perspective de cohésion sociale, leur permettant de devenir des « sujets » aptes à penser par eux-mêmes. Cette double logique, même si elle est moins prégnante que dans la position de l'enseignant Education nationale, nous semble t'il, n'est pas sans faire écho à un fond d'argument propre au champ de l'Education. Rappelons dans ce sens, que les deux agents ont suivi une grande partie de leur cursus à l'Education nationale et que ce même système éducatif leur a permis d'intégrer les écoles d'ingénieur d'agronomie. Rappelons également qu'EFA 2 peut être

d'autant plus « perméable » à de telles références, que ses parents sont tous les deux enseignants dans cette institution. Si les deux agents se distinguent par leur proximité à la profession agricole, ils se rejoignent cependant par leur cursus au cours duquel ils parviennent à passer les différentes étapes qui sélectionnent les plus brillants des élèves. Pour EFA 2, ce cursus s'inscrit dans le prolongement de la carrière de parents enseignants, alors que pour EFA 3, fille d'agriculteur, le parcours passe, après un bac C, par une formation en BTSA dans la perspective d'une reprise de l'exploitation familiale, avant de bifurquer vers l'ingénierat : *« j'ai fait un bac C, j'aimais bien les maths et la physique, puis un BTSA je voulais faire du concret. Et puis on m'a dit « écoutez si vous avez les moyens, voyez toujours plus haut », alors j'ai fait prépa post BTSA et j'ai intégré l'ENESAD (aujourd'hui AgroSup Dijon) »* [EFA 3]. En définitive, les références à l'espace de dispositions et à l'espace de significations disponibles sont très connectées et ne font que renforcer ce qu'elles considèrent comme le propre de l'enseignement agricole : la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action.

Si leurs expériences dans l'enseignement agricole supérieur a pu nourrir l'idée selon laquelle l'action en formation relève en partie d'une certaine logique de subjectivation, cette expérience constitue aussi une étape essentielle pour asseoir une position où prévaut dans l'action en formation, une logique d'intégration sociale. Cette expérience a en particulier donné lieu à la découverte du paradigme du développement durable que les agents posent comme un principe qui doit s'imposer à l'ensemble de la société et qui permet de repenser les orientations de l'agriculture. Les fondements du développement durable qui parcourent l'enseignement agricole supérieur deviennent, pour ces agents, les principes à partir desquels se règlent les relations sociales entre individus et se redéfinit le sens de la société. Ces principes doivent alors être transmis et promus par la formation ; ils contribuent à asseoir l'idée que les agents se font de leur rôle dans le processus de socialisation institutionnelle, où ils doivent être porteurs et garants de valeurs et de principes universels. On saisit bien comment, dans l'extrait suivant, ces principes rencontrés au cours de sa formation finissent par imprégner l'agent et modèle sa manière de penser le rôle de la formation selon une logique « d'intégration sociale », qui oblige la formation à une certaine reproduction de ces principes quasi sacrés : *« Depuis que je suis en formation dans les établissements agricoles, on me parle de développement et d'agriculture durable. Cela fait longtemps que l'on parle de ça. Depuis le début, on nous dit, il faut changer les modes de production, donc je suis dedans depuis le début de ma formation.... pour moi c'est idéologique philosophique, il faut changer les modes de production, une agriculture plus harmonieuse et donc une agriculture durable, pour changer la société capitaliste et ses aménités négatives, ses dysfonctionnements »* [EFA 2].

Le développement et l'agriculture durable se conçoivent avant tout, non pas comme un modèle préalablement défini, mais comme un ensemble de principes. Aussi, parlant des enjeux de l'agriculture, il ne s'agit pas pour l'agent de « reproduire les modèles en place » mais de s'engager et de contribuer, depuis la place qui est la sienne, à faire évoluer l'agriculture vers une « agriculture

durable » sans pour autant que l'agent soit en capacité d'en définir les contours. L'agriculture durable se pose alors non seulement comme principe que doivent intégrer les publics en formation, mais aussi comme un objet à partir duquel se construisent les apprentissages, au même titre que les projets d'installation dans le cas du formateur enseignant. Si le développement et l'agriculture durable donnent une certaine cohérence à l'action des agents basée sur la pluridisciplinarité et la pédagogie active, s'ils permettent de structurer le travail des agents, cet objet reste cependant à construire. Or comment dans ces conditions, la logique d'intégration sociale qui semble prévaloir pour l'idéaltype de l'enseignant agricole peut elle tenir ?

Il nous faut alors analyser les manières dont les agents éprouvent leur position dans le champ de la formation agricole aux situations concrètes de travail.

2.3.2. L'action au travail entre formation et animation

2.3.2.1. Des situations qui placent les agents à l'intersection d'une sphère pédagogique et professionnelle

Le statut d'IPEF des agents les amène à coordonner et fédérer le sens de leurs missions (formation, animation et développement des territoires, expérimentation et innovation) autour de projets collectifs portés par l'établissement, en collaboration avec l'équipe pédagogique, les individus en formation et des acteurs (agricoles et du territoire) extérieurs à la communauté éducative. Ces situations placent les agents au cœur de transactions sociales, à l'intersection entre une sphère pédagogique, une sphère professionnelle agricole et / ou une sphère territoriale. Une telle situation détermine alors un travail qui se définit comme devant permettre d'abord « *de créer du lien à l'extérieur, à l'intérieur de l'établissement ... des liens entre l'exploitation et les enseignants...* » [EFA 2].

Dans le même temps, ce travail s'inscrit assez généralement dans des projets où l'agriculture et son devenir, sont interrogés, notamment du point de vue de la notion de développement durable, comme dans l'exemple suivant. Celui-ci met en particulier en évidence la diversité des situations auxquelles les agents ont à faire et la pluralité des acteurs qui y sont impliqués : « *Ces liens et le travail que peut nous demander le territoire (dans le cadre de la mission d'animation et de développement territorial), ce sont des supports pour les enseignants et les élèves. Une autre partie du travail, c'est de mener des projets avec les classes ou parfois sans les classes, sur des points qu'on a voulu développer dans l'exploitation... À chaque fois qu'il y a quelque chose qui se passe sur l'exploitation, on essaie de rallier les classes et puis les partenaires du territoire... Des fois, il n'y a pas tout le monde, parfois il n'y a pas les classes, parfois pas les partenaires du territoire ... la mobilisation des enseignants, ça avance, c'est-à-dire qu'il y a une petite équipe dont je suis l'animatrice, [...] qui s'occupe de certains points du projet [...]. Toutes les formations évoluent avec des enseignants motivés, en liens, en*

intégrant du développement durable dans la formation. Ils s'appuient sur ce que fait l'exploitation, et s'appuient sur l'exploitation sur ce qu'elle propose comme chantier de travail. » [EFA2].

L'exemple suivant illustre également comment un tel travail peut relier des actions d'animation et de développement territorial avec celles de formation. L'extrait choisi ici positionne l'agent au cœur d'un projet qui met en jeu la définition d'une agriculture périurbaine et mobilise dans le débat des acteurs de la collectivité territoriale et de la profession agricole : *« une association animée par la chambre d'agriculture qui est une association d'élus et d'agriculteurs a écrit une charte pour une agriculture périurbaine durable.... Donc chambre d'agriculture et agriculture durable déjà hein....C'est une sacrée évolution... Donc on a deux classes qui vont travailler sur ce projet commandé par cette association : une classe en BTSA qui va appliquer le diagnostic IDEA (Indicateurs de durabilité de l'Exploitation Agricole) sur 8 exploitations d'une commune ... appliquer sur toute une commune et voir ce que ça donne comme outil de réflexion, IDEA outil de réflexion, outil pédagogique. Et notre classe de BTSA ACSE dans son module de développement local, va aller enquêter des élus, des habitants, sur comment vous voyez l'agriculture de demain, l'évolution de l'agriculture en zone périurbaine quoi. C'est eux qui vont enquêter, c'est nous qui présentons la commande avec l'association » [EFA 2].*

Les deux extraits précédents sont significatifs des situations des agents qui sont placés au cœur de transactions sociales entre différentes catégories d'acteurs, et dont le travail est susceptible de contribuer à produire certaines règles de ce que serait une agriculture périurbaine ou une agriculture durable. Or, ce travail est singulier car il peut s'appuyer sur la profession et sur l'exploitation, mobiliser des acteurs du territoire et des membres de l'équipe pédagogique, voire convoquer les individus en formation. En d'autres termes, ces situations permettent d'articuler certains projets structurant la mission d'animation et de développement territorial avec les apprentissages propres à la mission de formation. Dans ces circonstances, l'apprentissage des individus en formation est susceptible de contribuer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur, de préciser la nature de certains savoirs et d'expérimenter de nouvelles compétences qui intégreraient ces savoirs. On comprend au final que les situations dans lesquelles les agents sont amenés à travailler, qui articulent des projets avec les acteurs extérieurs à la sphère pédagogique et les apprentissages, les placent « idéalement » dans une position de médiateur pédagogique. Or, compte tenu de la logique d'intégration sociale qui prévaut, du statut même de l'agent et de certaines distances avec la profession agricole, une telle position s'avère être très difficile à tenir.

2.3.2.2. Le travail avec les individus en formation

La première difficulté pour rendre compétents les publics en formation en les plaçant dans des dispositifs qui participent à produire cette compétence, est liée à l'écart entre les attendus de la sphère pédagogique et les attendus du projet lui-même. Dans ce sens, bien que les élèves soient en situation

d'apprentissage, ils doivent nécessairement « rendre compte » de leur travail auprès des acteurs avec lesquels ils collaborent : « Et puis à chaque fois les élèves ont une restitution écrite et une restitution orale. Cela veut dire que quelque part il faut qu'ils rendent des comptes à l'agriculteur ou parfois c'est au technicien » [EFA 3]. Aussi, les exigences attendues de la part de l'agent pour un travail qui doit être remobilisé dans la sphère professionnelle et / ou territoriale, se heurte à ce qu'il obtient avec ses élèves, dans la sphère pédagogique : « Il faut être rigoureux c'est-à-dire qu'à chaque fois c'est le clash avec les élèves. Ce qu'ils me rendent, et quand ils sont à 10% de ce que je veux, des fois, je me fâche parce que justement je mets la barre très haut pour le rendu aux agriculteurs et qu'eux, parfois ils n'en sont pas à ça, parce que ce sont des élèves, ce sont des étudiants, et qu'ils ne sont pas professionnels [EFA 3]... Quand ils font les enquêtes, on va avoir des difficultés, déjà les enquêteurs ne sont pas homogènes, ils ne savent pas très bien, c'est les premières enquêtes qu'ils font. On a, en fait, plein de biais au niveau de la méthode. Après au niveau des résultats ce sont des résultats qui n'ont pas la valeur d'une enquête sociologique plus importante. Il faut leur donner la valeur qu'ils ont. Avec certains de nos partenaires, ce n'est pas toujours évident » [EFA 2]. Ce faisant, l'agent « tire » et impose un rythme de travail qui, s'il permet de répondre aux attentes du projet de territoire, est susceptible, dans le même temps, de « perdre en route » les individus en formation. L'extrait suivant illustre bien ce sentiment : « J'ai l'impression des fois d'être une locomotive en train de me traîner des boulets pour arriver à ce niveau-là » [EFA 3]. Dans ces situations, l'ambition d'intégration sociale à des valeurs et des principes comme ceux du développement durable, est d'autant plus difficile que ces valeurs et ces principes s'opposent aux représentations de certains élèves d'origine agricole : « C'est encore les profs avec leur développement durable et tout ça. Ils ne rentreront jamais complètement dans ce qu'on leur dit (sur l'agriculture durable). Si on a une restitution, on va dire ce qu'ils ont envie d'entendre. » ... Je l'ai déjà entendu hein ... Et puis nous, on continuera à penser comme on pense. Je m'aperçois que je ne pensais pas rencontrer un public à ce point passif je m'aperçois qu'ils nous prennent pour les gugusses de l'agriculture durable » [EFA 3].

Aussi, compte tenu des exigences que l'agent a à l'égard des projets de territoire qui déterminent la dimension concrète de son action, compte tenu de sa conception du rôle que l'institution scolaire doit jouer dans la diffusion de certains principes et de la logique d'intégration sociale qui prévaut dans son action en direction des élèves, l'agent règle ses relations avec ses publics en formation sur le registre de la « persuasion » : « Comme je suis quelqu'un de très passionnel, j'y mets tellement de cœur que j'imagine qu'à un moment donné ça doit se voir. Je ne peux pas tricher avec eux je pense ... Je m'agite devant eux pour leur transmettre toute ma motivation, et ils n'en ont rien à faire » [EFA2]. « On a beau s'agiter devant eux et être le plus pertinent possible, pour moi c'est un défi » [EFA3].

Finalement, si l'agent autour d'un projet et des missions qui sont les siennes se retrouve plus ou moins idéalement placé pour mettre en œuvre une pratique de médiation pédagogique, l'articulation entre ses activités liées à la mission de formation et celles liées à l'animation et au développement territorial

met à l'épreuve les logiques de son intervention et le rôle qu'il s'assigne en tant qu'enseignant-formateur. Mais cette difficulté à articuler la sphère pédagogique et la sphère professionnelle, ne se traduit pas seulement par la nature des relations entre individus en formation et agent. Elle se retrouve également avec ses pairs et les acteurs de la profession agricole.

2.3.2.3. Le travail des agents avec leurs pairs et les acteurs du territoire

Le cadre collectif du travail des agents qui les engage dans un ensemble de transactions sociales variées et la diversité des situations qu'ils rencontrent au titre des différentes missions, donnent lieu à une pluralité de façon de qualifier leur travail et la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs et / ou avec les acteurs extérieurs. Il s'agit « *d'exposer* » pour donner à voir aux parents à l'occasion de portes ouvertes, « *d'accueillir* » les acteurs du territoire, d'assurer « le *passage* » de randonneurs via un chemin qui traverse le lycée, « *d'inviter des gens* » à débattre sur le devenir de l'agriculture, de « *permettre des échanges* » entre des intervenants extérieurs et les enseignants-formateurs agricoles, de « *rencontrer* » des experts, de « *travailler* » avec les élus locaux ou en « *pluridisciplinarité* » avec les collègues, etc. On peut alors considérer que cette diversité d'expressions est révélatrice d'un travail des agents qui est loin d'être stabilisé dans des règles sociales et des savoirs opératoires parfaitement explicites, et traduit également un ensemble de controverses avec leurs pairs et avec les acteurs extérieurs.

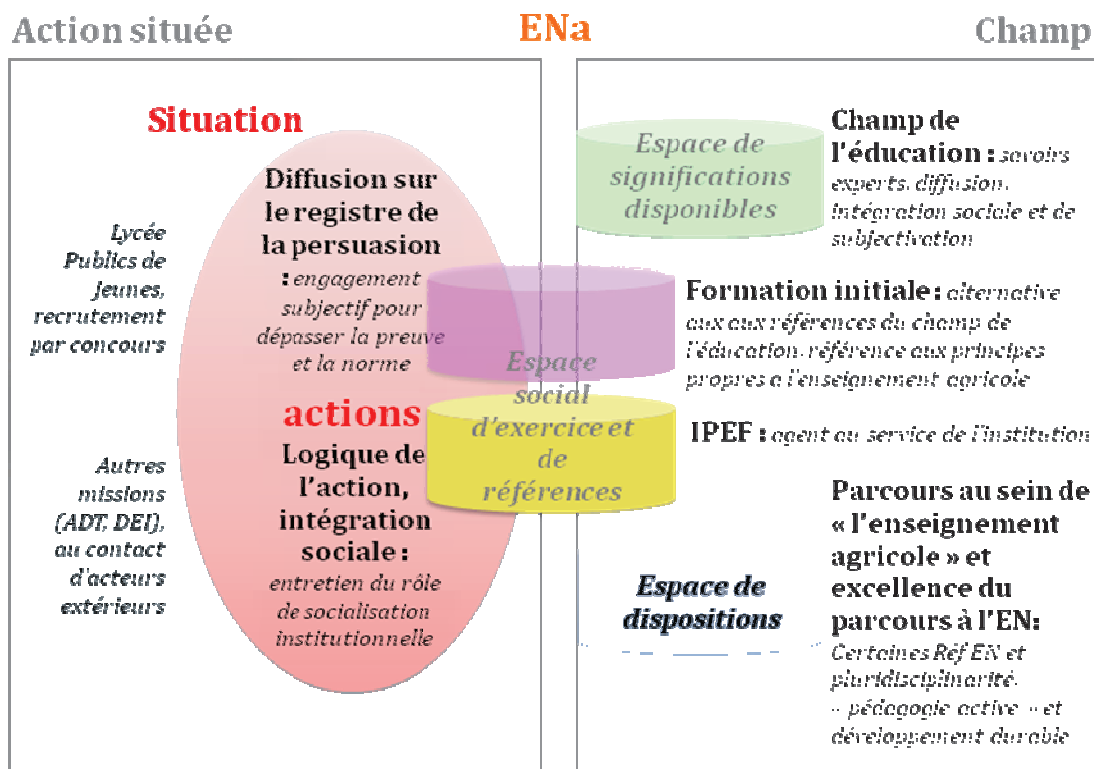
L'animation du travail pluridisciplinaire est d'autant plus difficile à mener avec les pairs que le cadre collectif de ce travail, selon des modalités actives d'apprentissage, associant missions de formation et d'animation, se heurte régulièrement d'une part, à certaines organisations instituées du travail en formation, et d'autre part, aux façons dont les pairs pensent et agissent en tant qu'enseignant-formateur : « *Des fois, je me dis qu'il faudrait que les gens soient là tous les jours de 8 heures à 5 heures pour se rencontrer. On pourrait faire plein de travail en pluri. C'est un peu ce qui se passe dans les systèmes anglo-saxons, mais là tu dis ça à la plupart de mes collègues et des syndicats, ils hurleraient. Je trouve que ça valoriserait vachement ce que l'on pourrait faire. Être plus en contact...[...] Et puis après il y a la résistance de certaines personnes, qui souvent ne sont pas habituées, ont peur de travailler en pluri ..., du temps que ça va prendre. Je pense pour certains c'est la peur d'être jugé par les autres. Avec des profs dans la salle, ce n'est pas évident.* » [EFA2].

L'animation du travail en pluridisciplinarité et dans le cadre des missions d'animation et de développement territorial des agents s'opère également dans les relations qu'ils entretiennent avec les acteurs du territoire. Ces situations mettent les agents à l'épreuve compte tenu d'abord de la distance qu'ils ont avec le monde agricole « conventionnel », distance qu'ils revendiquent en référence à un modèle d'agriculture durable. L'extrait suivant nous permet de l'illustrer, et il est d'autant plus significatif qu'il est tenu par cette enseignante-formatrice qui exerce aussi la métier d'agriculteur à mi-temps sur l'exploitation familiale, ce qui nous laisse supposer qu'elle a, avec la profession, une grande

familiarité : « Je suis impliquée car je suis animatrice locale sur le développement durable, et même par rapport à mes activités à l'extérieur je suis très sensible à ce terme là. Et c'est vrai qu'il y a de ce point de vue-là un décalage avec les autres (parlant ici des agriculteurs), quand je côtoie ceux qui sont « agricole-agricoles », ils n'ont pas forcément ce discours » [EFA 3]. La distance mise en avant dans cet extrait, tenant du sens de son engagement pour une agriculture durable, s'avère au final constituer un frein pour établir des relations de dialogue avec la profession agricole conventionnelle : « Moi je suis identifiée comme Madame durable. Souvent c'est conflictuel, on en parle avec le mari de la prof de gestion qui est agriculteur, qui a une vision productiviste, bon, il accepte les différences. Souvent le problème c'est que quand il y a conflit, les gens c'est qu'ils ne voient qu'une manière de faire... d'ailleurs on en arrive à ne plus aborder le sujet » [EFA 3]. Aussi, on constate que si des relations existent avec la profession agricole, elles s'effectuent préférentiellement vers certains groupes d'acteurs agricoles, plutôt marginaux, où la question environnementale est plus facilement appréhendée et débattue, comme les CIVAM ou les acteurs de l'agriculture biologique ou du réseau « agriculture durable », par exemple. Privilégier ces relations, c'est aussi asseoir la position de l'institution dans le processus de socialisation et le sens qui lui est donné.

Enfin, si la position engagée de la figure de l'enseignant agricole l'incline à certains choix dans la mobilisation des acteurs agricoles, il faut également constater que les origines non-agricoles de la plupart des agents (EFA 2, mais également les agents rencontrés en dehors de cet échantillon) les conduisent à préférentiellement orienter leur rapports « naturellement » vers d'autres réseaux d'acteurs, non agricoles, élus ou agents de développement, associations environnementalistes, en référence à certains modèles d'intervention qui s'apparentent à une mission de développement local et territorial, missions pour lesquelles il semble que, de plus en plus, au cours de leur cursus dans les écoles de l'enseignement agricole supérieur, ils soient préparés. Mais la pluralité des manières de qualifier le travail et les échanges avec les acteurs extérieurs, rend compte également du caractère émergent d'un cadre de références autour d'une activité d'enseignant-formateur qui combine des missions et qui soumet les agents à une reconnaissance fragile de leur « utilité » sociale en dehors (mais également au sein) des établissements de formation, dont la légitimité « d'acteur du territoire » reste encore bien souvent à construire.

Nous pouvons représenter l'idéaltype de l'enseignant agricole au regard de notre cadre théorique et d'analyse de la manière suivante :



- Figure 15 -

La position de l'enseignant agricole dans le champ de la formation agricole se caractérise par un argumentaire qui fait de la pluridisciplinarité et de la pédagogie « active », les modalités à la fois indispensables pour faire évoluer l'agriculture vers le développement durable, et singulières de l'enseignant agricole. Si ces mots d'ordre sont à disposition au sein de l'institution, ils ont été intégrés plus particulièrement par les agents au cours de leur itinéraire de formation dans l'enseignement agricole supérieur, et en donnent une teinte particulière qui les distinguent de l'apprentissage en action par l'expérience et la mobilisation de savoirs d'action propres à la position du formateur enseignant. La position de l'enseignant agricole se pose alors en alternative à celle de l'enseignant Education nationale sur d'autres registres que ceux qui opposent enseignant et formateur. Mais elle se caractérise également par une logique d'intégration sociale de l'action, où il revient aux agents d'assurer la socialisation institutionnelle qui vaut tout particulièrement pour ces agents, compte tenu de leur rattachement au corps des IPEF.

Cependant, cette position est difficile à tenir en situations de travail, pour des agents, dont le statut les conduit à s'investir dans les différentes missions de l'enseignement agricole, où ils peuvent articuler leur activité de formation, avec des activités en direction du monde extérieur à l'établissement. Bien qu'ils occupent une place au sein des organisations de l'établissement les prédisposant à devenir les médiateurs pédagogiques, la logique d'intégration sociale sur laquelle ils s'appuient constitue un frein

et se trouve alors fragilisée ; dans ces situations il ne s'agit pas seulement de promouvoir des principes comme le développement durable, mais de gérer un ensemble de transactions susceptibles de participer à la redéfinition du métier d'agriculteur sur ces mêmes principes. Face à ces situations constatons alors que le travail des agents consiste en partie à conserver cette logique de l'action et leur position « première » dans le processus de socialisation institutionnelle, qui les conduit, en particulier avec les individus en formation, à adopter un registre de dialogue qui s'apparente à celui de la persuasion.

2.4. La position du « pédagogue - paysan » (PEp)

Le quatrième idéaltype que nous proposons est celui du « Pédagogue paysan ». Il mobilise les discours tenus par des agents qui exercent en formation continue, au CFPPA de Rennes (EFA 14, 15, 16 et 17) ou sur Yssingéaux (FEA 6). A ce propos, les savoirs construits en action, l'expérience sociale au travail comme situation d'apprentissage et comme élément de légitimation du droit d'exercice du métier d'enseignant-formateur, l'accompagnement et l'individualisation comme modalités de formation et une logique stratégique comme principe de l'action sont présents dans leur argumentaire ; ils constituent des références à disposition au sein de leur CFPPA et elles circulent dans leur espace social d'exercice et de références en empruntant au champ de la formation professionnelle. Ces arguments sont d'autant plus accessibles que, comme pour l'idéaltype du formateur enseignant, ils s'appuient sur une expérience professionnelle agricole de tous les agents. Si les agents EFA 14, 15 et 17 sont d'origine agricole, ce n'est pas le cas pour EFA 6 et 16. Ces derniers témoignent néanmoins d'une similitude de points de vue propres à la position du pédagogue paysan. En particulier, ils ont en commun des niveaux similaires de diplôme (ingénieur en formation continue (EFA 14 et 16), ingénieur en formation initiale (EFA 15 et 17) ou diplôme universitaire en philosophie (EFA 6)). Mais leurs points communs portent surtout sur une convergence de points de vue sur le nécessaire ajustement qu'il convient d'apporter aux mots d'ordre spécifiques du champ de la formation professionnelle qui circulent dans leur espace social d'exercice et de références. C'est d'abord une conception de l'apprentissage qui ne s'appuie pas seulement sur les savoirs d'action mais également sur des savoirs experts. C'est aussi une conception de l'apprentissage en action où l'analyse de la situation de travail permet de porter un regard réflexif sur ce « l'on apprend en faisant ». Et c'est enfin un repositionnement du rôle central de l'individualisation comme modalité de l'apprentissage : s'il convient d'accompagner les individus en formation à concevoir leur projet d'installation, il s'agit aussi de les faire participer à la production collective de nouvelles règles, dans la perspective de changer le modèle agricole. Tous ces agents sont en particulier animés par une volonté d'être des acteurs qui « comptent » dans la redéfinition de l'agriculture. Aussi en tant qu'agent au service d'une institution scolaire, les règles qu'ils contribuent à construire doivent être garanties et promues par l'institution ; à la logique stratégique se combine alors une logique d'intégration sociale qui les positionne comme un

des acteurs de la socialisation institutionnelle qui opère dans le renouvellement du métier d'agriculteur. Ce travail n'est possible que moyennant une grande proximité au monde agricole et une certaine familiarité qui, si elle tient pour EFA 14, 15 et 17 à leurs origines, pour les autres, a été entretenue par le maintien d'un exercice professionnel à la marge et à côté du métier d'enseignant-formateur (EFA 16, et 6). Pour autant, nous avons dans ce qui suit, privilégié les entretiens des EFA 15 et 17, car la réflexivité dont ils font preuve autour de leur pratique éducative et de la question pédagogique, en tant qu'elle donne l'inclination générale de la position de cet idéaltype, leur est propre et apparaît plus explicitement dans leur discours. Avec cet idéaltype, se précise alors une position qui pourrait bien relever d'une médiation pédagogique.

2.4.1. Singularité de la position sur l'apprentissage en action et nature des savoirs

La place donnée aux savoirs d'actions dans les apprentissages par les agents relève plus particulièrement de leur passé professionnel d'agriculteur, de leurs origines agricoles pour certains, et puise dans un espace social d'exercice et de référence qui met à disposition un tel discours qui emprunte au champ de la formation professionnelle, comme dans l'extrait suivant : « *Je pense que pour enseigner de manière intéressante, il faut connaître tous les tenants et les aboutissants du métier... les publics qu'on a sont pour la plupart, des néo ruraux, ils n'ont aucune connaissance du milieu agricole et de ce qu'est un métier manuel, ils ont besoin de savoir que la personne qui les accompagne ce n'est pas du vent* » [EFA 17]. Mais à la différence de ce que nous avons mis en évidence avec l'idéaltype du formateur enseignant, cette expérience est loin d'être suffisante et la légitimité de l'enseignant-formateur repose sur l'articulation entre cette expérience professionnelle d'agriculteur qui le rend « *crédible* » aux yeux des publics en formation, et la maîtrise des savoirs experts qui lui permet, « *d'assurer* », renvoyant à un argument traditionnel du champ de l'Education : « *l'expérience seule n'est pas suffisante, attention, on peut être crédible, mais si n'on assure pas (sous entendu qu'on ne maîtrise pas la discipline)* » [EFA 6]. La position du pédagogue paysan dans le champ de la formation agricole ne se détermine donc pas au regard du paradigme général de la formation qui bipolarise théorie et pratique et à partir duquel les enseignants-formateurs sont régulièrement invités à situer leurs actes ; il se caractérise par une position dans le champ qui ne privilégie aucune des deux principales catégories de savoirs (expert et d'action) que nous avons mentionnées depuis le début de ce travail : « *Enseigner les théories oui, bien sûr, mais la pratique d'un métier permet d'enseigner des choses qui ne sont pas que théoriques...* » [EFA 17].

Une telle articulation entre savoirs experts et d'action puise dans une conception des apprentissages qui confronte les situations concrètes aux savoirs experts, et qui procurent à ceux qui les détiennent, la capacité à porter un regard critique et réflexif sur son propre travail. On retrouve un certain accent mis

sur une activité d'analyse des situations concrètes, telle que nous l'avons décrite pour désigner l'enseignant agricole : « *Quand les stagiaires reviennent en centre de formation après une visite de terrain, c'est basé sur la gestion, on fait l'analyse des chiffres des résultats économiques et puis sans appréhender les choses de manière très organisée on les fait réfléchir à l'impact des techniques qui sont mises en place sur l'environnement par exemple. Moi je veux toujours qu'on présente l'impact de techniques intensives. Il y a aussi une technique efficace c'est de vérifier l'efficacité économique dans des systèmes qui sont gourmands en intrants par rapport à des systèmes qui ne le sont pas. Souvent quand on approche par les systèmes économiques on ne regarde que les rendements, évidemment il n'y a pas photo entre les deux, encore que, dans l'absolu....mais avec l'efficacité économique souvent ce n'est pas si clair et même c'est au moins aussi rentable économiquement* » [EFA 15]. Toutefois, et c'est une des différences importantes avec l'idéaltype précédent de l'enseignant agricole, si l'apprentissage repose sur un ensemble de savoirs pluridisciplinaires théoriques et pratiques, il ne se réalise qu'à la condition que l'apprentissage proposé offre aux individus en formation des situations pratiques : « *le métier (d'enseignant-formateur) c'est créer les conditions pour que le stagiaire s'approprie un savoir. Ce n'est plus une transmission directe, c'est beaucoup plus complet on va chercher des savoirs à droite et à gauche...Il faut qu'il soit actif dans l'apprentissage. Il faut alterner les cours, la pratique, les sessions d'autoformation, des activités pluridisciplinaires, etc. On peut transmettre à quelqu'un, mais il faut que l'autre s'approprie le savoir, c'est à dire que là il faut que les gens soient actifs dans l'apprentissage (...) Il faut qu'il manipule avec les animaux, c'est pas toujours évident* » [EFA 17].

Si la position de cet idéaltype fait écho, en quelque sorte, aux principaux mots d'ordre que sont la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action qui renvoient à une certaine « théorie de la formation » portée par l'institution scolaire, on repère cependant qu'ils s'en saisissent d'une autre manière encore que le formateur enseignant ou l'enseignant agricole. Si le savoir se construit en action, en situation au travail pendant laquelle l'individu apprend en faisant, le savoir se construit aussi, moyennant la mobilisation de savoirs experts, en analysant ce travail pour en comprendre « *les tenants et les aboutissants* ». La mobilisation à la fois des savoirs experts et d'action, renvoie à une conception relative de la connaissance et des réalités avec lesquelles les publics en formation doivent se confronter. L'extrait suivant illustre bien cette conception, où, parlant de la contextualisation des connaissances à exposer, il ne s'agit pas pour l'agent de donner seulement, à travers la situation pluridisciplinaire, un certain relief agricole aux connaissances qui seraient à enseigner, mais plutôt de confronter les différents savoirs en situation afin de les relativiser. Ce type de discours est en particulier très explicite dans l'entretien de cet agent (EFA 16) ancien conseiller et collègue des EFA 15 et 17 : « *On essaie toujours de commencer par des éléments de contexte. C'est une façon de dire que ce dont on parle ça ne se pose pas en tant que tel. Il y a un contexte plus général, des questions*

plus larges et que parmi ces questions, la question qui se pose, elle ne se pose pas dans l'absolu » [EFA 16].

Cette conception relative du savoir suppose alors que l'agent, en tant qu'enseignant-formateur, est soumis dans son activité au travail à sa propre subjectivité, et que le « *regard* (qu'il porte) *sur le monde* » constitue un filtre qui oriente les choix qu'il fait dans les apprentissages, quant à la nature des savoirs nécessaires à mobiliser et la manière de les traiter. Qu'il les détienne ou qu'ils soient apportés par d'autres acteurs, la relativisation des savoirs incite l'agent à s'engager subjectivement par ces choix, ce qui le conduit à donner à son intervention une dimension « *politique* », c'est-à-dire que l'apprentissage ne se fait pas sans défendre un « point de vue » dont il convient, en tant qu'enseignant-formateur, d'en avoir une claire conscience, voire de le revendiquer : « *Ca veut dire que le métier de prof, j'étais suspecté de faire de la politique. Effectivement je faisais de la politique. De toute façon on en fait toujours. On ne peut pas faire autrement. On ne peut pas s'extraire d'une façon de regarder le monde. Ce n'est pas possible. Ça je pense que c'est un truc difficile à vivre pour plein de profs. On manque d'objectivité, mais l'objectivité elle a un filtre, c'est ta propre subjectivité* » [EFA 16]. Dès lors en tant qu'enseignant-formateur, il ne s'agit pas de s'extraire de la dimension subjective des savoirs qui circulent dans les diverses transactions sociales au cours des situations d'apprentissage, mais plutôt de s'y résoudre en tant que la controverse pourrait constituer finalement une situation ordinaire du travail de l'enseignant-formateur agricole : « *Il vaut mieux le savoir en commençant, il vaut mieux savoir où sont les bornes, tu sais où cela devient plus que polémique, mais là tu sais* » [EFA 16].

Si une telle position emprunte en partie aux références du champ de la formation professionnelle, le recours en formation aux différentes formes de savoirs et aux modalités différentes de l'action dans les apprentissages puise également dans d'autres références que les agents tirent de leurs itinéraires biographiques. Ils ont acquis, au cours de leur parcours, différentes formes de savoirs en tant qu'agriculteurs et élèves des écoles d'ingénieurs d'agronomie de l'enseignement agricole supérieur. Ils ont appris à les mobiliser ensemble, à les confronter donnant ainsi un « style » à leur manière de concevoir les apprentissages. Mais cette expérience leur a également permis de construire et d'asseoir une position militante à l'égard du métier d'agriculteur qui les conduit, quand ils se désignent en tant que tel, à se définir comme « paysan ».

2.4.2. Une position qui se construit sur un itinéraire particulier

2.4.2.1. Où l'expérience d'agriculteur croise l'expérience en formation d'ingénieur agronome

La conception d'un apprentissage actif qui articule savoirs experts et savoirs d'action, nous semble liée plus particulièrement à la façon dont l'agent a, au cours de son itinéraire biographique, construit son savoir et ses compétences à partir d'un travail réflexif sur ses propres pratiques de professionnel en

agriculture, en mobilisant des connaissances acquises au cours de son parcours d'ingénieur d'agronomie dans les écoles de l'enseignement agricole supérieur.

C'est ainsi, que l'agent EFA 17, fils d'agriculteur et ingénieur agronome témoigne de la façon dont il a, au cours de son parcours, peu à peu remis en cause les visées productivistes du modèle de développement agricole des années 1960, considérant qu'elles l'avaient mené dans une impasse : « *Je suis dans le monde agricole depuis que je suis conscient, et j'ai vécu l'évolution productiviste des 30 glorieuses de 60 à 90. J'étais éleveur de porcs en système industriel et je considère être allé au bout d'un système industriel où il s'agissait de produire en quantité. Aujourd'hui on est à la recherche d'autres modèles, tragiquement* » [EFA 17]. Le regard réflexif que l'agent porte sur ses propres pratiques et sur son expérience agricole semble à l'origine d'une prise de conscience et d'une remise en cause des orientations productivistes qui étaient celles de son exploitation : « *et je crois qu'au fond de moi je n'étais plus d'accord avec ce système-là, c'est avec la réflexion au quotidien qu'on change* » [EFA 17]. Cette remise en cause s'effectue par le biais d'une prise de conscience de la nécessaire évolution du sens que l'agent donne à son travail d'agriculteur, à partir de la mobilisation de connaissances « expertes » acquises au cours de son cursus de formation. Les propos suivants tenus par sa collègue, fille d'agriculteur, agronome et aujourd'hui conjointe d'un agriculteur, montrent comment le changement vers la prairie permanente, mis en place sur l'exploitation familiale, s'est construit à partir de la remobilisation de savoirs experts sur les questions d'environnement et d'érosion des sols, qu'elle tient de son passage en formation dans un cursus d'ingénieur d'agronomie : « *Depuis qu'on est installé avec mon ami, on est passé à l'agriculture durable, on est dans un réseau de paysans, on a mis beaucoup de surface en herbe sur notre exploitation. Mais avant quand j'étais conseillère agricole, je me rappelle les thèmes que j'essayais de faire aborder par les gens c'était dans les années 80. Je pensais que les sols du nord de la France fallait s'inquiéter un peu de ça. C'était aussi par le biais de mes études, j'avais bossé dans un labo de pédologie, on avait quand même pas mal entendu parler de ça, des problèmes de remembrement, de la qualité de l'eau. Nous on avait étudié ça à l'école en long et en large, on était au fait de tout ça. Les problèmes de l'environnement moi, je les ai découverts à l'école, ce n'est pas en m'installant que j'en ai entendu parler. D'ailleurs j'en ai moins entendu parler par la profession après m'être installée* » [EFA 15].

Si la conception de l'apprentissage de l'agent fait écho à son itinéraire, en tant qu'il lui a permis de faire évoluer son point de vue, le sens que l'agent donne à son action tient également d'une conception « militante » et « politique » de son intervention éducative et de la façon dont il conçoit le rôle de l'appareil éducatif dans la conduite du changement en agriculture.

2.4.2.2. Où s'est construite une conception militante du travail de l'agent et de l'institution à l'égard du changement en agriculture

La position du PEP se caractérise par une conception militante de son rôle, où : « être formateur ça a quelque chose de militant » [EFA 15]. En cela, en tant qu'enseignant-formateur, l'agent considère qu'il n'est « pas neutre, (il est) là avec (son) parcours, (son) passé d'agriculteur », et que son expérience dans le secteur de l'agriculture lui a permis de constater que « le métier doit évoluer vers autre chose » [EFA 15]. En outre, l'agent se pose généralement comme un défenseur de modèles alternatifs expérimentés au cours de son passé d'agriculteur, et qu'il désigne en référence à un monde « paysan » qui peut renvoyer à des formes variées d'agriculture comme l'agriculture bio ou l'agriculture durable, que les agents n'hésitent pas à utiliser. Aussi, les établissements de formation dans lesquels il travaille sont pensés comme des espaces essentiels pour conduire le changement en agriculture, capables d'impacter de manière significative sur le monde agricole : « C'est indéniable, on a un impact sur les évolutions de l'agriculture en local. Ne serait-ce que les gens qu'on a connu ici et qui se sont installés, ...il n'y a qu'à voir les dernières élections à la chambre d'agriculture, au niveau de la confédération paysanne, elle est en train de prendre, à l'heure actuelle, une place importante. Donc il y a un impact. Alors, je ne suis pas là pour soutenir la conf., mais c'est une traduction de l'ouverture dans les pratiques professionnelles, dans la production en tant que telle, et puis dans les réseaux qu'ils mettent en place. C'est évident, évident » [EFA 7]. Avec la référence au « paysan », ces extraits sont significatifs de la façon dont, en tant qu'ancien agriculteur ou en tant que conjoint, les agents mobilisent un argumentaire à disposition qui puise dans le champ politique qui est propre à une partie de la profession agricole, celle de la confédération paysanne.

Ce rôle de l'institution scolaire agricole repose en particulier sur l'incapacité qu'il prête au développement agricole à accompagner les agriculteurs ailleurs que dans les voies d'une agriculture conventionnelle : « les OPA (organisations professionnelles agricoles) répondent assez mal à ces nouveaux métiers d'agriculteurs. Au centre [de formation] on a plus de références technico-économiques (en agriculture biologique) que dans les chambres d'agriculture » [EFA 17]. Ce point de vue est alimenté abondamment par son expérience professionnelle : « On a fini par les foutre dehors ! Tous les techniciens qui passaient nous voir, on n'en pouvait plus. D'ailleurs il n'y a plus personne qui vient nous voir, même pas un technicien pour nous vendre de l'aliment, d'ailleurs on n'en achète plus, donc forcément. On s'est engueulé avec tous ces gens-là, parce qu'en fait notre posture quand on a commencé à désintensifier, on nous disait qu'on n'allait pas s'en sortir, c'est tout juste s'ils n'étaient pas en train de crier qu'on allait mettre la clé sous la porte en moins de deux ans. » [EFA 15]. Le principal reproche qui est adressé ici aux agents du développement agricole est, qu'ayant suivi les mêmes formations et disposant donc des mêmes connaissances que lui, ils sont incapables de prendre en compte les évolutions des connaissances pour porter un regard critique sur le modèle conventionnel, et finalement incapables de changer de point de vue : « Et puis finalement comme ça

n'a pas été le cas (ils n'ont pas mis la clé sous la porte) après ça a été de dire, oui ben vous avez raison, parce qu'on ne peut quand même plus nier les problèmes d'environnement mais on ne savait pas, alors en gros on ne pouvait pas vous le dire avant parce qu'on ne savait pas. C'est inadmissible de se disculper comme ça, de s'en tirer par une pirouette pareille ! J'ai découvert que les responsables professionnels c'était des gens pas très honnêtes, ils entendaient les mêmes choses que nous, ils participaient à des séminaires comme nous, ils avaient des relations avec les chercheurs, ils entendaient bien que l'environnement c'était un problème. Avec les agriculteurs ils parlaient jamais de ça, ils taisaient ça, et moi ça ma vraiment mis en rogne. Ce n'est pas vrai qu'on ne savait pas, on faisait le sourd et moi des responsables professionnels qui ont joué à ce jeu là je dis, qu'on ne peut pas ne pas leur en vouloir ! » [EFA 15].

La position du pédagogue paysan se construit au final sur une conception propre de ce que sont le sens et les modalités de l'apprentissage, qui s'est forgée à partir d'une approche réflexive qui combine une expérience au travail dans le secteur de l'agriculture et un parcours d'ingénieur agronome. Cependant, confronté aux situations au travail, à la difficulté à faire reconnaître les modèles pour lesquels il milite, l'agent est soumis à devoir préciser son action éducative. C'est alors dans son expérience cumulée au travail d'enseignant-formateur qu'il positionne son action comme étant celle d'un pédagogue, derrière laquelle se dessine peu à peu la forme singulière d'une pratique de médiation pédagogique.

2.4.3. La construction d'une posture de pédagogue.

2.4.3.1. Des situations où l'agent prend la mesure de la reconnaissance sociale au travail

Le point de vue selon lequel l'institution scolaire doit se saisir de la question de la reconnaissance au travail est particulièrement développé dans le cas de cette figure, compte tenu des profils de leurs publics de formation continue, dont les projets d'installation sont orientés vers des modèles alternatifs de production agricole. Ce constat ne s'appuie pas seulement sur les difficultés qu'éprouvent ces publics à l'issue de la formation pour se faire « une place » au sein de la profession. Il s'appuie aussi sur le déficit de reconnaissance que l'agent observe de manière plus quotidienne, dans ses rapports ordinaires avec le monde professionnel, comme l'illustre bien l'extrait suivant : « *On peut avoir la parcelle de la commune la plus propre de tous les points de vue, pas une mauvaise herbe, pas de maladie, et pour autant on n'est pas le meilleur paysan du pays, et que ça ce n'est pas lié. Il faut dire aussi qu'il faut en parler avec ses voisins de ça, parce que dans nos voisins on a aussi des anciens qui ont cette image là de l'agriculture : quand c'est bio c'est le bordel ! Mon mari, il a participé à un recensement pour l'ADASEA des agriculteurs. C'était fait par les agriculteurs de la commune pour qu'il n'y ait pas de critique après et les agriculteurs autour de la table ils avaient omis une nana qui a pourtant le statut d'agricultrice, parce qu'elle fait des paniers qu'elle vend des légumes – c'est vrai*

c'est un petit atelier – mais pour eux, si on leur avait demandé leurs avis, ils considéreraient qu'elle n'avait pas le droit de s'inscrire à la MSA, on ne réserve le statut qu'à des gens qui sont des « vrais » comme ils disent » [EFA 15]. Ce déficit apparaît parfois tellement grand que certains agriculteurs ont été tentés de retourner à une agriculture conventionnelle : *« J'ai rencontré des paysans qui sont maintenant en retraite, et qui ont mal vécu la non reconnaissance par le milieu de leur démarche. Un jour même j'ai vu le fils qui avait repris l'exploitation de son père qui était en bio qui m'a dit, « maintenant ça va mieux, mais si ça n'avait pas évolué, j'aurais reconverti la ferme en conventionnel », il en trimballait lourd de toute son enfance à être regardé, il a visiblement mal vécu ça* » [EFA 15]. Or du point de vue de l'agent, cette situation s'avère paradoxale au regard de la reconnaissance sociale que leur donnerait la société, considérant que les modèles d'agriculture pour lesquels il milite, sont plus en phase avec les préoccupations de la société, comme l'illustre l'extrait suivant : *« Moi je pense qu'il y a beaucoup d'agriculteurs qui rigolent de nous, mais c'est pas grave, et en même temps ils regardent un peu quand même ce qu'on fait, mais moi je n'attends plus de reconnaissance de la part de mes pairs. Ce qu'on sait c'est que nous on est bien mieux dans nos bottes vis-à-vis de la société civile depuis qu'on fait ça (une agriculture qu'il qualifie de durable par ailleurs) »* [EFA 15].

Dans le même temps, si les agents se réfèrent aux preuves scientifiques qui attestent du bien fondé à s'engager dans des formes d'agriculture alternative pour lesquelles ils militent, comme nous avons pu le constater précédemment, ils concèdent également que toutes les références et les règles de cette agriculture ne sont pas toutes définitivement posées et que certains savoirs sont incomplètement assis. Aussi, malgré les convictions de l'agent et de ses publics, l'enseignante-formatrice met en garde ses élèves sur le fait que les règles de ces modèles alternatifs n'étant pas toutes mises en mots, il est plus difficile de les défendre et d'échanger à « armes égales » au sein de la profession dont l'argumentaire est souvent « rodé » à partir d'un discours où les savoirs sont avérés, expérimentés et scientifiquement prouvés : *« Les gens qui sont dans l'agriculture bio, ils ont l'impression qu'ils sont les meilleurs, qu'ils sont forcément bons, c'est pas parce que tu es sur ce schéma-là que tu es forcément meilleur, il faut les mettre en garde contre ça. Je veux dire que ce n'est pas écrit dans les mots, la façon dont tu travailles elle n'est pas écrite par les mots »* [EFA 15].

Aussi, pour l'agent, l'une des ambitions de son action consiste en particulier à doter le futur agriculteur d'un argumentaire suffisant pour qu'il puisse faire face « à ses parents », qu'il soit en capacité de dialoguer et de se confronter au monde agricole conventionnel pour y défendre une position : *« Quand les stagiaires vont chez leurs parents ils vont parler de ça. Evidemment si leurs parents ne sont pas du tout dans cette logique là, ils vont dire que c'est de la merde et tout ça, mais si par exemple ils réussissent à leur démontrer qu'après avoir fait l'analyse, on vit de ce métier là, en le pratiquant comme ça... »* [EFA 15]. Il s'agit notamment de montrer que le choix des orientations vers un modèle alternatif de développement agricole a aujourd'hui plus de chance d'être reconnu par la

société en général, et que ce choix procure à l'agriculteur un bien être qu'auraient aujourd'hui perdu les agriculteurs « conventionnels » : « ... *On est en accord avec ses idées, on a de la reconnaissance, ce que les parents n'ont plus toujours aujourd'hui parce qu'ils sont montrés du doigt comme des pollueurs avec leurs tonnes à lisier et leurs pulvérisateurs, et que là, ils ont rencontré des gens qui finalement étaient bien dans leurs godasses et dont les voisins ne sont pas agriculteurs...* » [EFA 15].

Mais exprimer un argumentaire et un certain nombre de références ou de règles, ne va pas de soi, dès lors que celles-ci sont en cours de construction. De ce point de vue, pour l'agent, si l'apprentissage doit permettre aux individus en formation d'être en capacité de faire face à ces situations, il doit également être le support à un travail de socialisation autour de règles qu'il convient, dans le même temps, de construire. C'est alors dans cette perspective qu'il ajuste ses actions vers une certaine forme de médiation pédagogique qui l'engage dans une réflexion sur son métier qu'il désigne au final comme étant celui d'un pédagogue.

2.4.3.2. Une pratique de médiation qui s'empare de la dimension collective et sociale de l'apprentissage, en tension avec le contexte de formation continue dans lequel l'agent travaille

Pour l'agent, les établissements d'enseignement agricole sont les lieux privilégiés d'un travail d'explicitation, d'ajustement et d'expérimentation de ces règles, en collaboration avec une partie « engagée » de la profession : « *les professionnels qu'on prend comme référence qui sont en bio, bon on invente pas complètement le modèle, ils sont capables de sortir des références, ils interviennent dans des cours, des visites, ce sont des professionnels qui ont créé leur propre activité à contre courant et qui sont souvent assez isolés. Mais l'enjeu pour nous c'est de développer, de vulgariser ces modèles là, les expérimenter à plus grande échelle* » [EFA 17]. Une telle position pourrait bien trouver ses origines dans leurs parcours de formation dans les écoles d'agronomie, dont les savoirs acquis leur ont permis de porter un regard réflexif sur leurs expériences d'agriculteur. De ce point de vue, « l'école » se place comme une étape essentielle dans le processus de socialisation qui permet d'extraire les individus de leurs influences familiales et d'un ensemble d'idées reçues. La logique d'intégration sociale à laquelle renvoie cette position de l'école, se renforce aussi dès lors que les agents cherchent à défendre des modèles de production, comme l'agriculture bio ou paysanne, qui sont souvent associés à une certaine éthique et à des valeurs qu'il convient de transmettre. Si les savoirs liés à ces modèles restent en partie à construire, alors il revient à l'institution scolaire, dans cette logique d'intégration sociale, de participer à leur élaboration.

Une telle ambition n'est tenable qu'à la condition qu'elle se fasse dans un cadre collectif, ce qui influence alors les manières dont les agents conçoivent l'apprentissage. Or, le contexte dans lequel les agents évoluent est celui de la formation continue au CFPPA de Rennes, assez profondément marquée par l'individualisation dans la perspective de permettre aux individus en formation d'élaborer leur

projet d'installation, selon une logique stratégique visant à répondre aux attentes du public. Les deux extraits suivants montrent en particulier comment ces situations collectives permettent aux individus en formation d'éprouver les choix et les orientations de leurs projets : « Cette année c'est (la) demande aussi (des publics en formation) d'utiliser les expériences des uns et des autres pour enrichir le groupe. Ça c'est une dimension qu'on va devoir développer plus, ils ont des parcours variés, c'est une mine pour faire échanger, pour communiquer des savoirs qu'ils ont déjà entre eux [...] Ils ont besoin de conforter leurs idées de départ, de vérifier qu'ils ne se sont pas trompés sur leurs projets, donc ils ont besoin d'échanger avec d'autres collègues qui font les mêmes choix. Et puis, ce sont des relations qui restent après la formation » [EFA 17]. « C'est bien de travailler en groupe parce que ça leur permet de vérifier que les problèmes qu'ils ont, ce n'est pas toujours ceux des autres, ça permet de s'échanger de se sentir proches, mais aussi de confronter des démarches différentes. La démarche individuelle est importante hein, mais réfléchir sur son projet ça peut se faire collectivement » [EFA 15]. Les agents orientent les relations qu'ils entretiennent avec leur public vers un travail d'entre-définition et d'explicitation des points de vue des individus en formation, dans un cadre collectif, rendu nécessaire par l'instabilité des savoirs et savoir-faire de modèles alternatifs sur lesquels sont basés l'essentiel des projets d'installation des individus en formation. En outre, ces confrontations obligent les élèves ou stagiaires à une approche réflexive de leur projet, moyennant une certaine mise en discours. Mais ce travail n'opère pas seulement du côté des individus, autour de leur projet, il permet également de produire de nouveaux discours, collectivement construits, à partir de ce que les différents acteurs, enseignants-formateurs et élèves, disent et veulent. De ce point de vue, le processus dialogique s'apparente à une traduction au sens de Callon²⁷, et il permet de préciser certaines références des modèles alternatifs, contribuant à faire évoluer les contours du métier d'agriculteur, comme le montre l'extrait suivant : « Aujourd'hui on est à la recherche d'autres modèles... Moi les stagiaires m'ont fait évoluer, j'étais sans doute un peu conditionné, partisan pour trouver des débouchés de vente en gros et demi gros pour légumes bio. Mais ils arrivent tous ici avec des projets de ventes directes, pour moi c'est un changement fondamental par rapport à ce qu'était l'agriculture jusqu'à présent. Le modèle à 300000 litres de lait n'est pas adapté pour quelqu'un qui veut vendre ses fromages. L'enjeu c'est qu'est ce que ça implique de faire de la vente directe ? Moyennant quoi nos stagiaires sont en train d'inventer un autre modèle, bon qui existe déjà, mais de manière très marginale, mais ils font évoluer les pratiques des autres agriculteurs » [EFA 17].

Aussi, la dimension collective de la situation d'apprentissage, dans le contexte de formation continue qui est la sienne, conduit l'agent à s'interroger sur les limites des démarches d'individualisation des parcours de formation centrées sur le projet individuel de son public : « je vois bien qu'on est dans

²⁷ Le travail des agents s'apparente ici au processus dialogique tel qu'il est décrit par Callon. Cependant, nous n'avons pas suffisamment de matériaux pour asseoir cette affirmation, la traduction d'après cet auteur passant par un ensemble d'étapes précises décrites par ailleurs, que nous ne pouvons pas analyser ou caractériser à partir de nos entretiens.

l'individualisation, mais il faut développer l'autre facette, celle collective, progresser sur la dimension collective pendant la formation. Les compétences des uns et des autres ne sont pas très bien utilisées » [EFA 17]. Ce faisant, l'agent en vient parfois à douter même des vertus de l'individualisation des parcours de formation, considérant que s'y référer en permanence peut mener à certaines dérives qui réduisent la portée « sociale » de leurs intentions : « Individualiser les parcours... c'est possible. Maintenant de l'individualisation à l'individualisme il n'y a qu'un pas. [...] Il faut plus d'échanges entre les stagiaires, c'est quelque chose qui est mal organisé pour l'instant. » [EFA 17].

On comprend alors que si l'agent précédent n'hésite pas, dans certaines situations comme nous l'avons vu, à référer ses pratiques à l'individualisation – en cela il se saisit d'un argument à disposition qu'il emprunte au champ de la formation professionnelle et qui imprègne les équipes de formation continue - il ne réduit pas ce type d'organisation à une logique stratégique qui consiste à adapter la formation à la demande, qu'elle tienne des individus en formation ou des exigences du monde du travail. Pour lui, de telles finalités sont insuffisantes, voire suspectes, dans la mesure où l'individualisation s'opposerait à l'ambition de former des individus qui soient en capacité d'intégrer et de construire le social. On peut considérer que la logique stratégique, qui s'inscrit dans une perspective de « cohésion sociale » selon laquelle il convient de former des individus « acteurs », aptes à participer au travail qui règle leur activité, n'est pas complètement absente du discours de ces agents (« considéré » compte tenu qu'elle n'a pas un caractère aussi explicite dans leurs discours que ceux des agents qui alimentent l'idéaltype du formateur enseignant). Pour autant, dans l'action, les apprentissages proposés ne visent pas seulement à former les individus au travers de leur projet d'installation leur permettant d'acquérir une partie des compétences nécessaires pour exercer leur métier ; ils sont aussi contributeurs de la production des règles sociales et des références techniques, l'institution scolaire étant alors un espace de socialisation institutionnelle qui compte, garante de ces règles à partir desquelles se délimite l'exercice professionnel agricole. La position du pédagogue paysan se détermine alors au travers d'une action qui n'est pas seulement animée par une logique stratégique empruntée à son espace social d'exercices et de références ; elle est aussi marquée par une logique « d'intégration sociale ». Cette dernière n'est pas sans similitude avec les ambitions que se donnent les agents qui alimentent l'idéaltype de l'enseignant agricole : le modèle agricole pour lequel le paysan pédagogue milite ou les principes du développement durable promus par l'enseignant agricole, renvoyant à des règles et des normes de l'agriculture qui sont encore en train de se construire et qui impose un travail dans ce sens. Cependant, une telle logique ne peut tenir que moyennant un ajustement de la posture de l'agent dans les transactions sociales qu'un tel travail suppose. Or, si le registre de la persuasion est mobilisé dans la position de l'enseignant agricole, il ne permet pas réellement de contribuer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Il permet par contre d'entretenir « l'illusion » d'un rôle déterminant des agents dans le processus de socialisation qui est d'abord pensé comme un processus institutionnel. L'efficacité du travail du paysan pédagogue découle quant à lui d'un ajustement sur un registre de

dialogue que nous avons qualifié ici de traduction. Il permet aux agents au travers les situations de formation, de contribuer à expérimenter certaines règles et références de modèles agricoles alternatifs, tout en se considérant, en tant qu'agent d'une institution scolaire, comme le garant de ces règles.

2.4.3.3. Une approche réflexive du travail de l'enseignant-formateur autour de la construction d'une position de pédagogue

Dans un contexte de formation continue qui est le sien, où prévalent les références caractéristiques de la position du formateur enseignant, la position du pédagogue paysan se singularise dans ce contexte et dans le champ de la formation agricole, par l'ambition qu'il a à se saisir de la production des règles sociales par lesquelles les futurs agriculteurs se font reconnaître en tant qu'agriculteur professionnel. Si l'individualisation reste un leitmotiv avec lequel l'agent est obligé de faire, il est cependant conduit, compte tenu des ambitions qui sont les siennes en matière de formation, à interroger ses manières de faire « de formateur ». C'est à partir de cette réflexion que nous prêtons à l'idéaltype du pédagogue paysan une position de pédagogue. Or celle-ci s'élabore sur le même schéma réflexif qui l'a conduit à confronter ses pratiques d'agriculteur à la théorie agronomique.

De ce point de vue, l'agent n'hésite pas à exprimer les limites de ce qu'il propose dans les apprentissages, comme dans cet extrait qui montre comment l'agent est amené à s'interroger sur la portée d'une pratique de diffusion de la connaissance : « *Je n'ai pas toujours pensé ça, mais en formation j'ai toujours été frappé qu'entre ce que je pouvais dire et ce que les jeunes retenaient, il y avait 90% de perte ! [...] Le cours théorique est très fatiguant si on veut capter tout le monde, on n'a pas toute l'énergie pour le faire* » [EFA 17]. Mais à la différence des autres figures, c'est tout de suite pour s'interroger sur la nature des compétences qui doivent être celles d'un enseignant-formateur. Ne remettant jamais complètement en cause l'idée selon laquelle l'apprentissage peut aussi être une diffusion de connaissances, les limites précédentes ne peuvent être levées qu'à la condition d'une certaine forme d'alternance des modes de l'intervention éducative. Or si la diffusion de connaissance suppose la maîtrise des contenus, les situations plus interactives avec les individus en formation, notamment dans un cadre collectif, exigent de la part de l'agent des compétences particulières qui « se forgent » peu à peu dans une expérience cumulée au travail et dont la nature exacte finit par l'interpeller : « *Il faut alterner les cours et les ateliers pratiques. Dans ces ateliers, j'ai toujours été frappé, je ne me l'explique pas, mais il y a des échanges profonds et intéressants. Bon la base du métier c'est transmettre, parce que j'avais des compétences en maraîchage, de terrain, une formation... Mais après c'est une découverte, c'est un peu comme une révélation des compétences qu'on a, mais qu'on ne connaît pas parce qu'on ne les a pas pratiquées avant, de l'animation, de la communication, de la coordination. C'est des choses que je découvre, que j'aime bien faire et que je sais faire. Mais je n'ai pas été formé pour ça. On a une exigence d'authenticité dans les relations avec les stagiaires, le métier évolue vers ça* » [EFA 17]. Cet extrait est particulièrement explicite de la façon dont l'analyse de son expérience cumulée au travail conduit peu à peu l'agent, à identifier les

compétences de l'enseignant-formateur comme étant des compétences « relationnelles », acquises en cours d'action, qui le conduisent à redéfinir son rôle, au cœur des relations et des transactions avec les individus en formation. S'il légitime, par ailleurs, son droit d'exercice d'enseignant-formateur par son passé professionnel et son expertise, il considère ici, qu'ils sont insuffisants. Aussi, pour tenir compte de cette composante relationnelle, il est amené, comme nous le montre l'extrait qui suit, à ajuster la dimension professionnelle de son métier du côté de « la pédagogie » : « *Si on veut accompagner des gens qui veulent changer des choses, il faut qu'on soit pointu dans notre métier de formateur, c'est plus exigeant, il ne faut pas qu'on se trompe et il faut qu'on fasse quelque chose comme un accompagnement des transitions. L'expertise on l'utilise, mais dans un cadre pédagogique élaboré, et les situations évoluent, tous les ans on est amené à faire évoluer des choses dans l'organisation pédagogique. Mais là souvent on a aussi un rôle de responsable administratif en formation continue ; On ne devrait pas confier la responsabilité pédagogique et administrative à la même personne, ce n'est pas le même métier* » [EFA 17].

Or l'approche est réflexive également par le fait que l'agent soumet ses pratiques et ses expériences ordinaires d'un travail d'enseignant-formateur, à un cadre plus conceptuel dans la perspective de passer d'une conscience pratique de ses actions à une conscience discursive. C'est là, vraisemblablement, le sens que nous pourrions donner à l'idée selon laquelle, pour exercer le métier d'enseignant-formateur, il convient d'être « *pointu dans son métier de formateur* » : « *Le métier, il faudrait à côté des compétences techniques, des compétences en psychopédagogie, ce serait utile. J'ai lu un bouquin cet été sur la pédagogie du projet* » [EFA 17] « *Je ne sais pas mais le métier d'enseignant, il faut s'appuyer sur les sciences sociales, de la formation pour faire son métier* » [EFA 16].

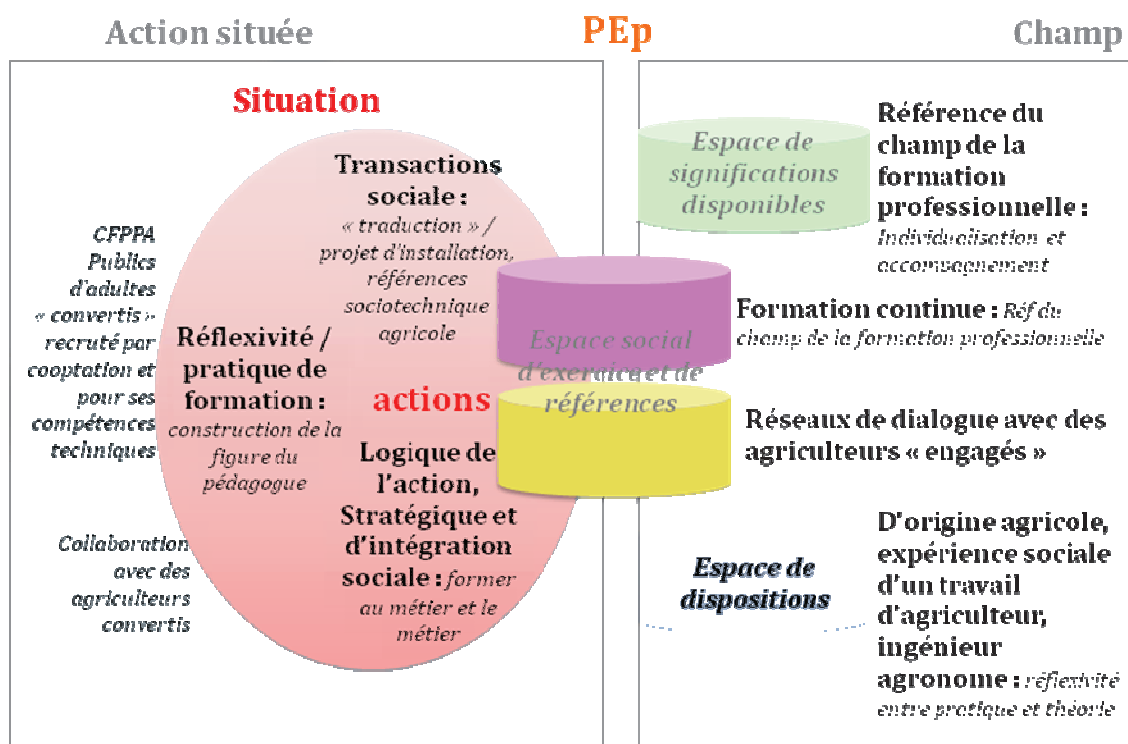
L'invitation à un travail réflexif entre une expérience au travail en formation et un cadre conceptuel, qui se situe assez généralement du côté des sciences sociales, n'est pas sans similitude avec la démarche réflexive que les agents ont effectuée au cours de leur expérience d'agriculteur, et dont nous avons précédemment rendu compte. Ce travail se concrétise parfois dans un cadre collectif, dans certaines conditions, comme dans l'exemple du CFPPA de Rennes suivant que nous décrivons. Des difficultés relationnelles de quelques membres de l'équipe (notamment EFA 19) avec les individus en formation, étaient liées en particulier à des modalités d'apprentissage et des organisations assez similaires au modèle de la formation initiale. Ces façons de faire qui prévalaient sont considérées par les membres de l'équipe comme, en grande partie, responsables de la perte de crédit du centre de formation sur le territoire breton, et ont contribué à une baisse de la fréquentation du centre. Les agents de ce centre de formation ont alors décidé de repenser tous les dispositifs de formation pour conquérir une nouvelle légitimité et renforcer le recrutement. Ils ont alors entrepris, non pas un travail sur les contenus ou sur les modèles de développement agricole, mais un travail de nature « pédagogique », en reconsidérant leurs manières de faire et les problèmes auxquels ils sont confrontés

face à leur public, au regard d'apports plus théoriques en sciences de l'éducation. Si ce travail qui s'est déroulé sur plusieurs semaines leur a permis de concevoir des dispositifs originaux, il a conduit certains agents, comme dans cet extrait, à porter une approche réflexive sur leurs manières d'administrer les relations interpersonnelles avec leurs publics, et à ajuster leur position dans ces rapports : « *En tout cas ces apports qu'on a eu sur le relationnel ça m'a beaucoup servi avec les stagiaires. Avoir plus de relations d'adultes à adultes, et les problèmes ça se résolvaient de manière plus négociée avec les stagiaires. ... En interne on nous a aidé à remettre tout ça et puis en équipe... Du coup en équipe ça nous a permis de remettre à plat la formation et du coup ça m'a permis de mieux maîtriser ce que je faisais avec eux. On a complètement détricoté, retreicoté ce truc, et du coup ça va mieux maintenant* » [EFA 14].

Au final, l'originalité de la position du pédagogue paysan tient en partie d'un travail de construction autour de la composante pédagogique, du métier d'enseignant-formateur, qui s'appuie sur une démarche réflexive entre une expérience de formation et des concepts en sciences sociales. Cette position de « praticien réflexif » se pose alors comme une caractéristique propre de l'idéaltype en tant qu'elle fait également écho à la démarche qu'il a entreprise par ailleurs, autour de ses pratiques d'agriculteur.

Cependant, force est de constater qu'une telle position au sein des collectifs de travail n'est pas facile à tenir, même en centre de formation continue auquel on prête généralement plus de souplesse qu'au lycée. De ce point de vue, constatons que dans le champ de la formation agricole, et dans les centres de formation continue, cette position se heurte au modèle dominant qui emprunte à un argumentaire du champ de la formation professionnelle où prévaut une certaine conception de ce qu'est l'individualisation et l'accompagnement, comme nous avons pu le préciser avec le formateur enseignant. Cette position est également d'autant plus difficile à défendre que les pratiques du pédagogue et leurs attendus font preuve d'un certain déficit langagier de la part des agents pour les exprimer. Dans ce sens ils ont été assez difficiles à extraire, ce qui laisse supposer que le travail de justification d'une telle position est encore à l'œuvre, et que les références à une dimension pédagogique des pratiques et à un caractère social des attendus de la formation qui caractérisent la position du pédagogue paysan, sont loin d'être posées dans des règles explicites et définitives. Mais la difficulté pour l'agent tient également de la concurrence entre l'image de « pédagogue » qu'il cherche à donner de lui-même, et l'image de professionnel sur laquelle il est souvent recruté ou coopté par ses pairs, comme nous le dit le responsable de l'équipe bio en partie responsable de leur embauche pour qui, il faut que « *les stagiaires [aient] à faire à de vrais professionnels* » [EFA 14].

Nous pouvons représenter l'idéaltype du pédagogue paysan au regard de notre cadre théorique et d'analyse de la manière suivante :



- Figure 16 -

La position du pédagogue paysan dans le champ de la formation agricole, est caractérisée par une conception de la conduite du changement par la formation qui mixe les savoirs d'action et les savoirs experts et les modalités actives de l'apprentissage, (« faire et analyser pour apprendre »). Cette conception s'inscrit en écho d'un espace de dispositions propres d'agents qui ont un passé d'agriculteur et qui ont suivi un cursus de formation dans les écoles supérieures d'agronomie de l'enseignement agricole.

Cette position est également marquée par le constat que les agents font sur le travail d'énonciation qu'il reste à fournir sur les références des modèles agricoles « marginaux » qu'ils cherchent à promouvoir, dans la perspective que ces modèles soient reconnus par la profession agricole et la société, les incite à élargir le rôle de la formation, vers une contribution à la production sociale de ces références, en les expérimentant, en les ajustant et en les diffusant. Ce faisant, il est amené à remettre en cause en partie ce qui fonde les références de la formation professionnelle continue agricole et l'image du formateur qui prévalent dans leur environnement habituel de travail. En particulier l'ambition de rendre les individus en formation compétents tout en participant à la production sociale de ces compétences incite l'agent à s'engager au cœur d'un ensemble de transactions sociales, pour combiner des savoirs, pour accompagner la construction des projets individuels des individus en formation et des références des modèles d'agriculture marginale, ajustant leur cœur de métier autour de ces transactions. Au final, l'agent, en tant que praticien réflexif, définit la dimension pédagogique

du métier d'enseignant-formateur agricole, en interrogeant ses pratiques d'enseignant-formateur avec la théorie issue des sciences sociales et de l'éducation, de la même manière qu'il a confronté ses actions au cours de son expérience d'agriculteur à des savoirs agronomiques plus conceptuels. Si cette position ne se définit pas complètement en dehors d'une logique stratégique, elle combine également une logique d'intégration sociale qu'elle ne parvient à faire tenir qu'à la condition de ce travail dans le processus de régulation sociale du métier d'agriculteur.

Cependant, cette position est difficile à tenir pour plusieurs raisons. La première est que la posture de pédagogue à partir de laquelle les agents cherchent à se faire reconnaître ne va pas de soi, au sein d'une équipe où ils ont été recrutés d'abord sur leur image de professionnel de l'agriculture, et où prévaut un discours emprunté au champ de la formation professionnelle. Dans ce sens, la dimension sociale des attendus des pratiques pédagogiques a d'autant plus de difficulté à prendre sens dans un contexte de la formation continue, dès lors que, dans ce contexte, l'individualisation s'impose comme norme incontournable de la formation. La seconde tient de ce que la dimension collective et sociale de leurs actions et la volonté de prendre part au travail de régulation sociale du métier d'agriculteur, ne sont pas stabilisés dans des règles explicites pour concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation adaptés.

2.5. La position de « l'animateur formateur » (ANf)

Le dernier idéaltype que nous avons identifié est celui de « l'animateur formateur ». Il est alimenté par des agents qui ne sont pas d'origine agricole, et qui de surcroît revendiquent une certaine distance avec ce monde. Ce peut être des enseignants de discipline de culture générale ou des animateurs socioculturels (qui se confondent de plus en plus avec des enseignants « généralistes » d'ailleurs). Alimenté par un seul agent (EFA 7) ici, il représente finalement dans notre échantillon un poids relatif assez représentatif de celles et ceux qui, au sein de la communauté éducative de l'enseignement agricole, sur le même profil s'engagent dans des actions et des questions portant sur l'agriculture. Notre choix de départ n'était pas d'interroger ce type d'enseignant-formateur, considérant peut être à tort, qu'ils n'avaient pas forcément « grand chose à dire » sur la question agricole. Ce n'est pas le cas pour cet agent dont la particularité est d'être, au sein de l'équipe du CFPPA d'Yssingaux, mobilisé et reconnu pour son travail en formation et en animation et développement du territoire autour des questions agricoles. Aussi, nous avons décidé de nous entretenir avec lui suite aux entretiens menés auprès de ses collègues qui le citaient assez régulièrement.

Cet agent renvoyant à la figure de l'animateur formateur a travaillé pendant des années dans le secteur de l'éducation spécialisée. « *Las et passionné par l'image* », il a effectué ensuite un BTS en audiovisuel, a travaillé pour différentes entreprises et en « free lance ». Cette activité étant peu rémunératrice, il a saisi l'opportunité des chantiers d'insertion mis en place sur le CFPPA

d'Yssingeaux et sa « *casquette d'éducateur spécialisé* » pour se faire recruter. Après quelques CDD, il a été titularisé en tant que PLPA (Professeur de Lycée Professionnel Agricole). Le contexte de travail en CFPPA fournit à l'agent, comme pour ceux qui ont alimenté l'idéaltype du paysan pédagogue, des arguments à disposition qui sont de même nature. Mais son parcours singulier l'amène à ajuster en partie son discours pour se définir d'abord comme un marginal au sein de la communauté éducative de l'enseignement agricole « *Moi, je fais des trucs pas possibles, mais c'est normal.[...] C'est pas qu'ils [les collègues] m'encouragent mais ils l'acceptent.* » [EFA 7]. Considérant que l'agriculture ne peut évoluer qu'à la condition d'un dépassement de ses visées de production, l'agent considère que c'est donc au niveau de ces marges qu'il faut intervenir. C'est alors en dehors du champ strictement agricole, qu'il justifie de sa légitimité à intervenir dans la conduite du changement en agriculture, en construisant une image de l'enseignant-formateur, en alternative du « formateur » et de « l'enseignant », et qui serait d'abord celle d'un « accompagnateur ». Une telle position tient d'itinéraires singuliers dans des mondes professionnels non agricoles, qui déterminent selon une logique d'insertion et de promotion sociale une volonté d'intervenir dans et en dehors de l'établissement, auprès d'un public qu'il considère comme relégué.

2.5.1. Une position caractérisée par une conception du changement en agriculture aux marges de la production

La position de l'animateur formateur dans le champ de la formation agricole, se caractérise par une représentation où le devenir de l'agriculture tient de la capacité des agriculteurs à devenir des acteurs du développement territorial. De ce point de vue : « *l'objet ce n'est plus l'agriculture, c'est l'espace rural* ». N'ayant pas de proximité avec le monde professionnel agricole, qu'il a découvert « *à travers les jeunes et les moins jeunes qui voulaient s'installer en agriculture* », cette représentation s'est peu à peu élaborée chez l'agent à partir du constat d'une évolution des publics candidats à la profession agricole. Ces derniers entrent de moins en moins en formation dans la perspective d'une reprise de l'exploitation agricole familiale, et les projets combinent une activité de production à d'autres activités, susceptibles de concourir au développement territorial : « *j'ai le sentiment qu'on est peut être sur le déclin de nos fils d'agriculteurs qui s'installent parce qu'il y a un GAEC, et qu'à un moment donné on est plus sur une notion de développement local, à travers de petites productions ou d'activités dites rurales, qui ne sont pas forcément en lien avec l'agriculture, telle que l'image qu'on s'en fait, surtout sur notre zone géographique, sur notre territoire* » [EFA 7].

Les activités connexes à la production agricole, comprises comme caractérisant un modèle d'agriculture diversifiée, acquièrent dans les discours une « épaisseur » et une place dans les projets d'installation, qui en supplantant la fonction de production, permettent de donner du sens à ce projet : « *Ici on a beaucoup prôné la diversification. Ce qui me paraît intéressant, c'est qu'avec la*

diversification, à un moment donné souvent, pour certaines personnes, ça devient l'activité principale. C'est clair, on s'éclatait plus sur la diversification parce qu'on y mettait du sens... » [EFA 7]. En outre, l'idée même de remettre en cause les visées de production est une piste qui permet de s'extraire de la crise du monde agricole qui est interprétée d'abord, comme une crise du sens. De ce point de vue, l'extrait suivant est significatif ; il révèle notamment comment l'agent associe l'idée qu'un projet d'installation centré sur la production serait synonyme de « désarroi » : « Je crois qu'on n'a pas (de souci) par rapport à un projet professionnel suffisamment calé. Depuis quelques années on a un public qui a priori, si ça paraît suffisamment calé un GAEC avec les parents Et puis on gratte un peu, on s'aperçoit qu'il y a un grand désarroi, parce que l'agriculture compte tenu qu'elle a des problématiques importantes, du coup on le ressent ici, sur cet acte pédagogique et du face à face ... concrètement, avec la diversification, qu'est ce qu'on avait envie de faire, et ils (les individus en formation qui ne sont pas d'origine agricole) avaient tendance à laisser tomber la production principale qui, quelque part, était synonyme de désarroi, de courts termes » [EFA 7].

Tout se passe alors comme si le devenir de l'agriculture reposait sur la capacité de ses acteurs à déplacer leur travail vers les marges de la production agricole pour retrouver du sens. C'est alors, aux niveaux de ces marges et du sens des projets d'installation des individus en formation, que l'agent fonde sa légitimité à intervenir en tant qu'enseignant-formateur. De ce point de vue l'agent ne s'inscrit pas complètement dans une logique stratégique visant à répondre directement au projet d'installation ; le travail sur le sens qu'il ambitionne dans son travail cherche plutôt à conduire son public vers une approche réflexive sur le sens souvent tacite de ces projets. En cela nous allons voir qu'il conçoit son rôle et ses actions plutôt selon une logique de subjectivation, le démarquant ainsi de la position de celle du formateur enseignant.

2.5.2. Une légitimité d'enseignant-formateur qui se pose en alternative de « l'enseignant » et du « formateur »

Si l'agent revendique au sein de la communauté éducative une position de « généraliste », il ne se revendique pas pour autant comme étant proche d'un modèle de « l'enseignant ». L'extrait suivant illustre assez bien comment l'agent se pose aussi en alternative à l'image « traditionnelle » de l'enseignant, diffuseur de connaissance : « Moi j'enlèverais déjà la notion d'enseignant ... qui me paraît désuète parce qu'elle renvoie à celui qui sait, celui qui transmet ... je pense surtout aux collègues de la formation initiale, où on est dans des créneaux, en cours et sur des matières. » [EFA 7].

Cependant, dans un contexte de travail qui est principalement celui de la formation continue, l'agent ne se pose pas non plus comme un formateur, modèle duquel il cherche aussi à se démarquer. Si le changement en agriculture se fait « aux marges » du système de production, alors pour l'agent, les

disciplines techniques et agricoles, en restant centrées sur la fonction de production des projets d'installation, sont incapables de fournir le matériau nécessaire à ce changement. C'est alors et d'abord, qu'il définit son droit d'exercice, au sein d'un collectif de travail, sur sa distance au monde agricole et à la « technique » qui sont considérés comme des caractéristiques du formateur : *« Il y a un monde agricole et un monde qui n'est pas agricole dans les formateurs. Concrètement les quelques formateurs techniques qui travaillent avec nous, soit le conjoint est agriculteur, soit ce sont eux. Moi, je ne suis pas agricole, donc je peux me permettre de faire autre chose... Moi c'est ce que je fais. Moi des fois je provoque un peu gentiment, j'essaie d'amener beaucoup à l'ouverture sur le regard que peuvent porter les gens (les individus en formation) sur eux-mêmes. C'est aussi le job d'un centre de formation »* [EFA 7].

Mais cette revendication d'alternative au métier de formateur ne s'appuie pas seulement sur la nature technique des savoirs que le formateur maîtrise, elle repose également sur la manière dont ces savoirs et les expériences qui y sont associées, oriente une conception et un point de vue sur l'apprentissage, desquels il cherche également à se singulariser : *« Ces différences elles portent au delà des matières à faire passer, moi je ne fais pas passer des matières. Ce qui est important ce n'est pas de faire passer une matière. Ce qui est important en zootechnie, en phytotechnie, il y a 1000 manières d'aborder le programme. Il y a différentes clés, différents éclairages. Si je suis moi, agriculteur à temps partiel, j'aurai moi, un certain langage sur la phytotechnie. Et si je ne suis pas du tout dans le monde agricole, j'aurai encore un autre langage. Je crois qu'il y a une culture professionnelle variable selon l'individu dans l'acte pédagogique. Par rapport à sa propre expérience, il me semble »*. En d'autres termes, l'expérience agricole et la référence à la technique dont sont dotés ses collègues formateurs, sont considérés comme des références qui influencent leurs systèmes de penser, et qui les empêchent de se préoccuper des questions d'ordre pédagogique : *« Et des fois sur des réunions d'équipe il y a des mots qui sont révélateurs de tout un système de pensée que je trouve rigolo, que je note. C'est marrant que tu dises ça et puis pourquoi pas. Et puis ça ne m'étonne pas en fait... Mais on ne parle pas de pédagogie ici, on parle de technique »*.

Enfin, cette prise de distance à l'égard de la position du formateur enseignant repose sur certaines nuances dans la façon dont l'agent fait référence à « l'individualisation ». Si, dans un contexte de formation continue qui est le sien, l'agent est influencé dans sa façon de penser son intervention en formation par certains mots d'ordre propre à la sphère de la formation continue, il s'agit cependant moins pour lui de s'y référer pour répondre à la diversité des projets d'installation des individus en formation, que de prendre en compte la diversité de leurs niveaux et de leurs parcours : *« concrètement, j'ai 12 personnes en face de moi, j'en ai 8 au bout d'un quart d'heure qui sont ailleurs. 800 heures d'un parcours de formation ça ne correspond pas à grand chose pour quelqu'un qui a vraiment besoin de temps. Du coup, on a dit voilà ceux qui sont en avance on les valide et on récupère le temps pour ceux qui en ont besoin. Ce n'est pas évident à gérer ce flux de temps. On*

savait que telle personne avait besoin de temps, d'heures de maths, de français, sur tout ce qui était un peu basique. Chacun travaille à son rythme. C'est primordial pour des formations adultes qu'on puisse leur permettre d'avoir du temps pour intégrer les choses, à leur rythme » [EFA 7]. On saisit avec l'extrait précédent que le recours des agents à l'individualisation pour décrire leurs manières de faire, repose sur d'autres justifications que celles que nous avons identifiées avec l'idéaltype du formateur enseignant. En particulier, elles portent sur de la gestion des temps de formation, considérant que pour les plus démunis, l'individualisation permet d'adapter « *le temps* » et les « *rythmes* » d'apprentissage. De ce point de vue, il semble que la référence à l'individualisation, tient moins d'une logique stratégique plutôt propre à la sphère de la formation professionnelle, que d'une référence qui emprunte au monde de l'insertion sociale et professionnelle, où au travers d'une démarche d'individualisation, le rôle de l'institution est de remédier aux différences sociales entre individus et aux injustices : « *Tous les collègues qui sont ceux de l'insertion sont depuis des années dans l'individualisation, c'est eux aussi qui nous renvoient ça, on voit que ça fonctionne. Et l'individualisation ici elle a beaucoup de sens, dans l'insertion professionnelle. [...]. Alors pourquoi ça, on le transfère pas (plus généralement) sur toutes les formations agricoles ? Moi, c'est la question que je pose depuis un certain temps. Ça peut marcher* » [EFA 7]. Au final, si l'agent se positionne comme n'étant ni formateur ni enseignant, c'est aussi parce qu'il se revendique comme un professionnel de l'insertion sociale.

2.5.3. Une conception de l'apprentissage qui s'appuie aussi sur une logique de l'insertion sociale et professionnelle

La logique d'insertion sociale et professionnelle qui caractérise la position de l'animateur formateur dans le champ de la formation agricole, tient en particulier de certaines dispositions propres qui renvoient à un passé de professionnels dans des secteurs du « travail social », que ce soit dans le milieu de l'animation socioculturelle, dans des Centres d'Aides par le Travail ou dans le monde de l'éducation spécialisée, par exemple.

La logique d'insertion sociale et professionnelle se traduit de diverses façons dans les discours qui sont tenus par l'agent. Elle peut se traduire pour décrire des situations où l'agent cherche à vérifier si et comment, les individus à l'issue de leur formation sont parvenus ou pas à s'insérer, comme l'illustre cet extrait : « *Moi je me sens obligé de suivre les stagiaires même après la fin de la formation. C'est la période où je vais rappeler tous les stagiaires qui ont fini au mois de juin pour voir ce qu'ils deviennent, s'ils se sont installés. C'est une autre dimension du métier* » [EFA 17]. De façon plus générale, la façon dont la formation peut contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des individus en formation se pose comme une préoccupation première de l'agent. Du point de vue qui est le sien, si l'avenir de l'agriculture se trouve aux marges de la production agricole, l'extrait suivant

montre comment son hésitation à ne pas remettre en cause certains projets d'installations « conventionnels » durant la formation, le conduit à interroger son rôle d'enseignant-formateur, par delà le temps de formation, sur la manière dont il a à s'intéresser à la question de l'insertion professionnelle : « *qu'est ce qu'on fait avec ces gens qui ont passé leur BP et qui se cassent la gueule au bout de 10 ans, peut être que là on n'est pas assez exigeant, qu'on n'ose pas remettre en cause le projet, parce qu'il y a quelque chose qui ne nous appartient pas. Une fois qu'ils ont quitté le centre ils vont s'installer avec quotas laitiers ou je ne sais quoi et je me dis souvent, pffff ! Et je me dis qu'il ne faudrait pas que dans 15 ans, alors que je l'ai eu ici, j'ai peur que, parce qu'après ils n'auront pas forcément d'aide, ils sont isolés* » [EFA 7].

Pour autant, cette préoccupation de l'insertion ne tient pas seulement de la responsabilité de l'agent. Elle doit également être portée par les institutions dans et avec lesquelles il travaille. Ainsi dans l'extrait suivant, l'agent remet en cause la façon dont certains organismes financeurs de la formation continue (comme les conseils régionaux) ne tiendraient pas compte de la pertinence des orientations des formations agricoles au regard de l'insertion de ses publics : « *Je ne devrais pas le dire, mais je serais le conseil régional, il faut arrêter de balancer du fric dans les formations pour adultes dans des formations agricoles conventionnelles. Faut arrêter, ça coûte un pognon fou pour des résultats pas évidents, je serais curieux de voir combien avec tous ceux qui sont passés en formation continuent de travailler dans leur métier !* » [EFA 7].

Cette logique de l'insertion sociale et professionnelle ne s'argumente pas seulement au regard du sens « conventionnel » des projets d'installation. Elle se fait également au motif que les publics auxquels ces modèles conventionnels renvoient, constituent un public relégué. Ces publics auxquels il est fait référence sont principalement ceux qui inscrivent leur formation dans la perspective de reprendre l'exploitation familiale, et qui éprouvent aujourd'hui de réelles difficultés à faire face aux injonctions multiples qui leurs sont faites pour faire évoluer le sens et leurs manières de faire de l'agriculture. L'extrait suivant illustre assez bien comment les difficultés qu'éprouvent ces publics interpellent les pratiques de l'agent, et font de ces publics, dans une logique de l'insertion, une cible préférentielle pour la formation continue : « *Je crois qu'on a touché la limite ...on a touché le fond de quelque chose, et il faudrait permettre à ce public-là de rebondir. Et je ne suis pas certain que les institutions agricoles, syndicales et autres saisissent bien le désarroi de ces gens en milieu rural chez nous. Nous, on n'abandonne pas ce public, on est centre de formation, on doit bosser sur ces choses... mais ce type de public, c'est vrai que c'est difficile, parce qu'on ne donne pas des armes pour ça, parce qu'on est sur des cultures très, très agricoles. On n'a pas forcément les réponses. Et que le centre de formation n'amène pas forcément les réponses sur leur désarroi professionnel. Concrètement le gars qu'on récupère, retravaille son projet ... peut-être qu'on n'ose pas, qu'on n'est pas assez exigeant parce qu'il y a une espèce de truc qui nous appartient pas, et que, je ne sais pas... ... je sais que ça m'interpelle ça* » [EFA 7]. On assiste alors au déploiement d'un vocabulaire, dont les termes utilisés

pour désigner ces publics, « *désarroi* », « *fragilité* », « *difficultés scolaires et familiales* », « *désespérance* », « *angoisse* », etc., ne sont pas sans rappeler ceux qui sont habituellement mobilisés pour décrire les publics relégués des banlieues, cible traditionnelle de l'insertion : « *Ce type de public que moi je trouve personnellement très fragilisé, ... c'est souvent des gamins qui ratent le BEPA qui ont des difficultés scolaires et familiales, il faut absolument qu'ils s'installent, à raison de X par an, selon la chambre d'agriculture.... Souvent on s'est aperçu, ce sont des jeunes de 18 à 25 ans, qui sont très souvent fils d'agriculteurs, qui ont baigné dans une culture agricole, qui ont des problématiques de reprise, mais souvent des problématiques à moyens termes. Souvent ils se posent beaucoup de questions : « dans 5 ans, qu'est ce que je vais devenir ? »... Sur des réflexions très basiques et très classiques. Il ne leur vient pas à l'idée une seconde de changer carrément d'orientation professionnelle.... Pour ces publics, la formation pose un problème de sens, de fragilité et puis de désespérance. Ce que je sens de très très fort, c'est une certaine angoisse par rapport à certaines personnes qu'on a ici depuis un certain nombre d'années et qui se posent ces questions » » [EFA 7].*

Au final, l'agent se définit d'abord et avant tout comme « *un accompagnateur* » : « *Ce public vient ici de manière très volontaire, quel que soit le projet, et ils nous demandent simplement de les accompagner sur la faisabilité de leur projet. Du coup, nous, on est peut-être plus des conseillers, des accompagnateurs, que des formateurs basiques en train de leur faire ingérer de la comptabilité, de la zootechnie ou de la phytotechnie* » [EFA 7]. Or si l'accompagnement, comme nous l'avons vu, est saisi par d'autres figures, le sens qui lui est donné est ici différent ; la quête de sens notamment invite plutôt l'agent à orienter les publics en formation sur une remise en cause de ce qui leur paraît parfois évident, comme la trajectoire qui les prédestine par exemple à devenir agriculteur. Or ce sens n'est pas donné, il est propre à chaque individu et le travail pour le révéler ne renvoie pas réellement à une logique stratégique qui prévaut dans les CFPPA. Si l'agent parle de logique d'insertion sociale, il nous faut alors analyser plus loin, du côté de ses actions, afin de voir comment l'ensemble des références qui caractérisent la position de l'animateur formateur est mis à l'épreuve.

2.5.4. L'animateur formateur en action

2.5.4.1. Vers des opérations de traduction avec les individus en formation

Bien que l'agent n'ait pas de familiarité avec le monde agricole, il revendique le droit d'intervenir dans la conduite du changement en agriculture, aux marges de la production, à partir des champs disciplinaires « *généralistes* » dans lesquels il intervient. A ces occasions, il est amené à justifier de la pertinence de ses savoirs dans un dispositif de formation professionnelle : « *Concrètement je suis sur des UC relativement calées, mais en termes de documents ou de supports, je fais en sorte d'ouvrir un petit peu sur le monde agricole. Je ne vais pas du coup trouver seulement des textes qui correspondent bien au formatage des REA, c'est-à-dire qu'ils n'entendent parler que de ça. Au contraire je vais faire*

ente guillemets, un petit peu de provocation gentille, pour leur montrer qu'il existe autre chose. Alors à côté il y a toujours ce côté réactif, ou on se moque un peu. Et puis en fait ils s'aperçoivent très vite que j'ai des documents tout à fait sérieux, que ce soient des émissions vidéo, des documents » [EFA 7].

Cependant, l'agent fait moins référence pour décrire son travail, à une diffusion de connaissances qu'à la mobilisation de supports de médiation et à des situations d'échanges et de dialogues avec les individus en formation, dans la perspective d'un apprentissage actif, considérant que ces supports facilitent l'expression et la verbalisation de ce qu'ils ont à dire sur leur projet d'installation et le sens qu'ils lui donnent : *« alors concrètement ça se passe au centre de ressources parce que je leur demande un travail personnel, et puis j'ai pas mal de documents, ça peut se passer en salle vidéo, ou dans leur salle... en termes de méthodes, je fais beaucoup de langage photo par exemple ; tu installes une cinquantaine de photos noires et blancs, très suggestives et tu leur demandes simplement de se présenter avec ça, de nous dire ce qu'ils veulent faire comme projet. Ils prennent le temps qu'il faut, ça reste entre nous. C'est une manière un peu différente et je me suis aperçu qu'il y a des gens très visuels qui ont plein de choses à dire, être à l'aise tout simplement par rapport à un groupe » [EFA 7].* Si ce travail s'apparente à une opération de traduction, qui s'effectue en particulier dans un cadre collectif de la situation d'apprentissage, pour autant l'objet sur lequel ce travail se fait ne porte pas sur le projet en soi, mais sur son sens : *« Quand les gens viennent ils présentent leur projet d'installation, mais moi, c'est des choses qui ne m'intéressent pas tout de suite. Ce qui m'intéresse, c'est pourquoi ils sont là. Je ne suis pas là pour être un canal de transmission, non je suis plutôt un canal pour qu'ils s'expriment et qu'il y ait du sens dans plein de choses, moi je dois leur donner « du grain à moudre ». Mon but c'est de produire du sens chez eux essentiellement. Alors concrètement ... permettre déjà à ce qu'ils puissent avoir un regard sur ce qu'ils veulent faire. Ça veut dire que je connais les gens, au bout d'un mois je connais qui est qui, et je vois un petit peu pourquoi ils sont là » [EFA 7].*

Ce point de vue défendu par l'agent dote les savoirs « généralistes » de vertus émancipatrices permettant aux individus qui les maîtriseraient de s'interroger plus facilement sur le sens de leur projet et sur la façon dont la formation peut les y aider : *« Quelque part nous, on est un petit peu les mouches du coche, toutes les matières générales, à un moment donné (...) Je crois que je leur fais plus se poser des questions que je leur apporte des réponses » [EFA 7].* Ces savoirs sont pensés comme pouvant alors contribuer à la subjectivation des individus en formation, moyennant le recours à des outils de médiation variés, qui permet de confronter, dans un cadre qui peut être collectif, les parcours et le sens des projets des individus en formation, et qui suppose de la part de l'agent, un travail qui s'apparente à des opérations de traduction. Mais celle-ci ne renvoie pas ici au processus dialogique de Callon mais plutôt à un processus linguistique par lequel l'explicitation et la mise en mots du sens du projet, permet, dans la relation interpersonnelle qu'entretient l'agent avec chaque individu, de mieux se comprendre.

2.5.4.2. Une logique de l'insertion en direction d'acteurs du territoire

L'agent revendique, en tant qu'enseignant-formateur, une activité en dehors de l'établissement et en direction des acteurs du territoire. Son travail participe alors de la mission d'animation et de développement territorial, considérée comme une activité légitime du centre de formation et de ses agents : « *Nous on a toujours répondu aux opérations de développement parce que [...] on trouvait que c'était notre job ici, en tant que centre un peu territorial. Cette notion un peu de responsabilisation collective dans l'organisation d'un territoire, d'une commune. A mon sens oui ! Et devant travailler sur les fonctions de l'agriculture, je crois, et surtout sur les territoires un peu comme les nôtres. Intégrée dans un territoire avec l'ambition de développer (cette mission), quels que soient les acteurs. Comment on se positionne sur nos pratiques, sur notre devenir, finalement est ce qu'on a envie d'être là ?* » [EFA 7]. On comprend alors que pour l'agent, il ne s'agit pas d'aller solliciter les acteurs du territoire pour permettre aux individus en formation d'accéder aux savoirs des agriculteurs ou de trouver les supports à des situations d'apprentissage concrètes, comme dans le cas de la position du FEn. Il ne recherche pas non plus à travers ces relations aux acteurs du territoire, les « terrains » permettant de remobiliser des savoirs théoriques, comme c'est le cas pour la figure de l'ENa. Si la mission d'animation et de développement des territoires dans laquelle l'agent s'engage régulièrement, le situe comme un acteur du territoire, pour autant il pense son rôle d'abord dans une perspective de « *promotion sociale* » et professionnelle en direction de différentes catégories d'acteurs du territoire : « *On est sur de la socialisation au CFPPA, il y a quand même la notion de promotion sociale. On a ce souci de la promotion sociale, avec l'ambition de la développer, quels que soient les acteurs* » [EFA 7]. La promotion sociale à laquelle il est ici fait référence marque comment la logique d'insertion sociale et professionnelle qui caractérise la façon dont il conçoit ses interventions en direction de ces acteurs du territoire, marque sa manière de faire et de penser son rôle dans la mission d'animation et de développement du territoire. Aussi, l'extrait suivant illustre comment l'agent perçoit et cherche à répondre aux difficultés des acteurs agricoles du territoire, en faisant évoluer le sens de leur activité, en dehors des visées de production. On y retrouve également une manière de décrire ces acteurs qui fait référence à la relégation, en tant que ces derniers seraient en quête de retrouver une « *reconnaissance* » sociale et professionnelle pour reconquérir une « *dignité* » : « *Je ne pense pas que les gens installés, ceux qui ont le plus de difficultés d'ordre social et professionnel, ne voient pas forcément d'un très bon œil les changements. Ils tombent d'en haut. Après quel est le rôle nous ici de l'outil de formation ? Réinventer un système ? ...Mais dans nos territoires...on ne prend pas assez le pouls du territoire. Il n'y a qu'à écouter les gens. Je me rappelle de cette activité qu'on avait menée : agriculture, quel devenir social et professionnel parce que dessous c'était ça aussi, il en allait de la vitalité d'une région ...il y a eu des choses fort intéressantes de dites. Alors moi j'entends souvent les gens dire « dans 5 ans, entrepreneur d'espace rural, notre région ce sera une zone protégée, et puis il faudra bien montrer aux gens ceux de la ville, soit les métiers ancestraux agricoles ou soit bêtement*

s'occuper ». Et là tu touches....J'ai toujours le sentiment quand on parle de ça... de la dignité de la personne. On a un peu le sentiment que sa dignité, ce savoir être, savoir faire, est en train de disparaître, et que, quelque part, il y a une non reconnaissance d'eux. Or ce n'est pas dit comme ça mais....mais alors, arrêtons de parler de productions agricoles, de productivisme, etc.... Soyons clair. Arrêtons de raconter n'importe quoi ! On va installer des gens bientôt sur des projets mais qui sont pas solvables une seconde... faut arrêter ! » [EFA 7].

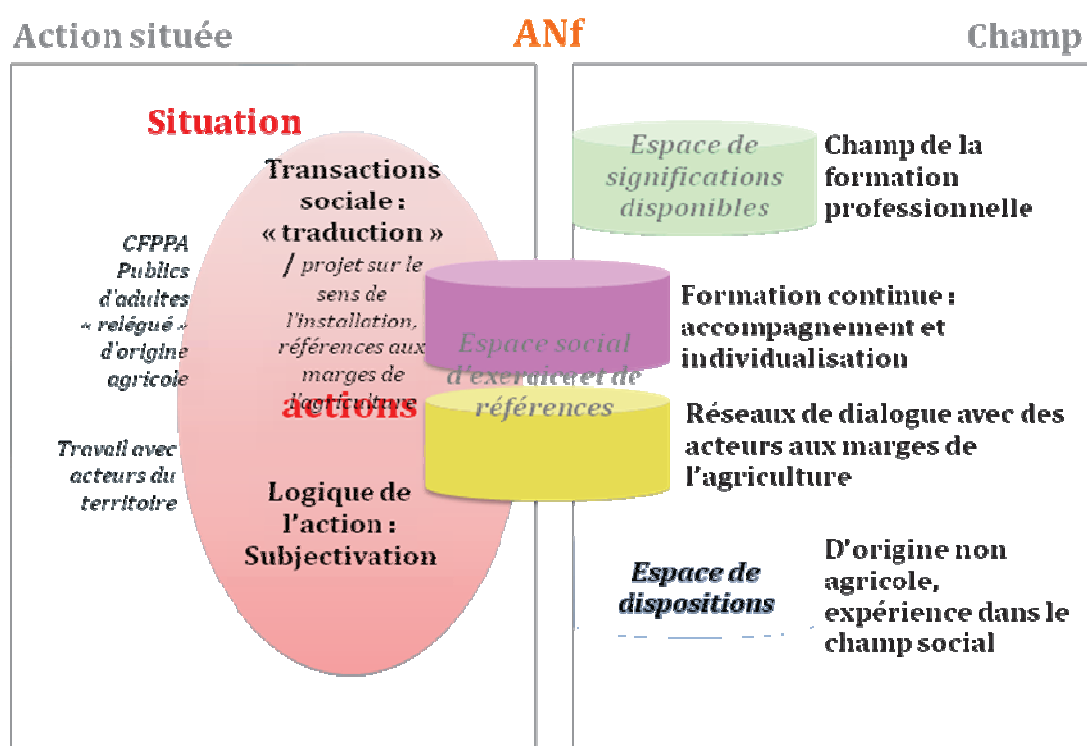
L'extrait suivant illustre alors, comment le travail de l'agent qui se construit dans un cadre collectif, relève d'une certaine pratique de médiation pédagogique, en tant que les échanges, l'explicitation des points de vue des différents acteurs sont les supports à un travail d'énonciation. Ce travail se réalise moins autour du ou des modèles de développement agricole, qu'autour du sens qu'ils donnent à leur rôle d'acteur du territoire. L'exemple suivant est très significatif, où s'agissant de femmes d'agriculteurs, l'agent a participé pendant une année à une intervention auprès de ces dernières pour les accompagner à décrire leur quotidien et à réfléchir sur ce que signifiait finalement être femme d'agriculteur : *« Il y a une époque on faisait de la formation avec des femmes d'agriculteurs. Concrètement j'ai vu 15 femmes pendant une année qui se sont posées la question : « qu'est ce qu'on est ? Est-ce qu'on est que femmes d'exploitants ou est ce qu'on est aussi autre chose ? ». Elles ont écrit un livre sur ça, dans un milieu complètement paumé. Nous on a toujours répondu aux opérations de développement parce que d'une part on trouvait que c'était notre job ici, en tant que centre un peu territorial, et puis surtout c'était que ça permettait aussi de faire avancer les choses, parce qu'à force il y a forcément des retours sur le CFPPA, sur la manière de voir un peu comment on se positionne, sur nos pratiques, sur notre envie de devenir : qu'est ce qu'on a envie d'être là ? » [EFA 7].*

Si l'extrait précédent révèle à travers la production d'un livre par ces femmes d'agriculteur, d'une activité de traduction de la part des agents, pour autant, il nous faut constater que ce travail s'avère également se faire en direction d'acteurs qui n'ont, avec le monde agricole, qu'une proximité toute relative : *« On fait des journées de formation pour les hôtesse d'accueil ou les gens qui travaillent dans les offices du tourisme, au niveau de la com. De tout ce qu'un pays peut valoriser comme patrimoine touristique. Très souvent on appelle le CFPPA pour des journées de formation. Très récemment j'ai participé à une formation sur les chemins balisés, et une autre, sur comment je valorise mon patrimoine, est ce que je le connais réellement, quelle image j'en ai et j'en donne, et je prouve quoi avec ça ? Des questions de fond. Et les gens sont très prêts à travailler là-dessus. Pendant longtemps on a travaillé avec les élus aussi » [EFA 7].*

En définitive, la culture de l'insertion sociale et professionnelle, caractéristique de la position de l'animateur formateur, qu'il emprunte à son espace de disposition trouve à se concrétiser d'autant plus aisément que son action se fait en direction du monde agricole conventionnel, c'est-à-dire auprès d'un public qu'il considère souvent comme étant en cours de relégation. Or une telle posture et une telle légitimité à intervenir auprès de ces publics a ceci de paradoxal qu'elle ne serait possible qu'à la

condition que les agents, en tant qu'enseignant-formateur, entretiennent une certaine distance au monde agricole. C'est sur ce paradoxe que l'animateur formateur élabore et revendique finalement une position de marginal au sein des collectifs de travail.

Nous pouvons représenter l'idéaltype de l'animateur formateur au regard de notre cadre théorique et d'analyse de la manière suivante :



-Figure 17-

Au terme de cette analyse, la position de l'animateur formateur se caractérise par un travail qui peut à certains égards, s'apparenter à une médiation pédagogique. Travaillant au sein d'un centre de formation continue, l'agent sur lequel nous nous sommes appuyés pour illustrer cet idéaltype n'est pas imperméable aux principaux mots d'ordre qui circulent. Dans ce sens, il se saisit aisément des termes de l'accompagnement et de l'individualisation pour exprimer ses manières de faire et de penser. Néanmoins, il leur donne un contenu et un sens qui permet de se démarquer de la position du formateur enseignant. Référant à l'insertion sociale qui renvoie à ses dispositions propres, il donne en particulier à l'individualisation et à l'accompagnement une autre logique que celle stratégique du formateur enseignant. De ce point de vue, les savoirs généralistes qu'ils enseignent, les outils de médiation qu'ils mobilisent ambitionnent de permettre aux publics en formation de s'inscrire dans des

démarches réflexives. Les différentes ressources qu'il mobilisent ainsi seraient alors d'autant plus utiles pour participer à conduire un changement dans le secteur même de l'agriculture, que ces ressources permettent en particulier d'orienter cette réflexion des individus en formation, en dehors des activités de production, c'est-à-dire sur des activités connexes qui inscrivent l'agriculture dans le champ du développement territorial et qui permettraient de redonner du sens au métier d'agriculteur. L'insertion sociale qu'il utilise pour définir le sens de son action et en tant qu'il considère qu'il s'adresse à un public « relégué », relève alors d'une logique de subjectivation, ce qui démarque la position qu'il occupe dans le champ de la formation agricole de celle du formateur enseignant.

Si ce travail opère principalement à l'échelle individuelle, ce n'est pas toujours le cas dans les situations où l'agent travaille avec des acteurs du territoire. S'il ne différencie pas fondamentalement ce public de celui avec lequel il travaille au CFPPA – c'est un autre public – le travail qu'il effectue avec ces derniers peut avoir une dimension plus collective. S'il utilise les mêmes ressources, s'il permet en tant que traducteur (via des outils de langage comme la photo par exemple) à chacun de s'exprimer et de devenir compréhensible par autrui, il accompagne également, dans ces situations, un processus dialogique qui s'appuie sur un travail plus collectif. L'exemple avec les femmes du Mézenc est ici très significatif. De fait son action s'apparente ici à une pratique de médiation pédagogique. Cependant, à la différence de la position du pédagogue paysan, ce travail avec le monde extérieur ne sert pas de support aux apprentissages.

3. Diversité des positions des idéaux-types

En conclusion de ce chapitre, nous parvenons à caractériser différentes figures idéaltypiques, qui rendent compte de ce qui est en jeu dans les manières de concevoir et de penser l'intervention en formation dans le champ de la formation agricole. La diversité de ces positions et ce qui les caractérise mettent en évidence que le champ de la formation agricole apparaît comme faiblement constitué et que le métier d'enseignant-formateur qui serait propre à l'enseignement agricole, et que nous avons considéré comme une des conditions pour qu'émerge une pratique de médiation pédagogique, n'existe pratiquement pas, même si elle semble commencer à se dessiner avec la position du pédagogue paysan. Ce faible degré de constitution dans le champ de la formation agricole traduit ainsi l'existence de rapport de force et de sens qui se jouent entre les différentes positions que nous avons caractérisé au travers des idéaux-types.

Ces rapports de force tiennent d'abord de ce que les références à la formation professionnelle et à l'éducation ont de réelles difficultés à tenir ensemble ; elles se distribuent ainsi dans le champ pour déterminer deux positions qui s'opposent, celle du formateur enseignant et de l'enseignant Education nationale entre lesquelles se jouent de nombreux rapports de force et de sens. Ils tiennent d'abord en grande partie d'une différence de contexte et de situations qui déterminent des espaces sociaux

d'exercice et de références nettement distincts qui sont d'une part, les lycées pour les enseignants qui travaillent en formation initiale et dans lesquels les références du champ de l'éducation semblent prédominer et d'autre part, les CFPPA pour les formateurs de la formation continue où ce qui caractérise le champ de la formation professionnelle est aisément accessible. Ils déterminent en particulier la nature des savoirs que doivent maîtriser les agents pour se sentir légitimes pour exercer le métier d'enseignant-formateur. Ces rapports aux savoirs orientent également la nature des ressources qui valent dans les processus d'apprentissage.

Toutefois, la faible constitution du champ de la formation agricole et la reconstitution de celui du métier d'agriculteur qui constitue la destination professionnelle de leur public, participent à ajuster ces références, notamment du point de vue des logiques de l'action. Ce que les agents engagent subjectivement ici est différent selon leur position. La logique de subjectivation semble l'emporter chez l'enseignant Education nationale alors qu'elle se combine généralement avec une logique d'intégration sociale dans le champ de l'éducation. Face aux incertitudes du monde agricole et le faible degré de constitution du champ de la formation agricole, les agents tendent à transférer du côté de leur élève le processus de socialisation ce qui leur permet du même coup, de garantir leur position d'expert disciplinaire. Si la logique stratégique centrée sur les attentes et besoins du public prévalent habituellement dans le champ de la formation professionnelle, cette logique s'associe avec d'autant plus de force pour définir la position du formateur enseignant, qu'elle fait écho à leurs propres dispositions, en particulier à la manière dont les agents ont dû, au cours de leurs expériences d'agriculteur, construire leurs propres compétences et leurs projets.

Mais les rapports de force ne tiennent pas seulement à cette distinction entre enseignant et formateur. En particulier les différences de positions entre le pédagogue paysan, l'animateur formateur vis-à-vis de celle du formateur enseignant traduisent différentes manières de se saisir de l'individualisation et de l'accompagnement, principaux mots d'ordre à disposition dans les centres de formation continue. Pour le pédagogue paysan, l'individualisation n'est pas en soi remise en cause ni ses attendus – construire le projet de chaque individu en formation. En cela les agents qui réfèrent à cette position ne renoncent pas à définir leur action dans une logique stratégique. Mais l'individualisation constitue un frein à une logique d'intégration sociale qu'ils combinent avec la précédente ; si les règles d'une agriculture alternative restent à construire, le travail et le processus de socialisation qui s'y déroule doivent en partie être pris en charge par les agents de l'institution scolaire. Or un tel travail, dans lequel sont impliqués des réseaux d'acteurs agricoles et leurs publics relève d'un processus dialogique et de concertation de dimension collective, qui s'accommode assez mal avec une organisation strictement individualisée. Cet ajustement tient en particulier de leur itinéraires au cours desquels ils ont été amenés à remettre en cause certains modèles agricoles et participé à reconstruire de nouvelles règles sociotechniques, moyennant un retour réflexif sur leur expérience agricole familiale en puisant dans leurs savoirs experts acquis dans un cursus de formation d'ingénieur agronome. Contrairement à

la position du pédagogue paysan, l'individualisation n'est pas remise en cause par l'animateur formateur. Néanmoins, elle est mobilisée d'abord sur une logique de l'action relevant de la subjectivation – et non pas sur une logique stratégique – car elle s'argumente en référence aux pratiques du monde de l'insertion sociale qu'a parcouru l'agent qui alimente l'essentiel de cet idéaltype, pendant une partie de sa vie.

Enfin, si le champ de la formation agricole est faiblement constitué, il a cependant ses « promoteurs » avec les agents qui ont alimenté l'idéaltype de l'enseignant agricole. Ils défendent en particulier avec la pluridisciplinarité, la pédagogie « active » et le développement durable, ce qu'ils considèrent comme le propre de l'enseignement agricole et comme une alternative à la position de l'enseignant Education nationale. Malgré cela, ils restent influencés par le champ de l'éducation pour définir leurs actions, ayant suivi les voies d'excellence de l'Education nationale. Néanmoins en tant qu'IPEF, c'est d'abord une logique d'intégration sociale qui prévaut, les agents se sentant investis dans le processus de socialisation institutionnelle, compte tenu de ce statut.

Au final, si la position du pédagogue paysan témoigne de l'existence d'un mouvement dans le champ de la formation agricole susceptible de faire émerger une médiation pédagogique, les rapports de force et de sens qui se jouent empêchent qu'une telle position puisse se stabiliser. En particulier, le déplacement de la posture pédagogique en situation vers celle d'un médiateur, prenant en charge des transactions sociales qui participeraient de la formation « au » métier et « du » métier, ne va pas de soi. Pour celles et ceux qui sont plus influencés par les références du champ de l'éducation qui, comme nous l'avons vu avec les travaux de Lucy Tanguy et de François Dubet, combinent les logiques d'intégration sociale et de subjectivation, les dynamiques à l'œuvre pour faire face aux recompositions du métier d'agriculteur nous montrent notamment que les ajustements qui ont lieu dans l'expérience au travail, tendent à renforcer certaines logiques propres à une pratique de diffusion des savoirs : les enseignants Education nationale privilégient une logique de subjectivation, les enseignants agricoles une logique d'intégration sociale. Chez celles et ceux où prédominent les références au champ de la formation professionnelle, si les transactions sociales prévalent dans une logique stratégique, elles ne se déploient en direction des acteurs agricoles eux-mêmes, dans l'optique de contribuer à former le métier, qu'à la condition d'une certaine familiarité avec la profession agricole, ce qui au regard de notre échantillon semble de moins en moins évident.

Nous avons récapitulé dans le tableau suivant l'essentiel des éléments qui permettent de caractériser chaque position idéaltypique par rapport aux différents espaces qui décomposent le champ ; Nous y avons adjoint le type de modèle agricole qui semble être promu.

	EEn	FEEn	ENa	PEp	ANF
Espaces de significations disponibles	Références du champ de l'éducation : savoirs experts, diffusion et logique d'intégration sociale et de subjectivation	Référence du champ de la formation professionnelle : savoirs d'action et compétence, transactions sociales autour de l'individualisation et de l'accompagnement	Référence du champ de l'éducation : idem qu'EEn	Référence du champ de l'éducation et de la formation professionnelle :	Références du champ de l'insertion sociale : remédiation pour un public relégué
Espace social d'exercice et de référence	Exerce en formation initiale influencée par le champ de l'éducation	Exerce en formation continue influencé par le champ de la formation professionnelle	Exerce en formation initiale Influencée mais interrogé par les références du champ de l'éducation / mobilisation de celles spécifiques à l'enseignement agricole. Influencé par son statut d'IPEF (logique d'intégration sociale)	Exerce en formation continue Influencé mais interrogé par les références du champ de la formation professionnelle	Exerce en formation continue Influencé et interrogé par le champ de la formation professionnelle
Espaces de dispositions	D'origine non agricole. L'enseignement est une vocation ; Formations enseignement supérieur. Parcours toujours au sein d'un espace scolaire Renvoie aux itinéraires « enseignant », « conjointes »	D'origine non agricole, expérience d'agriculteur décevante L'enseignement est une forme de repli Renvoie aux itinéraires des « déçus de l'agriculture » et des « promus des années 60 – 70 »	Ingénieurs au statut d'IPEF Influencé par le parcours agricole supérieur L'enseignement est une étape initiatique Renvoie aux itinéraires des « promoteurs du développement durable »	Ingénieur, d'origine agricole et ex-agriculteur L'enseignement agricole est une opportunité Renvoie aux itinéraires des « agriculteurs réflexifs »	Acteur du champ social L'enseignement agricole est une opportunité Renvoie aux itinéraires des « marginaux »
Situations particulières où les agents se confrontent à la recomposition du métier d'agriculteur	Pluridisciplinarité (par exemple)	Evolution de la nature des projets et des publics en formation. accompagnement dans la construction de leur projet d'installation. Défense de point de vue sur les orientations de l'exploitation de l'EPL	Pluridisciplinarités et situations liées au autres missions que la formation (car IPEF)	Accompagnement dans la construction des projets d'installation des publics et collaboration avec agriculteur	Accompagnement dans la construction du sens des projets d'installation des publics. Accompagnement projet d'acteurs hors de l'EPL
Actions	Savoirs experts	Savoirs d'action et mise	Savoirs experts	Savoirs d'action et experts	Savoirs experts

Catégories de savoirs	disciplinaires	en perspective de l'expérience personnel d'agriculteur	pluridisciplinaires		généralistes
Actions Apprentissage en action : nature de l'action des enseignants-formateurs / des publics	Ecoute attentive / transmission de savoirs sur les registres de la preuve et de la norme	Faire pour apprendre / individualisation et accompagnement sur l'administration de transactions sociales	Analyser pour comprendre les situation de terrain / transmission sur le registre de la persuasion	Faire pour apprendre et analyser pour comprendre comme base d'une approche réflexive / individualisation et accompagnement de transactions sociales	Travail à partir de support de traduction et de médiation comme base d'une approche réflexive / individualisation et accompagnement
actions Logique de l'action	D'une logique d'intégration et de subjectivation vers une logique de subjectivation	Stratégique sur les projets d'installation	D'intégration sociale de normes de valeurs et de principes sur le DD.	Stratégiques sur les projets d'installation / d'intégration sociale à partir des règles du métier coproduite entre acteurs et formés	De subjectivation
Modèles agricoles	Sans (ou agriculture durable)	Agriculture autonome et territorialisé / Agriculture technique	Agriculture durable / Agriculture autonome et territorialisé	Agriculture autonome et territorialisé / Agriculture durable	Sans

-Tableau 3 -

Dans le chapitre suivant, nous allons tenter de porter plus loin notre analyse sur ces résultats, en tentant de représenter ce qui se joue dans le champ de la formation agricole à partir de ce que Bruno Lémery désigne comme l'espace de pratiques et de débats.

Chapitre 6

Construction d'une représentation de l'espace de pratiques et de débats dans le champ de la formation agricole ; tensions autour d'une pratique de médiation pédagogique

Le cadre théorique élaboré à l'occasion de ce travail de recherche autour du champ et de l'action située nous a permis de construire un ensemble d'idéaux-types dont nous avons explicité les caractéristiques au cours du chapitre précédent. Les positions diverses qu'ils occupent dans le champ de la formation agricole sont révélatrices de la nature des débats et des controverses qui opèrent au sein de la communauté face à la recomposition du métier d'agriculteur. Il nous faut à présent préciser la nature des déplacements et des ajustements qui opèrent dans le champ de la formation agricole et repérer si et en quoi ils peuvent tenir d'une médiation pédagogique. Pour cela nous proposons dans ce qui suit une analyse en deux temps.

Dans un premier temps, nous allons dégager à partir des différents éléments de ce débat, les principales oppositions structurantes du champ de la formation agricole afin d'en dessiner, au fil de l'écrit, les contours et le « contenu ». Nous montrons d'abord comment cet espace est marqué par l'opposition entre les idéaux-types de l'enseignant Education nationale et du formateur enseignant. Ces positions dans le champ sont à l'origine de tensions qui reposent sur les catégories des ressources qui valent pour l'action, sur la nature et les logiques de cette action et sur les ajustements qu'effectuent les agents pour faire face à la recomposition du métier d'agriculteur. Nous montrons ensuite, comment la position de l'enseignant Education nationale est aussi structurante en tant que modèle dont il convient de s'écarter, pour caractériser la position de l'enseignant agricole. Cette distinction tient en particulier de ce que le travail des agents qui alimentent cet idéaltype, cherche à asseoir le champ de la formation agricole comme un espace légitime de socialisation institutionnelle sur des principes qui lui seraient propres, et qui sont la pluridisciplinarité, la pédagogie « active » et le développement durable. Nous montrons enfin comment l'individualisation et l'accompagnement, principaux mots d'ordre significatifs du formateur enseignant, sont ajustés et peuvent, selon qu'il s'agit de la position du pédagogue paysan ou de l'animateur formateur, prendre des accents contrastés. A chaque fois, nous précisons comment ces différentes oppositions se construisent, se combinent et évoluent en fonction

des situations de l'action et à partir de références qui empruntent (1) à un espace de significations disponibles (2), à un espace de dispositions et (3) à un espace social d'exercice et de références qui sont propres à chaque idéaltype. A l'issue de ce travail d'analyse nous sommes en mesure de représenter l'espace social de pratiques et de débats, de préciser la nature des ajustements et ce qui est en jeu dans les différents rapports de force et de sens du champ de la formation agricole.

Nous portons alors notre attention dans un second temps, à la manière dont ce qui se joue dans ces rapports de force et de sens auxquels donnent lieu les dynamiques du métier d'agriculteur, peut s'apparenter à une pratique de médiation pédagogique. Reprenant alors l'idée de départ de ce travail selon laquelle cette pratique vise à former « au » métier et « le » métier, nous analysons comment selon les positions des agents dans leur champ, ces derniers parviennent - ou pas - à combiner cette double ambition, au regard de ce qui nous semble essentiel du point de vue d'une médiation pédagogique et de la constitution d'un métier « d'enseignant-formateur » à savoir : (1) la diversité des acteurs mobilisés dans le travail des agents afin de mobiliser les savoirs hétérogènes nécessaires aux apprentissages et d'établir des liens pour un travail de redéfinition du métier d'agriculteur, (2) la manière dont se recombinent les logiques de cohésion sociale pour former les acteurs agricoles de demain avec celle d'intégration sociale, dès lors que l'institution en participant à former « le » métier retrouve une place dans le processus de socialisation institutionnelle et (3) la nature des registres de dialogues privilégiés par les agents au regard de ceux que nous avons défini pour caractériser une médiation pédagogique.

1. 1. Construction et caractérisation de l'espace social de pratique et de débats

1.1. Une première opposition structurante dans le champ de la formation agricole : l'opposition entre les figures symboliques de « l'enseignant » et du « formateur ».

La figure symbolique de « l'enseignant » traduite par la position de l'enseignant Éducation nationale dans le champ de la formation agricole est fortement structurante pour ce champ, en tant qu'elle constitue une position de laquelle, sans exception, tous les autres idéaux-types cherchent à se démarquer ; « *ne pas faire comme à l'Éducation nationale* » revient comme un leitmotiv chez les agents et marque la culture singulière de l'enseignement agricole. A ce propos, bien que les argumentaires de mise à distance soient distincts et dépendants de la position des agents dans le champ, certaines enquêtes (ONEA, 2006) auxquelles nous avons fait référence dans la première partie de cette thèse, confirment la place particulière qui est attribuée à l'enseignement agricole dans le champ de la formation en général ; il est principalement perçu comme une voie de formation

alternative et de seconde chance, dont les principes pédagogiques reposeraient sur des démarches d'apprentissage plus concrètes.

Malgré cette identité attribuée, le champ de la formation est traversé par des oppositions dont celles qui confrontent les références du champ de l'éducation et de la formation professionnelle sont les plus marqués. Nous en analysons maintenant les termes et les dynamiques liés au contexte de recomposition du métier d'agriculteur afin de dresser les premières lignes de l'espace de pratiques et de débats.

1.1.1. Une opposition qui tient à deux espaces sociaux d'exercice et de références

Le rapport de force et de sens entre les positions de l'enseignant Education nationale et du formateur enseignant se fonde sur des situations de travail très différentes. Les agents qui illustrent l'enseignant Education nationale exercent dans les lycées en formation initiale avec des publics de jeunes et d'adolescents, alors que celles et ceux qui alimentent le formateur enseignant interviennent plutôt dans les CFPPA en formation continue auprès d'un public d'adultes. Ces centres constitutifs des établissements²⁸ ont chacun des modes d'organisation du travail qui leur sont propres, les « formateurs » de la formation continue ayant une plus grande autonomie dans la conduite des apprentissages et la gestion des emplois du temps ; ils bénéficient également d'espaces de travail collectifs et de bureaux qui facilitent les échanges entre pairs et avec les individus en formation, à la différence des « enseignants » où la salle des « profs » qui leur est réservée, est moins un lieu de « travail » que de passage. Dans le même temps les « formateurs » ne sont pas toujours recrutés sur concours comme c'est le cas pour « les enseignants » des lycées, mais souvent cooptés par l'équipe en place. Les contextes institutionnels sont également distincts, notamment du point de vue du financement des formations, la formation continue étant dépendante des conseils régionaux, alors que les budgets liés à la « pédagogie » en formation initiale sont rattachés au budget national. Sans être exhaustifs ici, les modes d'organisation et les conditions de travail influencent nécessairement les manières de faire des agents. Mais ces dernières sont également inspirées par des mots d'ordre spécifiques du champ de la formation professionnelle et de celui de l'éducation, qui se distribuent préférentiellement et sont à disposition respectivement au CFPPA et au lycée. Ces derniers déterminent ainsi, au sein de l'établissement, deux espaces sociaux d'exercice et de références qui ont d'autant moins de chance de se « rencontrer » qu'ils sont généralement géographiquement séparés.

La première référence en tension entre ces deux positions tient du paradigme qui distingue la théorie et la pratique, et à partir duquel les enseignants-formateurs sont régulièrement amenés à justifier de leurs activités. Cette justification porte en particulier sur la catégorie de savoirs qui doit dominer dans les

²⁸ Rappelons ici que les établissements de formation agricole peuvent être constitués d'un lycée, d'un CFPPA, d'un CFA, d'une exploitation agricole et d'un atelier technologique. En particulier

apprentissages et que l'enseignant-formateur doit maîtriser pour avoir légitimement le droit d'exercer le métier. Si les savoirs experts érigés en principes incontestables déterminent la position de l'enseignant Education nationale dans le champ, les savoirs d'action prévalent chez les agents qui alimentent l'idéaltype du formateur enseignant.

Les deux positions de l'enseignant Education nationale et du formateur enseignant dans le champ de la formation agricole se différencient également sur la manière de concevoir l'action éducative et la façon de s'y prendre pour atteindre les buts que les agents se fixent. Puisant dans le champ de l'éducation, les agents définissent leurs activités comme une transmission de savoirs qui ne peut être garantie qu'à la condition d'une écoute attentive de leurs élèves. Le but de cette action est de faire partager les valeurs de l'institution aux individus en formation afin qu'ils s'émancipent de leurs influences familiales et communautaires ; les savoirs sont compris comme les principes mêmes d'une socialisation institutionnelle qui se fait selon une logique d'intégration sociale. Mais dans le même temps, ces savoirs étant dotés de vertus émancipatrices, les buts de la formation sont de favoriser la capacité critique des élèves qui leur permet de se penser en tant que sujet, capable de remettre en cause l'ordre social. Les principes enseignés permettent alors à chacun de prendre ses distances avec ceux-là mêmes qui les incarnent, notamment les enseignants-formateurs. La logique de l'action éducative propre à la position de l'enseignant Education nationale relève donc également d'une logique de cohésion sociale qui, s'agissant de former les sujets, renvoie à ce que François Dubet désigne comme une logique de subjectivation (2009). Cette position est de plus en plus difficile à tenir, dans un contexte de « déclin (d'une) institution » (Dubet F., 2002) dont la position à l'égard du processus de socialisation est d'autant plus fragilisée qu'elle doit faire face, avec ses agents, à la recomposition du métier d'agriculteur. Nous y revenons plus loin. Cette position est très différente de celle de l'idéaltype du formateur enseignant.

Les agents ici, ont semble-t-il, largement incorporé les normes et les valeurs propres au champ de la formation professionnelle, où domine en particulier la notion de compétence qui reconnaît les savoirs construits en action comme un de ses « ingrédients » avec lesquels il faut compter en formation. La mise en perspective de cette catégorie de savoirs oriente en partie les modalités des apprentissages où, pour apprendre, les individus en formation doivent d'abord faire. Mais cette position est également marquée par une conception de la position de l'institution scolaire dans le processus de socialisation très différente de la précédente. Dans un contexte de chômage et de « crise », il est demandé de plus en plus à la formation de répondre à des utilités plus immédiates comme les besoins du monde du travail, ses « mobilités » et aux attentes du public en formation. De ce point de vue, la formation n'assure plus seule une socialisation secondaire dont les principes et les valeurs sont sans cesse à renégocier avec des acteurs extérieurs à l'institution scolaire ; elle tend à transférer une partie de celle-ci du côté des individus eux-mêmes, à qui il est de plus en plus demandé d'être les auteurs de leur propre contrôle social. Ce partage et l'évolution des rôles dans le processus de socialisation relèvent

d'une logique de cohésion sociale qui est d'abord stratégique ; il s'agit en particulier pour les agents qui alimentent l'idéaltype du formateur enseignant, de répondre au désir d'installation en agriculture d'un public d'origine de moins en moins agricole. Les projets de ce public étant très variés et leurs niveaux de formation de plus en plus hétérogènes, la logique stratégique de l'action en formation impose alors l'accompagnement individualisé comme modalité de l'exercice professionnel de l'enseignant-formateur.

Les résultats de cette analyse ne sont pas nouveaux en soi. Ils confirment la nature des oppositions entre ce qui domine dans le champ de la formation professionnelle et dans celui de l'éducation : savoirs d'action / savoirs experts ; accompagnement et individualisation / transmission de connaissances ; apprendre en faisant / écouter attentivement ; logique stratégique / logiques d'intégration sociale et de subjectivation. Cependant ils ne sont pas suffisants pour caractériser complètement les tensions entre les positions de l'enseignant Éducation nationale et de l'enseignant-formateur dans le champ de la formation agricole. En effet, nous avons en particulier élaboré ces idéaux-types au regard de la manière dont les agents ajustaient plus ou moins leurs manières de faire pour faire face à la décomposition du métier d'agriculteur. Ces situations et les ajustements auxquels elles donnent lieu ne peuvent se comprendre qu'au regard des dispositions propres des agents à incorporer, ajuster ou dépasser les normes et valeurs qui dominent leur espace social d'exercice et de référence et qui se rapportent aux itinéraires biographiques des agents.

1.1.2. Une opposition qui s'inscrit également dans des itinéraires biographiques spécifiques

Nous avons élaboré l'hypothèse de la médiation pédagogique comme une façon de répondre aux dynamiques et aux incertitudes qui animent le métier d'agriculteur, en suggérant notamment qu'elle devait conduire à un rapprochement des figures symboliques de l'enseignant et du formateur. Or, on constate que ce contexte de recomposition dans le champ agricole n'atténue en rien les tensions entre ce qui domine et détermine les positions des idéaux-types de l'enseignant Education nationale et formateur enseignant ; les réponses apportées par les agents dans un tel contexte semblent plutôt entretenir les rapports de force et de sens entre ces deux positions et maintenir leur « mise à distance » dans le champ de la formation agricole.

Les références du champ de la formation professionnelle qui caractérisent en partie la position du formateur enseignant, ne sont pas fondamentalement remises en cause par la situation d'incertitude qui traverse le monde agricole, la logique stratégique de l'action, l'individualisation et l'accompagnement s'argumentant au prétexte d'avoir été conçus et d'être adaptés pour de telles situations. Dans les CFPPA, les dynamiques de recomposition du métier d'agriculteur se concrétisent notamment par une hétérogénéité des publics de plus en plus marquée et par une diversité de leur projet qui, du point de

vue des agents eux-mêmes, sont autant d'alternatives « plausibles » aux seules visées productivistes du modèle qui domine le champ agricole. Si cette situation renforce l'intérêt d'un accompagnement individualisé autour de chaque projet d'installation, la légitimité propre à l'idéaltype du formateur enseignant à intervenir en formation s'argumente également à partir de la similitude entre les trajectoires des publics et les parcours biographiques des agents. En effet, celles et ceux qui ont contribué à alimenter cet idéaltype ont en commun avec leurs publics de ne pas être d'origine agricole, d'avoir eu des projets d'installation en agriculture qui se sont inscrits comme une rupture biographique de leurs parcours et qui a nécessité un passage en formation continue dans l'enseignement agricole. Cette expérience sociale et professionnelle au cours de laquelle les agents ont dû s'investir dans un travail pour se faire reconnaître comme professionnels auprès des acteurs agricoles, alimentent une base argumentaire qu'ils mobilisent abondamment pour légitimer leur droit d'exercice d'enseignant-formateur. Cette proximité biographique avec leur public est en partie déterminante dans la façon dont les agents agissent en « familiarité », « *au coude à coude* », dans les dispositifs de formation ; elle renforce du même coup le mode transactionnel des relations avec leurs publics propre à l'accompagnement individualisé. Ce dernier se concrétise notamment par un ensemble de transactions sociales entre l'agent et chaque individu où les expériences vécues en cours d'apprentissage par les individus en formation se confrontent à l'expérience de l'agent. En définitive, si l'évolution de la situation à laquelle les agents se confrontent assoie les références à disposition qui empruntent au champ de la formation professionnelle, elle permet également de valoriser leur expérience sociale et professionnelle dans le monde agricole et d'ajuster leur discours de légitimité à intervenir en formation. Or cet argument est aussi un de ceux qu'ils mobilisent à l'envie pour se définir en alternative de la position de l'enseignant Education nationale.

Pour les agents qui alimentent ce dernier, la recomposition du métier d'agriculteur bouscule plus fortement leur position ; en particulier la logique d'intégration sociale sur laquelle ils fondent en partie leur intervention se trouve réinterrogée. En tant qu'agent, l'intangibilité des principes sur lesquels ils s'appuient pour justifier de la prise en charge d'une partie du processus de socialisation institutionnelle (en particulier les savoirs disciplinaires), se confronte à la pluridisciplinarité et à la façon dont leurs propres savoirs peuvent susciter une mise en débat dans le champ agricole. La pluridisciplinarité se pose comme une norme que l'institution scolaire agricole garantit au travers de l'espace qu'elle lui accorde dans les différents référentiels de formation. L'un des enjeux de cette pluridisciplinarité, comme nous le rappelle le chantier PROSPEA, est de mettre ensemble des savoirs de disciplines variées afin d'appréhender la complexité et le devenir de l'agriculture qui n'est pas donné *a priori*. Nous avons vu que ces situations fragilisaient la posture d'expert disciplinaire qu'ils se donnent. On assiste alors, nous semble-t-il, à un double ajustement de cette posture, qui ne conduit pas à en changer mais plutôt à la préserver. La stabilité de la posture d'expert disciplinaire vient en particulier de ce qu'aucun autre modèle n'est à disposition compte tenu de ce que les agents qui

alimentent cette position n'ont d'expérience que dans l'espace scolaire en tant qu'élève d'abord, puis enseignant. Pour certains d'entre eux, cette stabilité est d'autant plus forte qu'elle s'inscrit dans une trajectoire familiale, à la suite de parents qui ont effectué toute leur carrière dans l'enseignement. Les agents parviennent à réaffirmer leur posture d'expert disciplinaire en évitant les situations de controverses de deux manières. La première façon de faire face à la situation de mise en débat de leurs savoirs consiste à adopter avec les élèves des registres de dialogues basés sur la preuve (ce qui est vrai ou faux scientifiquement) et la norme (ce qui est écrit dans les référentiels et qui est demandé aux examens) afin de garantir les principes incontestables des savoirs qu'ils enseignent. La seconde façon renvoie à une stratégie d'évitement ; les agents ne participent plus ou à la marge aux échanges auxquels donnent lieu les situations pluridisciplinaires et ils atténuent leur rôle dans le processus de socialisation, en minimisant leur légitimité à intervenir sur les questions agricoles. C'est alors aux élèves de se saisir de la question, moyennant leur capacité réflexive qu'ils n'obtiendront qu'à la condition d'être le « mieux formé possible ». Or, le mieux formé possible désigne essentiellement ici, la maîtrise des savoirs. On assiste au final, avec ce dernier ajustement, au renforcement de la logique de subjectivation au détriment de celle d'intégration sociale. Si la logique de subjectivation s'inscrit, comme la logique stratégique du formateur enseignant dans une perspective de cohésion sociale où l'individu joue un rôle accru dans les processus de socialisation, la subjectivation et la stratégie renvoient toutefois à des engagements dans la conduite du changement en agriculture, nettement distincts qui s'opposent aussi dans le champ de la formation agricole.

De ce qui précède, nous donnons à voir les premiers éléments de l'espace de pratiques et de débats du champ de la formation agricole dans le schéma suivant (figure 8). Dans la figure 8 (comme dans les suivantes), nous avons représenté en trait plein les principales tensions entre les mots d'ordre et en trait pointillé les ajustements des agents face à la recomposition du métier d'agriculteur propre à chaque idéaltype.

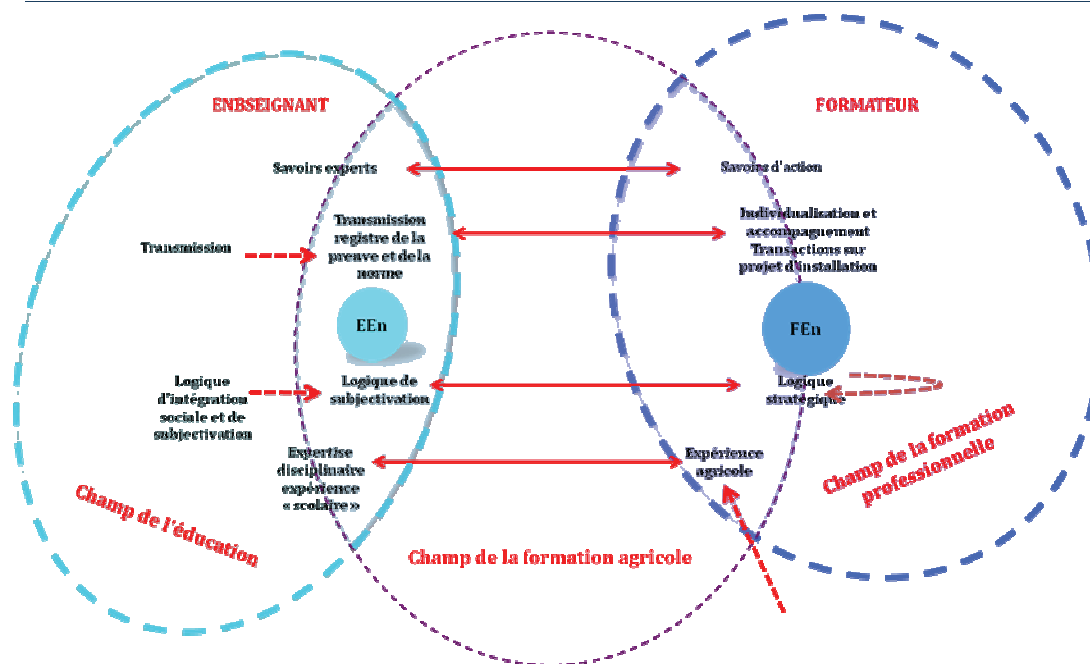


Figure 18 – espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole – Enseignant / formateur

1.2. La position structurante de l'enseignant agricole

La position de l'enseignant agricole se caractérise d'abord par un investissement dans la conduite du changement en agriculture. Il se traduit en particulier par un travail de légitimation des mots d'ordre propres au champ de la formation agricole définis par (1) les modalités d'une intervention éducative qu'ils désignent comme une « pédagogie active » où prévalent la pluridisciplinarité et le terrain, et par (2) les principes du changement qu'il convient d'opérer en agriculture basés sur le paradigme du développement durable. Si c'est sur ces mots d'ordre que les agents se déterminent en alternative de celle de l'enseignant Education nationale, implicitement, ils se singularisent également vis-à-vis de la position du formateur enseignant par la façon dont ils conçoivent les ressources et les modalités d'une « pédagogie active ».

1.2.1. Pluridisciplinarité et pédagogie active à l'épreuve dans son espace social d'exercice et de références

Pour les agents, l'expertise « mono » disciplinaire qui est celle de l'enseignant Education nationale n'est pas suffisante pour appréhender la complexité inhérente au développement durable. Impliqués essentiellement dans les lycées, ils se trouvent au contact permanent de collègues dont ils définissent les profils comme étant proches de l'idéaltype de l'enseignant Éducation nationale et dans un espace social d'exercice et de références où circulent notamment les références propres au champ de

l'éducation. Bien qu'ils ne soient pas imperméables à ces dernières (nous le verrons plus loin), ils revendiquent leur légitimité d'enseignant-formateur agricole et leur singularité vis-à-vis d'un espace où circule l'idée que l'enseignement est affaire d'expertise de la discipline, à partir de leur maîtrise de plusieurs disciplines acquises au cours de leur formation d'ingénieur agronome. Ils se démarquent également de la position de l'enseignant Education nationale par un investissement large de leur travail (en partie statutaire) par delà la seule mission de formation.

Si la position de l'enseignant agricole a en commun avec celle du formateur enseignant de se poser en alternative à la figure de l'enseignant Education nationale, elle s'en distingue cependant en tant que la pluridisciplinarité ne renvoie jamais aux savoirs d'action, mais à la combinaison de savoirs disciplinaires jugés comme étant nécessaires à la compréhension de la complexité à laquelle l'agriculture est confrontée aujourd'hui. Par ailleurs, si la référence « au terrain » est investie pour caractériser les modalités de l'intervention en formation, les situations « actives » de l'apprentissage visent surtout à permettre aux individus en formation d'objectiver les situations concrètes de ce « terrain », dans des démarches de diagnostic et d'analyse de la complexité. A la différence essentielle du formateur enseignant, l'acquisition de compétences ne peut se faire en dehors du passage par une étape explicite, qui consiste à apprendre à partir de l'analyse des situations et des contextes dans lesquels le travail en agriculture s'expérimente. Rejetant ainsi l'empirisme des savoirs d'action, il s'agit au final moins d'apprendre en faisant, que d'analyser les situations concrètes pour comprendre ce qui se fait ou ce qui devrait se faire dans une perspective de développement durable. Si en s'appuyant sur les savoirs d'action, le formateur enseignant réfère à « l'agriculteur autonome et territorialisé », l'agriculture durable promue par les agents se base plutôt sur des principes intangibles qui s'imposeraient à l'ensemble de la société. Au final, le « terrain » se pose d'abord comme un support « concret » d'analyse permettant de remobiliser ensemble les savoirs experts, selon une conception de l'apprentissage qui passe par un processus de « mentalisation » en faisant essentiellement appel aux capacités cognitives des individus en formation.

Si les agents qui alimentent l'idéaltype de l'enseignant agricole se posent en alternative de la figure symbolique de l'enseignant par un travail de légitimation des principaux mots d'ordre qui seraient propres au champ de la formation agricole, dans le même temps, la priorité qu'ils accordent aux savoirs experts, fussent-ils pluridisciplinaires, tend à montrer qu'ils ont également incorporé et ajusté certaines références du champ de l'éducation. Or cette singularité de la position de l'enseignant agricole ne peut s'interpréter sans tenir compte de leurs dispositions propres et de leur statut d'Ingénieur des Ponts et des Forêts (IPEF).

1.2.2. Une position singulière liée à leur espace de dispositions

Les itinéraires scolaires des agents se sont déroulés dans les écoles nationales supérieures d'agronomie où, selon eux, la pluridisciplinarité et l'apprentissage en action qu'ils ont expérimentés au cours de leurs parcours scolaire, se posent comme modèles d'interventions spécifiques de l'enseignement agricole, qu'il convient de reproduire. En même temps, le développement durable qui s'est imposé comme sujet central de leur réflexion durant leurs études, est un principe incontournable à partir duquel doit se penser l'agriculture de demain. Néanmoins, la manière dont ils interprètent ces différents mots d'ordre se distingue en partie de la position institutionnelle, car la façon dont ils les ont incorporés n'est pas indépendante de l'influence qu'exercent sur eux les références du champ de l'éducation. Si ces dernières sont accessibles et facilement disponibles dans le contexte de leur exercice de formation initiale, elles semblent aussi avoir été incorporées au cours d'un parcours scolaire « d'excellence » au sein de l'Education nationale et préalable à leur entrée dans l'enseignement agricole supérieur.

Ces références jouent d'abord sur la manière dont ils interprètent la « pédagogie de l'action » définie par l'institution. Rappelons ici rapidement que le chantier « Prospective pour l'enseignement agricole » (PROSPEA) du début des années 2000 invitait l'enseignement agricole et ses agents à un certain renouvellement des pratiques de formation et à l'élaboration d'une nouvelle pédagogie que Claude Béranger désigne comme « une pédagogie de l'action et du doute ». Rappelons que si la pluridisciplinarité permet de répondre à la complexité à laquelle doit désormais faire face l'agriculture, il ne s'agit pas de former les futurs agriculteurs à partir du cumul de savoirs scientifiques, mais de « mettre ensemble » ces connaissances à partir de problématiques propres à l'agriculture, sur la base d'analyse de cas concrets, dans des situations de « terrain ». Aussi, PROSPEA suggère-t-il de recourir dans le même temps aux savoirs plus empiriques détenus par les acteurs eux-mêmes et dont certaines pratiques pourraient permettre de répondre à certaines exigences adressées à l'agriculture, sans que l'on soit en mesure de les décrire complètement. Dans la perspective d'une « pédagogie de l'action » et considérant que « les contradictions qui peuvent opposer ces savoirs ne se résolvent pas dans un consensus de connaissances, mais dans l'action » (p 446), le « terrain » et la « situation concrète » sont alors posés comme des situations d'apprentissage à privilégier, permettant de combiner tous les savoirs nécessaires et d'offrir des situations facilitant l'acquisition de compétences indispensables au métier d'agriculteur. Si PROSPEA précisait avec la contribution de Bruno Lémercy (2002), que les finalités d'un tel mode d'apprentissage devaient au final, préparer les individus en formation à devenir les acteurs des processus de régulation sociale du métier d'agriculteur, ces travaux ne « disaient rien » quant à la manière d'y parvenir. Notamment ils ne précisent pas la nature de ce qu'est l'action. Le flou ainsi laissé par l'institution conduit alors les agents à devoir s'engager subjectivement dans l'action, et de ce point de vue met en jeu leurs dispositions propres ; la manière dont les agents se saisissent de la pluridisciplinarité et de l'action en privilégiant les savoirs experts et l'analyse comme activité dans les

apprentissages, révèle finalement l'influence qu'exerce sur eux, le champ de l'éducation dans la manière de penser et de concevoir leur activité.

Les références du champ de l'éducation ne sont pas non plus sans influencer le sens qu'ils donnent à leur activité, et qui renvoie à une combinaison de logiques d'intégration sociale et de subjectivation. Toutefois, le statut d'IPEF qu'ils ont acquis à l'issue de leurs cursus de formation les prédispose, dès lors qu'ils sont affectés dans l'enseignement agricole technique, à incarner l'institution et à promouvoir une façon de penser et de faire en formation agricole. C'est alors leur expérience scolaire dans l'enseignement agricole, passée et présente, qui leur fournit les termes même de ce travail : pluridisciplinarité, apprentissage en action et développement durable. Or ici, on peut considérer que leur travail tient moins d'un travail de légitimation de leur droit d'exercice qui, en soi et compte tenu de leur statut, n'est pas remis en cause, que d'une activité qui participerait à consolider les contours et les contenus du champ de la formation agricole. L'appartenance des agents au « corps » des IPEF constitue une composante importante de leur espace social d'exercice et de références qui les invite à devoir, en tant qu'agent, prendre en charge les processus de socialisation institutionnelle. La position de l'enseignant agricole s'appuie alors sur une posture statutaire qui tend à orienter leur logique d'intervention en privilégiant la logique d'intégration sociale à celle de subjectivation. Cette inclination qui les distingue également de la position de l'enseignant Education nationale, se concrétise en particulier par un engagement particulier dans les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, sur le registre de la persuasion permettant de dépasser ceux de la preuve et de la norme.

Nous pouvons ainsi compléter le premier schéma pour préciser les termes en jeu dans l'espace de pratique et de débats du champ de la formation agricole dans le schéma suivant.

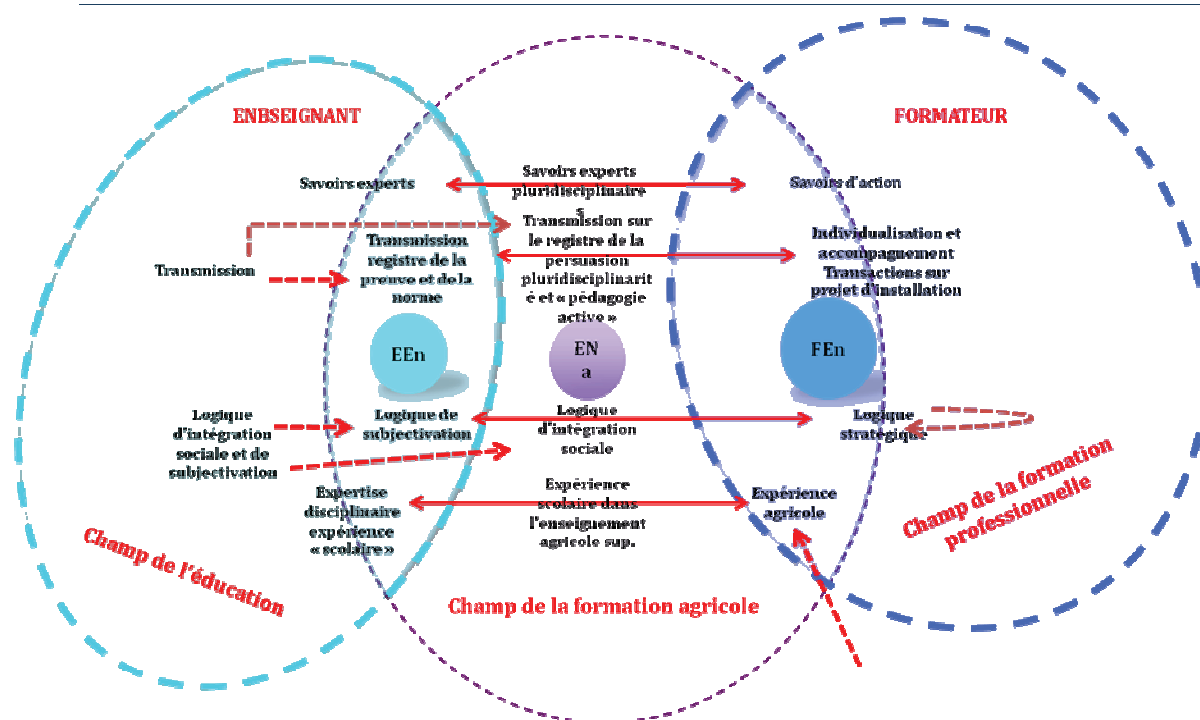


Figure 19 – espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole – Enseignant / formateur / Enseignant agricole

1.3. Les positions du pédagogue paysan et de l'animateur formateur : les savoirs, l'individualisation et l'accompagnement « dans tous leurs états » !

Bien que les agents qui illustrent le pédagogue paysan et l'animateur formateur travaillent tous en formation continue dans des CFPPA, leurs positions nous permettent de mettre en évidence des manières de faire et de penser face à la recomposition du métier d'agriculteur, qui s'ajustent, non pas au regard de la position de l'enseignant Education nationale, mais de celle du formateur enseignant. Néanmoins, dans les discours qu'ils tiennent pour justifier de leurs actions, ils n'hésitent pas à user du vocabulaire qui est à disposition dans leur espace social d'exercice et de références : ils se définissent en alternative de la position de l'enseignant Education nationale et justifient de pratiques en références à l'accompagnement et à l'individualisation. Cependant, ces positions sont singulières et révèlent la nature d'un débat à l'œuvre dans les centres de formation continue quant aux types de ressources qu'il convient de mobiliser dans les apprentissages et le sens à donner à ces derniers. En particulier, la logique stratégique se trouve bousculée et suggère de réinterroger le sens et les modalités de l'accompagnement et de l'individualisation. Les réflexions que les agents engagent découlent plus particulièrement de leurs dispositions propres, les manières de faire et de repenser l'accompagnement et l'individualisation prennent alors, selon la position des agents dans le champ, des allures dissemblables.

1.3.1. Accompagner en mobilisant des savoirs experts et d'action

Le choix des agents de recourir plutôt aux savoirs experts ou aux savoirs d'action comme ressources légitimes de l'apprentissage semble être dépendant de l'espace social d'exercices et de références dans lequel ils travaillent. Toutefois, cette conception doit être modulée au regard de la manière dont les agents qui alimentent les idéaux-types du « pédagogue paysan » et de « l'animateur formateur », redéfinissent leurs façons de faire et légitiment leur droit d'être enseignant-formateur agricole.

S'ils accordent aux savoirs d'action un statut important en considérant qu'ils sont une composante indispensable de la compétence, toutefois, ils n'hésitent pas à décrire leur activité en référence à des savoirs experts qu'ils maîtriseraient et qui légitiment en partie seulement, leur droit d'exercice du métier d'enseignant-formateur. Ils justifient de la nécessaire articulation entre savoirs sur l'idée selon laquelle les savoirs experts ne sont pas suffisants en soi pour appréhender le complexe des situations professionnelles agricoles et pour permettre aux individus en formation de construire leur projet d'installation. Mais ils argumentent surtout que cette combinaison permet à celui qui maîtrise des savoirs plus théoriques, de porter un regard réflexif sur sa propre expérience au travail, en facilitant l'intelligibilité et la verbalisation des savoirs qu'il élabore en action. Cependant, cette articulation entre savoirs experts et d'action, prend des accents contrastés selon la figure idéaltype.

La combinaison des différentes catégories de savoirs découle pour l'idéaltype du pédagogue paysan de la manière dont les agents ont, au cours de leur expérience professionnelle et sociale dans le monde agricole - et dont ils sont originaires - élaboré, composé et ajusté leurs compétences de professionnel de l'agriculture. Généralement engagés sur des modèles agricoles alternatifs, ils attribuent leur capacité à remettre en cause le modèle « dominant » et à opérer des changements de systèmes de production, à la façon dont ils ont confronté leur expérience au travail aux savoirs plus théoriques acquis au cours de leur formation initiale d'ingénieur agronome dans l'enseignement agricole supérieur. L'articulation entre savoirs experts et savoirs d'action donne lieu à une remise en cause de certaines pratiques et peut également faciliter l'explicitation des savoirs tacites qui s'expérimentent dans l'action. La combinaison de catégorie de savoirs est donc le support à un processus réflexif ; la réflexivité à laquelle nous faisons ici référence est celle définie par Antony Giddens (1987), et correspond au passage d'une conscience pratique de l'action à une conscience discursive de celle-ci. Pour les agents, ce passage nécessite en particulier la mobilisation de savoirs experts. Cette expérience est déterminante dans la manière dont ils engagent les individus en formation dans l'analyse réflexive de leurs expériences vécues au cours de leur apprentissage, à partir de savoirs experts, qu'ils peuvent être éventuellement amenés à dispenser. Si les agents peuvent mobiliser leurs propres expériences, comme ceux qui sont proches de la position du formateur enseignant, la référence aux savoirs experts et à leur propriété réflexive est, dans leurs discours, une différence importante avec la figure symbolique du formateur.

Cette articulation entre savoirs experts et savoirs d'action est également centrale pour caractériser la position de l'animateur formateur dans le champ de la formation agricole. Si cette combinaison a en commun qu'elle invite les individus en formation à s'engager dans une approche réflexive, elle s'en distingue néanmoins sur le sens, la nature « experte » des savoirs et les outils qui facilitent cette articulation. Ce sens procède en particulier du type de public avec lequel l'agent qui nous a permis de caractériser cet idéaltype, travaille. Si l'activité du pédagogue paysan se fait en direction d'un public de jeunes adultes « convertis » et convaincus de la nécessité de changer de modèle de production agricole, la position de l'animateur formateur est déterminée en partie par la façon dont l'agent conçoit son action et son rôle à l'égard d'un public essentiellement constitué de fils d'agriculteurs. Pour lui, ce public est un public « relégué » du fait de son appartenance à un monde agricole « conventionnel » et « soumis » à l'ordre social qui y règne. Engager la réflexivité chez eux, c'est leur permettre de s'extraire des schèmes communautaire et familiaux qu'ils ont incorporés ; l'apprentissage doit donner lieu à un travail des individus en formation où les savoirs experts généralistes, que l'agent oppose aux savoirs techniques, permettent de développer un regard critique sur leurs expériences au sein de l'exploitation agricole familiale. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le modèle technique ou de proposer des alternatives à un système de production, l'agent en étant bien incapable compte tenu du peu de familiarité qu'il a avec le monde agricole ; il s'agit d'abord d'engager les individus en formation dans une réflexion sur le sens d'être agriculteur aujourd'hui, les savoirs généralistes ayant alors la faculté « d'ouvrir » le projet des individus en formation aux marges de l'agriculture, au niveau desquelles, selon l'agent, se trouve ce qui doit permettre de recomposer le métier d'agriculteur. En partie centrée sur le projet de chaque individu, son action procède alors d'une certaine logique stratégique. Cependant, parce qu'elle se définit comme un travail permettant d'engager les individus en formation sur le sens de leur projet, condition indispensable pour que les publics d'origine agricole sortent de ce que l'agent considère comme un état de relégation, son action s'inscrit également dans une logique de subjectivation. Nous y reviendrons plus loin. Cette position particulière dans le champ de la formation agricole vient d'un itinéraire professionnel de l'agent passé dans le secteur de l'insertion sociale où pendant des années il a été confronté à un public en difficulté. C'est alors en référence à ce travail – c'est-à-dire sur le sens, aux marges du champ strictement agricole, scientifique et technique - qu'il légitime son droit d'exercice en formation agricole pour intervenir dans l'apprentissage des futurs agriculteurs.

Si la logique stratégique à disposition dans les espaces sociaux d'exercices et de références propres à l'animateur formateur et au paysan pédagogue est présente, elle est cependant largement ajustée compte tenu de ce que l'action des agents s'inscrit également dans une dimension plus collective et sociale. Si cette dimension est révélatrice d'autres buts qu'ils se fixent, elle amène également les agents à s'interroger sur les limites de l'individualisation.

1.3.2. L'individualisation face au collectif

Pour faire face à la recomposition du métier d'agriculteur, les agents qui illustrent le pédagogue paysan se positionnent également comme des acteurs légitimes dans le processus de redéfinition de ce métier. La légitimité qu'ils revendiquent ici vient de leurs origines agricoles, de leur passé professionnel mais également d'un engagement et d'un travail dans des « réseaux de dialogues techniques agricoles » sur des modèles d'agriculture marginale ; aussi, si leurs actions en formation s'organisent autour du projet de chaque individu, elles procèdent également d'un travail qui s'effectue au cours du processus d'apprentissage, susceptible d'élaborer et d'ajuster les règles sociotechniques du métier d'agriculteur. Notons cependant qu'il ne porte que sur des références qui cherchent à alimenter des modèles agricoles alternatifs. Ce travail est donc essentiellement collectif et mobilise à la fois les individus en formation et les agriculteurs avec lesquels ils continuent d'entretenir des relations de proximité. Pour eux, dans ces circonstances, ils se considèrent comme les acteurs du processus de socialisation et donnent à l'institution scolaire pour laquelle ils travaillent un rôle essentiel en tant que celle-ci doit garantir les références qu'ils produisent. Cette ambition bouscule alors les conceptions de l'individualisation dans l'espace social d'exercice et de références qui est le sien, en associant à la logique stratégique de l'accompagnement individualisé, une logique d'intégration sociale.

Si l'agent qui renseigne la position de l'animateur formateur a souvent recours dans son discours au terme de l'individualisation, c'est d'abord en référence au champ de l'insertion sociale, avec des visées de remédiation ou de réparation pour un public en difficulté. Cette idée de remédiation ou celle de justice sociale n'est jamais complètement absente de ce qui sous-tend l'individualisation dans le champ de la formation professionnelle. Toutefois, quand il décrit son rôle, son action procède moins d'une logique stratégique d'utilité immédiate, que d'une logique de subjectivation, où l'individu ne devient pas sujet seulement par un retour sur soi au travers de ce qu'il exprime, il le devient également parce qu'il soumet ce qu'il dit et pense à un cadre collectif. Pour cela, l'agent s'appuie sur des outils et des objets de médiation permettant à chacun d'explicitier son point de vue et de le confronter à autrui ; l'utilisation du « photo langage » est de ce point de vue très illustratif de la volonté de l'agent de mettre en place les conditions d'une intercompréhension entre ses élèves. C'est sur ces compétences et ce type d'action qu'il se positionne notamment dans le champ de la formation agricole comme alternative de la position du formateur enseignant.

Inclinant leur action sur une dimension plus sociale, l'individualisation sans être remise en cause, est alors soumise à débat et les logiques de l'action s'ajustent soit sur une logique d'intégration sociale, chez le pédagogue paysan, soit une logique de subjectivation chez l'animateur formateur. Toutefois, ces deux positions dans le champ de la formation professionnelle ne sont pas sans donner aux agents une certaine posture marginale.

1.3.3. Animateur et pédagogue : les figures « marginales » de l'enseignement agricole

L'agent qui illustre l'idéaltype de l'animateur formateur revendique avec force sa marginalité à l'égard des références qui circulent dans son espace d'exercice et de références. En particulier, il revendique son absence d'origine agricole et d'expérience dans le secteur, il oppose ses savoirs généralistes aux connaissances techniques de ses pairs, et comme nous l'avons vu précédemment, il ajuste les visées stratégiques de l'accompagnement et de l'individualisation vers une logique de subjectivation.

Si les agents qui nous ont permis de construire l'idéaltype du pédagogue paysan ne se réclament pas d'une posture de marginalité, cependant, nous pouvons considérer que la position qu'ils occupent est pour le moins originale, car ils sont les seuls à se réclamer d'une identité de pédagogue. C'est sur cette figure d'ailleurs qu'ils essaient de se faire reconnaître en partie dans le champ de la formation agricole. Comme ils ont pu le faire en tant qu'agriculteur, les agents cherchent à mieux prendre la mesure de ce qu'est leur travail d'enseignant-formateur en portant sur celui-ci un regard réflexif sur leurs pratiques, via un cadre conceptuel qui emprunte à la pédagogie, et plus globalement, aux sciences de l'éducation. S'ils considèrent que les ressources légitimes d'un enseignant-formateur supposent un capital « pratique » et un capital « intellectuel » par rapport à l'objet enseigné (agriculture et environnement), ces ressources ne sont pas suffisantes en soi pour légitimer un droit d'exercice d'enseignant-formateur. Cette position se caractérise en particulier par un processus de capitalisation autour de ressources pratiques et intellectuelles plus directement liées à l'acte pédagogique. Aussi, c'est d'abord en tant que « pédagogues » que les agents se posent en alternative de la figure de l'enseignant expert disciplinaire, et qu'ils cherchent à se faire reconnaître au sein des équipes dans lesquelles ils travaillent. Or, en tant qu'ancien agriculteur et agronome, c'est d'abord sur leurs savoirs et leurs compétences techniques et leurs savoir-faire qu'ils ont été recrutés.

Nous pouvons ainsi clore sur la première partie de ce chapitre en représentant l'ensemble des termes qui sont mis en débat dans le champ de la formation agricole pour faire face à la recomposition du métier d'agriculteur. Dans ce schéma, nous n'avons pas repris certains éléments propres à la position de l'enseignant Education nationale, pour plus de clarté et parce que les dernières oppositions repérées s'expriment finalement plutôt au sein même du champ de la formation professionnelle.

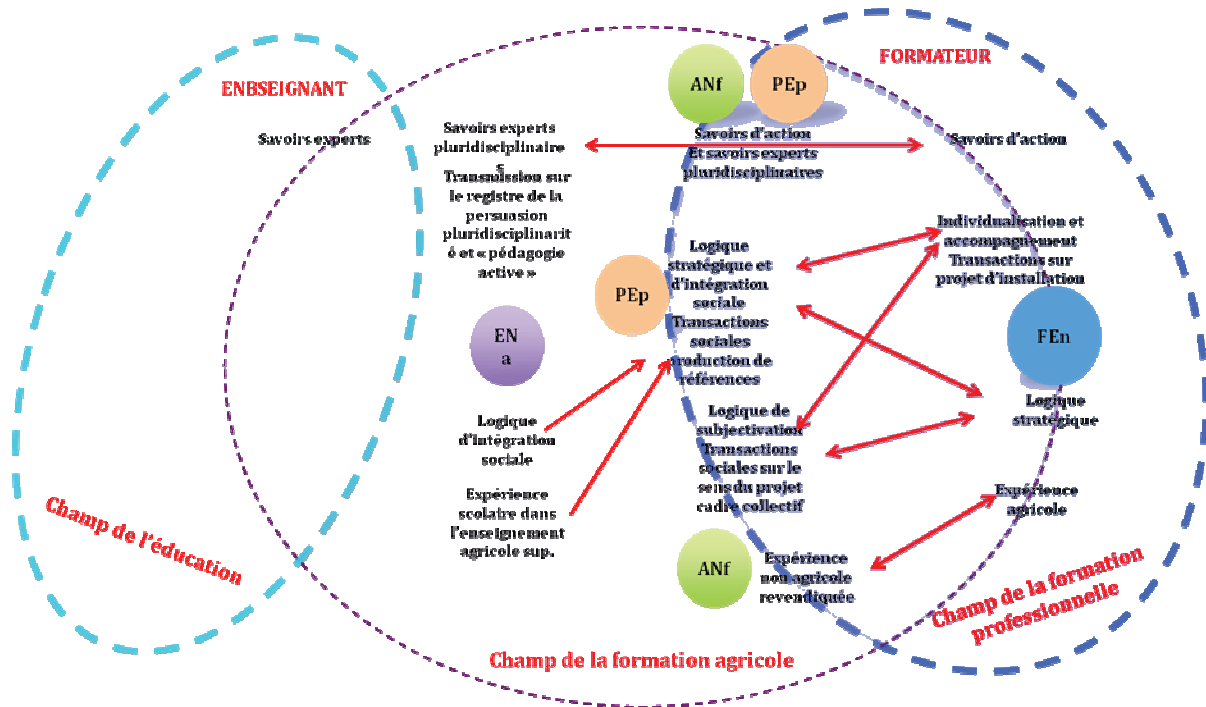


Figure 20 – espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole

Au final nous pouvons représenter cette espace en repositionnant les positions de chaque idéaltype dans le champ de la formation agricole en y faisant figurer les principaux mots d'ordre que nous pouvons retenir.

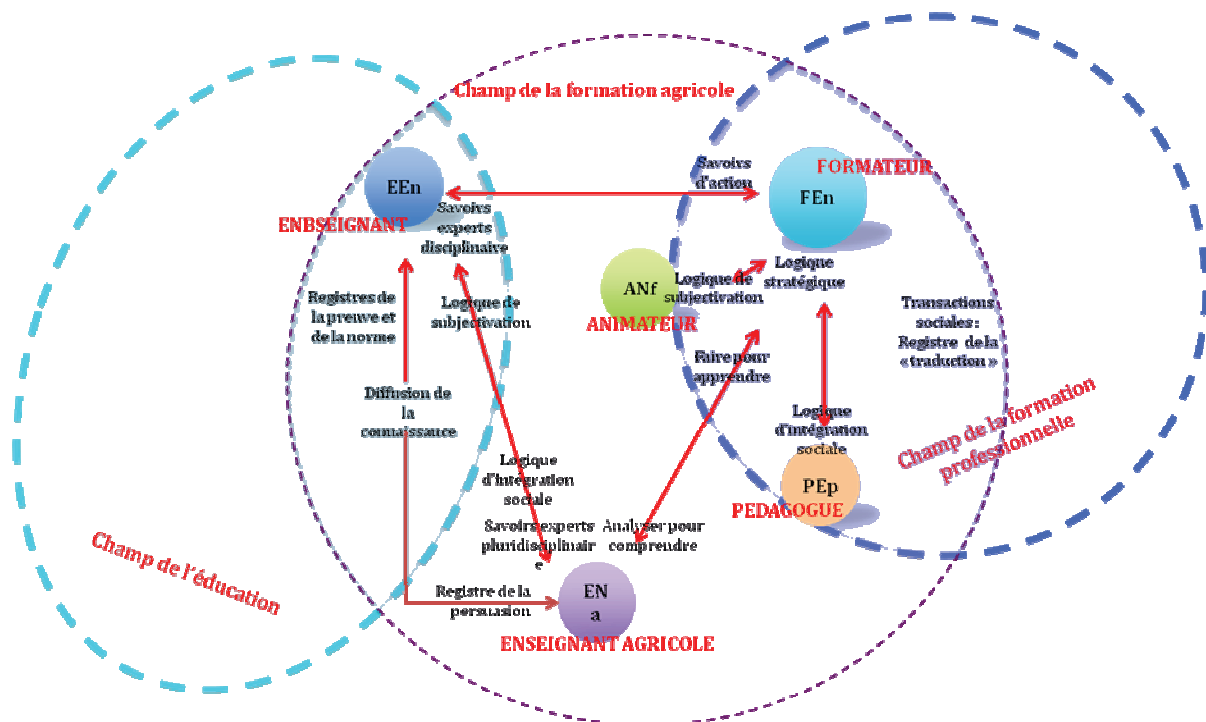


Figure 21 – position des idéaux-types dans le champ et principaux mots d'ordre dans l'espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole

Au terme de cette analyse, nous parvenons à montrer que, face à la recomposition du métier d'agriculteur, l'opposition « traditionnelle » entre les figures symboliques de « l'enseignant » et du

« formateur » représentée par les idéaux-types de l'enseignant Education nationale et du formateur enseignant, est encore très stable. Si l'hypothèse de la médiation pédagogique tient du rapprochement de ces deux figures, il nous faut constater alors que les rapports de force et de sens qui se jouent entre ces deux positions, et qui mettent en tension les références du champ de l'éducation et celles de la formation professionnelle, sont significatifs des débats à l'œuvre dans le champ de la formation agricole. Cette opposition s'ordonne notamment entre (1) les catégories de savoirs qui doivent prévaloir dans les apprentissages (savoirs d'action ou savoirs experts) (2) les modalités de l'intervention à privilégier (l'accompagnement dans des dispositifs individualisé de formation ou diffusion de la connaissance et (3), les logiques qui président à l'action (logique stratégique ou combinaison d'une logique d'intégration sociale avec celle de subjectivation). Ces différentes références des espaces de significations disponibles se distribuent selon les espaces sociaux d'exercice et de références des idéaux-types : celles propres au champ de la formation professionnelle circulent dans les centres de formation continue, celles du champ de l'Education étant plus particulièrement accessibles dans les lycées de formation initiale.

Toutefois ces oppositions contribuant à faire du champ de la formation agricole un espace social assez faiblement constitué, sont mises à l'épreuve face au contexte de recomposition du métier d'agriculteur. On assiste alors à un ensemble d'ajustements propres aux caractéristiques même des idéaux-types de l'enseignant Education nationale et du formateur enseignant ; si le premier, pour maintenir une position d'expert disciplinaire, minimise son rôle dans le processus de socialisation institutionnelle en « estompant » les visées d'intégration sociale de son action pour accentuer une logique de subjectivation, le formateur enseignant renforce sa légitimité d'enseignant formateur en mettant en perspective son expérience sociale d'agriculteur. Mais ce contexte de recomposition du métier d'agriculteur se traduit par d'autres ajustements qui sont mis en évidence par les différentes positions qu'occupent dans le champ de la formation agricole, les autres idéaux-types.

C'est d'abord celui de l'enseignant agricole qui traduit le travail de l'institution scolaire pour asseoir un ensemble de mots d'ordre qui seraient propres au champ. Ils portent d'abord sur les modalités mêmes de l'intervention en formation pour faire face aux dynamiques sociales à l'œuvre dans le secteur agricole et qui sont la pluridisciplinarité et la pédagogie dans l'action (que les agents désignent comme une pédagogie « active »). Ces mots d'ordre renvoient également à la notion de développement durable comme un principe intangible à partir duquel doit se repenser l'agriculture. Si les agents qui illustrent cet idéaltype sont influencés par les références du champ de l'Education nationale compte tenu de leurs dispositions propres et de leur espace social d'exercice et de références, leur statut d'IPEF tend à renforcer la logique d'intégration sociale au détriment semble t'il de celle de subjectivation. La recomposition du métier d'agriculteur se traduit également du côté des idéaux-types du pédagogue paysan et de l'animateur formateur par un ensemble de déplacements qui, compte tenu de ce qu'ils œuvrent dans les mêmes centres de formation continue, se font plutôt par rapport à la

position du formateur enseignant. Ces positions indiquent en particulier comment l'individualisation et l'accompagnement sont retravaillés en mettant à l'épreuve la logique stratégique significative de l'action de la position du formateur enseignant ; cette dernière se combine avec une logique d'intégration sociale chez le pédagogue paysan et s'estompe pour faire émerger une logique de subjectivation chez l'animateur enseignant.

Au vue de ces résultats, le déclin de l'institution tel que l'exprime François Dubet (2002) qui conduit au passage d'une logique d'intégration sociale vers une logique de cohésion sociale (stratégie et subjectivation) n'apparaît pas aussi clairement. Si cette tendance peut être constatée chez l'enseignant Education nationale (qui constitue aussi le type d'agent sur lequel cet auteur a travaillé), si elle peut être également renforcée chez le formateur enseignant notamment au travers de l'individualisation et de l'accompagnement, voire, changer de sens avec l'animateur formateur, la logique d'intégration sociale peut également être remise en perspective (cas du pédagogue paysan et de l'enseignant agricole).

Au terme de cette première partie, il apparaît que la confrontation des agents aux dynamiques sociales du métier d'agriculteur donne lieu à un ensemble d'ajustements qui nous semblent largement influencés par les situations auxquelles ils se confrontent au quotidien (type de publics, type lycée ou CFPPA...) et par leurs dispositions tenant de leurs itinéraires. En définitive, toutes ces évolutions dont nous avons rendu compte participent à renforcer les tensions et complexifier les rapports de force et de sens qui animent le champ de la formation agricole. Toutefois, se dégage t-il des manières de faire et de penser qui pourraient relever d'une médiation pédagogique ? C'est ce que nous proposons maintenant d'analyser pour clore ce chapitre.

2. Et la médiation pédagogique : comment former « au » métier et former « le » métier.

Nous avons fondé notre hypothèse de la médiation pédagogique avec l'idée selon laquelle, pour faire face à la recomposition du métier d'agriculteur, les agents de l'enseignement agricole et leur institution devaient prendre une part (pour y retrouver une place) dans le processus de socialisation institutionnelle à l'œuvre dans le champ agricole. Il ne s'agit pas seulement de former « au » métier mais également de former « le » métier. En d'autres termes, les agents doivent travailler pour préparer les individus en formation à devenir acteur de leur propre contrôle social tout en étant acteur dans le travail de coproduction du référentiel du métier d'agriculteur qui se renouvelle en permanence. C'est en cela que nous avons imaginé que les figures symboliques de l'enseignant et du formateur pouvaient se rejoindre. Nous venons de montrer que ce rapprochement n'allait finalement pas de soi.

Nous allons dans ce qui va suivre analyser si et en quoi, les positions des différents idéaux-types peuvent relever d'une médiation pédagogique. Pour cela, en nous appuyant sur nos hypothèses et les résultats que nous obtenons, nous allons successivement analyser comment pour former « au » métier et « le » métier les agents (1) travaillent avec les acteurs agricoles professionnels, (2) combinent une logique de cohésion sociale et d'intégration sociale et (3) mobilisent un registre de relation qui tient de la traduction. Nous expliquerons au fur et à mesure les raisons de ces trois niveaux pour rendre compte de l'existence ou pas d'une médiation pédagogique.

2.1. Former « au » métier, former « le » métier au regard des acteurs qui sont mobilisés

Nous avons précisé que pour former « au » métier et « le » métier, les agents se devaient de mobiliser et « mettre ensemble » des savoirs hétérogènes, notamment tenir compte des savoirs qui se construisent en action et qui sont détenus par ceux qui agissent. La médiation pédagogique suppose que les acteurs détenteurs de ces savoirs d'action, souvent tacites, soient parties prenantes au côté des acteurs de la sphère pédagogique, dans les dispositifs d'apprentissage. Cette relation s'énonce régulièrement comme une évidence dans l'enseignement agricole tant il est marqué par une culture « du terrain », une histoire fondée sur une proximité avec la profession, mais aussi des missions comme celles d'animation et de développement territorial ou d'expérimentation et d'innovation pouvant favoriser les interrelations entre les acteurs de la sphère pédagogique et de la sphère agricole professionnelle. Cette « culture » propre tend à élargir l'espace de formation par-delà le périmètre de la « classe » ou de l'établissement et les relations peuvent prendre des formes contrastées. Les agents peuvent avoir vis-à-vis des relations avec les acteurs extérieurs à la sphère pédagogique des attendus différents selon qu'il s'agit de transmettre au public en formation les savoirs qu'ils détiennent, de trouver un support aux apprentissages pour analyser un cas concret ou pour confronter les savoirs de l'agriculteur aux savoirs experts transmis dans la classe ou bien encore de faire pour apprendre ... On comprend alors que les buts que se fixent les agents à l'égard du « terrain » déterminent les manières de faire et de concevoir la place et le rôle des acteurs extérieurs dans les apprentissages, et sont dépendantes de la position qu'ils occupent dans le champ de la formation agricole. Néanmoins, selon la position de l'agent, la double ambition de former « au » métier et de former « le » métier n'est pas toujours présente, et quand c'est le cas, leur articulation peut prendre des formes différentes. Si la médiation pédagogique suppose de recourir notamment aux acteurs agricoles détenteurs de savoirs d'action, repérons alors dans le schéma suivant comment les idéaux-types se positionnent dans la double perspective de former leurs publics et de participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur.

Pour cela nous proposons de rendre compte de la position des différents idéaux-types le long de deux axes. Nous définissons un premier axe où nous distinguons former « au » métier et former « le » métier pour rendre compte notamment des implications des agents dans le travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Nous posons un second axe nous permettant de caractériser les acteurs impliqués dans ce travail, en distinguant ceux qui appartiennent à la sphère pédagogique (enseignants-formateurs et élèves) de ceux qui sont membres de la sphère agricole professionnelle. Dans la figure 22 suivante, nous avons été amenés à donner parfois deux positions pour certains idéaux-types car les activités visant à former les individus en formation au métier d'agriculteur peuvent être déconnectées de celles que les agents engagent dans le travail de redéfinition de ce métier.

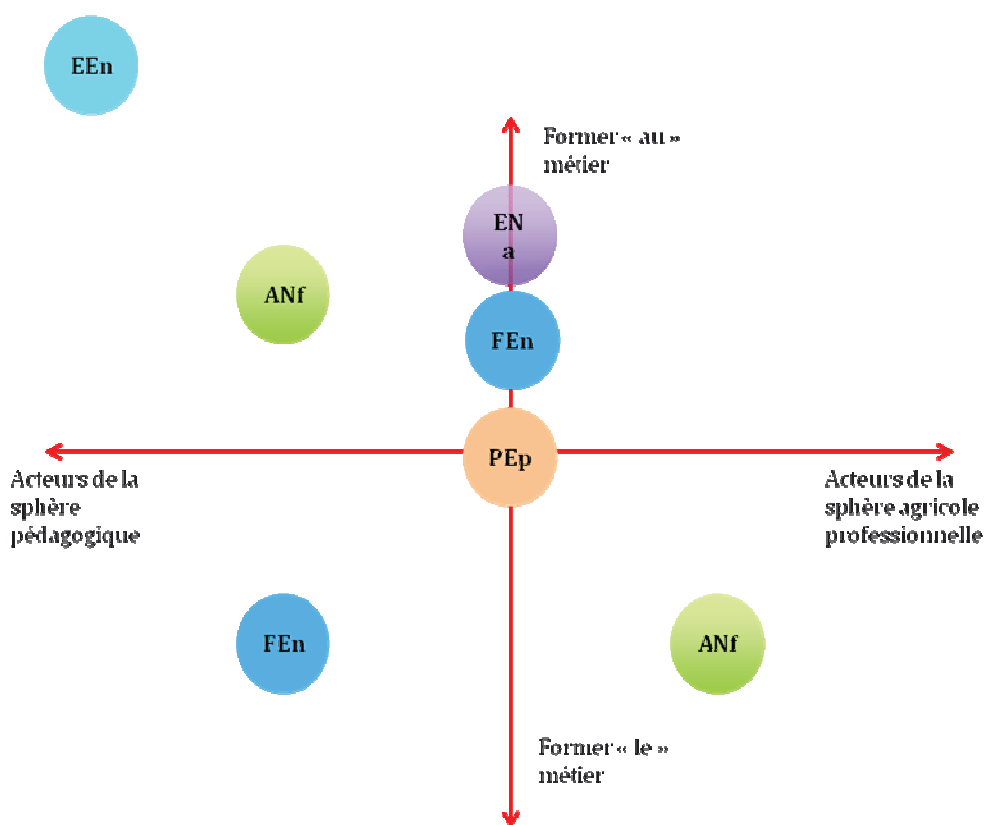


Figure 22 – position des idéaux-types / médiation : relations avec les acteurs pédagogiques et agricoles

Il ressort de la figure 22 précédente que la position de l'enseignant Education nationale peut d'ors et déjà être exclue pour caractériser une pratique de médiation pédagogique. Ce schéma met également en évidence que le travail des agents qui alimentent l'idéaltype de l'enseignant agricole et qui pourraient incarner l'institution scolaire agricole, ne conduit pas – ou peu – à un travail qui participerait de la redéfinition du métier d'agriculteur. Cela tient en particulier de leurs rapports aux savoirs experts et de l'idée selon laquelle le caractère empirique des savoirs d'action rend ces derniers peu mobilisables. Cela vient également de ce que les agents, pour former au métier, mobilisent le monde agricole d'abord pour y trouver les supports concrets d'une pédagogie qu'ils qualifient « d'active ». Ce constat découle également de la logique d'intégration sociale qui s'impose pour cet

idéaltypique, où la socialisation étant d'abord institutionnelle, les principes intangibles, les savoirs, les normes et les valeurs sont d'abord à rechercher au sein de l'institution. Enfin, bien qu'engagés à agir dans le cadre de certaines de leurs missions à l'extérieur de l'espace de formation, l'absence de proximité avec le monde agricole ou la distance qu'ils entretiennent au regard des principes qu'ils défendent (comme le développement durable), les empêchent de nouer des liens « durables » avec la profession.

Aussi, il se dégage de ce schéma que seuls les trois autres idéaux-types ont l'ambition à la fois de former les individus « au » métier d'agriculteur et de participer au travail de redéfinition de celui-ci. Toutefois, on distingue d'abord les positions du formateur enseignant et de l'animateur formateur, où le travail que les agents engagent dans la redéfinition du métier d'agriculteur semble se faire indépendamment du travail de formation en direction des publics. Cependant, constatons ici que si les agents qui nous ont permis d'illustrer le formateur enseignant sont engagés dans un travail de recomposition d'un modèle d'agriculture, ce travail ne se fait qu'au sein de l'établissement, à l'échelle de l'exploitation. C'est une différence importante avec la position de l'agent qui alimente l'animateur formateur où ce même travail (mais dont la nature est différente) se fait directement avec les acteurs du territoire. Si les premiers, en tant que formateur enseignant, légitiment un tel investissement sur le métier d'agriculteur, compte tenu de leur expérience agricole, c'est aussi en écho à cette expérience qu'ils considèrent que leur position d'agent d'une institution de formation ne les autorise pas, au contact direct de la profession, à prendre part au débat « interne » de la profession. C'est là une différence essentielle avec la position de l'animateur formateur ; alors que l'agent caractéristique de ce dernier idéaltypique n'est pas d'origine agricole et n'est pas doté d'expérience sociale dans ce secteur, il revendique son droit à parler du sens de l'agriculture et à intervenir auprès des agriculteurs, à partir de son expérience dans le champ social. A ce propos, le travail qu'il met en œuvre ne consiste pas à repenser les règles du métier, mais plutôt à travailler sur le sens de l'agriculture. S'il ne relie pas directement ses actions au sein de la sphère pédagogique avec celles qu'il déploie en direction des acteurs professionnels hors de l'établissement, son action contribue à la fois à former au métier un public de fils d'agriculteur au sein du CFPPA et à alimenter le débat sur la recomposition du métier d'agriculteur auprès d'acteurs du territoire qui peuvent être parfois agricoles.

On distingue ensuite ces deux positions de celle du pédagogue paysan, seul idéaltypique où le travail qui consiste à former au métier est en même temps un support et une activité au travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Une telle articulation repose d'abord sur l'engagement d'agents « militants » à faire évoluer le modèle agricole dominant le champ. Ils considèrent que leur travail et celui qui se fait au sein de la sphère pédagogique, requiert des collaborations avec des acteurs de la sphère professionnelle à la condition que ces derniers aient les mêmes inclinations et engagement qu'eux en matière d'orientations agricoles. Les relations qu'ils entretiennent avec les acteurs agricoles doivent contribuer à former « au » métier les individus en formation, en offrant un ensemble de situations

d'apprentissage en cours d'action, et permettant également d'engager des démarches réflexives moyennant le recours aux savoirs experts. Mais ils considèrent que les dispositifs sociaux dans lesquels se concrétisent ces apprentissages permettent d'expérimenter, d'ajuster et de stabiliser des nouvelles règles professionnelles pour asseoir des formes d'agriculture alternative. Ce faisant, l'agent considère que ce travail est susceptible d'influencer le monde professionnel dans son ensemble. Cependant, si avec cette position du pédagogue paysan, des pistes se dégagent pour définir les premiers contours d'une médiation pédagogique, il nous faut aussi faire le constat que cette contribution au travail de régulation semble rarement impliquer le monde professionnel agricole « conventionnel ».

2.2. Former « au » métier, former « le » métier au regard des logiques de l'action

Si la médiation pédagogique doit participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur, les agents devenant co-auteurs de la construction de son référentiel, nous pouvons considérer que l'institution et ses agents se replacent ainsi dans une perspective de socialisation institutionnelle. Au regard des dynamiques sociales à l'œuvre dans le champ agricole, l'enseignement agricole en tant qu'institution ne peut pas se départir d'une certaine logique d'intégration sociale ; néanmoins, il ne s'agit pas tant de promouvoir des normes et des valeurs qui sont sans cesse remises en débat, que d'assurer une certaine stabilité des règles en train de se construire et qu'il convient de garantir au moins un temps. De ce point de vue, une médiation pédagogique doit pouvoir articuler une logique de cohésion sociale avec une logique d'intégration sociale. Nous proposons ainsi un second niveau d'analyse pour appréhender si et en quoi les pratiques des agents peuvent relever d'une médiation pédagogique. Ce niveau nous permet de confronter le même axe précédent distinguant former « au » métier et former « le » métier aux logiques d'action d'intégration et de cohésion sociale (que nous avons fait figurer dans la figure 23).

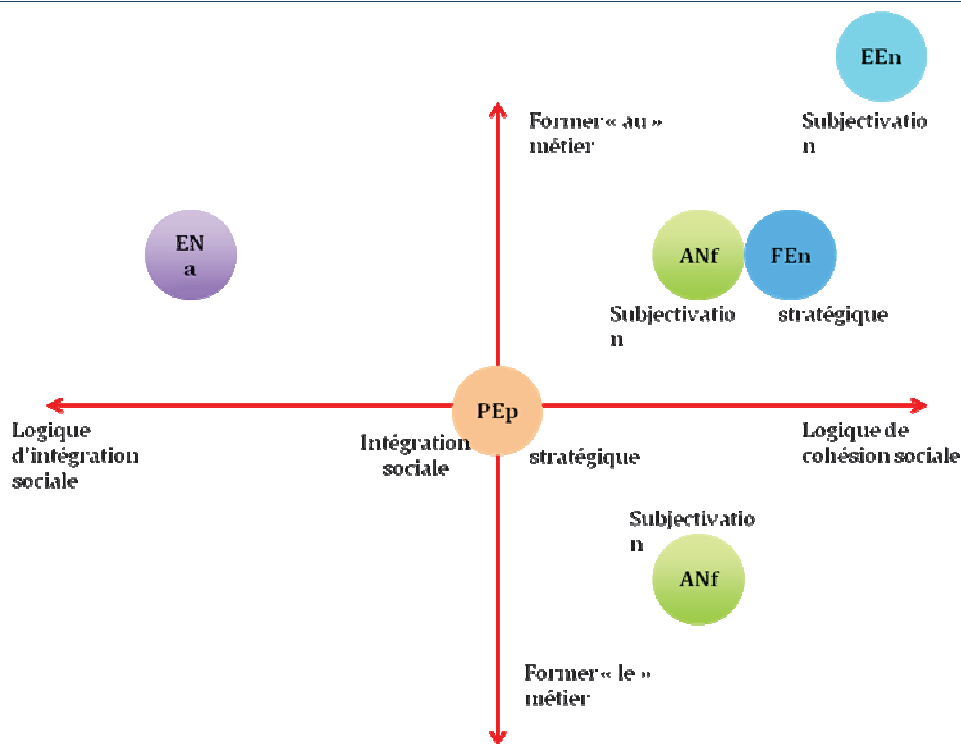


Figure 23 – position des idéaux-types / médiation : logique de l'action

Cette représentation permet en particulier de mettre en évidence que seule la position du pédagogue paysan combine les logiques de cohésion sociale et d'intégration sociale. Pour autant, il faut convenir ici que les logiques que nous prêtons aux autres idéaux-types ne sont pas forcément exclusives. Nous avons vu que les positions de l'enseignant Education nationale et de l'enseignant agricole dans le champ de la formation agricole étaient influencées par le champ de l'éducation où se combinent intégration sociale et subjectivation. Cependant, nous avons choisi ici de mettre en perspective les logiques qui semblent avoir été ajustées dans l'action des agents quand ils font face à la recomposition du métier d'agriculteur. Selon les situations des agents, leurs dispositions propres et la manière dont ils incorporent les normes et les valeurs de leurs espaces de significations disponibles et d'exercice et de références, ces combinaisons prennent des inclinations différentes, où prévaut une logique d'intégration sociale dans l'idéaltype de l'enseignant agricole ou une logique de subjectivation, dans l'idéaltype de l'enseignant Éducation nationale.

On peut également s'interroger sur la prévalence d'une logique de subjectivation chez l'agent qui alimente l'animateur formateur. En effet, si la logique de subjectivation nous semble assez évidente au regard des discours qu'il tient, on peut se demander, par exemple dans le cadre du travail d'écriture qu'il a effectué avec les femmes d'agriculteur sur leur rôle au sein de l'exploitation et qui a donné lieu à un ouvrage, si son action ne tient pas d'une autre logique que nous pourrions désigner comme celle de « l'insertion » ; il ne s'agissait pas là d'extraire ces personnes de l'ordre social du monde agricole dans lequel elles vivent, mais plutôt de mettre en perspective de manière plus explicite les règles et les valeurs qu'elles élaborent de manière tacite dans leurs expériences quotidiennes. Au final, seule la

position du pédagogue paysan semble correspondre à une position de médiation pédagogique. Mais pour s'en assurer il convenait pour terminer, d'analyser la nature des relations que les agents entretiennent avec celles et ceux avec qui et pour qui ils travaillent.

2.3. Former « au » métier, former « le » métier au regard des registres de dialogue

Nous avons défini la médiation pédagogique au regard des registres de dialogue que les agents mobilisent dans leurs relations au travail. De ce point de vue, nous avons précisé que la médiation pédagogique consistait en une opération de traduction et de médiation. Si la médiation renvoie à un processus dialogique qui conduit à la production d'énoncés nouveaux, elle suppose également la présence d'un tiers « neutre » en charge de ce processus. L'idée de traduction est plus difficile à tenir. Notons ici que les matériaux dont nous disposons et nos résultats ne nous permettent pas de rendre compte complètement d'une telle activité au regard de la définition qu'en donne Callon (1986) ; notamment nous ne parvenons pas à caractériser les différentes étapes qui jalonnent le processus de traduction. Aussi nous sommes nous référés à l'idée qu'une traduction tenait en grande partie d'une posture pédagogique où l'agent administre un ensemble de transactions sociales entre les différentes parties prenantes à son action. Rappelons ici que nous comprenons par transaction sociale, en empruntant en partie à Jacques Rémy (1998), un mode de comportement diffus dans la vie quotidienne, qui peut donner lieu à un ensemble d'innovations et établir de nouvelles règles sociales. Ces transactions cherchent à « composer » à la fois avec une théorie de l'action et une théorie de l'ordre » (*Ibid.*, 21), donnant ainsi plus de poids à l'idée selon laquelle une médiation pédagogique supposerait une combinaison d'une logique de cohésion sociale et d'intégration sociale. Nous sommes conduit alors à réinterpréter ce terme de traduction en considérant qu'il s'agit d'une pratique qui donne lieu à un ensemble de transactions sociales et qui s'inscrit dans un processus dialogique. Nous avons enfin positionné une pratique transactionnelle par opposition à une pratique de diffusion, sans pour autant qu'elles s'excluent, car les savoirs transmis, quel que soit leur statut, sont des ressources qui circulent dans les transactions sociales. Nous pouvons alors positionner les différents idéaux-types en fonction des registres de dialogue qu'utilisent les agents dans la figure 24.

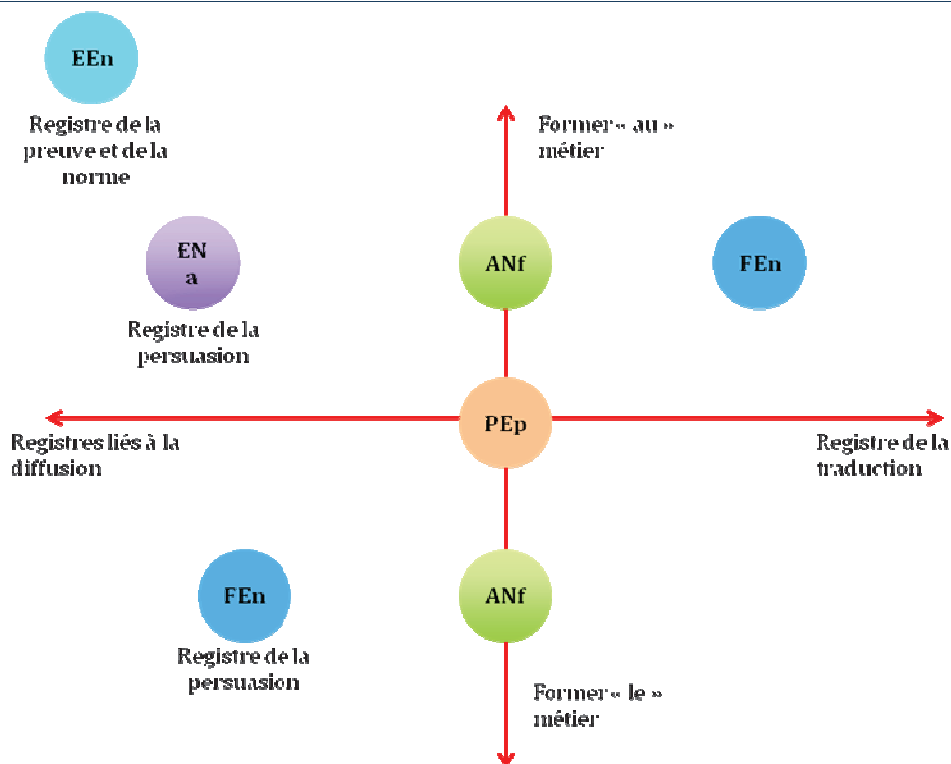


Figure 24 – position des idéaux-types / médiation : registres de dialogue

Nous distinguons d'abord avec la figure précédente, des relations qui ne relèvent pas du dialogue, mais plutôt d'un procédé de communication entre un émetteur (l'agent) et un récepteur, et qui de fait, en s'y limitant, ne relève pas d'une médiation pédagogique. Le registre peut être celui de la preuve (ce qui est porté à connaissance est prouvé scientifiquement) ou de la norme (le savoir diffusé renvoie à une obligation du référentiel ou de l'examen par exemple), comme c'est le cas avec l'idéaltype de l'enseignant Education nationale. Ces registres renvoient à un certain ajustement de la part des agents pour entretenir leur posture d'expert disciplinaire dans un contexte de recomposition du métier d'agriculteur, où le statut des savoirs se trouve bousculé. Ce registre peut également relever de la persuasion, quand les deux registres précédents ne suffisent plus à tenir l'attention de l'auditoire ; il engage le point de vue de l'enseignant-formateur comme on a pu le repérer chez les agents qui alimentent la figure de l'enseignant agricole. Cependant, le recours à un tel registre de dialogue procède non pas comme précédemment, d'une volonté de garantir sa légitimité comme expert disciplinaire, mais plutôt d'asseoir sa position d'agent au service d'une socialisation institutionnelle qui s'appuie sur une logique d'intégration sociale. Du point de vue des registres de dialogues, ces deux positions ne relèvent pas d'une médiation pédagogique.

Les relations au travail qu'entretiennent les agents qui illustrent le formateur enseignant peuvent relever d'une médiation pédagogique, que nous qualifierons d'incomplète ou de partielle car elle ne se déploie que dans la sphère pédagogique. Néanmoins, c'est une médiation parce qu'ils entretiennent

vis-à-vis de leurs élèves une posture de neutralité à l'égard des choix et des orientations du modèle agricole des projets d'installation des individus en formation. C'est également une traduction en tant que ces projets sont débattus et construits tout au long de l'apprentissage, le travail des agents relevant d'un processus dialogique au cours duquel les points de vue et les expériences au travail en formation du public se confrontent en particulier à l'expérience de l'agent pour construire peu à peu un énoncé clair du projet. Ce pourrait également être une médiation pédagogique compte tenu de son engagement à travailler sur « le » métier dans les réflexions à l'œuvre à l'intérieur de l'établissement, portant sur les orientations du modèle agricole sur l'exploitation. Cependant, au regard de ce qui vaut vraiment pour les agents comme ressource dans les apprentissages, de la prévalence d'une logique stratégique, et d'un certain effacement vis-à-vis d'un travail avec les agriculteurs sur la redéfinition du métier d'agriculteur, nous ne retiendrons pas cette position comme caractéristique d'une pratique de médiation pédagogique.

Enfin nous considérons que les actions propres aux idéaux-types du pédagogue paysan et de l'animateur formateur peuvent s'apparenter à une médiation pédagogique. En effet, leurs actions procèdent d'abord d'une traduction car les agents animent un processus dialogique qui participe à une entre définition des acteurs parties prenantes du dispositif d'apprentissage, à un certain déplacement de leurs points de vue, et à la production de nouveaux énoncés où s'expérimentent et s'ajustent certaines références du métier d'agriculteur. Nous avons considéré, par exemple, que le travail des agents qui nourrit la figure du pédagogue paysan correspond à une traduction quand, avec les élèves et des professionnels, ils participent à expliciter et à stabiliser des savoirs sur l'agriculture biologique, dans un champ professionnel où le modèle « dominant » bénéficie d'un discours facilement à disposition et rôdé. De la même manière, nous pouvons qualifier de traduction les relations et le travail de photo langage qu'utilise l'agent qui illustre l'animateur formateur. Si l'intercompréhension, en permettant l'expression des points de vue (que ce soit ceux des acteurs extérieurs à l'établissement ou les élèves), relève plutôt d'une traduction au sens linguistique, le travail « collectif » de l'agent permettant de confronter le sens des projets agricoles des publics de l'établissement ou celui visant à la réalisation d'un ouvrage éditorial avec les femmes d'agriculteurs, relève d'une traduction au sens où nous l'avons redéfini précédemment. Pour autant, leurs actions étant aussi influencées par leurs positions à l'égard des modèles agricoles ou des activités qu'il conviendrait de promouvoir et par la nature de leurs engagements vis-à-vis de l'avenir de l'agriculture, ces actions ne relèvent pas réellement d'une médiation. Toutefois, comme l'écrit Jean-Eudes Beurret (), peut-on réellement être neutre dans une médiation ? Aussi, si les résultats de ce travail de recherche ne nous permettent pas de dégager l'émergence d'une médiation pédagogique dans le champ de la formation agricole, les deux dernières positions idéaltypiques, en donnant à voir le rapprochement entre le « formateur » et « l'enseignant », fournissent les pistes dans lesquelles il conviendrait de s'engager pour la faire émerger.

La pluralité de positions dans le champ de la formation agricole rend compte que le débat, au sein de l'institution scolaire, pour faire face aux incertitudes et aux dynamiques à l'œuvre dans le métier d'agriculteur est encore largement ouvert. On assiste à un ensemble d'ajustements des positions dans le champ de la formation agricole qui ravive ou remet en jeu des références, des normes et des valeurs qui traversent l'ensemble du champ de la formation et qui empruntent au champ de l'éducation et de la formation professionnelle. Face à la décomposition du métier d'agriculteur, dans un contexte où le champ de la formation agricole apparaît comme étant faiblement constitué, les ajustements sont variés et mettent en jeu la nature des savoirs qui valent (savoirs experts et savoirs d'action), interrogent les modalités de l'intervention (diffusion versus transactions, pluridisciplinarité et pédagogie active, individualisation et accompagnement) et les manières d'articuler les logiques de l'action (intégration et cohésion sociale). Ce contexte contribue également à faire évoluer les interactions quotidiennes, notamment les registres de dialogue (diffusion (preuve, norme et persuasion), traduction) que mobilisent les agents dans des dispositifs sociaux qui sont de plus en plus ouverts vers l'extérieur de l'établissement.

Si la médiation pédagogique telle que nous parvenons à la penser suppose de mettre ensemble des savoirs aux statuts différents, des modalités d'action variées, de combiner des logiques d'intégration avec des logiques de cohésion sociale ... elle nécessite bien le rapprochement entre les figures symboliques du formateur et de l'enseignant. Mais elle suppose également que ce qui est propre à l'enseignement agricole y trouve toute sa place. Or force est de constater que les agents qui l'incarnent le plus, malgré leur revendication à s'en démarquer, sont encore largement influencés par les références qui prévalent dans le champ de l'éducation.

La diversité des positions dans le champ révèle aussi toute la difficulté qu'il y a aujourd'hui à repenser et concevoir la place et le rôle de l'institution et de ses agents pour conduire un changement en train de se faire. Nous parvenons à montrer que les conditions pour que celles-ci se stabilisent dans le champ de la formation agricole supposent une approche réflexive des agents sur leurs propres pratiques comme le montre en particulier l'idéaltype du pédagogue paysan. Ce travail ne semble possible qu'à la condition de réinscrire le champ de la formation sur une dimension pratique et au regard de la pédagogie, comme sciences et techniques légitimes de l'enseignant-formateur. Il ne s'agit pas d'exclure l'expertise disciplinaire ou pluridisciplinaire, mais bien de réinterroger la place et le rôle de ces savoirs dans les processus d'apprentissage.

Toutefois, la médiation pédagogique ne suppose pas seulement de repenser à la manière d'intervenir pour former au métier des individus en formation, mais suggère de s'investir également dans la redéfinition du métier d'agriculteur. Pour cela il semble nécessaire de retrouver une proximité avec les

acteurs professionnels agricoles, qui semble, compte tenu des dispositions propres des agents, de moins en moins évidente à trouver.

La pluralité des positions dans le champ de la formation agricole montre enfin que si ce débat et les controverses qui le traversent ne sont pas clos, elle marque également le déficit d'un travail entre agents qui, en s'emparant collectivement d'une réflexion sur le métier qui est le leur, assurerait la construction sociale de pratiques pour conduire le changement. En particulier, les nouvelles compétences et les nouveaux savoirs opératoires que les agents élaborent dans leurs activités quotidiennes, restent diffus et pas toujours très explicites. Or, outre les oppositions qui structurent le champ de la formation agricole, les distances géographiques entre les centres de formation continue et de formation initiale et le peu d'espaces dédiés à un travail collectif, rendent encore plus difficile la réflexion nécessaire sur les pratiques de formation qui permettrait de faire émerger une médiation pédagogique.

Si nous avons émis l'idée que la façon dont l'institution scolaire traduit les enjeux de la recomposition du métier d'agriculteur et propose des pistes qui peuvent être favorables pour permettre la mise en œuvre d'une médiation pédagogique, il nous faut aussi constater que, dans le même temps, cette même institution est porteuse d'injonctions paradoxales qui ne sont pas sans alimenter les controverses au sein du champ de la formation agricole, renforcer certaines positions et au final empêcher l'émergence d'une telle pratique.

Chapitre 7

Pour appuyer l'émergence d'une médiation pédagogique

Les résultats que nous avons produits au cours de ce travail de recherche montrent que, face à la recomposition du métier d'agriculteur, dans un champ de la formation agricole assez peu constitué, les agents ne parviennent pas ou très peu à ajuster leur pratique vers un modèle qui s'apparenterait à une médiation pédagogique. Plus spécialement, les écarts entre les références du champ de la formation professionnelle, celles de l'éducation sont maintenus, quand celles plus spécifiques à l'enseignement agricole peinent à se stabiliser. Si des pistes semblent avoir été explorées, comme dans le cas de l'idéaltype du pédagogue paysan et celui de l'animateur formateur, l'émergence d'une figure d'enseignant-formateur agricole, que nous avons désignée comme significative d'une médiation pédagogique, est loin de se concrétiser.

Ces pistes peinent à s'imposer dans le champ de la formation agricole compte tenu des rapports de force et de sens qui y sont entretenus, des organisations et des situations qui mettent à distance les centres de formation continue et de formation initiale. Mais la médiation pédagogique est aussi soumise à un cadre institutionnel, à des injonctions de politiques publiques et à des exigences sociales qui, dans un contexte « de crise » de notre société, attribuent un rôle à l'appareil éducatif, qui ne facilite pas l'émergence d'une médiation pédagogique. C'est ce sur quoi nous proposons d'engager notre discussion dans un premier temps.

Nous avons également considéré que l'émergence d'une telle pratique supposait une explicitation des pratiques des agents moyennant un travail collectif et de réflexion sur ces dernières. Aussi, dans un second temps, nous nous interrogeons sur les conditions qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour faciliter la construction sociale d'une telle pratique. Nous réfléchissons plus particulièrement à la façon dont les résultats que nous obtenons pourraient être les supports à cette démarche réflexive et collective, en questionnant notamment le « système national d'appui » de l'enseignement agricole. En tant qu'animateur d'un « réseau national » autour de la certification environnementale des exploitations agricoles au sein du système national d'appui à l'enseignement agricole, et comme chercheur associé du département « Sciences pour l'action et de développement » (SAD) de l'Institut National de Recherche Agronomique (INRA) au sein de l'équipe de l'Unité Mixte de Recherche

« Métafort » de Clermont-Ferrand, nous questionnons notre rôle et nos actions auprès de nos collègues des établissements d'enseignements techniques et supérieurs et les articulations entre nos activités d'appui et de recherche.

1. Ce qui empêche la mise en place d'une médiation pédagogique

Nous avons montré au cours de ce travail que, face aux dynamiques de recomposition du métier d'agriculteur, les agents effectuaient un certain nombre d'ajustements de leurs pratiques qui se traduisent au travers des différentes positions des idéaux-types dans le champ de la formation agricole. Leur diversité et les caractéristiques propres à chacune de ces positions sont révélatrices, par delà certains ajustements, de la persistance de rapports de force et de sens entre des normes, des valeurs et des règles qui empêchent la mise en place d'une pratique de médiation pédagogique. Néanmoins, avec la position de l'idéaltype du « pédagogue paysan » (et dans une moindre mesure, celle de « l'animateur formateur »), se dessinent les voies à explorer d'une médiation pédagogique qui reposent en grande partie sur la capacité réflexive et critique des agents, à partir d'un travail entre pratique et théorie, non seulement sur l'objet dont traite la formation – agriculture et environnement – mais également sur les pratiques d'apprentissage des agents. Cependant, cette position que l'on retrouve chez quelques agents (EFA 14, 15, 16 et 17) n'est « dominante » dans le champ de la formation agricole, et ne se dessine qu'au niveau d'un seul établissement (CFPPA de Rennes), marquant ici un certain « effet de l'établissement » et l'existence d'un travail collectif autour des questions pédagogiques. Par ailleurs, l'activité de ces agents se fait essentiellement autour de modèles de production agricole « marginaux » (agriculture biologique), ce qui limite la portée d'un tel travail du côté de la profession, dans son ensemble.

Si les pistes conduisant vers une médiation pédagogique émergent au niveau d'un établissement, les résultats plus généraux que nous obtenons montrent que dans l'ensemble, on n'observe pas de mouvement « de fond » dans ce sens. Outre les éléments fournis au chapitre précédent pour interpréter ce constat, nous considérons que la difficulté de mettre en œuvre une médiation pédagogique et d'installer au sein de l'institution un débat sur les pratiques de formation vient aussi de ce que le contexte plus général soumet la formation à un ensemble d'injonctions paradoxales qui ne facilitent pas un tel travail et entretiennent les rapports de force et des sens qui sont à l'œuvre dans le champ de la formation agricole.

1.1. De la rationalisation de l'action de formation à la fragilisation de la figure du pédagogue

Le champ de la formation plus globalement est aujourd'hui influencé par des exigences croissantes de réussite, d'insertion sociale et professionnelle de ses élèves, c'est-à-dire de prise en charge de problèmes sociaux de plus en plus aigus pour faire face au contexte de crise de l'emploi, de crise du travail, mais aussi d'une certaine crise du « sens » de ce dernier. De telles exigences semblent orienter les rapports entre la formation et le reste de la société, où la première aurait à rendre des comptes en permanence de son efficacité à prendre en charge les différentes exigences qui lui sont adressées (insertion dans l'emploi, adaptation au travail) à la seconde. Quelle que soit la légitimité d'un tel lien, ce dernier induit dans la formation en général des visées d'utilité immédiate et un mouvement de rationalisation qui se concrétise par des formes d'organisation, par des types de relations sociales entre le monde de la formation et du travail, et par des ambitions et des objectifs qui, de notre point de vue, ne sont pas sans contradiction avec une médiation pédagogique. D'une part, cette rationalisation instrumentalise le lien entre la formation et le monde du travail et détermine un type de relation sociale qui ne relève pas d'une médiation pédagogique. D'autre part, cette « instrumentalisation » accroît les exigences d'évaluation et conduit la formation à développer des démarches et des méthodes pour mieux rendre compte de ses effets, qui tend à privilégier certaines ressources du champ de la formation agricole. Enfin, dans le prolongement, cette rationalisation tend à estomper la figure symbolique du pédagogue en déplaçant le débat sur la dimension pratique et sociale de l'activité ordinaire et quotidienne de l'enseignant-formateur, vers les ressources légitimes qui opposent l'enseignant au formateur.

1.1.1. Des rapports de la sphère pédagogique avec la sphère professionnelle « sous influence »

L'élargissement de l'espace de formation et le renouvellement des dispositifs sociaux dans lesquels les agents sont amenés à intervenir et à se confronter à la sphère professionnelle font écho à la façon dont l'Etat aujourd'hui conduit la transformation de l'action publique, à travers la création de dispositifs institutionnels plus transversaux. Or, dans la perspective d'un déplacement vers une médiation pédagogique, si les interactions entre la formation agricole et la profession doivent concourir au travail de régulation sociale du métier d'agriculteur, elles soumettent en même temps l'action des agents aux revendications idéologiquement marquées d'acteurs inédits, où le rapport entre la formation et le monde du travail s'apparente de plus en plus à un rapport entre un service et sa clientèle. Ce contexte idéologique est d'autant plus stable qu'il est repris également par les politiques et l'action publique de l'Etat en matière de formation, où prévaut un rapport de plus en plus en plus « utilitaire » entre la formation et ses publics. C'est ce que montre par exemple la Loi Organique Loi de Finance (LOLF)

où les indicateurs ne mesurent la qualité de la formation qu'au regard d'une adéquation formation / insertion dans l'emploi. Sans remettre en cause le principe qu'il y aurait à ce que la formation à vocation professionnelle s'intéresse à la question de l'emploi, une telle injonction de l'Etat (qui est loin d'embrasser ce que recouvre l'idée de qualité en formation) soumet alors ses agents éducatifs dont il est le principal employeur, à des exigences de rentabilité qui s'appliquent au secteur de la formation comme elles s'appliquent à toutes activités relevant du service.

En conséquence, si de telles prescriptions de l'Etat et les demandes des « clients » de la formation incitent les enseignants-formateurs agricoles à s'ouvrir au monde du travail, cette ouverture tient moins d'un repositionnement de la formation dans les processus de régulation sociale, que d'un rapprochement « utilitaire » pour répondre aux besoins et aux demandes d'une clientèle, aux exigences de cahier des charges des financeurs de la formation, et aux critères d'évaluation de la formation. De ce point de vue, au cours de notre propre expérience professionnelle, et particulièrement en formation continue, nous avons vu peu à peu les termes de l'élève ou du stagiaire, pour désigner les publics en formation agricole, progressivement s'estomper au profit de ceux d'usagers puis, plus récemment, de clients.

Or ce terme de client est porteur d'exigences illimitées d'efficacité qui induisent de nouvelles modalités de l'action publique – et de la formation - au travers de changements radicaux dans la façon de fixer des objectifs à atteindre, d'évaluer les résultats obtenus, moyennant la multiplication d'indicateurs pour répondre à des exigences de productivité (Boussard, Demazière, Milburn, 2010). De telles exigences orientent significativement la nature des rapports de la formation avec la profession.

Cette tendance se matérialise notamment dans la formation continue dans les démarches d'individualisation dont les visées affichées, qui sont souvent d'ordre stratégique, sont définies entre des objectifs de formation cherchant à répondre au plus près aux besoins du monde du travail et à ceux que l'individu en formation se fixe. Cette combinaison est à la base d'un argumentaire qui nourrit et justifie l'individualisation comme une modalité évidente des apprentissages, et comme une forme rationnelle par laquelle la formation se professionnaliserait. Bien que l'individualisation ne soit pas que cela (dimension sociale et psychologique), sa dimension stratégique semble prévaloir dans les discours que tiennent les agents face aux financeurs régionaux de la formation continue, pour qui l'adéquation, entre les orientations de la formation et les exigences du monde du travail, qui garantirait l'insertion sociale et professionnelle des individus en formation, représente un enjeu d'ordre politique et budgétaire. Tout ce travail s'accompagne de démarches multiples d'ingénierie de la formation, d'ingénierie de l'analyse des besoins et des demandes, etc., à partir desquelles les agents font valoir leur position dans le champ de la formation.

Sans remettre en cause le réel intérêt de telles démarches, il nous faut constater que ce mouvement de rationalisation de la formation tend à faire prévaloir dans le champ de la formation agricole, un recours à l'individualisation et, au travers de la définition de buts et de moyens, une logique plutôt stratégique. Toutefois, de telles démarches peinent à rendre compte des dynamiques sociales, compte tenu de ce que les savoirs, les compétences et la raison sociale des métiers, auxquels prépare la formation, sont en partie en train de se faire. Pour illustrer plus loin les limites de ces différentes « ingénieries » de la formation, nous avons choisi dans ce qui suit d'analyser le référentiel d'évaluation du BP REA. Si, comme nous l'avons vu par ailleurs dans ce travail, le référentiel professionnel semble prendre en compte les dynamiques sociales qui opèrent dans le métier d'agriculteur au niveau de l'Unité Capitalisable Professionnelle n°2 (UCP 2), le travail de déclinaison et de rationalisation de ce dernier en référentiels d'évaluation tend à privilégier, dans les dispositifs d'apprentissage, certaines ressources plutôt que d'autres, donnant aux rapports de force dans le champ de la formation agricole, une certaine inclination qui fait obstacle à la survenance d'une médiation pédagogique.

1.1.2. L'exemple du référentiel du BP « Responsable de l'Exploitation Agricole »

Rappelons ici comment notre analyse des référentiels de compétences du BP REA de 1990 et 2007, nous permet de mettre en évidence l'émergence d'un style professionnel d'agriculteur que nous avons désigné comme étant désormais un « entrepreneur acteur agricole et rural ». Si celui de 2007 valide ainsi l'élargissement de la place de l'agriculteur par delà une fonction de production, il rend également compte au travers de « l'acteur », du caractère dynamique de la profession agricole et des régulations sociales du travail qui opèrent désormais dans de nouveaux espaces de dialogues ouverts à d'autres catégories d'acteurs non agricoles. Cela se traduit en particulier au niveau de son Unité Capitalisable Professionnelle n°2 (UCP), où, en définissant l'exploitation dans un « ensemble plus vaste sur lequel il n'a pas toujours la maîtrise individuelle », le référentiel pose que l'agriculteur doit « prendre des responsabilités au sein des collectifs ou des instances locales [où il peut retrouver] des marges de décision » (2007, 10). De ce point de vue, « l'intégration dans les réseaux professionnels et territoriaux » (p 30) exige des compétences de communication, de coopération et de négociation et sollicite un ensemble de « savoirs de références », de « savoir-faire » ou de « savoirs » variés. Ces compétences et ces savoirs sont nécessaires et mobilisés dans des situations comme la « participation à des actions collectives sur le territoire et / ou au sein des organisations professionnelles » ou comme l'insertion « dans des coopérations formelles et informelles » qui, bien qu'étant des activités non rémunérées – c'est-à-dire qu'elles ne sont pas directement liées à la production ou aux services - sont considérées comme des activités professionnelles.

Dans la perspective de rationaliser l'action éducative et de mesurer les compétences acquises, le référentiel professionnel est traduit dans un référentiel d'évaluation. Nous proposons ici d'analyser

comment la capacité à « s'insérer dans des réseaux » de dialogues techniques et territoriaux du référentiel professionnel est déclinée, en termes de ce qu'il convient de faire, d'enseigner et d'évaluer dans le référentiel d'évaluation. Constatons que ce dernier décompose cette compétence complexe en (1) un objectif général, (2) deux objectifs intermédiaires et (3) cinq sous-objectifs afin « d'objectiver », de mieux contrôler et mesurer la compétence. Pour former les futurs professionnels à devenir « acteur de leur territoire » le référentiel d'évaluation définit alors les objectifs suivants auxquels sont associés un ensemble de contenus, d'attendus notionnels et de connaissances explicitées :

Objectif général : « **prendre en compte les dynamiques sociales et professionnelles de son territoire pour en devenir acteur** ».

Cet objectif général est ensuite décomposé en deux objectifs intermédiaires qui sont :

Objectif intermédiaire 1 : « **repérer les composantes du territoire** »

Objectif intermédiaire 2 : « **analyser un projet de territoire** »

L'objectif intermédiaire est lui-même décliné en cinq sous-objectifs d'évaluation :

Sous-objectif 1 : « **Identifier les caractéristiques du territoire** »

Sous-objectif 2 : « **Identifier les acteurs du territoire** »

Sous-objectif 3 : « **Analyser la place de l'agriculture dans le territoire** »

Sous-objectif 4 : « **Présenter un projet de développement local** »

Sous-objectif 5 : « **Situer la place de l'agriculture dans le projet** ».

Cette démarche qui fût souvent désignée dans l'enseignement agricole comme « une pédagogie par objectifs », répond d'une logique normative de rationalisation de la formation qui, au final, ne mesure que ce qui est « mesurable », c'est-à-dire, la maîtrise de savoirs experts et leur mobilisation dans des analyses de situations concrètes. Ceci est manifeste en particulier au travers des verbes d'action qui sont mobilisés (identifier, analyser, présenter, situer) et qui renvoient essentiellement à des activités cognitives qui mobilisent plutôt des ressources que nous pourrions qualifier « d'intellectuelles ». Le référentiel d'évaluation n'épuise donc pas ce que signifie « être acteur », où il s'agit moins de former des individus à le devenir que de les rendre capables d'analyser les situations et le contexte dans lequel ils auront à s'investir. Si cette aptitude est importante en soi, du point de vue de la médiation pédagogique nous avons vu qu'elle n'était pas suffisante.

Tout se passe comme si, dès lors qu'il s'agit de formation, il devenait impossible d'évaluer, au sens de porter un jugement, les comportements ou les façons de se conduire en situation de dialogues et de concertations. De fait, si comprendre le système dans lequel le futur agriculteur aura à intervenir, participe assurément de la capacité à en devenir potentiellement un acteur, ce seul critère est

insuffisant pour attester que l'élève ou le stagiaire est en passe de le devenir. Si une telle écriture laisse à l'enseignant-formateur des marges de liberté dans la manière de conduire les apprentissages, elle renforce aussi la position des agents dont les argumentaires privilégient le recours aux savoirs experts et à l'analyse diagnostique. En définitive, ces savoirs et ces analyses finissent par se confondre avec la compétence qu'il conviendrait de développer pour devenir acteur.

Cet exemple du référentiel d'évaluation du BP REA nous montre comment se dessine, au sein même de l'institution, une certaine distance à une « pédagogie de l'action » telle que nous en avons rendu compte par ailleurs dans ce travail. La traduction et la déclinaison du référentiel professionnel en référentiel d'évaluation, malgré une perspective de rationalisation et une logique stratégique de l'intervention éducative, ne parvient pas à expliciter complètement la complexité d'une compétence « d'acteur » par delà certaines catégories de savoirs et manières de penser leur mobilisation. Ce faisant, cette traduction est susceptible de donner appui et de renforcer les positions d'experts dans le champ de la formation agricole. Pour autant, existe-t-il d'autres manières d'écrire un référentiel ? L'écriture suppose nécessairement que ce qui y est inscrit a préalablement été verbalisé. Or, si dans la compétence qui est en train de se faire, une partie de celle-ci reste encore de l'ordre de l'implicite et relève avant tout d'une conscience pratique (nous explicitons plus loin ce que nous entendons par ce terme), tout ne peut être écrit dans un référentiel. Le danger même serait de penser que cela soit possible, en laissant supposer que la pratique éducative puisse être standardisable. Si, on peut s'interroger sur la façon dont pourrait s'écrire alors un référentiel capable de tenir compte des dynamiques socioprofessionnelles, une telle écriture tend à conforter certaines positions dans le champ de la formation agricole, en mettant en perspective certaines catégories de savoirs (les savoirs experts) et certaines logiques (la logique stratégique) qui alimentent les débats dans la communauté éducative et qui, selon nous, ne facilitent pas l'émergence d'une posture de pédagogue, proche du médiateur pédagogique.

1.1.3. Une figure symbolique du « pédagogue » fragile

Nous avons conçu notre hypothèse de la médiation pédagogique dans l'optique de mieux comprendre comment la formation pourrait faire face aux incertitudes et dynamiques sociales du monde professionnel. Compte tenu de ces dynamiques, la formation ne peut plus se poser comme le principal espace institutionnel garant des normes et des valeurs à partir desquelles se fondent les rapports sociaux et par lesquels les individus se reconnaissent comme membres d'un ou de champs sociaux. Nous avons alors considéré que l'institution scolaire agricole doit ajuster son rôle dans le processus de socialisation, en préparant les futurs agriculteurs à devenir acteurs de ce processus, tout en étant elle-même et ses agents, acteurs du travail de redéfinition du métier d'agriculteur. Nous avons alors montré, en particulier dans le chapitre 6, qu'une position de médiation pédagogique nécessite une

recombinaison et un certain équilibre entre un ensemble de ressources et de logiques de l'action (cohésion et intégration sociale) dans le champ de la formation agricole. De ce point de vue, à partir des idéaux-types, seule la position du pédagogue paysan semble parvenir à trouver, entre des logiques d'intégration sociale et de cohésion sociale (stratégique) de son intervention éducative, entre l'ambition de former « au » métier et de former « le » métier, et entre des savoirs experts et d'action, cet équilibre. Or si cette position derrière laquelle se profile une figure symbolique du pédagogue est fragilisée par le mouvement de rationalisation que nous avons décrit précédemment, elle est aussi délicate à tenir au regard d'un contexte où la logique de cohésion sociale tend à déplacer la socialisation du côté des individus en formation, et où les dimensions pédagogiques de la formation sont, en partie, réinterprétées.

1.1.3.1. La difficulté de faire tenir ensemble logique de cohésion sociale / d'intégration sociale, et des ambitions de former « au » métier et de former « le » métier.

François Dubet (2009) a mis en évidence à travers les différents idéaux-types que, dans le champ de la formation agricole opère un certain glissement d'une logique d'intégration sociale, où l'appareil éducatif a longtemps été garant des normes et des valeurs de la société vers une logique de cohésion sociale. Or nous avons montré que ce mouvement d'ensemble n'était pas aussi évident que cela en formation agricole. En effet, dans la perspective de former « au » métier, si ce déplacement apparaît du côté des agents qui illustrent l'idéaltype de l'enseignant Education nationale (renforcement de la logique de subjectivation au détriment de l'intégration sociale), s'il renforce la logique stratégique propre à la position du formateur enseignant et si la logique de cohésion sociale change en partie de sens chez l'agent qui illustre la figure de l'animateur formateur (d'une logique stratégique à une logique de subjectivation), le contexte de recomposition du métier d'agriculteur conduit les agents qui alimentent les figures de l'enseignant agricole et du pédagogue paysan à incliner leur action vers une logique d'intégration sociale. La manière dont les agents les recombinent atteste alors de leur capacité à agir, c'est-à-dire à déplacer certaines références qui s'imposent pour eux.

Néanmoins, s'agissant de la médiation pédagogique, il s'agit aussi de former le métier, c'est-à-dire de « réhabiliter » le rôle de l'institution scolaire dans le processus de socialisation institutionnelle. Comme nous l'avons déjà évoqué, il ne s'agit pas tant d'assurer le transfert et la reproduction de normes et de valeurs qui vaudraient une bonne fois pour toute, mais plutôt, en tant qu'institution de retrouver une place dans le travail de redéfinition et de construction des règles du métier d'agriculteur. Un tel travail sur la base de transactions sociales entre différents acteurs n'est pas nouveau au sein de l'enseignement agricole ; il existait déjà au début des années 60 et a participé à stabiliser les normes et les valeurs du modèle de cette période. Aujourd'hui ce débat est cependant ouvert pour dépasser le

seul rôle de production de l'agriculture en mobilisant d'autres acteurs, non agricoles, notamment ceux qui ont quelque chose à dire sur la question. Si l'institution retrouve ainsi une place dans le processus de socialisation en garantissant, au moins pendant un temps, les références du métier qu'elle participe à construire, elle assure également les règles sociales qui prévalent dans le processus de régulation sociale qui permet de les élaborer. Or, constatons qu'un tel travail peine à s'inscrire comme une activité du métier d'enseignant-formateur. Cette tendance est particulièrement saillante chez les agents alimentant la figure du « formateur enseignant » qui, malgré leur passé d'agriculteur, ne s'autorisent pas, du fait de leur appartenance à l'enseignement agricole, à prendre part à un tel exercice au contact direct de la profession. Sans l'empêcher complètement, comme c'est le cas avec le pédagogue paysan et l'enseignant agricole, tout se passe alors comme si la tendance à inscrire la logique de l'action éducative en direction des publics de formation visait préférentiellement à les former, à devenir les futurs acteurs et / ou sujet de la cohésion sociale.

Une telle conception de la formation peut s'inscrire dans une tendance générale d'individualisation de nos sociétés, où la socialisation est de plus en plus sous la responsabilité des individus eux-mêmes (Dubet, 2002). Si la difficulté, en tant qu'enseignant-formateur à se penser comme contributeur du travail de redéfinition du métier d'agriculteur, dépend en particulier des distances et / ou des oppositions entre la formation et le monde agricole, elle découle également d'un certain effacement dans le champ de la formation agricole, de l'idée selon laquelle l'enseignant-formateur participe aussi à un travail collaboratif avec la profession renvoyant à celui qui opérait au début des années 60, et à partir duquel l'enseignement agricole a pu contribuer à la modernisation de l'agriculture. De ce point de vue, la défense de la position du pédagogue paysan, où le travail d'enseignant-formateur est d'abord perçu au travers d'une action qui allie une logique d'intégration sociale et de cohésion sociale (stratégique), qui agence des intentions de former « au » métier et de former « le » métier, apparaît difficile à tenir dans un contexte d'individualisation de notre société. Il y a en particulier ceci de paradoxal que pour faire émerger une logique d'intégration sociale, les agents doivent en même temps s'extraire plus ou moins d'un certain ordre social, c'est-à-dire de devenir eux-mêmes acteurs dans leur façon de penser et de concevoir leur rôle... selon donc une logique de cohésion sociale !

Enfin, cette position de pédagogue est d'autant plus instable que, dans le même temps, on assiste à un certain repli dans le champ de la formation autour des savoirs à enseigner, et à un fond de discours remettant en cause la « pédagogisation » de la formation.

1.1.3.2. Remise en cause plus générale d'une conception pédagogique de la formation

L'un des paradoxes de l'institution scolaire agricole repose sur sa capacité à concevoir d'un côté une « nouvelle théorie de la formation » basée sur une « pédagogie de l'action », et de l'autre, à avoir du

mal à se démarquer d'un modèle de l'enseignant-formateur expert disciplinaire. On constate que cette expertise disciplinaire (re)trouve dans l'enseignement agricole, comme plus globalement dans l'ensemble du système éducatif français, une certaine vitalité. Le critère « d'excellence » devenant l'un des critères les plus significatifs de l'action publique, les critères académiques étant eux considérés comme étant « d'excellence », on les préfère aux autres, moins universels. Ceci se traduit notamment au niveau de réformes des politiques publiques en matière de formation quand, désormais, pour candidater au métier d'enseignant, le niveau master est requis et que, dans le même temps, disparaissent les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en charge de la formation professionnelle des enseignants. Cette disparition apparaît d'autant plus préjudiciable que, si l'exercice du métier d'enseignant-formateur requiert des connaissances disciplinaires, théoriques et techniques, son activité principale est avant tout faite de relations sociales, qui fondent en grande partie la dimension pratique de ce qu'est finalement la pédagogie et qui s'expérimentent en cours d'action.

Or, de telles politiques publiques affichent une certaine forme de méfiance à l'égard d'une conception « pédagogisante » de la formation, en suggérant qu'il conviendrait de revenir à une plus grande maîtrise des contenus, la « pédagogie » se confondant régulièrement dans les discours que tiennent ceux qui élaborent ces mêmes politiques, avec un art qui serait celui de la répétition pour convaincre un auditoire (les discours des politiques sont ici particulièrement significatifs de l'usage même du terme où « *il faut faire plus de pédagogie* » pour expliquer et convaincre). Alors que l'institution scolaire agricole semble toujours avoir cherché à se démarquer dans le système éducatif français du monde de l'Education nationale, elle n'est cependant pas hermétique à l'idée selon laquelle le métier d'enseignant-formateur relèverait d'une expertise disciplinaire et consisterait d'abord, selon une certaine idée de l'universalisme et de l'autonomie, à diffuser des connaissances. Ces orientations ne sont pas sans influencer les modalités de recrutement des agents éducatifs dans l'enseignement agricole. Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause le bien fondé de l'expertise disciplinaire pour exercer le métier d'enseignant-formateur, pour autant, dans une perspective de médiation pédagogique, nous avons largement évoqué la nécessité d'une pratique de formation qui ne s'y limite pas.

1.1.3.3. Distinction entre ceux qui agissent en formation et ceux qui parlent de la pédagogie

Enfin, la difficulté pour la pédagogie à trouver sa « place » dans le champ de la formation agricole relève aussi de l'émergence depuis déjà quelques années, au sein de l'appareil de formation agricole, d'une certaine distinction entre ceux qui agissent et qui expérimentent des pédagogies, et ceux qui en parlent et théorisent. On assiste au sein de la communauté éducative à une sorte de segmentation et de différenciation de statuts sociaux à partir desquels s'organise une division du travail qui réaffirme une

hiérarchie sociale entre la pratique et la théorie. Ce constat ne repose pas sur nos entretiens, mais s'établit à partir de notre propre expérience où nous sommes passés nous-mêmes d'un segment à l'autre. Tout se passe comme si, au sein des établissements et dans l'institution plus globalement, les agents devaient choisir entre une position et une proximité avec ceux qui sont légitimement habilités à un travail pédagogique, c'est-à-dire à penser l'action ou avec ceux qui ne s'y engagent pas ou bien qui en sont exclus, mais qui sont, en revanche, impliqués dans l'action.

Cette distinction se donne notamment à voir au sein des différents « réseaux » (c'est ainsi qu'ils sont désignés) mis en place par l'institution scolaire qui, dans le cadre du système national d'appui, ont pour but de faciliter les échanges et le dialogue entre agents, entre ces derniers et l'institution, entre la formation et la recherche, et auxquels nous nous confrontons quotidiennement. En tant qu'animateur de l'un de ces « réseaux » sur une thématique agricole issue du Grenelle de l'Environnement, nous constatons, en particulier, qu'ils sont les lieux de controverses et donnent lieu à des débats « ouverts » sur les contours de l'activité de l'enseignant-formateur, sur la place et le rôle de l'institution et des établissements pour accompagner et participer aux changements en agriculture. Ces affrontements « pacifiques » mettent notamment en évidence des conceptions éthiques et pédagogique distinctes, qui opposent les tenants d'un enseignement sur les contenus à un enseignement tenant du praticien pédagogue. Or cette distinction conduit à ségréger une sorte « d'élite de la connaissance » sur la pédagogie et qui pense le travail en investissant dans l'obtention de diplôme, en occupant une position sociale et en défendant des ressources et des valeurs qui sont liées à cette position²⁹, qui la séparent de ceux qui le réalisent. On constate pour ces derniers que la difficulté qu'ils éprouvent à exprimer leur point de vue et à décrire leurs pratiques sur les registres de la pédagogie, relève en partie de la difficulté à passer d'une conscience pratique de leur intervention à une conscience discursive. Mais cette difficulté est renforcée par un certain déficit d'habilitation de ces agents à « dire le travail », celle-ci étant réservée à certaines catégories détentrices d'un langage légitime. Les agents « praticiens » se trouvent ainsi mis à l'écart des processus dialogiques dans et par lesquels les organisations énoncent ses normes et ses vérités. Conscients de ces écarts entre leurs mots familiers et ceux d'un travail prescrit, les agents « praticiens » finissent par s'autocensurer sur l'énonciation de leur propre activité (Alter, 2006).

Au terme de cette analyse qui organise notre discussion, nous considérons que le contexte institutionnel et général et que les politiques et l'action publique en matière de formation ne facilitent pas l'émergence d'un équilibre permettant de combiner des savoirs légitimes dans les apprentissages, des logiques d'intervention et une ambition de former à la fois « au » métier et « le » métier. Par-delà, la médiation pédagogique et la figure du pédagogue peinent à inverser les rapports de force et de sens qui s'exercent dans le champ de la formation agricole.

²⁹ Ce travail pourrait bien en être une illustration !...

Si cette médiation pédagogique n'est pas sans rappeler une position ancienne des enseignants-formateurs agricole des années 60 – elle s'en distingue cependant de part la complexité de l'articulation entre agriculture et environnement - l'institution scolaire agricole continue paradoxalement de penser ses agents sur ce modèle ancien.

1.2. Où l'institution pense ses agents sur un modèle d'enseignant-formateur

« ancien »

Un autre explication qui empêche une médiation pédagogique de se réaliser pleinement, renvoie au paradoxe d'une institution qui porte et défend un enseignement agricole dont la pédagogie (de l'action et du doute) et les objets (le développement durable) seraient propres et singuliers, mais qui en même temps recrute ses agents sur les mêmes critères standards d'excellence disciplinaire que ceux de l'éducation nationale. Cette contradiction semble découler en partie de ce qu'elle continue de penser ses agents sur un modèle original mais ancien, d'enseignant-formateur agricole, où les ingénieurs qui venaient du développement et qui n'étaient pas des enseignants en soi, occupaient dans la communauté éducative une place importante et essentielle pour mettre en œuvre le terrain et la pluridisciplinarité. Si les personnels, dont les statuts d'Ingénieur des Ponts et des Forêts (IPEF) ou d'Ingénieur d'Agronomie et d'Environnement (IAE), font échos à ce modèle d'agent original et sont encore présents, la place qui leur est accordée au sein des établissements est de plus en plus ténue en termes d'effectifs et de moyens. De plus, l'enseignement agricole est de moins en moins un passage obligé et initiatique pour ces jeunes ingénieurs diplômés, et il constitue une destination professionnelle peu attractive car peu promotionnelle dans un plan de carrière d'Ingénieur de la fonction publique.

Cette référence au modèle « ancien » d'enseignant-formateur conduit l'institution à ne pas douter de la proximité de ses agents avec la profession agricole, une telle représentation semblant tenir du souvenir de ce que fût le travail de l'enseignement agricole pendant la période de modernisation qui a permis au modèle des années 60 de connaître une diffusion large. Rappelons qu'à l'époque, les acteurs du dispositif d'accompagnement de la modernisation de l'agriculture, qu'ils soient acteurs du développement, de la recherche ou bien de la formation étaient souvent d'origine agricole (Lémery, 2006). Membres d'un même monde, ils partageaient un ensemble de croyances, de langages, de savoirs et étaient souvent passés par les mêmes formations, qui leur permettaient d'échanger et de se comprendre. Cette proximité autorisait une certaine mobilité des agents au sein des différents organismes impliqués dans l'accompagnement de l'agriculture, les agents partageant des normes et des valeurs qui coordonnaient les interactions entre tous les membres de ces différents organismes, et qui structuraient les rapports entre l'appareil éducatif agricole, la recherche, le développement et la profession. Bien que l'institutionnalisation de l'appareil de formation agricole ne se soit pas faite sans une certaine segmentation des rôles et des fonctions entre la formation et le conseil et développement,

cette proximité a permis d'entretenir des ponts entre la formation agricole et le monde professionnel, pour coproduire et définir un modèle d'agriculture. Or aujourd'hui, au regard notamment de celles et ceux avec lesquels nous avons mené nos entretiens pour recueillir le matériau de cette recherche, cette proximité des agents avec la profession est très contrastée et semble s'estomper. Si, sans aucun doute, des relations subsistent, il nous faut constater que celles-ci sont marquées par une certaine opposition « idéologique » entre un enseignement agricole qui semble remettre en cause les formes d'une agriculture aux seules visées productives, et une profession qui continue de diffuser un argumentaire « productiviste » largement à disposition. Aussi, il semble que nous assistions entre « la » profession et l'enseignement agricole et ses agents, à une certaine forme de distanciation d'autant plus évidente que l'agriculture semble perdre de son importance dans le « projet » même de l'institution et qu'elle n'est plus au cœur des réflexions pour un grand nombre d'agents.

1.3. Une institution et des agents en train de « perdre » l'agriculture comme objet et comme projet.

1.3.1. La distance des agents avec l'agriculture

Au cours de ce travail, nous avons déjà insisté largement sur la nécessité d'un rapprochement des enseignants-formateurs avec les acteurs du monde agricole afin d'accéder aux savoirs d'action qu'ils détiennent, de les mobiliser dans les apprentissages et / ou dans les missions d'animation et de développement du territoire. Cette proximité est également indispensable dans la perspective d'une médiation pédagogique, si, comme nous l'avons posé, on considère que l'institution et ses agents doivent prendre part au travail de redéfinition du métier d'agriculteur qui s'articule entre sa fonction de production et son rôle vis-à-vis des enjeux environnementaux. De ce point de vue, la relation entre les enseignants-formateurs et les acteurs agricoles, ne peut exister qu'à la condition que les uns et les autres y trouvent un intérêt réciproque. Or, comme nous l'avons précisé plus haut, l'enseignement agricole semble plutôt aujourd'hui tenir un discours qui se fait « contre » les représentants du syndicat « dominant ». Mais dans le même temps, si ce discours est plutôt construit par des agents « proches » de l'agriculture de par leur origine et / ou de l'attrait qu'ils portent plus globalement à ce sujet, il est aussi un fond d'argument à disposition qui est en partie incorporé par les autres pour justifier du nécessaire dépassement de la question agricole dans un enseignement du même nom.

Ces derniers agents ont à l'égard du monde agricole une distance marquée et représentent au sein de la communauté éducative une proportion de plus en plus importante qui reflète forcément les tendances sociodémographiques d'une profession dont les effectifs n'ont cessé de diminuer depuis les années 60. Bien que notre échantillon n'a pas vocation à être représentatif de ces proportions, on note que les tendances constatées dans le conseil en agriculture, sur un échantillon de plus de 300 individus (Compagnone et *al.*, 2010) se confirment dans le secteur de la formation agricole. On constate en

particulier que plus de la moitié des agents (16 sur les 25) ne proviennent pas de cet univers quand, dans le même temps, ceux qui en sont issus, ont aujourd'hui plus de 45 ans. Si cette évolution « naturelle » liée au poids démographique décroissant des agriculteurs dans la population française, explique l'absence de familiarité des agents à l'univers agricole, cette distance découle aussi de la façon dont les enseignants-formateurs ont, au cours de leur itinéraire, « approché » le monde agricole, comme nous l'avons montré dans le chapitre 5.

Toutefois si l'absence de familiarité des agents avec le monde agricole constitue un frein pour la mise en œuvre d'une médiation pédagogique, ce frein est d'autant plus difficile à lever que, dans le même temps, l'institution scolaire agricole semble remettre en cause l'agriculture comme objet significatif de son projet et de son identité.

1.3.2. L'agriculture, un objet qui s'estompe dans l'enseignement agricole

Il nous faut constater qu'aujourd'hui, par delà le travail institutionnel d'une pédagogie de l'action pour prendre en charge la complexité à laquelle est confrontée l'agriculture, l'institution scolaire agricole semble de plus en plus à la recherche d'une nouvelle identité dont la désignation tend à déplacer peu à peu l'appellation agricole. Ceci est tout particulièrement significatif dans les principales orientations qui ont été posées à l'occasion des dernières assises de l'enseignement agricole qui se sont déroulées fin 2009, et qui ont rassemblé des représentants très divers de l'institution. Donnant un écho plutôt favorable aux conclusions du rapport portant sur l'enseignement agricole réalisé par Monsieur Grosrichard pour le Sénat, qui invitait l'institution à repenser la manière de se désigner (« lycée du rural ») en considérant que le terme agricole pouvait avoir un effet « repoussoir », l'extrait suivant issu des assises de l'enseignement agricole remet en cause la représentativité de l'appellation agricole.

<p>Au moment de l'élaboration du projet de loi de modernisation de l'agriculture, il est important de vérifier la pertinence et les modalités d'intervention des établissements agricoles publics dans le champ de la formation. Les échanges ont permis de vérifier que la complémentarité des missions, des centres constitutifs et des voies de formations restent un atout pour l'enseignement agricole. L'enseignement agricole public, tel qu'il est défini dans le code rural, peut relever les défis de demain. À cette occasion, il est apparu qu'en termes de communication, d'information, voire d'orientation, l'appellation « lycées agricoles » ne reflète pas la richesse et la diversité des métiers préparés dans les établissements.</p>

Cette tentative de requalification n'est pas illégitime au regard de la diversification de l'offre de formation, telle que nous l'avons retracée dans la première partie de ce travail. Elle n'est pas non plus nouvelle, comme le montre la façon dont l'enseignement agricole a, au cours de ces 20 dernières années, multiplié les objets à partir desquels il a cherché à se désigner comme « le savoir vert », « le

vivant », « le rural », ou « le territoire ». Cependant ce mouvement semble s'accélérer comme le montre les principaux slogans qui agrémentent toute la communication de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'agriculture (DGER), en charge de l'enseignement agricole, marquée par un basculement actuel net de l'agricole vers la nature. En effet si en 2009, la communication de la DGER associait encore l'idée selon laquelle l'objet agricole a encore à voir avec l'enseignement : « l'enseignement agricole : formations grandeur nature » (2009), l'année suivante, elle n'hésite plus à désigner l'enseignement agricole comme relevant de formation qui serait : « 100% nature ! ».

En même temps que se fait ce lent déplacement au niveau des institutions nationales, les établissements d'enseignement agricole locaux multiplient les appellations afin de se démarquer les uns des autres, dans un monde de la formation de plus en plus conçu, du point de vue des politiques et des actions publiques, comme un marché qui pourrait dès lors être soumis aux principes de la concurrence. De ce point de vue, les établissements n'affichent pas l'environnement uniquement en réponse à un contexte où les exigences dans cette direction seraient de plus en plus marquées, mais également comme une désignation qui leur procurerait, sur le marché de la formation, un avantage comparatif dans le recrutement de ses publics. En effet, face à la réduction des effectifs du monde agricole, l'environnement est saisi pour sa dimension « attractive », sa capacité à « captiver » un public de plus en plus demandeur, qui permet à l'établissement de se démarquer de son voisin. Aussi ce terme est régulièrement mobilisé dans la communication des établissements pour caractériser leurs orientations et leur offre de formation. En parcourant les différents sites internet des établissements agricoles, il nous faut constater que l'enseignement agricole donne finalement à voir un ensemble pluriel de ses objets, où ici c'est le « lycée de l'environnement » là, celui « des métiers de la nature et des milieux ruraux », ailleurs, le lycée du « réflexe qualité » qui finit par rendre assez flou l'identité de l'enseignement agricole.

C'est dans ce sens que le 5^{ème} schéma prévisionnel national des formations (2009 – 2014) qui fixe les grandes orientations de l'institution scolaire, appelle dès son introduction à « consolider les marques de son identité » en invitant « les acteurs de l'enseignement agricole à participer dans le cadre des projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA) et des projets d'établissements, à une œuvre coconstruite » entre des partenaires variés (Service Régional de la Formation et du Développement, Directeurs d'établissements de formation agricole, représentants de la profession, agricole, représentants de la Région, etc.). Ce travail pour construire des projets n'est pas sans interroger l'identité de l'enseignement agricole, et on assiste finalement à un mouvement dans lequel la dimension « agricole » perd peu à peu de son poids au sein de l'institution scolaire agricole, ce qui peut s'interpréter au regard de l'érosion des effectifs de la population agricole, mais qui fragilise en même temps les rapports de cette institution à l'univers agricole.

En définitive, dans un contexte général d'effacement progressif de la dimension agricole dans l'institution scolaire agricole, de mise à distance, voire d'opposition entre ses agents et la profession agricole, comment concevoir une pratique de médiation pédagogique dès lors que l'objet même que cette médiation cherche à construire, ne constitue plus un objet essentiel et se trouve au cœur d'un ensemble de controverses ?

1.4. Une médiation pédagogique en émergence qui invite à repenser l'appui auprès de l'enseignement agricole

Nous percevons que si, sur la base de nos résultats, nous parvenons à identifier les pistes d'une pratique de médiation, moyennant le redéploiement des agents dans un espace de formation ouvert et des relations de proximité avec le monde agricole, ce déplacement de la pratique éducative est en partie empêché par une absence de familiarité des agents avec les acteurs professionnels qui fait écho à ce que l'agriculture est, au sein de l'enseignement agricole, un objet qui s'estompe peu à peu et qui devient moins structurant dans le projet des établissements, et plus globalement pour le projet de l'enseignement agricole. Ces distances, voire ces oppositions, concourent à fragiliser la place que pourrait occuper l'enseignement agricole, au côté du conseil et de la recherche, dans l'ensemble du dispositif d'accompagnement de l'agriculture.

Par ailleurs, au travers des nouvelles arènes où les enseignants-formateurs peuvent rencontrer des acteurs de plus en plus hétérogènes, les agents n'ont plus à faire à un simple auditoire, mais à des acteurs qui s'autorisent désormais à exprimer un ensemble d'exigences en matière d'insertion sociale et professionnelle, d'adaptation des formations au monde du travail, dans un contexte où prévaut de plus en plus l'idée d'une certaine efficacité de l'action publique. Dans ces situations l'articulation entre les sphères pédagogique et professionnelle relève moins d'une relation de collaboration que d'un rapport entre un prestataire de service et un client. Enfin, ce rapport « utilitaire » n'est pas non plus sans renforcer certaines positions d'experts des agents et remettre en cause la dimension pédagogique de l'intervention éducative. Au final, si d'un côté l'institution scolaire agricole semble prédisposée à permettre l'émergence d'une pratique de médiation pédagogique, de l'autre elle est également porteuse d'injonctions paradoxales et perméables à une certaine vision idéologiquement marquée du rapport entre formation et monde du travail, qui rend l'idée d'une médiation pédagogique encore moins accessible pour ses agents.

Si nous avons identifié cependant certaines pistes, il nous faut convenir que celles-ci se construisent à la marge. Aussi, parce que ces pistes existent, que l'interrogation des agents est réelle autour de ces questions de la production du social, nous considérons qu'il y a un enjeu pour l'enseignement agricole à se saisir des initiatives des agents, de leurs interrogations, de leurs expériences pour tenter de construire socialement une médiation pédagogique. S'en saisir, c'est alors et selon notre point de vue,

initier un travail de réflexion autour du métier d'enseignant-formateur et du rôle de l'institution scolaire agricole dans le processus de socialisation qui œuvre actuellement autour de l'articulation entre agriculture et environnement.

Un tel enjeu interpelle plus particulièrement le système national d'appui (SNA) dont le rôle est d'accompagner l'enseignement agricole technique pour faire face aux évolutions auxquelles les agents sont confrontés. Ses interventions sont de plusieurs ordres. Elles peuvent relever d'action de recherche dès lors que les établissements nationaux d'appui (ENA (!)) en ont la vocation, d'actions de formation permettant aux agents d'actualiser leurs connaissances pour mieux comprendre les changements qui opèrent dans les destinations professionnelles. Or si la médiation pédagogique est l'occasion de s'interroger sur la manière dont l'enseignement agricole pourrait participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur, considérant qu'elle le fait déjà en partie au travers de certaines expériences au travail des enseignants-formateurs, initier un travail de réflexion pour faciliter la construction d'une pratique de médiation pédagogique, suppose de repenser en partie les manières d'intervenir en appui auprès des établissements. Plus particulièrement, nous considérons qu'il convient, au niveau de cet appui, de réinterroger comment cette réflexion peut s'engager à partir d'échanges de pratiques en mobilisant la recherche et les pistes que nous avons explorées avec ce travail.

2. Accompagner la construction sociale d'une médiation pédagogique

2.1. Conditions d'émergence de la construction sociale d'une pratique de médiation pédagogique

Malgré la prégnance de références à un modèle d'intervention éducative renvoyant à l'enseignant expert disciplinaire et diffuseur de connaissances, malgré des injonctions paradoxales de la part de l'institution, les différents résultats de notre travail montrent comment l'enseignement agricole et ses agents parviennent, dans certaines situations, à l'occasion de certains travaux, à faire évoluer le modèle et les pratiques pédagogiques. Confrontés à des contextes de plus en plus incertains du point de vue des destinations professionnelles de leurs publics, à l'hétérogénéité de leurs attentes et ayant à faire face à des situations qui mettent régulièrement à l'épreuve leur référentiel, les enseignants-formateurs explorent des pistes pour conduire et instruire « au mieux » les questions du changement en agriculture.

Dans ce sens Schön (1982) définit le métier de l'enseignant comme celui d'un « praticien réflexif », capable d'ajuster et de contrôler ses pratiques. Or, pour cet auteur, la réflexivité tient de la capacité des agents à confronter ces dernières à un cadre plus théorique afin d'en exprimer clairement le sens et les manières de faire. L'analyse des idéaux-types montre qu'une telle démarche réflexive est peu présente chez les agents à l'exception de ceux qui alimentent la figure du pédagogue paysan (PEp), où les

agents interrogent leurs manières de faire, en les confrontant à un cadre plus conceptuel et théorique, qui leur permet d'avoir sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils sont une certaine « conscience discursive ».

Si, dans notre échantillon peu d'agents confrontent leurs pratiques quotidiennes d'enseignant-formateur à la théorie, doit-on cependant considérer qu'ils sont dénués d'aptitude réflexive ? Nous répondrons ici par la négative, considérant que les différentes pistes et pratiques qui sont expérimentées par les agents, ne se font pas sans une certaine capacité réflexive en action, réflexivité qui se trouve constamment engagée dans le flot des conduites quotidiennes et dans les différents contextes de l'activité sociale des agents. Une telle distinction s'appuie sur les travaux de Giddens (1987), qui permettent de différencier la réflexivité qui a du mal à se formaliser, et qui renvoie à une « réflexivité pratique », d'une « réflexivité discursive ». De ce point de vue, on saisit bien toute la difficulté qu'il y a pour les agents à mettre en mots et énoncer la cohérence d'ensemble entre le sens qu'ils donnent à leurs actions, notamment pour justifier de la pluridisciplinarité et de l'apprentissage actif, et leurs manières de faire. Pour autant, en situation, en ajustant leurs activités, ils n'en réalisent pas moins un travail réflexif. Mais cette réflexivité ne conduit pas nécessairement à un processus discursif, la compétence que développent les agents tenant d'avantage de ce qu'ils connaissent de façon tacite et de ce qu'ils expérimentent en situation au travail, sans pour autant être capables de l'exprimer directement.

Or, si nous considérons que les conditions d'émergence de la médiation pédagogique tiennent d'un travail collectif d'énonciation de l'expérience des agents, cela suppose alors un processus dialogique entre agents, qui ne peut tenir qu'à la condition que les savoirs d'action liés à ces expériences soient verbalisés par les agents eux-mêmes. De ce point de vue, la production d'énoncés explicites correspond au passage d'une réflexivité pratique à une réflexivité discursive, et est essentielle pour en permettre les confrontations et engager la construction collective et sociale de la médiation pédagogique. C'est à cette condition que cette dernière peut parvenir à trouver une « place » dans l'espace social de la formation agricole, moyennant un travail dans « un corps d'évaluation partagé qui organise l'activité personnelle » (Bournel Bosson, 2011, 147).

2.2. Quel dispositif pour accompagner l'émergence d'une pratique de médiation pédagogique

2.2.1. De la conscience pratique à la conscience discursive

Si la médiation pédagogique tente de surmonter l'écueil et l'influence qu'exerce la paradigme qui décrit et oppose savoirs experts théoriques, c'est-à-dire ce qui relève de l'universel, de l'abstrait et du déductif, aux savoirs d'action qui renvoient à ce qui est de l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe et de l'incertain, elle est elle-même une pratique qui se construit dans l'action et qui peut s'analyser à partir de savoirs théoriques qui empruntent en particulier aux sciences

de l'éducation. L'émergence de la médiation pédagogique tient d'un processus réflexif, qui articule des savoirs théoriques mobilisés et transposés en partie dans l'action, donnant à celle-ci une plus grande intelligibilité, et des savoirs qui se construisent en cours d'action, susceptibles d'alimenter la théorie en la confrontant à la réalité concrète. Dans un contexte qui soumet les enseignants-formateurs à une complexité croissante, l'enjeu d'une approche réflexive découle de l'importance de ces savoirs d'action pour alimenter la médiation pédagogique, ce qui suppose alors un travail d'énonciation et de formalisation, permettant d'affermir le statut de ces savoirs et les rapprocher des savoirs théoriques (Barbier, 1996), conditions indispensables pour qu'ils se stabilisent dans le champ de la formation agricole. Or un tel processus n'est possible qu'à la condition qu'ils soient plus clairement explicités et verbalisés.

Cependant, le langage est souvent pensé comme incapable de traduire la complexité de l'action. Cette dernière est souvent difficile à formaliser, d'autant que l'agent ne se sent pas toujours habilité à le faire comme nous l'avons évoqué précédemment. Il y a donc un enjeu à engager les enseignants-formateurs dans une approche réflexive de leurs activités pour leur permettre de se « découvrir », en déplaçant la ligne de front entre conscience pratique et discursive pour produire du discours sur leurs savoirs d'action et sur ce qu'ils savent à propos de ce pourquoi ils font ce qu'ils font. Cette étape est importante et préalable dans la perspective de faciliter les échanges entre pairs et permettre l'énonciation collective de ce que serait finalement une pratique de médiation pédagogique. Le langage joue ici, du point de vue interactionniste, un rôle essentiel puisqu'il est une classe de signes qui facilitent la confrontation entre des points de vue et des manières de faire différents.

Pour autant, selon Faïta (1999, 133), il est illusoire de rechercher une médiation directe de la pensée opératoire par l'entremise de la verbalisation par les opérateurs eux-mêmes. En d'autres termes, l'échange de pratiques entre agents n'est pas toujours suffisant pour permettre la réalisation d'un tel travail. Il est nécessaire du point de vue de cet auteur d'instaurer de nouvelles activités qui permettent d'instaurer un rapport indirect entre langage et travail, ce qui de notre point de vue est réalisable par le canal de la recherche. Dans le cadre de notre activité professionnelle au sein de l'un des réseaux de l'enseignement agricole que nous animons, nous nous efforçons de repenser notre action comme activité facilitatrice des échanges pour permettre l'instauration et la revitalisation de production langagière entre pairs en convoquant la recherche. En reprenant ci-dessous la représentation de notre cadre théorique, nous nous positionnons alors au cœur, comme « facilitateur » du processus réflexif qui engage les agents eux-mêmes dans l'analyse de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont, en donnant à voir les systèmes d'action dans lesquels ils travaillent et ce qui est dans leurs actions, sous-tendus dans le champ qui est le leur. La recherche peut permettre alors d'initier un processus dialogique par lequel est mis à l'épreuve le métier d'enseignant-formateur et qui peu à peu pourrait permettre d'ajuster les normes, les valeurs et les rapports de forces et de sens du champ de la formation agricole vers une médiation pédagogique.

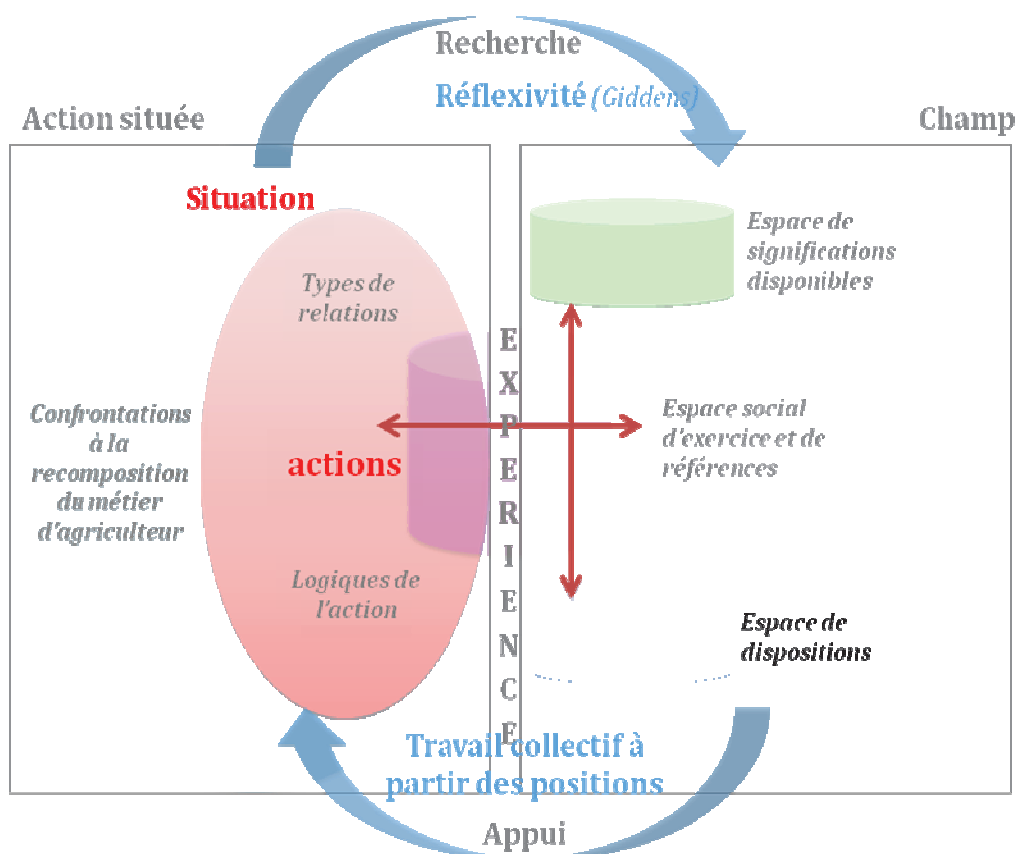


Figure 25 –

2.2.2. Recherche et formation au service de la réflexivité

Engager la réflexivité des agents sur leurs pratiques telle qu'ils puissent avoir de celles-ci une conscience discursive, ne tient donc pas seulement de la restauration d'un dialogue entre agents pour leur permettre d'exprimer ce qu'ils font et comment et pourquoi ils le font. L'ambition de notre travail telle que nous la discutons ici est de tenter d'engager les agents dans un processus dialogique, où la confrontation entre recherche et formation crée les conditions d'une motricité du langage, qui permettent l'énonciation d'une médiation pédagogique. En outre, il s'agit de stabiliser le sens et la forme de celle-ci dans l'espace social de la formation agricole à partir d'un travail sur l'identité même de l'enseignant-formateur.

Nous postulons alors que confronter les agents aux « traces » de leur activité dans une démarche qui emprunte à la didactique professionnelle en particulier, permet de « franchir » la ligne de partage entre conscience pratique et conscience discursive. Nous avons testé cette hypothèse à l'occasion d'un travail de recherche dans le cadre d'un programme « Pour et Sur le Développement Régional » (PSDR), programme cofinancé par les régions et l'INRA, et portant sur les métiers de « ingénierie territoriale », c'est-à-dire tous les métiers prenant part désormais au travail d'élaboration des projets de

territoires. Après avoir réalisé des entretiens auprès d'une vingtaine d'agents impliqués dans les collectivités, dans les services déconcentrés de l'Etat ou dans le mouvement associatif, nous sommes parvenus à dégager un certain nombre d'idéaux-types qui nous ont permis de représenter ce qu'ils mettent en jeu dans leurs actions et d'identifier les éléments significatifs à partir desquels se structurerait un espace social propre à l'ingénierie territoriale. Sans entrer ici dans les détails des résultats obtenus, nous avons ensuite confronté nos analyses du champ de l'ingénierie territoriale à un public en poste dans le cadre d'une action de formation continue. Nous avons appuyé ces confrontations à partir de « grilles » nous permettant de discriminer les idéaux-types et d'exprimer les termes du débat et des controverses à l'œuvre dans le champ de l'ingénierie territoriale. A cette occasion, nous leur avons demandé de se positionner dans ces différentes grilles tout en leur demandant de commenter oralement et par écrit les raisons de leur positionnement. Cette activité a été alors pour eux l'occasion de constater les écarts de positions entre les uns et les autres qui a initié un débat et les a conduit à s'entre définir et se positionner dans le champ de l'ingénierie territoriale. Reprenant ici les propos de Faïta et Maggi (2007, 33), ce travail a permis « de retrouver sous sa propre énonciation ce qui peut être dit autrement sur le même sujet, rendant sa parole accessible à autrui et encore mieux, à lui même ». En même temps, ces débats ont permis d'alimenter et de réajuster les idéaux-types, ce qui pourra nous éclairer moyennant un travail d'analyse qu'il nous reste encore à faire. L'évaluation individuelle a en particulier révélé que cette action a permis pour celles et ceux qui n'avaient pas encore pris le temps d'une telle réflexivité, de porter un regard neuf sur la manière de percevoir et de concevoir leur exercice professionnel.

La position de la recherche dans un tel dispositif modifie le rapport qu'elle entretient traditionnellement avec l'objet même qu'elle étudie. Cette action nous a également conduits à déplacer et repenser le lien entre recherche et formation, habituellement structuré sur la base d'une division du travail entre théorie et pratique, la première étant produite par la recherche, la seconde étant réalisée par la formation sous la forme de la diffusion des connaissances.

Pour autant deux remarques nous semblent essentielles ici. La première est que notre cadre théorique et d'analyse nécessite d'être élargi. En effet l'entretien compréhensif et semi directif ne nous fournit pas de matériau complet sur les savoirs d'expérience que les agents développent en situation. Si nous accédons au sens de l'action, aux raisons qui sous-tendent l'action, nous n'accédons pas à toutes les dimensions de l'action. Dans ce sens, convenons qu'il semble nécessaire d'élargir ce cadre du côté de la didactique professionnelle permettant d'analyser au plus prêt l'activité des agents. C'est en partie ce travail que nous cherchons à faire au sein d'un groupe de travail de l'INRA SAD et à travers certains projets de collaboration des réseaux de la DGER avec le département EDUTER recherche d'AgroSup Dijon. En même temps, la didactique professionnelle couplée à l'approche sociologique qui est la nôtre peut nous permettre de mesurer et d'évaluer plus précisément comment l'activité dialogique

permet de construire et de stabiliser (ou pas) une position de médiation pédagogique dans le champ de la formation agricole.

L'ensemble de ces travaux et de ces expériences alimente aujourd'hui notre manière de concevoir notre travail dans les réseaux thématiques, en particulier celui dont nous avons aujourd'hui la responsabilité, celui de la certification environnementale des exploitations agricoles.

Ce travail de recherche nous a permis de produire un certain nombre de résultats. Le dispositif d'analyse avec le modèle de l'action située et du champ nous fournit les bases d'une exploration de l'activité et des pratiques sociales des individus au travail. La démarche idéaltype permet de repérer les termes des controverses qui sont à l'œuvre dans un champ social donné, en mettant en mot ce que sous-tend implicitement l'action. Ce type de résultats nous permet ainsi de confronter les acteurs aux traces de leurs activités en fournissant un ensemble de signes à partir desquels les acteurs peuvent engager un dialogue avec leurs pairs. Il nous reste cependant à mieux comprendre comment dès lors que ce travail est engagé, les activités des acteurs et les transactions sociales qui opèrent entre eux parviennent à produire de nouvelles règles. Cette perspective ne s'inscrit pas dans une tentative de réifier ces règles, considérant que celles-ci ne sont jamais définitives. Elle s'inscrit dans la volonté de faire en sorte que la formation se ressaisisse de la socialisation, en ne laissant plus aux individus, sur la base de leurs seules capacités cognitives, la responsabilité à eux seuls de « produire la société ».

Conclusions

Au terme de ce travail de recherche, nous parvenons à stabiliser notre problématique, notre posture de recherche ainsi que le cadre théorique, en regard des résultats que nous obtenons, l'ensemble n'ayant cessé de se dérober tout au long de celui-ci. Sans doute est-ce là le propre d'une démarche compréhensive, peut-être même d'une démarche de recherche, tout simplement. Aussi, à l'issue d'un tel travail, nous percevons encore au fil des relectures de cette thèse, les traces des glissements qui se sont opérés dans la compréhension de ce que nous avons cherché à éclairer. Conclure alors, constitue une opportunité pour exprimer ce que nous comprenons aujourd'hui au terme de ces déplacements, sans pour autant empêcher que ces derniers ne se prolongent dans des voies que nous commençons seulement à entrevoir.

Au cours de ce travail de recherche, nous avons montré, en investissant un ensemble de travaux issus de la sociologie rurale et du travail, comment le métier d'agriculteur est soumis à de nouvelles exigences en termes de production et de prise en compte des enjeux environnementaux et de développement territorial, qui se traduisent notamment par des normes institutionnelles, nationales et européennes, qui sont de plus en plus abondantes. Ces exigences s'expriment également avec de plus en plus de force dans les « espaces de concertation publique » qui se multiplient en même temps qu'évoluent les modes de gouvernance d'une action publique de plus en plus décentralisée et territorialisée. Aussi, dans le champ de l'agriculture, elles sont saisies par certains de ses acteurs tenants d'une agriculture alternative au modèle « conventionnel », dont le travail tend à ajuster les rapports de forces et de sens dominés par un fond d'argumentaire porté par le syndicat majoritaire. Ces jeux donnent lieu en particulier à des discours de la part des agriculteurs et en direction des consommateurs pour faire valoir que ce qu'ils font en tant que professionnels de l'agriculture répond déjà aux enjeux environnementaux et de développement territorial. Le champ de l'agriculture est donc traversé par un ensemble d'injonctions de la part d'acteurs de plus en plus hétérogènes et par des revendications multiples des différents « segments » de la profession qui concourent à dynamiser l'espace social agricole et recomposer le métier d'agriculteur.

Dans de telles conditions, l'institution scolaire agricole et ses agents sont interrogés sur le rôle qu'ils doivent prendre dans ce processus de socialisation. Nous avons alors émis l'hypothèse que pour faire

face à cette situation, ils devaient faire évoluer le sens et leurs manières de faire vers ce que nous avons désigné comme une « médiation pédagogique ». Nous entendons par ce terme, qu'il s'agit pour l'institution scolaire agricole et ses agents d'une part, de préparer le public qui se destine à être agriculteur, à devenir les futurs acteurs du travail de redéfinition du métier d'agriculteur, d'autre part en tant qu'agent de l'institution scolaire agricole de contribuer à ce travail de régulation sociale. En d'autres termes, la médiation pédagogique consiste à la fois à former « au » métier et à former « le » métier.

Une telle position n'est cependant pas inédite dans l'enseignement agricole. En s'institutionnalisant à partir des années 60, celui-ci a su participer au travail de modernisation d'une agriculture qui était alors essentiellement « vivrière », avec l'ambition d'en faire un secteur d'activité économique comme les autres. Si l'autonomie alimentaire de la France s'impose comme principe de cette modernisation agricole et comme raison sociale, les compétences et la science légitime « agronomique » qui les soutendent, ont été soumises à un travail d'expérimentation du modèle agricole auquel l'enseignement agricole a participé. Un tel travail n'a pu se réaliser que grâce aux proximités entre les acteurs de l'enseignement agricole, ceux de la recherche, ceux du développement et ceux de la profession agricole. Cette proximité tenait en particulier d'origines et de cursus de formation communs. Mais, au fur et à mesure que se stabilisaient les connaissances et les compétences d'une agriculture « modernisée », qu'il se rapprochait de l'Education nationale tout en se mettant relativement à distance du monde agricole, l'enseignement agricole s'est « professionnalisé » sur des critères proches de ceux de l'Education nationale. La persistance de missions singulières « d'animation et de développement territorial » et « d'expérimentation et d'innovation » qui accompagnent la mission de formation, pourraient rendre compte, d'une certaine façon, de cette histoire. Aussi le champ de la formation agricole comme espace social récent est vraisemblablement peu constitué. Comment et à quelles conditions alors, émerge dans ce champ une médiation pédagogique capable de répondre en ce début du XXI^{ème} siècle aux nouveaux enjeux adressés à l'agriculture ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons construit un cadre théorique sociologique constructiviste basé à la fois sur une sociologie de l'action et une sociologie du champ. Cette combinaison entre interactionnisme et structuralisme s'est imposée à nous peu à peu, pour plusieurs raisons. La première découle de ce que nous avons considéré que l'action des agents ne se faisait pas en dehors d'un espace social dont le jeu et les rapports de forces et des sens qui s'y jouent influencent leur manière de faire et de penser en formation, en référence au concept du champ de Pierre Bourdieu. La seconde référence à l'interactionnisme et à une sociologie de l'action vient de ce que les agents sont confrontés, comme l'ensemble des agents éducatifs, à un certain déclin du programme institutionnel de l'école, comme le montre François Dubet (2002) ; le sens de l'action en formation étant de moins en moins donné par les institutions, compte tenu des incertitudes et des dynamiques socioprofessionnelles qui animent le monde agricole, les agents sont de plus en plus conduits à

« agir » par eux-mêmes. Nous avons alors considéré que c'est dans le cadre de leurs interactions quotidiennes qu'ils éprouvent leur exercice professionnel et qu'ils l'ajustent. Nous avons cherché à comprendre, notamment si et comment, confrontés à la recomposition du métier d'agriculteur, les agents ne pouvaient pas modifier ces rapports de forces et de sens dans le champ de la formation agricole et donner lieu à l'émergence d'une médiation pédagogique. En particulier, nous avons posé qu'une médiation pédagogique supposait de mettre ensemble des savoirs experts et des savoirs d'action en faisant évoluer le rapport de domination qu'exerce le premier sur le second, et en élargissant les dispositifs sociaux pour former « au » métier et « le » métier aux acteurs détenteurs des savoirs construits en cours d'action. Nous avons également estimé qu'une telle pratique nécessitait de faire évoluer le sens que les agents se fixent et donnent à leurs interventions en direction de leur public, ce qui supposait une certaine recombinaison entre les logiques d'intégration sociale et de cohésion sociale de leurs actions. Nous avons enfin pensé que les agents devaient adopter une posture de médiateur et de traducteur pour gérer les transactions sociales auxquelles donnent lieu les débats qui agitent la profession agricole ; il fallait donc qu'ils fassent évoluer les registres de dialogues qui prévalent dans leurs échanges. De tout cela nous avons retenu en particulier que cette médiation pédagogique devait s'accompagner d'un nécessaire rapprochement entre les deux figures symboliques à partir desquelles se structure le champ de la formation : l'enseignant et le formateur. Nous avons alors cherché à caractériser les pistes que les agents explorent pour faire face à la recomposition du métier d'agriculteur qui permettraient de faire émerger la figure de l'enseignant-formateur agricole et une ou des pratiques s'apparentant à une médiation pédagogique. Si l'analyse des situations quotidiennes au travail à partir des entretiens auprès de vingt cinq agents nous permet de caractériser leur action, en passant par les idéaux-types pour traiter le matériau recueilli nous accédons à ce que ce qui est sous-tendu dans le travail des agents, et finalement à ce qui est mis en jeu dans le champ de la formation agricole qui se confronte aux incertitudes de la profession agricole.

Les résultats obtenus nous permettent alors de mettre en évidence un ensemble d'ajustements de la part des agents. Il apparaît que seule la position de l'idéaltype que nous avons désigné comme celui du « pédagogue paysan » peut nous permettre de préciser les contours d'une médiation pédagogique dans le champ de la formation agricole. Nous retiendrons ici que cette position nécessite un processus de capitalisation de savoirs experts et d'action comme ressources par lesquels l'agent légitime son droit d'exercice. Mais se définissant à la fois comme « pédagogue » et comme « paysan », cette capitalisation se fait dans deux directions. En tant que « paysan » en référence à une proximité au monde agricole mais aussi à une position « alternative » d'agriculteur dans un champ politique, cette capitalisation se fait par une démarche réflexive, où les agents confrontent leurs savoirs d'agriculteur construits en cours d'action à un cadre théorique « agronomique ». En tant que pédagogue, de la même manière, les agents portent un regard réflexif sur leurs pratiques d'enseignants-formateurs agricoles à partir des sciences de l'éducation. Cette position dans le champ est singulière car elle tend à aplanir les

rapports de forces entre catégories de savoirs légitimes (savoirs experts, savoirs experts et pluridisciplinaires, savoirs d'action) que nous avons mis en évidence au travers des autres figures idéaltypiques que sont « l'enseignant Education nationale », « l'enseignant animateur », et « le formateur enseignant ». Elle est également singulière au regard de ce que cette position est la seule qui justifie son droit d'exercice en référence aux pratiques sociales de l'enseignant-formateur, c'est-à-dire à la dimension « pratique » de la pédagogie. Nous retiendrons également que la position de cet idéaltype du « pédagogue paysan » se caractérise par un sens de l'action qui combine plus étroitement que les autres idéaux-types une logique de « cohésion sociale » et « d'intégration sociale ». Les agents visent dans une perspective de cohésion sociale, à former les futurs agriculteurs à devenir acteurs dans les processus de régulation sociale du travail en agriculture, ils se considèrent en même temps acteurs de ce processus. En tant qu'agent d'une institution scolaire, cet engagement dans le travail de redéfinition du métier d'agriculteur les conduit à considérer que cette même institution est alors garante des normes et des valeurs ainsi produites, selon une logique qui s'apparente à une logique d'intégration sociale. Une telle position finalement tend à réduire les tensions inhérentes au sens que les enseignants-formateurs donnent à leurs pratiques et à leurs investissements dans le processus de socialisation, où plus habituellement comme nous l'avons perçu avec les autres idéaux-types, il s'agit de choisir entre le transfert de la responsabilité du processus de socialisation du côté des individus en formation ou du côté de l'institution. Cet équilibre, certes fragile, semble tenir à la condition de considérer que le métier d'enseignant-formateur consiste à la fois à former, en tant que « pédagogue », « au » métier, et en tant que « paysan », à former « le » métier.

Cette position dans le champ de la formation agricole nous permet alors de mettre en évidence que les conditions d'émergence d'une médiation pédagogique tiennent à au moins deux conditions. La première relève de la nécessaire proximité des agents au monde agricole. Or, celle-ci est de moins en moins évidente compte tenu (1) de l'évolution des origines socioculturelles des agents recrutés qui n'ont pas ou peu de familiarité avec le monde agricole (2) d'un discours à disposition au sein de l'enseignement agricole qui s'oppose à celui porté par les représentants de la profession et (3) de l'effacement progressif de l'agriculture comme cœur du projet et de l'identité de l'enseignement agricole. La seconde condition suggère de replacer au cœur de ce champ la figure symbolique du pédagogue, et plus particulièrement sa dimension « pratique ». Or, on constate que la tension entre théorie et pratique est encore forte dans le champ de la formation agricole et qu'elle oppose notamment les figures de « l'enseignant Education nationale » et de « l'enseignant animateur » d'une part, à la figure du « formateur enseignant » d'autre part. Cette opposition n'est pas sans lien avec la distinction entre la formation initiale influencée par le champ de l'éducation, et la formation continue plutôt conditionnée par le champ de la formation professionnelle, distinction qui se matérialise concrètement au sein des établissements par une certaine distance entre CFPPA et Lycées.

Si nous observons que cette position de la médiation pédagogique est difficile à tenir dans le champ de la formation agricole, compte tenu des rapports de forces et de sens qui s'y jouent, elle peine d'autant plus à se stabiliser que, dans le même temps, l'institution scolaire agricole est soumise à un contexte politique et social en matière de formation qui tend à renforcer ces tensions. Pour autant, nous avons montré que l'institution au travers notamment du dernier référentiel professionnel du Brevet Professionnel « Responsable de l'Exploitation Agricole » (BP REA) a rendu compte de la dynamique socioprofessionnelle du métier d'agriculteur. Nous avons également analysé le travail qui, au cours des années 2000, a posé les pistes d'une « nouvelle théorie de la formation » désignée à cette occasion comme une « pédagogie de l'action et du doute » susceptible d'engager les agents vers une médiation pédagogique. Cependant cette institution n'est pas imperméable aux influences extérieures, aux injonctions qui lui sont faites en matière d'efficacité de la formation, et à la nécessité, pour se maintenir, de capter un public sur des thèmes qui débordent de l'agriculture, etc. Tous ces éléments finissent par donner certaines inclinations dans le champ de la formation agricole empêchant à une médiation pédagogique de se réaliser.

La formation en général et l'enseignement agricole en particulier sont soumis à des exigences croissantes d'insertion socioprofessionnelle de ses publics pour faire face au contexte de crise de l'emploi et du travail, qui se traduit par des obligations qui ne sont pas sans générer certaines contradictions. Pour répondre au plus près aux besoins du monde du travail, la formation développe un ensemble de démarches d'analyse de ces besoins, pour ajuster son offre. Ce faisant, s'installe une relation qui relève moins d'une collaboration que d'une certaine « instrumentation » de la formation par le monde du travail. De ce point de vue, il n'est pas demandé aux agents de participer au travail de redéfinition du métier d'agriculteur dans une perspective de médiation pédagogique, mais plutôt de repérer les évolutions du secteur pour le traduire en formation, notamment dans des référentiels professionnels. Or, nous avons montré également que la déclinaison du référentiel professionnel du BP REA en référentiel d'évaluation, celui-là même qui oriente finalement ce qu'il convient de faire dans les apprentissages, était incapable de rendre compte notamment des dynamiques socioprofessionnelles du métier d'agriculteur. En effet, comment « écrire » des compétences qui sont en train de se faire ? On assiste alors à un double ajustement qui se concrétise d'abord par un transfert du processus de socialisation en direction des individus en formation. Ce transfert s'argumente également dans un contexte où il est demandé de plus en plus aux individus d'être les acteurs de la société. En formation, ils sont alors considérés comme la principale ressource de leur apprentissage, selon une logique de cohésion sociale, qui trouve notamment sa justification dans l'individualisation des parcours de formation. Sans remettre en cause l'intérêt de l'individualisation et la nécessité qu'il y a de former des individus aptes à devenir acteur – argumentaire à disposition dans le champ de la formation professionnelle - le transfert du processus de socialisation du côté des élèves, contribue à empêcher l'enseignant-formateur à se penser lui-même comme un acteur de la régulation sociale du travail en

agriculture, comme nous l'avons montré avec ce qui caractérise la position de l'idéaltype « formateur enseignant ». Le second ajustement face à la difficulté de traduire dans un référentiel d'évaluation ou de formation la réalité du travail, est que ces référentiels n'exposent au final que ce qui est avéré et stabilisé, en privilégiant plus particulièrement les savoirs experts et leur mobilisation dans des situations d'apprentissage où pour devenir compétent, il s'agit moins de faire que d'analyser le contexte de l'action. Cette inclination vers les savoirs experts qui renvoie à des motifs du champ de l'éducation trouve également un écho à travers une certaine remise en cause de la « pédagogisation » de la formation que traduit notamment la disparition des IUFM et la masterisation des enseignants-formateurs.

On comprend alors que, sous l'influence du champ de la formation professionnelle et de celui de l'éducation, le champ de la formation agricole est soumis à un ensemble d'injonctions contradictoires qui ne facilite pas l'émergence d'une médiation pédagogique et d'une figure symbolique du « pédagogue ». Aussi, malgré la difficulté que nous avons eue à caractériser les systèmes d'action, notre activité professionnelle quotidienne au contact des agents de l'enseignement agricole nous donne à voir des initiatives et des actions qui s'apparentent à la médiation pédagogique. Cependant nos résultats de recherche montrent aussi que celles-ci n'ont pas de traduction très claire dans le champ de la formation agricole, compte tenu que les pratiques mises en œuvre sont diffuses et peu verbalisées. Les résultats que nous obtenons montrent alors que l'émergence dans ce champ de la figure du paysan pédagogue est en grande partie liée à la capacité réflexive des agents. Empruntant ici à Anthony Giddens et François Dubet les notions de réflexivité et d'expérience sociale, nous posons en dernière analyse que si les interactions ordinaires au travail de l'enseignant-formateur sont influencées par les structures sociales, ces interactions et le travail quotidien des agents à partir duquel se construisent leur expérience sociale sont susceptibles de nourrir le champ de la formation agricole, moyennant une approche réflexive des agents sur leurs actions.

Nous terminerons alors sur le rôle qui est le nôtre au sein du système national d'appui à l'enseignement agricole. animateur d'un réseau sur le thème de la certification environnementale des exploitations agricoles, nous expérimentons dans le cadre d'une collaboration avec la recherche, un travail de capitalisation des expériences sociales au travail des enseignants-formateurs, où sur la base d'échanges et d'analyse de leurs activités entre pairs, nous cherchons à les engager dans une démarche réflexive de leurs pratiques sociales. Ce travail se fait en particulier en collaboration notamment avec des acteurs de la recherche en didactique professionnelle, qui nous permet de compléter et de conduire plus loin notre cadre théorique, mais également de nous engager dans des démarche où les enseignants-formateurs participent et contribuent eux-mêmes au processus de recherche.

Bibliographie

- ACCARDO A., 1997, *Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu*, Troisième édition Ed Agone, Le mascaret, 380 p.
- ALPHANDERY P., et BILLAUD J-C., *L'agriculture à l'article de l'environnement*. Études Rurales, n° 141-142 "Cultiver la nature", 1996/06, 9-19
- ALTER N., 2006, *Cultures et identités au travail*. Sociologie du monde du travail, Ed PUF, 101 - 118
- BACHELARD D., 2002, « Approche critique de la « transitologie » socioprofessionnelle et dérive des logiques d'accompagnement », in *L'accompagnement dans tous ses états*, Revue Education permanente, n°153, 109-119
- BALLET J., TORRE A., 2004,
- BARBIER J-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Ed PUF, 305 pages.
- BARTHEZ A., 1986, *Du labeur paysan au métier d'agriculteur : l'élaboration statistique en agriculture*, Cahiers d'économie et sociologie rurales 3, 45-72.
- BERKES F., FOLKE C., 2002. *Back to the future: ecosystem dynamics and local knowledge*. Panarchy: understanding transformations in human and natural systems Pages 121–146 in L. H. Gunderson and C. S. Holling, édition. Island Press, Washington, D.C., USA
- BERGMANN D, BAUDIN P., 1989, *Politiques d'avenir pour l'Europe agricole*, Edition INRA, Paris, 170 pages.
- BEURET J.E., 1999. Petits arrangements entre acteurs : les voies d'une gestion concertée de l'espace rural. In : Nature Science Sociétés, vol. 7, n°1, 21-30.
- BEURET J-E., 2006, *la conduite de la concertation, pour la gestion de l'environnement et le partage des ressources*. Ed l'Harmattan
- BILLAUD J-P., 2006,
- BLANCHEMANCHE S., et al, 2000, la multifonctionnalité et statut d'activité, *Revue Economie Rurale*, vol 260, 41 – 51
- BLANC J., FREYNET M-F, PINEAU G., 1998, Les transactions aux frontières du social, formation, travail social développement local, Chronique sociale Lyon, 252 pages.
- BLETON-RUGET A., 2000, La paysannerie en débat : autour du décret du 3 octobre 1848 sur l'enseignement agricole, dans *les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760 à 1945*. Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999, Dijon, Educagri édition

- BLIN J-F., 1997, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Action et Savoir, Paris, 224 pages.
- BOUDON R., BOURRICAUD F., 1982, *Dictionnaire critique de la sociologie*, édition du PUF, Paris, 714 pages.
- BOULET M., 1997, *la construction de l'articulation école – entreprise dans l'enseignement agricole (1820 – 1960)*, Formation Emploi n°57, 43 pages
- BOULET M., 2000, Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945 - *Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999* - Dijon : éditions Educagri, 526 pages
- BOULET M., 2003, La formation des acteurs de l'agriculture. Continuités et ruptures 1945- 1985 - *Actes du colloque ENESAD, 27-29 novembre 2001* – Dijon, éditions Educagri, 223 pages
- BOURDIEU P., 1982, *Leçon sur la leçon*, Paris Minit,
- BOURDIEU P., 1987, *Choses dites*, Edition de Minit
- BOURDIEU P., 1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris, édition du seuil Libre examen politique, 270 pages.
- BOURNEL BOSSON M., 2011. Rapports développementaux entre langage et activité In Maggi, B. (sous la dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF
- BOUSSARD V., DEMAZIERE D., MILBURN P., 2010, *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Presse universitaires de Rennes, 176 pages
- BOURRIGAUD R., 1993, *Le développement agricole au 19^{ème} siècle en Loire Atlantique. Essai sur l'histoire des techniques et des institutions*. Thèse de doctorat. Université de Nantes, UFR de droit et de sciences politiques, 685 pages.
- BRELOT C.-I., 1996, Le syndicalisme agricole et la noblesse en France de 1884 à 1914, *Cahier d'histoire, volume 41 n°2*, 199 – 218.
- BRIVES H., 2006, *La voie française : entre l'Etat et profession, l'institution du conseil agricole*, Conseillers en agriculture sous la direction de Rémy J., Brives H., et Lemery B., édition Educagri, 15 – 36
- CALLON M., 1996, Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de saint Brieuç, *L'année sociologique* ,169 – 208.
- CALLON M., LASCOUMES P., BARTHES Y., 2001, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, édition du Seuil, La couleur des idées, 358 pages.
- CANDAUI J., 1999, Usages du concept d'espace public de concertation pour une lecture critique du processus de concertation, *Economie Rurale*, vol 252, 9-15

- CANNAC Y., 1985, *La bataille des compétences : l'éducation professionnelle permanente au cœur des stratégies de l'entreprise*, édition Homme et technique, 34/39.
- CARDI F., 2004, *L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie*, édition l'Harmattan Logique sociale, 264 pages
- CASALFIORE S. 2002, La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe, vers une analyse en « d'action située », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier – février - mars, 75-84.
- CHAPOULIE J-M., 1973, *Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels*. *Revue française de sociologie*, XIV-1, 86 – 114.
- CHAIX M-L., 1993, *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris L'Harmattan, 254 pages.
- CHARMASSON T., DUVIGNEAU M., LELORRAIN A.M., LENAOU H., 1999, *L'enseignement agricole, 150 d'histoire*, Educagri édition.
- CLOT Y. 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, édition du PUF, le travail humain, 206 pages.
- COCAUD M., 2000, Des cadres pour la rénovation agricole : les sociétés d'agriculture en Ille et Vilaine en 1757-1880 in *les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture de 1760 à 1945*. Actes du colloque ENESAD, 19 21 janvier 1999, Dijon, Educagri édition
- COINTAT M. 2000, « L'enseignement agricole de 1750 à 1848 », dans *les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture de 1760 à 1945*. Actes du colloque ENESAD, 19 - 21 janvier 1999, Dijon, Educagri édition.
- COLLIOT-THELENE C., 2009, Les idéaux-types, encyclopédie Universalis.
- COMPAGNONE C., LEMERY B., PETIT S., KOCKMANN F., MORETTY P., 2010. Quelle structuration des activités des chambres d'agriculture. L'émergence d'une grille d'analyse. Colloque SFER " Conseiller en agriculture : acteurs, marchés, mutations ", 14-15 oct. 2010, Dijon, 2010,
- CORCUFF P., 1996, « Théorie de la pratique et sociologies de l'action. Anciens problèmes et nouveaux horizons à partir de Pierre Bourdieu », *Actuel Marx* n°20 « autour de Pierre Bourdieu » 27 – 38.
- COUJARD J-C., 1988,
- CROZIER M., et FRIEDBERG, E., 1977, *L'acteur et le système*, Edition du seuil. 500 pages
- DARRE J.P., 1984, « la production de normes au sein d'un réseau professionnel. L'exemple d'un groupe d'éleveurs », *sociologie du travail* n°2, 141 – 156.
- DARRE J-P., 1985, *La parole et la technique, l'univers des éleveurs du Ternois*, Paris l'Harmattan.
- DASSAT S., 1985, « L'emploi, enjeux économiques et sociaux ». Colloque de Dourdan II

- DE BRIENTA V., PALAU Y., 1999,
- DEGRANGE B., 2002, La mise à l'épreuve d'une profession. Le travail de redéfinition du métier d'éleveur charolais. Thèse de doctorat en sociologie, Université Lyon II – Lumière UFR Anthropologie et de sociologie. Dir FRITSCH P., 307 pages.
- DENZIN N. K., 1992, Symbolic Interactionism and Cultural Studies. *The Politics of Interpretation*, Cambridge, Blackwell Publisher.
- DORE T., 2002, 193
- DUBAR C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, édition Armand Colin, coll. U., 276 pages.
- DUBAR C., 1998, Socialisation professionnelle et double transaction : un modèle d'analyse des récits biographiques, dans *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, coord. Freynet M-F., Blanc M., Pineau G., édition Chroniques sociales, Lyon, 137 - 152.
- DUBAR C., TRIPIER P., 1998, *Sociologie des professions*, édition Armand Colin coll. U, 256 pages.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, édition du Seuil, La couleur des idées, 273 pages.
- DUBET F., 2002, *Le déclin des institutions*, édition du Seuil, 402 pages
- DUBET F., 2009, *Le travail des sociétés*, édition du Seuil, 348 pages
- FAITA D., 1999, analyse des situations de travail : de la parole au dialogue, in J. Richard-Zappela (dir), *Espaces de travail, espaces de paroles*, pp 127-137. Rouen.
- FAITA D., MAGGI B., 2007, *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse, Octarès.
- FLEURY B., 2008, L'interpellation de la formation par le développement durable, *Revue Pour n° 198*
- FRIEDMANN G., 1955, *Problèmes humains du machinisme industriel*, Ed.Gallimard,
- GAUCHET M., 2005, *La condition politique*, édition Gallimard, Paris, 560 pages.
- GILLET M., GUIGNON S. et JACQUES-JOUVENOT D., “ Le patrimoine : fondement identitaire de la profession agricole ”, in SYLVESTRE, JP [dir.], *Agriculteurs, ruraux et citadins. Les mutations des campagnes françaises*, Dijon, CRDP de Bourgogne/Educagri, 2002, 91-108
- GARFINKEL H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.)
- GIDDENS A., 1987, *La Constitution de la société*, trad. M. Audet, P.U.F., Paris, 1987.
- GLASSER B., STRAUSS A., 1992, *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Edition de Minuit
- GORCUFF P., 2002, *Les nouvelles sociologies*. Ed Nathan Université. 125 pages
- GRALL J., LEBAUDE A., 2002, *La république des paysans. 100 paysans d'aujourd'hui témoignent*, édition Jacob-Duvernet, 183 pages.
- GROSRICHARD F., 2006, Rapport à Dominique Bussereau Ministre chargé de l'Agriculture, *L'enseignement agricole au cœur de la modernité rurale*, 16 pages
- GUIHENEUF P.-Y. et al, 2006
- GUILLAUME-HOFNUNG M., 1995, *La médiation*, PUF, Coll. « Que sais-je ? », Paris
- HERVIEU B., 1993, *Les Champs du futur*, éditions François Bourin, 1993, 172 pages
- HUGHES E-C, 1996, *le regard sociologique*. Essais choisis, Paris EHESS recueil de textes rassemblés et présentés par JM Chapoulie, 344 pages.
- JACQUES-JOUVENOT D., 1997, *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, Paris l'Harmattan, 240 pages.
- JAMBES J.P., 2001, *Territoires apprenants Esquisses pour le développement local au XXI siècle*. Édition l'Harmattan, collection administration, aménagement du territoire, paris
- JOLLIVET M., 1966, l'utilisation de la notion de classe sociale en sociologie rurale, *Epistémologie sociologique* (repris dans Jollivet M., 2001)
- JOLLIVET M., 1988, *Pour une agriculture diversifiée, arguments questions, recherches*, L'Harmattan, 335 pages.
- KAUFMANN J.C., 1996 *L'entretien compréhensif*, Edition Nathan Université, 127 pages.
- LADRIERE P., 1988, « La sagesse pratique » in *Les forme de l'action, sémantique et sociologie*, Ed EHESS, pp15-39.
- LALLEMAND-BARRES A., 1986, *Teneur en nitrates des nappes phréatiques de la France, état des connaissances*. BRGM, Ministère de l'environnement.
- LAMARCHE H, 1996, « Europe du Nord Europe du sud, le chassé croisé de la course à l'intensification ». In JOLLIVET, M., [dir.] *l'Europe et ses campagnes* - Presse de sciences politiques.
- LANG V., 2004, La profession enseignante en France : permanence et éclatement in M. Tardif & C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, St Nicolas (Québec) : Les presses de l'Université Laval.
- LAURENT C., MOURIAUX M.F, 1999, *La multifonctionnalité agricole dans le champ de la pluriactivité*, [En ligne] Fac-similé Centre d'Etude de l'Emploi, La lettre, octobre 99, Internet.

- LEFEVRE R., 2004, la proximité du nouveau capital social au chevet de la démocratie ? *Acte du colloque le capital social*, cellule gris université de Rouen, 167-199.
- LEMERY B., 1992, « décomposition/ recomposition des professions en agriculture ; une nouvelle perspective sur le développement agricole, Dijon, Colloque INPSA, *Où en sont les recherches en sciences sociales sur le milieu rural*, 78-92.
- LEMERY B., 1994, Une position d'expert incertaine : les conseillers techniques en agriculture, dans *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*, dir. Darré JP. n°1 / XII de la revue *Technologie / Idéologies / Pratiques*, 90-116.
- LEMERY B., COUX N., BARBIER M., CARTIER S., 1996, « Agriculture et environnement : jeux d'acteurs, émergence de nouvelles formes d'organisation et recherche de coordinations sur les espace ruraux » *Revue Etude et recherche sur les systèmes agraires et le développement INRA SAD*.
- LEMERY B. REMY J., BRIVES, 2006, *Nouvelles agricultures, nouvelles formes d'exercice et nouveaux enjeux du conseil aux agriculteurs*. Conseillers en agriculture, Educagri Edition 235 - 252
- MASPETIOL R., 1946, *L'ordre éternel des champs*, Librairies de Médecis, 587 pages.
- MATHEVET R., THOMPSON J, DELNÔE O., CHEYLAN M., GIL-FOURRIER C., BONIN M., 2010, " La solidarité écologique : un nouveau concept pour une gestion intégrée des parcs nationaux et des territoires", *Nature Sciences Sociétés*, n°18, pp. 424-433.
- MAURICE, 1980, Le déterminisme technologique dans la sociologie du travail (1955-1980). Vers un changement de paradigme ? *Sociologie du travail n° 1, numéro spécial sociologie du travail à 20 ans*, 17-34
- MEAD G.H., 1934, *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press
- MENDRAS H, 1967, *La fin des paysans*, Paris, SEDEIS, 361 pages.
- MINVIELLE Y., 1996, les compétences en entreprise, revue *Sciences Humaines, Hors-série n° 12*, Eduquer et Former 65- 69
- MICOUD A., 1997, *L'écologie et le mythe de la Vie* · in LARRERE Catherine, LARRERE Raphaël : *La crise environnementale* · INRA Editions 1997
- MOLLARD A., 1977, *Paysans exploités. Essai sur la question paysanne*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble,
- MOORE, 1969,
- MULLERP., 1984,
- MULLER P., 1998,
- OSTY F., 2006, *Sociologie des professions et des métiers*. In ALTER, N. [dir.], *Sociologie du monde*

du travail, PUF édition, Paris, 61-79

OSTY F., 2003, *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presse Universitaire de Rennes, 240 pages

PAPY F., 2002, 191

PARADEISE C., 1987, Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail, *sociologie du travail XXIX*, 1/87 : 35-46

PARADEISE C., 1985, « Rhétoriques professionnelles et expertises », *sociologie du travail*, n° 1.

PARADEISE C., 1990, « les théories de l'acteur », *les cahiers français* n° 24, 31-36.

PINTES G., 2003 Validation des acquis et de l'expérience à l'intersection de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente, *Esprit critique* Vol 5 n°01

PINTO L., 2002, *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Albin Michel, Paris, coll. Points Essais.

PALAZZSCHI Y., 2002, *Introduction à une sociologie de la formation*, collection éducation et formation, éditeur l'Harmattan

RALLET A. et TORRE A., 2004, Proximité et localisation, *Economie Rurale* N° 280, Mars-Avril, 25-41.

RAYNAUD P. et THIBAUT P., 1990, *La Fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy

REMY J., 1987, La crise de professionnalisation en agriculture : les enjeux de la lutte pour le contrôle du titre d'agriculteur, dans *Sociologie du Travail*, vol. 29, n° 4 "Les agriculteurs français face à une nouvelle crise", 415-441

REMY J., 2008, La diversité croissante des métiers et des cultures professionnelles, *Pour* n°196-197, 80-84.

REMY J., 1998, La transaction sociale dans *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, coordination Freynet M-F., Blanc M., Pineau G., édition Chroniques sociales, Lyon, pp 20 – 42.

ROELENIS N., 1998, *Les transactions intersubjectives dans l'attribution des compétences* in Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local dir. Freynet MF, Blanc M, Pineau G. Chroniques sociales. Lyon. 121–136.

ROSE R., 1990, *Inheritance before choice in public Policy*, journal of theoretical politics, vol 2, n°3, 263 - 291

RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, édition du Seuil. Paris

SAINSAULIEU R., 1977, *L'identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la FNSP. 450 pages.

SAINSAULIEU R., 1996, *L'identité au travail*, Presse de la fondation Nationale des sciences politiques, « références académiques » 477 pages (1^{ère} édition 1977)

SCHÔN D, 1993, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Edition Logiques.

SIX J.-F., 1995

SUCHMAN L., 1987, *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, Cambridge University Press, New York.

SYLVESTRES J-P (dir.), 2002, Les usages de la campagnes et la dynamique identitaire des agriculteurs français, dans *Agriculteurs, ruraux, et citoyens, les mutations des campagnes françaises* Educagri, Dijon

TACHE A., 2005, *Principes d'une sociologie d'intervention complexe : la médiation*, édition l'Harmattan pratique de la systémique, 254 pages.

TANGUY L., 2001, un mouvement social pour la formation permanente en France, 1945 – 1970 Education permanente n°149, 11 – 28

TOURAINÉ A., 1955, *L'Évolution du travail aux usines Renault*. Thèse, sous la direction de Georges Friedmann.

TOURAINÉ A., 1965, *Sociologie de l'action*, Edition du Seuil Paris. 566 pages.

TRIBOÏ E.,

VELASCO ARRANZ A., 2002, *les contradictions de la modernisation en agriculture*, Logiques sociales L' Harmattan.

VILLET R, 2001, *Le courrier de colo-proctologie* n°1. Mars 2001.

VIMAL , 2011

VINCENT G. Sociologie de la scolarisation et sociologie de la socialisation, in Berthelot (dir) : *Pour un bilan de la sociologie de l'Education*, Toulouse, centre de recherche sociologique de Toulouse le Mirail, Cahier N°2, 57 – 66.

VISETTI Y.-M. (1989). Compte rendu de Lucy A. Suchman, Plans and Situated Actions - The problem of Human/Machine Communication. *Intellectica*(9).

WEBER, M., 1965, *Essai sur l'objectivité scientifique dans les sciences et les politiques sociales* in Essai sur la théorie des sciences.

ZARIFIAN P., 2002, *La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste*. « Vers l'articulation entre connaissances et compétences ». Colloque Nantes décembre 2002

BPREA, 1990, 75

BPREA, 2007, 7

Rapport annuel de l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (ONEA), 2002, Educagri Edition

Rapport annuel de l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (ONEA), 2002, Educagri Edition

Chantier PROSPEA, 2002, *Loi d'orientation agricole, savoirs et qualifications professionnelles, analyses des enjeux et perspectives pour l'évolution des savoirs* ; Educagri Edition

Table des figures et des tableaux

Figure 1 : modèle d'analyse sociologique par le champ et l'action située de l'activité des enseignants-formateurs.....	106
Tableau 1 -.....	116
Figure 2 – Répartition des effectifs en fonction des secteurs d'activités pour le niveau V	127
Figure 3 – répartition en fonction des secteurs d'activité pour le niveau IV	128
Figure 4 – Répartition des effectifs en fonction des secteurs d'activité pour le niveau III (BTSA)....	128
Figure 5 - Répartition du public de l'enseignement agricole en fonction de leurs origines socioprofessionnelles.....	129
Figure 6 – Répartition des catégories socioprofessionnelle par niveau de recrutement -	130
Tableau 2 – évolution des représentations institutionnelles du métier d'agriculteur de 1960 à nos jours	149
Figure 7 : évolution de la posture pédagogique de l'institution scolaire agricole / 1960-2000	163
Figure 8 : « l'entrepreneur acteur agricole et rural ».....	172
- Figure 9 : l'agriculteur autonome et territorialisé	178
Figure 10 : la position du style professionnel de l'agriculteur technique.....	182
Figure 11 : le style professionnel de l'agriculteur durable	187
Figure 12 – Les modèles d'agriculture du point de vue des agents.....	194
- Figure 13 –	218
- Figure 14 –	236
- Figure 15 –	250
- Figure 16 –	265
-Figure 17 –	276
-Tableau 3 –	281
Figure 18 – Espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole – Enseignant / formateur	290
Figure 19 – Espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole – Enseignant / formateur / Enseignant agricole	294
Figure 20 – Espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole.....	299
Figure 21 – Position des idéaux-types dans le champ et principaux mots d'ordre dans l'espace de pratique et de débats dans le champ de la formation agricole	299
Figure 22 – Position des idéaux-types / médiation : relations avec les acteurs pédagogiques et agricoles	303
Figure 23 – Position des idéaux-types / médiation : logique de l'action.....	306

Figure 24 – Position des idéaux-types / médiation : registres de dialogue.....	308
Figure 25 –	332

Table des matières

Remerciements	Erreur ! Signet non défini.
Table des matières	Erreur ! Signet non défini.
Introduction	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1	21
1. Sens et contenu de la modernisation agricole des années 60	21
1.1. La construction d'une « raison sociale » du métier d'agriculteur « moderne »	22
1.1.1. Des objectifs de production du travail accompagnés par des politiques publiques	22
1.1.2. Les visées industrielles de l'organisation du travail.....	23
1.1.3. Un référentiel de l'agriculteur moderne qui puise aussi dans des références agrariennes	24
1.2. Des savoirs et des compétences « agronomiques » pour garantir et optimiser la production agricole.....	26
1.2.1. De la vulgarisation au développement agricole	26
1.2.2. Du « paysan » à « l'exploitant agricole ».....	28
2. Position de l'enseignement agricole public dans le mouvement de modernisation agricole	29
2.1. Répondre aux nouvelles organisations du travail	29
2.1.1. Retour sur l'Histoire : structuration de l'enseignement agricole public à partir de la réforme de 1848.....	30
2.1.2. L'organisation et la structuration de l'enseignement agricole des années 1960	33
2.2. Élaboration d'une posture pédagogique de l'enseignement agricole public	36
2.2.1. Le changement de l'individu par les connaissances et la culture.....	37
2.2.2. Le changement par la pratique	39
2.3. Gérer les mobilités sociales et professionnelles	43
3. Mise à l'épreuve de la position institutionnelle de l'enseignement agricole public : dynamique professionnelle du métier d'agriculteur	45
3.1. Controverses et débats au sein de la profession	46
3.2. La montée d'injonctions au professionnalisme à l'extérieur du monde agricole	50
3.2.1. Désectorialisation des politiques publiques	50
3.2.2. Décentralisation des politiques publiques et nouvelles formes de gouvernance	55
Chapitre 2.....	61
1. L'identité professionnelle et dynamique professionnelle.....	61
1.1. L'identité comme marque d'appartenance	61
1.2. Evolution de l'identité professionnelle vers la double transaction	62
1.2.1. La situation de travail.....	62
1.2.2. L'expérience sociale.....	63

1.2.3.	La double transaction identitaire	65
2.	De l'identité à la compétence	66
3.	Problèmes posés à la formation : vers l'hypothèse de la médiation pédagogique	69
3.1.	Des ressources en tension et en concurrence	69
3.1.1.	Des savoirs disciplinaires difficiles à mettre ensemble	69
3.1.2.	Des savoirs qui s'élaborent en cours d'action au statut fragile et pas facilement mobilisables	70
3.2.	Les lieux de la socialisation professionnelle	73
3.3.	Emergence d'une figure de « l'enseignant-formateur » agricole	74
4.	Les principes d'une « médiation pédagogique »	75
4.1.	La Médiation	75
4.2.	La traduction : processus d'accompagnement au changement	78
4.3.	Construction d'une question de recherche autour de la « médiation pédagogique »	81
5.	Cadre théorique de l'activité des enseignants-formateurs agricoles	84
5.1.	Analyser la médiation pédagogique à partir concept de champ de Pierre Bourdieu	85
5.1.1.	Le concept de champ	85
5.1.2.	Appréhender le champ de l'enseignant-formateur agricole	87
5.2.	Analyser la médiation pédagogique par une approche sociologique de l'action située	89
5.2.1.	L'action des enseignants-formateurs comme manière de recombinaison des logiques d'action : de « l'intégration sociale » à la « cohésion sociale »	90
5.2.1.1.	Dépasser les « routines »	90
5.2.1.2.	De l'intégration sociale à la cohésion sociale	90
5.2.1.3.	L'action des agents comme des combinaisons de logiques de l'action	91
5.2.2.	L'action des agents peut être réflexive	94
5.2.3.	L'action des agents est dépendante de la situation	95
6.	Elaboration d'un modèle d'analyse sociologique, par le champ et l'action située, de l'action des enseignants-formateurs agricoles	98
6.1.	Une démarche compréhensive de l'action située	98
6.2.	Analyser le champ comme un « espace de pratiques et de débats »	99
6.3.	Elaboration d'un modèle d'analyse de l'activité des enseignants-formateurs	101
6.3.1.	Le 1 ^{er} niveau : l'action des enseignants-formateurs est dépendante d'un « espace de significations disponibles »	101
6.3.2.	Le 2 ^{ème} niveau : l'action des enseignants-formateurs est dépendante d'un « espace des dispositions »	101
6.3.3.	Le 3 ^{ème} niveau : L'action des enseignants formateurs est dépendante d'un « espace social d'exercice et de références »	102
6.3.3.1.	Rencontre entre structure sociale et système d'action	102

6.3.3.2.	Un espace social d'exercice et de références dans un contexte matériel, organisationnel et institutionnel	103
6.3.3.3.	Registre de dialogue pour administrer les transactions sociales	104
6.3.4.	Elaboration d'un modèle d'analyse	105
6.4.	Analyser les représentations de l'agriculture	106
7.	Dispositif de recherche	107
7.1.	Dispositif de recherche pour recueillir le matériau auprès des agents	107
7.1.1.	Un dispositif pour construire des monographies	107
7.1.2.	Quelques entretiens exploratoires et des entretiens semi-directifs	108
7.1.3.	Description de l'échantillon d'agents rencontrés	110
7.2.	Dispositif de recherche pour recueillir le matériau du côté de l'institution	117
7.2.1.	Les représentations institutionnelles du monde agricole	117
7.2.2.	Injonctions et prescriptions de l'institution sur l'activité de ses agents	118
7.2.2.1.	Place du chantier PROSPEA	119
7.2.2.2.	Autres documents investis	120
8.	Le cadre contraint et les limites de ce travail	120
Chapitre 3		123
1.	Un enseignement agricole public à la recherche de son « identité »	123
1.1.	Une institution qui élargit son « horizon » agricole vers le « rural »	124
1.2.	La diversification de l'offre de formation	126
1.2.1.	Une organisation de l'enseignement agricole public en plusieurs cycles	126
1.2.2.	Un enseignement agricole dont l'offre se distribue dans 5 familles de métiers	127
1.3.	Un public aux origines, aux trajectoires et aux attentes variées	129
1.4.	Les établissements d'enseignement agricole au cœur d'un débat	132
1.4.1.	Les orientations des politiques et de l'action publique en matière de formation entre Etat et région	132
1.4.2.	L'influence du local	134
2.	Le travail « institutionnel » de recomposition d'une représentation du métier d'agriculteur	136
2.1.	Qu'est ce qu'un référentiel professionnel et de formation (des BP REA et des Bac Pro CGEA)	136
2.2.	Les remises en cause d'un modèle productiviste	137
2.3.	Le travail d'explicitation autour des modes de production agricole	139
2.4.	Diversification et ouverture des activités en amont et en aval de la production	140
2.5.	De l'exploitant familial à l'entrepreneur	142
2.6.	Des pratiques de communication aux pratiques sociales	145
2.7.	Bilan sur l'évolution d'une représentation institutionnelle du métier d'agriculteur	148
3.	Le travail de recomposition d'une posture pédagogique de l'institution	150

3.1. Une inclination « pédagogique » marquée par le passage de la discipline vers la pluridisciplinarité	152
3.2. influence de la formation professionnelle : mixité des catégories de savoirs.....	154
3.3. influence de la sphère de l'éducation : regard réflexif sur l'action.....	156
3.4. L'individualisation et l'accompagnement : vers une logique de cohésion sociale ..	158
3.4.1. Sens de l'individualisation pour la formation professionnelle et pour l'éducation : former l'acteur ou le sujet.....	159
3.4.2. Individualisation, une notion stable en formation	160
3.4.3. De l'individualisation à l'accompagnement	161
3.4.4. Représentation de la posture pédagogique de l'institution	162
Chapitre 4.	167
1. Un travail qui unanimement tend à exclure les visées « productiviste » du modèle agricole.....	168
1.1. Remise en cause de la « course » à la production	168
1.2. Remise en cause de la standardisation de l'agriculture	169
1.3. Remise en cause des organisations sociotechniques	170
2. Une représentation du métier d'agriculteur autour de trois styles professionnels au regard de celle de l'institution scolaire.....	171
2.1. Une représentation du métier d'agriculteur portée par l'institution scolaire agricole ..	171
2.2. L'agriculteur autonome et territorialisé.....	172
2.2.1. La territorialisation de l'activité agricole pour retrouver de l'autonomie et valoriser les productions.....	173
2.2.2. Un agriculteur au cœur de réseaux territoriaux	175
2.2.2.1. Réactiver les « réseaux de dialogues techniques »	175
2.2.2.2. Défendre une position dans les espaces sociaux du territoire.....	175
2.2.3. Les ressources pour penser le devenir de l'agriculture se trouvent du côté du monde agricole	176
2.3. L'agriculteur technicien.....	178
2.3.1. Un agriculteur qui doit s'extraire des « archaïsmes » d'un travail d'autrefois	179
2.3.2. Un agriculteur qui doit s'appuyer sur les nouvelles connaissances scientifiques et techniques	180
2.4. L'agriculteur « durable »	182
2.4.1. Des agriculteurs qui doivent « agir sur » l'environnement et le développement territorial.....	183
2.4.2. Un agriculteur, acteur et citoyen, pour le développement durable de son territoire.....	184
3. Les termes du débat sur l'agriculture au sein de la communauté éducative	188
3.1. Articulation entre agricole et rural : « agir sur » versus « faire avec » l'environnement	189

3.2.	La nature des ressources pour sortir des visées productivistes.....	190
3.3.	Le changement par les institutions, par les acteurs ou par « la citoyenneté ».....	191
3.3.1.	Une logique de cohésion sociale	192
3.3.2.	Une logique d'intégration sociale	193
Chapitre 5	197
1.	Trajectoires.....	199
1.1.	Les agriculteurs réflexifs	200
1.2.	Les promoteurs du développement durable.....	200
1.3.	Les « promus » des années 60 -70.....	201
1.4.	Les « déçus » du monde agricole.....	202
1.5.	Les enseignants.....	203
1.6.	« Les conjointes » d'agriculteurs.....	203
1.7.	« Les marginaux »	204
2.	Les idéaux-types.....	205
2.1.	« L'Enseignant Education nationale » (l'EEEn).....	206
2.1.1.	Une position d'expert disciplinaire	207
2.1.2.	Des agents en charge d'une socialisation institutionnelle « promotionnelle ».	208
2.1.2.1.	D'une logique d'intégration sociale	208
2.1.2.2.	... à une logique de subjectivation.....	209
2.1.3.	Une position qui tient d'itinéraires particuliers.....	210
2.1.4.	Une position que le quotidien met à l'épreuve.....	211
2.1.4.1.	Où les relations avec les élèves fragilisent le rôle des agents dans le processus de socialisation institutionnelle.....	212
2.1.4.2.	Nature des ajustements de la position de l'enseignant Education nationale pour faire face aux situations	214
2.2.	La figure du « formateur enseignant » (FEn)	219
2.2.1.	Une action « située » en formation continue pour adultes	220
2.2.2.	L'expérience au travail comme référence d'un espace de dispositions du « formateur enseignant »	222
2.2.2.1.	Le formateur a une expérience professionnelle	222
2.2.2.2.	Devenir compétent et légitimement agriculteur par l'expérience au travail... ..	224
2.2.3.	Les références de l'espace de significations disponibles pour caractériser la position du formateur enseignant.	225
2.2.3.1.	Le formateur, l'accompagnement et l'individualisation.....	225
2.2.3.2.	Le « formateur », une alternative à l'expert disciplinaire.....	227
2.2.4.	L'action des formateurs enseignants est centrée sur une logique stratégique..	228

2.2.4.1.	Mobiliser des savoirs variés.....	228
2.2.4.2.	Apprendre en faisant.....	229
2.2.4.3.	Accompagner chaque individu pour construire son projet d'installation moyennant un ensemble de transactions sociales.....	230
2.2.5.	Les relations des agents avec leurs pairs et le monde agricole.....	233
2.2.5.1.	Le travail avec les pairs.....	233
2.2.5.2.	Le travail avec le monde extérieur et la profession agricole.....	235
2.3.	La position de « l'enseignant Agricole » (ENA).....	237
2.3.1.	Une position définie par un rôle d'agent en charge de la socialisation institutionnelle.....	239
2.3.1.1.	Une position définie par le statut des agents.....	239
2.3.1.2.	Une position caractérisée par des mots d'ordre attribués à l'enseignement agricole.....	240
2.3.1.3.	Une position alternative à celle de l'enseignant « Education nationale ».....	242
2.3.1.4.	Une position qui tient d'un itinéraire dans des écoles d'ingénieurs d'agronomie.....	243
2.3.2.	L'action au travail entre formation et animation.....	245
2.3.2.1.	Des situations qui placent les agents à l'intersection d'une sphère pédagogique et professionnelle.....	245
2.3.2.2.	Le travail avec les individus en formation.....	246
2.3.2.3.	Le travail des agents avec leurs pairs et les acteurs du territoire.....	248
2.4.	La position du « pédagogue - paysan » (PEp).....	251
2.4.1.	Singularité de la position sur l'apprentissage en action et nature des savoirs..	252
2.4.2.	Une position qui se construit sur un itinéraire particulier.....	254
2.4.2.1.	Où l'expérience d'agriculteur croise l'expérience en formation d'ingénieur agronome.....	254
2.4.2.2.	Où s'est construite une conception militante du travail de l'agent et de l'institution à l'égard du changement en agriculture.....	256
2.4.3.	La construction d'une posture de pédagogue.....	257
2.4.3.1.	Des situations où l'agent prend la mesure de la reconnaissance sociale au travail.....	257
2.4.3.2.	Une pratique de médiation qui s'empare de la dimension collective et sociale de l'apprentissage, en tension avec le contexte de formation continue dans lequel l'agent travaille.....	259
2.4.3.3.	Une approche réflexive du travail de l'enseignant-formateur autour de la construction d'une position de pédagogue.....	262
2.5.	La position de « l'animateur formateur » (ANf).....	266

2.5.1. Une position caractérisée par une conception du changement en agriculture aux marges de la production	267
2.5.2. Une légitimité d'enseignant-formateur qui se pose en alternative de « l'enseignant » et du « formateur »	268
2.5.3. Une conception de l'apprentissage qui s'appuie aussi sur une logique de l'insertion sociale et professionnelle	270
2.5.4. L'animateur formateur en action	272
2.5.4.1. Vers des opérations de traduction avec les individus en formation	272
2.5.4.2. Une logique de l'insertion en direction d'acteurs du territoire	274
3. Diversité des positions des idéaux-types	277
Chapitre 6	283
1. 1. Construction et caractérisation de l'espace social de pratique et de débats	284
1.1. Une première opposition structurante dans le champ de la formation agricole : l'opposition entre les figures symboliques de « l'enseignant » et du « formateur »	284
1.1.1. Une opposition qui tient à deux espaces sociaux d'exercice et de références	285
1.1.2. Une opposition qui s'inscrit également dans des itinéraires biographiques spécifiques	287
1.2. La position structurante de l'enseignant agricole	290
1.2.1. Pluridisciplinarité et pédagogie active à l'épreuve dans son espace social d'exercice et de références	290
1.2.2. Une position singulière liée à leur espace de dispositions	292
1.3. Les positions du pédagogue paysan et de l'animateur formateur : les savoirs, l'individualisation et l'accompagnement « dans tous leurs états » !	294
1.3.1. Accompagner en mobilisant des savoirs experts et d'action	295
1.3.2. L'individualisation face au collectif	297
1.3.3. Animateur et pédagogue : les figures « marginales » de l'enseignement agricole	298
2. Et la médiation pédagogique : comment former « au » métier et former « le » métier. 301	
2.1. Former « au » métier, former « le » métier au regard des acteurs qui sont mobilisés	302
2.2. Former « au » métier, former « le » métier au regard des logiques de l'action	305
2.3. Former « au » métier, former « le » métier au regard des registres de dialogue	307
Chapitre 7	313
1. Ce qui empêche la mise en place d'une médiation pédagogique	314
1.1. De la rationalisation de l'action de formation à la fragilisation de la figure du pédagogue	315
1.1.1. Des rapports de la sphère pédagogique avec la sphère professionnelle « sous influence »	315
1.1.2. L'exemple du référentiel du BP « Responsable de l'Exploitation Agricole »	317
1.1.3. Une figure symbolique du « pédagogue » fragile	319

1.1.3.1. La difficulté de faire tenir ensemble logique de cohésion sociale / d'intégration sociale, et des ambitions de former « au » métier et de former « le » métier.	320
1.1.3.2. Remise en cause plus générale d'une conception pédagogique de la formation	321
1.1.3.3. Distinction entre ceux qui agissent en formation et ceux qui parlent de la pédagogie	322
1.2. Où l'institution pense ses agents sur un modèle d'enseignant-formateur « ancien »....	324
1.3. Une institution et des agents en train de « perdre » l'agriculture comme objet et comme projet.....	325
1.3.1. La distance des agents avec l'agriculture	325
1.3.2. L'agriculture, un objet qui s'estompe dans l'enseignement agricole.....	326
1.4. Une médiation pédagogique en émergence qui invite à repenser l'appui auprès de l'enseignement agricole.....	328
2. Accompagner la construction sociale d'une médiation pédagogique	329
2.1. Conditions d'émergence de la construction sociale d'une pratique de médiation pédagogique	329
2.2. Quel dispositif pour accompagner l'émergence d'une pratique de médiation pédagogique	330
2.2.1. De la conscience pratique à la conscience discursive	330
2.2.2. Recherche et formation au service de la réflexivité	332
Conclusions	335
Bibliographie.....	341
Table des figures et tableaux	351

Titre : Former au métier, former le métier. La médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur

Mots clés : médiation pédagogique, enseignement agricole technique, dynamique des métiers, professionnalisation, pluridisciplinarité, apprentissage en action, expériences au travail, sociologie de l'expérience, champ professionnel.

Résumé

Face aux exigences contemporaines adressées à l'agriculture, le métier d'agriculteur est soumis à une dynamique professionnelle qui opère entre des normes institutionnelles qui cadrent l'activité et qui sont de plus en plus nombreuses, une actualisation des savoirs scientifiques et techniques qui ne réduisent jamais complètement les controverses et les incertitudes du devenir de l'agriculture et l'action d'agriculteurs qui expérimentent, ajustent et mettent en débat permanent le sens et les savoirs reconnus par les professionnels de l'agriculture. Si l'enseignement agricole a contribué à produire, diffuser et promouvoir les attributs du métier d'agriculteur des années 60, cette dynamique professionnelle réinterroge son rôle : comment former à un métier quand celui-ci semble se reconstruire en permanence ? Ce rôle est d'autant plus difficile à trouver que l'institution scolaire semble perdre de son poids dans les processus de socialisation et que les enseignants et formateurs doivent désormais faire avec (1) un flux constant de savoirs de statuts variés hors de l'espace scolaire (2) des acteurs de plus en plus hétérogènes qui « travaillent » le métier d'agriculteur et peuvent détenir une partie des savoirs nécessaires aux apprentissages et (3) des controverses multiples liées aux incertitudes du devenir de l'agriculture. Nous avons alors considéré que les agents devaient ajuster leur posture de travail et passer, sans l'exclure totalement, d'une diffusion de la connaissance à l'administration de controverses par des transactions sociales avec et entre des acteurs variés pouvant prendre part aux apprentissages. Nous avons considéré également que ces transactions n'opèrent pas seulement en direction des publics en formation ; elles contribuent également au travail de recomposition du métier, en étant à l'origine d'un processus cognitif qui se fait avec et en direction des acteurs agricoles eux-mêmes et qui opère également sur leur référentiel. Nous avons désigné cette pratique par « médiation pédagogique » et ce travail de recherche vise à repérer si et à quelles conditions elle peut émerger.

Pour cela nous nous appuyons sur la sociologie de l'expérience de François Dubet et sur le travail de reformulation du concept de champ de Bourdieu par Bruno Lémery. La médiation pédagogique n'émerge qu'à la condition que les agents s'extraient de certaines routines et qu'au cours de leurs expériences et dans leurs relations quotidiennes au travail, ils retravaillent les normes sociales intériorisées et recombinaient des logiques de l'action. L'analyse par idéaux-types à partir de 25 entretiens nous a permis de caractériser les rapports de forces et de sens qui sont à l'œuvre dans le champ de la formation agricole et les conditions et difficultés pour qu'émerge une médiation pédagogique.

Nous montrons alors qu'une telle pratique peine à exister car elle met en cause l'idée reçue d'une hiérarchie entre savoirs construits en cours d'action et savoirs stabilisés, entre savoirs pratiques et théoriques. Elle met également en doute le caractère incontestable de ces derniers où la confrontation entre l'agronomie et l'écologie cristallise les débats sur le devenir de l'agriculture et traduit les difficultés d'une agroécologie à s'imposer comme nouvelle science légitime de l'agriculture. Ce faisant, les agents peinent à ajuster leur posture dans les situations de travail où ils pensent plus à éviter qu'à administrer les controverses auxquelles les situations de formation et les savoirs qui y circulent donnent lieu. Pour autant, la médiation pédagogique se révèle à certaines conditions. D'une part, les agents doivent être en capacité de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés, moyennant une certaine conceptualisation de leurs activités et de leurs expériences de formation. D'autre part une médiation pédagogique n'advient que si les agents travaillent à initier et entretenir des relations avec les acteurs du monde agricole – avec lesquels la proximité ne va plus forcément de soi – en tant que parties prenantes du processus d'apprentissage. Enfin, cette médiation ne peut se réaliser qu'avec la réaffirmation du rôle de l'institution scolaire agricole dans le processus de production des référentiels.

Si l'institution scolaire agricole, au travers d'un ensemble de mots d'ordre comme pluridisciplinarité ou pédagogie de l'action, rend possible une pratique de médiation pédagogique, tout se passe comme si ces termes allaient de soi pour les agents dès lors qu'ils intègrent l'enseignement agricole. D'une part, l'institution continue de penser ses agents sur un modèle ancien selon lequel celles et ceux qu'elle recrute seraient familiers des questions agricoles. D'autre part, elle ne semble plus éprouver le besoin de retravailler ces mots d'ordre alors même que les conditions et les caractéristiques contemporaines de la professionnalisation des agriculteurs ont changé. Nous posons que pour réaliser ce travail, il est nécessaire de repartir de l'expérience des agents et de les expliciter, pour les engager dans un processus réflexif individuel et collectif de leur pratique. C'est là un des enjeux essentiels du système national d'appui à l'enseignement agricole technique.