



HAL
open science

**Les effets développementaux du couplage entre activités
et situations de conseil : Analyse d'un dispositif
d'échange entre conseillers agricoles accompagnant la
transition agro-écologique des agriculteurs.**

Sophie Duhamel

► **To cite this version:**

Sophie Duhamel. Les effets développementaux du couplage entre activités et situations de conseil : Analyse d'un dispositif d'échange entre conseillers agricoles accompagnant la transition agro-écologique des agriculteurs.. Sociologie. Institut agronomique, vétérinaire et forestier de France, 2019. Français. NNT : 2019IAVF0022 . tel-02641603

HAL Id: tel-02641603

<https://pastel.hal.science/tel-02641603>

Submitted on 28 May 2020

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

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

THESE DE DOCTORAT

Préparée à l'Institut des sciences et industries du vivant et de l'environnement (AgroParisTech)

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Institut agronomique vétérinaire et forestier de France

Spécialité : Sciences sociales

École doctorale n° 581

Agriculture, Alimentation, Biologie, Environnement et Santé (ABIES)

Par

Sophie DUHAMEL

**Les effets développementaux du couplage entre activités
et situations de conseil :**

*Analyse d'un dispositif d'échange entre conseillers agricoles
accompagnant la transition agro-écologique des agriculteurs.*

Directrice de thèse : **Marianne CERF**

Co-encadrement de la thèse : **Paul OLRY**

Thèse présentée et soutenue à Paris, le mercredi 2 Octobre 2019

Composition du jury :

M. Thierry DORE, Professeur, AgroParistech,	Président
Mme Nathalie MULLER-MIRZA, Maître d'Enseignement et de Recherche, Université de Lausanne	Rapporteuse
M. Jérôme GUERIN, Professeur, Université de Bretagne Occidentale	Rapporteur
Mme Nathalie GIRARD, Directrice de recherche, INRA	Examinatrice
M. Jérôme MOUSSET, Chef du service agriculture et forêt de l'ADEME	Examineur
Mme Marianne CERF, Directrice de recherche, INRA	Directrice de thèse
M. Paul OLRY, Professeur, AgroSup Dijon	Co-Directeur de thèse

Les effets développementaux du couplage entre activités et situations de conseil :

Analyse d'un dispositif d'échange entre conseillers agricoles accompagnant la transition agroécologique des agriculteurs.

RESUME DE THESE :

Le processus de développement professionnel et ce qui le soutient, dans des situations de travail en transition, ici celles de conseillers agricoles, sont au cœur de cette thèse. Dans le cadre de leur relation de service aux agriculteurs, les conseillers agricoles voient leurs activités et missions évoluer pour accompagner les agriculteurs lors d'une transition vers l'agroécologie. Dans ce contexte, ils se questionnent sur l'efficacité de leur conseil et de la relation à construire avec les agriculteurs, dès lors que l'objet même de la relation s'élargit, tant sur le plan spatial que temporel, et qu'il active de nouveaux raisonnements agro-systémiques. L'exigence est de redonner une place centrale à l'agriculteur pour qu'il soit acteur et constructeur de son système d'exploitation plus qu'applicateur de règles de décisions énoncées par des prescripteurs scientifiques et techniques.

L'enjeu pratique est de permettre aux conseillers agricoles à la fois de comprendre ce qui change pour eux comme pour les agriculteurs et d'élaborer de nouvelles pratiques efficaces dans ces situations de travail renouvelées. Notre question de recherche est alors : en quoi et à quelles conditions des rencontres entre pairs sont susceptibles de produire des effets développementaux dans ce contexte de transition professionnelle ?

Nous étudions cette question en mobilisant le cadre théorique de la didactique professionnelle pour mener une analyse longitudinale d'un dispositif d'échange entre conseillers sur leur métier. Ce dispositif alterne des temps collectifs et des temps de mises en pratique sur le terrain. Il conjugue réflexivité et mise en activités, pour que les conseillers impliqués analysent le couplage activité/situation, s'interrogent sur les sources d'incertitudes et prennent conscience de la complexité accrue de leurs situations de travail. Nous analysons les effets développementaux qui s'opèrent dans ce dispositif, tant pour les conceptrices-animatrices que pour le collectif et pour les conseillers.

Ainsi, nous montrons comment les conseillers, en identifiant les dimensions agissantes de leurs situations de travail, apprennent à les manipuler autrement, et parviennent à en faire des situations potentielles de développement tant pour les agriculteurs, que pour eux-mêmes. Nous mettons également en lumière les débats collectifs émergents, sur la façon de mobiliser l'agronomie, au détour des analyses conduites sur les couplages activité/situation de conseil et de leurs interrogations sur leurs postures et normes de métier.

Nous mettons en évidence l'apport d'une progressivité didactique jouant sur l'articulation entre temps collectifs et mises en pratiques et suscitant de façon itérative une réflexivité à différents niveaux d'organisation de l'activité, et soulignons le développement professionnel qui en résulte pour les conceptrices-animatrices.

Nous proposons de qualifier ce dispositif « d'intervention didactique » pour prendre en charge tant la progressivité construite dans les contenus travaillés pour aider les conseillers à repenser leur activité, que les ajustements réalisés pour réunir les conditions d'un travail collectif sur le métier. Nous discutons alors en quoi l'intervention didactique, structurante des échanges, ouvre des possibilités d'actions renouvelées de façon différenciée pour les conseillers selon leurs trajectoires et contextes d'action.

In fine, nous formalisons cette intervention afin de permettre à d'autres professionnels d'en saisir les principes. Nous discutons de la pertinence de ce type d'intervention didactique et de sa formalisation pour penser un dispositif de formation favorisant un développement professionnel individuel et collectif, lorsque le travail à faire évoluer n'est ni défini *à priori*, ni stabilisé, mais se construit chemin faisant dans un processus qui mêle échange entre pairs et actions avec les agriculteurs.

Remerciements

« *Et sinon une thèse ça t'intéresse ?* » Cerf Marianne (2014).

Voilà comment tout a commencé. Le jour de mon entretien pour mon stage de Master 2 ma future directrice de thèse me pose cette question. Je me suis tout d'abord dit que j'allais déjà commencer par faire mon stage dans un milieu que je ne connaissais et qu'on verrait après. Une fois les pieds au grand air, dans les champs de blé et de colza, et avec la myriade de nouveaux mots appris¹, je n'ai pas hésité à me lancer dans l'aventure.

La machine des concours de thèse pour décrocher le sésame de la bourse se lance : le 4 juillet, c'est un oui ! L'aventure commence !

Cette thèse a été financée par l'Ademe, et suivi par Audrey Trévisiol que je tiens à remercier. La seconde « demi-bourse » m'a été octroyée par le département SAD de l'INRA que je remercie tout autant.

Cette thèse a été encadrée par deux directeur.trice assez exceptionnels : Marianne Cerf et Paul Olry. Je tiens à souligner et à vous remercier pour votre puissance de travail, votre bonne humeur et la confiance que vous avez accordée.

Paul, je souhaiterais ici souligner ton immense et infailible connaissance théorique. Je te remercie pour les ouvertures théoriques que tu as proposé, parfois méandreuses pour moi, mais toujours dans l'idée de ne pas rester dans ma zone de confort. Pour m'aider à élaguer, Paul m'a souvent dit : « *écris ce que tu défendrais au pied du mur* ». Cette phrase m'a aidé à clarifier mes choix théoriques et à limiter la confusion.

Marianne, je te remercie sincèrement de ta présence, de son soutien et ton impressionnante force de travail. Au début je n'imaginai pas la chance de t'avoir comme directrice de thèse. A force d'entendre « *Waouh t'as Marianne en directrice de thèse !! La chance !* », j'en étais d'autant plus impressionnée. Merci d'avoir toujours été là pour m'accompagner dans mes

¹ Blé barbu, blé tendre, altise, aphanomyces...

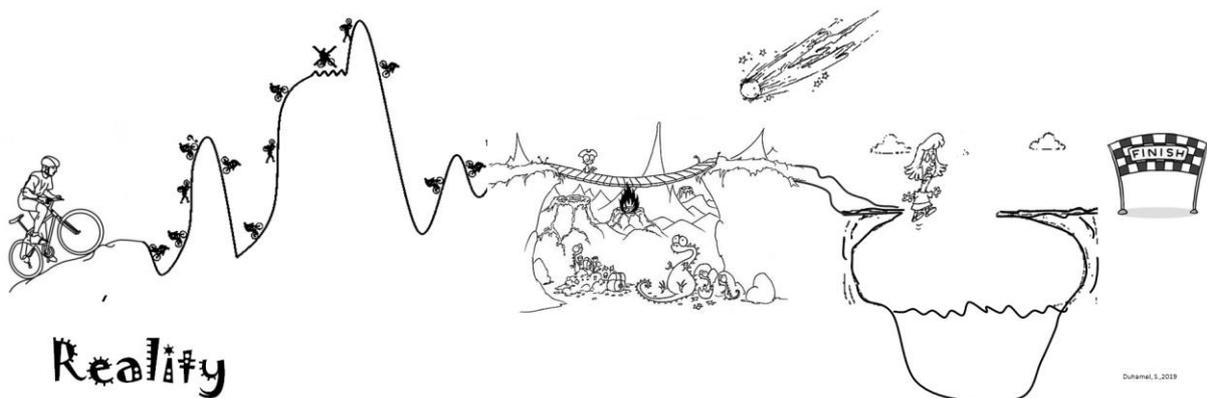
Concernant ce dernier mot j'ai mis un certain temps avant de le comprendre en situation. Une fois de retour du terrain, et que vous retranscrivez la situation à l'aide d'un dictaphone au son un peu métallique, il faut un sacré moment pour retrouver ce doux terme et son orthographe.

questions et mes remises en question ! Merci de ta rigueur et de ta recherche constante de « Sophie qu'est-ce que tu veux dire par-là ? ». Merci d'avoir été là jusqu'au bout.

Du coup avec Paul et Marianne à mes côtés, le plan de base c'était ça :



Bon en réalité, ce fut plutôt ça :



Non que Marianne et Paul n'aient pas été à mes côtés, bien au contraire, mais que faire une thèse c'est plus complexe qu'un *cdd de trois ans avec un rapport final à produire*. Malgré le fait que ce ne fût pas une ballade bucolique, ces trois ans de thèse (euh non cinq) m'ont confronté à diverses écueils. Heureusement Marianne et Paul m'ont toujours permis de les dépasser et d'en sortir grandi. Enfin, cette trajectoire m'a ouvert un nouveau monde et nouvelles perspectives inestimables.

Pour me soutenir dans ce parcours de thèse, je remercie l'école doctorale ABIES (Irina pour la partie recherche et Corinne pour la partie administrative) pour m'avoir épaulée dans cette formation universitaire.

Merci également aux membres de mon comité de pilotage pour leurs riches échanges : Philippe Astier, Catherine Delgoulet, Lorène Prost, Janine Rogalski et Audrey Trévisiol.

Cette thèse a été possible par le soutien scientifique et administratif du LISIS et d'AgroSup Dijon. L'équipe d'Eduter Recherche m'a accueillie dans ces bureaux pendant les trois années de mon contrat doctoral. Merci pour votre bonne humeur et vos échanges toujours constructifs ! Merci à toute l'équipe tant les chercheurs que les doctorants : Patrick, Chantal, Jean-François, Marie, Dominique, Claire, Nathalie, Youri, Fanny et Anaïs (pour les soirées autour d'une bouteille), Marie-Thérèse (pour les dîners chez Félix), Marie-Noëlle (pour les innombrables discussions), Thibault (pour le chocolat), et tous les autres que j'oublie.

Merci de nouveau à Marianne et Paul de m'avoir donné la possibilité de partir trois mois au pays des Kangourous auprès de Stephen Billett ! Ce fût une extraordinaire et chaleureuse aventure !

Le terrain de cette thèse s'appuie sur un projet CasDar national : le projet Changer. Merci à toute l'équipe de chercheurs (Bertrand, Caroline, Paul, Marianne) et à tous les conseillers du dispositif. Merci aux conseillers concepteurs-animateurs pour les échanges que nous avons partagé ! Un immense merci au dispositif Bourgogne et à Laurette et Marie-Sophie de m'avoir ouvert les portes de ce dispositif d'échange entre pairs ! Nos échanges m'ont permis de comprendre bien des choses sur ce métier de conseiller, merci infiniment de votre regard si riche. Bien évidemment je remercie au plus haut point l'ensemble des conseillers du dispositif Bourgogne, de m'avoir acceptée dans ces temps collectifs et lors de temps individuels. Sans vous cette thèse n'aurait pas été possible.

Je remercie également le département SAD de l'INRA et plus particulièrement le dispositif d'accompagnement des doctorants par « les journées des doctorants » au hameau de l'étoile ! Merci pour tous les échanges, que ce soit avec l'équipe d'animation ou les doctorants ! Ce fût chaque année avec envie que je revenais pour faire fructifier nos cerveaux pendant ces quelques jours.

Merci aux doctorantes devenues amies, Jessica, Sarah et Chloé ! Merci les filles pour ce soutien de tous les instants (surtout pour les derniers instants !) : je suis enfin prête pour les soirées mojitos ! Merci également aux doctorantes d'avoir répondu présentes à ma

proposition de « résidence d'écriture virtuelle ». *Le power est en nous, il faut juste le faire sortir !*

Dans la dernière ligne droite de cette rédaction, je remercie les relecteur.trices pour leur lecture attentive.

Enfin je remercie le jury d'accepter de mettre en discussion ce manuscrit de thèse : Nathalie Muller-Mirza, Jérôme Guérin, Nathalie Girard, Jérôme Mousset et Thierry Doré.

Depuis un an et demi je travaille dans l'organisme de formation des Chambres d'agriculture : Resolia. Merci à toute l'équipe de m'avoir accueillie et accompagnée sur cette *deuxième partie de thèse*. Un merci tout particulier à *Anne2* pour nos échanges, ta bonne humeur et tes oreilles attentives.

Enfin cette thèse n'aurait pu se faire et se finir sans le soutien de mes amies et ma famille. Un peu dans le désordre, merci à Margaux, Juliette D, Bérengère, Lucile (on va pouvoir retourner aux champi ensemble), les copines de Dijon, et tous les autres que mon cerveau à l'heure actuelle a oublié. Merci à mes parents, ma sœur de loin (même trop loin) d'être présent, de m'avoir supporté et accompagné dans cette étape de ma vie. Céline merci pour tout : les skypes, les messages, les poutines, les délires, et vivement la fête de l'autonome. « *Oui oui oui, ça c'est sur* » j'ai fini « *enfin j'sais pas enfin peut-être* ».

Pour finir merci à Éric (qui est à mes côtés pour écrire ces remerciements). Rencontré en fin de thèse alors que je pensais que ce n'était pas le bon moment, je me souviendrais toujours d'une conversation avec Anaïs, porte des bureaux fermées pour ne pas que les murs écoutent « *Anaïs, je ne peux pas tomber amoureuse, j'ai une thèse à écrire* ». Je pense qu'en fait c'était le meilleur moment pour te rencontrer. Merci de m'aider à me laisser aller, à ne plus (trop) me poser de questions et juste profiter de l'instant présent, et merci de me ramener sur terre quand je pars trop loin dans mes réflexions. Merci de m'avoir tant soutenue et accompagnée jusqu'au bout ! Maintenant construisons notre monde, notre futur !

*Marianne et Paul m'ont continuellement poussé à ce que cette thèse devienne « **ma thèse** », me permettant à la fois d'opérer un développement professionnel, mais également un développement personnel pour me donner confiance dans ce que j'ai à dire, car « tu as des choses à dire ». Face aux personnes ici remerciées, je ne peux m'empêcher de penser que chacune a contribué à cette thèse : c'est un peu « **notre thèse** » MERCI !!*

Table des matières

Remerciements-----	3
Table des figures -----	10
Table des tableaux -----	10
Partie 1 : Problématique et stratégie de recherche -----	13
I. Chapitre 1 – Contexte de la recherche : enjeux scientifiques et pratiques -----	13
A. La transition agroécologique : vectrice d'évolutions du monde agricole et du métier d'agriculteur	13
B. Quel impact de la transition agroécologique dans le conseil en agriculture ?	17
II. Chapitre 2 – Problématique et cadre théorique -----	26
A. Une approche théorique du développement professionnel	27
B. Notre approche d'une intervention didactique et des conditions d'un développement professionnel	46
III. Chapitre 3 : Stratégie de recherche-----	55
A. Un terrain singulier	55
B. L'observatoire mis en place pour étudier ce terrain à l'aune de nos questions de recherche	63
Partie 2 : Résultats : l'expression concrète d'un développement professionnel et ses formes--	67
I. Chapitre 1 – Analyser son travail et faire face à des situations complexes. Le cas des conseillers agricoles-----	67
A. Notre entrée, nos méthodes et nos données	70
B. Deux résultats et leurs interprétations	72
C. Discussion	75
II. Chapitre 2 – La capacité de professionnels à déceler le potentiel de leurs situations de travail et à le réaliser, levier de leur développement professionnel -----	77
A. Le conseil agricole : une relation de service bousculée par la transition agroécologique 78	
B. Une approche du développement professionnel en situation de travail	82
C. Les situations de travail et les situations potentielles de développement	85
D. Méthodologie de travail	89
E. Résultats : une articulation en deux temps de mise en milieu pour « décoiffer, décaler et déplacer » des conseillers par rapport à leurs routines de conseil.	93

F.	Discussion : La prise en charge d'une situation potentielle de développement vécue collectivement dans son activité de conseil individuel : levier d'un développement professionnel	117
G.	Conclusion du chapitre 2	119
III.	Chapitre 3 - La portée développementale d'une intervention didactique : apprendre dans et par les situations de travail, en collectif, dans le conseil en agriculture. -----	120
A.	Méthodologie de recherche	122
B.	Résultats : la construction progressive d'une intervention didactique fondée sur l'échange et l'analyse du travail visant une dynamique développementale	126
C.	Discussion : progressivité didactique et portée développementale d'une intervention didactique	162
	Partie 3 : Discussion de nos résultats : émergence d'un développement professionnel et ce qui le soutient -----	168
I.	Rappel de la question sociale, nos principaux résultats-----	168
II.	Quoi de neuf pour le développement professionnel et ce qui le soutient ?-----	171
A.	La difficile articulation entre développement et professionnalisation au sein d'une intervention didactique.....	175
B.	Quelques perspectives :.....	181
III.	Quoi de neuf sur le lien formation-travail et les dispositifs qui assurent ce lien ?-----	184
A.	Quelques perspectives :.....	186
	Bibliographie : -----	190
	Plan détaillé du manuscrit -----	199
	Annexe -----	205

Table des figures

Figure 1 : le calendrier de réalisation des séminaires du dispositif bourguignon.....	60
Figure 2 : Représentation graphique de l'alternance entre des temps de formation associant 10 conseiller.ères et les deux conceptrices-animatrices et les temps de mise en pratique individuelle entre chaque séminaire	61
Figure 3 : Chronique de mon observation des temps de séminaires et des situations de conseil mises en place par des conseillers.....	64
Figure 4 : Représentation synthétique de l'observatoire mis en place (recueil de données et principaux axes d'analyse de ces données.....	66
Figure 6 : Poster métier J-1 de EB.....	149
Figure 7 : Représentation de Changer 18 mois après par EB.....	150
Figure 8 : Représentation du poster métier J-1 de SG.	151
Figure 9 : Représentation de Changer à 18 mois par SG.....	152

Table des tableaux

Tableau 1 : "les repères les plus significatifs du développement professionnel" Mayen, 2001, HDR.....	36
Tableau 2 : Représentation schématique de l'articulation de nos questions de recherche	54
Tableau 3 : Les activités réalisées lors des six séminaires.....	62
Tableau 4 : Catégorisation des deux tours de plaine "décalés" construit par les conceptrices-animatrices	94
Tableau 5 : les activités mises en place par les conceptrices-animatrices.....	123
Tableau 6 : Représentation de ce que les conceptrices-animatrices tiennent pour vraies et la déclinaison en intentions et leurs conséquences sur leurs activités mises en place	128
Tableau 8 : exemple des différents mandats sur une situation d'animation de Bassin d'Alimentation et de Captage par deux conseillères.....	143
Tableau 9 : L'alternance entre les séminaires et les ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices	154

Partie 1 : Problématique et stratégie de recherche

I. Chapitre 1 – Contexte de la recherche : enjeux scientifiques et pratiques

A. La transition agroécologique : vectrice d'évolutions du monde agricole et du métier d'agriculteur

Le secteur agricole et alimentaire est actuellement confronté à de nombreux enjeux : climatiques (ex. contribution de l'agriculture aux émissions de gaz à effets de serre), environnementaux (ex. pollutions liées aux intrants agricoles), sanitaires (ex. impacts sanitaires des pesticides et des produits ultra-transformés) et économiques (ex. viabilité économique des filières agricoles), qui questionnent le modèle de développement dominant de ce secteur.

Historiquement, A la sortie de la seconde guerre mondiale, les états européens ont stimulé l'intensification de la production agricole (création d'instituts de recherche, d'instituts techniques, PAC....) dans l'optique de tendre vers l'autosuffisance alimentaire. L'intensification agricole s'est appuyée sur une production de masse basée sur de l'utilisation de produits phytopharmaceutiques et d'engrais chimiques couplés la moto-mécanisation de l'agriculture. La combinaison entre ces deux éléments, dont l'objectif est de produire en quantité tout en respectant des critères de qualités standardisés, donne naissance au modèle de production agricole aujourd'hui couramment appelé 'conventionnel' (Duru, Therond, & others, 2014). La logique poursuivie par ce modèle est de contrôler au maximum, un à un, les facteurs limitants au champ, i.e. les facteurs (nutrition des plantes, ravageurs des cultures...) qui influent sur les performances de production (principalement le rendement). Ce processus se traduit par une forme de standardisation de l'utilisation des intrants (engrais et produits phytopharmaceutiques), des instruments (mécaniques) et des systèmes de productions ; engendrant une « *simplification cognitive du travail* » (Mayen & Lainé, 2014, p55). Dans le cadre de cette modernisation agricole, les grandes cultures (céréales, oléagineux, protéagineux et quelques légumes) sont caractérisées par « *des rotations courtes et un usage*

massif de pesticides » dans une recherche de potentiels de rendement de production toujours plus élevés (Goulet & Meynard, 2012, p7).

Le modèle conventionnel commence à être remis en question, à partir des années 70 (Cardona, 2012), du fait de différents impacts négatifs identifiés : la productivité par hectare atteint des limites, les résistances des insectes et de maladies augmentent, les sols deviennent moins productifs, les eaux souterraines sont parfois polluées... (Hénin, 1980). La prise en compte de ces enjeux environnementaux invite l'agriculture à une « *redéfinition de son insertion dans les territoires et les filières face aux enjeux du développement durable* » (Cerf, Compagnone, & Labarthe, 2013). Se dessine une différence entre une agriculture conventionnelle qui s'appuie sur des enjeux de production de masse au détriment de l'environnement, et un modèle de développement où l'agriculture prend en compte l'environnement, la préservation et la durabilité de ses ressources naturelles dans son modèle de production tout en considérant des performances économiques et sociales des exploitations.

Pour répondre à cet enjeu de préservation de l'environnement en agriculture, certains acteurs promeuvent un nouveau modèle de développement autour de la notion de **transition agroécologique**² (Gliessman, 2014). Le terme « agroécologique » naît de la convergence de deux disciplines, l'agronomie et l'écologie, à la fin des années 1990. Il s'agit de se tourner vers le développement de pratiques agricoles plus écologiques. Le processus d'implémentation de ce nouveau modèle reste néanmoins à mettre en place car il demande pour les professionnels de changer de modèle pour passer d'une agriculture dite conventionnelle vers une agriculture tournée vers la préservation et la durabilité. On parle alors de « transition » pour évoquer le processus qui permet de passer de l'un vers l'autre modèle. Le modèle de la transition agroécologique, revendique « *un retour à l'agronomie, en tant que raisonnement intellectuel qui reposerait sur une compréhension affinée du fonctionnement des milieux cultivés pour rendre les pratiques agricoles plus efficaces et plus respectueuses de l'environnement* » (Goulet & Meynard, 2012, p6). Répondre à l'enjeu de transition agroécologique, peut se faire par différents chemins, se différenciant par le degré

² Les pratiques agroécologiques s'appuient sur les fonctionnalités écologiques des agroécosystèmes. Emerge alors « la nécessité de changements organisationnels profonds à l'échelle des systèmes alimentaires, nécessaires pour permettre l'adoption de telles pratiques » (Lumbroso, 2019)

d'engagement dans une reconception des systèmes (Toffolini, 2016). Duru, Therond, & Fares (2015) mettent ainsi en avant deux principales voies à une écologisation des pratiques agricoles : une voie faible et une voie forte de l'écologisation. Ce faisant, ils montrent que la « voie faible » correspond à de faibles évolutions de pratiques, qui sont peut-être plus efficaces et respectueuses de l'environnement, à court terme, mais ne résolvent pas la question du « modèle agricole » sur le long terme. Dans ce cadre-là il s'agit plus d'une écologisation du modèle intensif, par une adaptation à la marge des pratiques agricoles, que d'une remise en cause de celui-ci. Cette voie de développement peut être qualifiée « d'agroécologie intensive » (Griffon, 2014). La seconde voie, en revanche, celle d'une écologisation forte, nécessite une « *re-conception des systèmes agricoles, c'est-à-dire une transformation en profondeur des pratiques, mais aussi des stratégies globales de gestion des fermes et des valeurs qui sous-tendent leur gestion* » (Lacombe, 2018). Dans ce cadre-là, la question d'un changement en profondeur du modèle agricole est posée.

Les agriculteurs sont en première ligne pour la mise en œuvre de cette transition agroécologique. La conduite de leurs systèmes d'exploitation est questionnée à l'aune de ces changements de pratiques attendus. Pour accompagner l'« écologisation » des pratiques des agriculteurs en grandes cultures³, on les invite à davantage prendre en compte les dynamiques du milieu et les interactions entre composantes cultivées et naturelles (Doré Thierry, Le Bail, Martin, Bertrand, & Roger-Estrade, 2006). Est revendiqué une *approche systémique globale* dans ces nouveaux modèles agricoles guidés par la transition agroécologique (Duru et al., 2014).

Le métier d'agriculteur se trouve alors questionné dans toutes ses dimensions (Clot, 2008a). Thareau, Fabry, & Robin (2014), font ainsi le lien entre la lutte contre le changement climatique et la lutte des agriculteurs pour leur identité professionnelle. Pour Candau, Ruault, & al., (2005), la question du « bon agriculteur » en élevage se pose via un élargissement des acteurs, (re)dessinant les normes professionnelles des agriculteurs. De façon plus opérationnelle, des auteurs se sont intéressés à la façon dont, en situation de travail, les agriculteurs suivent différentes voies pour tendre vers des pratiques agroécologiques : en testant chez eux de nouvelles pratiques (Catalogna, 2018), en reconcevant pas-à-pas leurs systèmes de cultures (Toffolini, 2016) ou en s'appuyant sur des pratiques innovantes d'autres

³ Dans cette thèse nous nous focaliserons uniquement sur les grandes cultures végétales de par notre terrain

agriculteurs (Salembier, 2019). Ces travaux, mais aussi ceux de Chantre (2011), Coquil (2014), Lacombe (2018) mettent en avant les difficultés auxquelles sont confrontés les agriculteurs, le changement de paradigme agricole à l'œuvre, et la façon dont ils se saisissent de ce projet agroécologique organisent des transitions, pour faire évoluer leurs systèmes de production, leurs pratiques, leurs manières de conduire des apprentissages et leur métier.

L'orientation prise de s'engager dans une perspective agroécologique demande de passer « à un type de travail avec le vivant, qui considère le vivant comme un partenaire à part entière avec lequel il faut agir, [qui] complexifie, ou plus exactement re-complexifie les situations de travail » (Mayen & Lainé, 2014, p55). Le vivant qui auparavant était contrôlé comme une variable à stabiliser, redevient une variable sur laquelle on peut s'appuyer par les services qu'elle peut rendre. Comment les agriculteurs peuvent-ils être accompagnés dans ces évolutions tant cognitives (Mayen, 2016) que pratiques ? Nombre de travaux apportent des éléments de réponse. Au regard de cette littérature, il nous a paru pertinent d'aller questionner l'appareil de développement agricole à l'œuvre dans les campagnes pour accompagner/guider les choix/orientations des agriculteurs dans la gestion de leurs exploitations.

La partie suivante introduit « l'enjeu pour l'appareil de développement de savoir quelle peut être sa place dans ce travail et comment il peut y contribuer » (Lemery, 2003, p5).

B. Quel impact de la transition agroécologique dans le conseil en agriculture ?

1. Le conseil agricole

« Le conseil concerne l'orientation d'une action future de celui qui est conseillé, dans l'intérêt de celui-ci (Mayen, 2000) » (Cerf & Maxime, 2006).

Le conseil en agriculture se développe à la sortie de la seconde guerre mondiale (Cerf & Lenoir, 1987) en lien avec l'intensification de l'agriculture et le modèle conventionnel en plein essor. Le conseiller agricole est amené à diffuser, transmettre et vulgariser aux agriculteurs, les apports des organismes techniques et de recherches agricoles afin de « *promouvoir une agriculture mécanisée et appuyée sur les derniers progrès scientifiques* » (Gagneur, 2011).

Les années 80-90 et le début des injonctions à une meilleure prise en compte de l'environnement, favorisent le développement d'un conseil attentif à ces impacts environnementaux, orientant les conseillers vers d'autres missions (Cerf & Lenoir, 1987). A la mission initiale de diffusion des progrès scientifiques utiles à une agriculture mécanisée et moderne, s'ajoute une mission environnementale. Pour certains conseillers celle-ci est gérée sous un angle réglementaire, où il s'agit de guider les agriculteurs vers la mise en conformité de leurs pratiques agricoles vis-à-vis de la réglementation en cours (nous pouvons faire le parallèle avec la voie faible de l'écologisation). Dans ce cadre-là le conseiller intervient en tant que « sachant » proposant à l'agriculteur des solutions en adéquation avec la réglementation, et qui ne perturbent pas trop les pratiques en place. Pour d'autres conseillers, la mission environnementale est gérée sous l'angle du raisonnement agronomique. Dans ce cas, agriculteurs et conseillers réfléchissent ensemble sur l'agro-éco-système à construire, par la mobilisation d'un raisonnement s'appuyant sur des leviers agronomiques et mobilisant une approche systémique et d'anticipation (Petit et al., 2010).

La prise en compte des enjeux agroécologiques, interroge les conseillers dans *ce qu'il convient de faire* avec les agriculteurs et la façon dont ces deux professionnels construisent ensemble l'action qui convient (Guillot, 2015). Les différentes évolutions amènent à une complexification des systèmes et de *ce sur quoi s'appuyer*, tant en termes de ressources que

de connaissances agronomiques, pour penser et repenser les systèmes de production. La transition agroécologique implique raisonnement plus systémique et un élargissement spatio-temporel de *ce sur quoi* les agriculteurs et les conseillers échangent.

L'élargissement spatio-temporel se matérialise par une réinscription des parcelles agricoles dans une représentation écosystémique de l'environnement (Morin, 2015). En effet, une parcelle en grande culture est un système qui se compose non seulement de cultures (céréales, oléagineux, protéagineux, légumes) mais aussi d'autres composants biologiques (herbacées, insectes,...), physiques, chimiques et une composante humaine (l'agriculteur qui agit sur sa parcelle) (Doré et al., 2006). « *Chacune des espèces et des éléments présents sont en interrelation (prédation, reproduction, association) et en interactions (protection habitat, source de nourriture)* » (Chiron, Guidoni-Stoltz, Mayen, 2019, sous presse) rendant ainsi, la parcelle agricole comme un tout complexe organisé (ou éco-auto-organisé) (Morin, 2010). Pour l'agriculteur, ce type d'environnement dynamique, demande d'envisager les interactions entre les différentes variables au sein de ce système, les évolutions possibles des différentes composantes, de considérer l'historique de la parcelle et les anciennes interventions, et d'anticiper les résultats des actions sur l'ensemble des composantes de l'écosystème agricole, dans le temps longitudinale tout en poursuivant son projet d'entreprise. Les agriculteurs sont confrontés, en cela, à une complexification des raisonnements agro-systémiques à mobiliser pour tendre vers des pratiques plus écologiques. Cette complexification, se retrouve également auprès de leurs accompagnants, les conseillers agricoles, pour qui « *il n'est pas facile de savoir à quoi s'adapter* » (Lemery, 2003; Compagnone, Auricoste, & Lémery, 2009).

Dans ces conditions B. Lémery fait le constat suivant : « *pris dans le paradoxe d'avoir à appliquer les directives de leurs employeurs – c'est-à-dire les agriculteurs, via leurs diverses organisations professionnelles – tout en étant aussi sommés de persuader ceux-ci, au préalable, de s'adapter à un nouvel ordre des choses, ils doivent, de fait, répondre à des injonctions dont la compatibilité ne va pas de soi* » (Rémy, Brives, & Compagnone, 2006, p236).

Par exemple, l'activité la plus emblématique, parmi les missions des conseillers agricoles en productions végétales, est le Tour de Plaine. Cette activité se définit comme étant le fait de « *donner du conseil à un groupe d'agriculteurs ou à un agriculteur, en vue d'apporter une*

solution technique au problème du moment constaté sur le terrain. Le conseil s'inscrit dans l'immédiateté » (Delbos et al., 2014). Délivré lors de la campagne annuelle ils ont lieu principalement au printemps afin d'accompagner les agriculteurs dans la production des cultures jusqu'aux moissons. Face à ce conseil délivré « à chaud » (Guillot, 2015) au moment où une problématique se présente, émerge un paradoxe lorsqu'il s'agit d'aller vers une écologisation des pratiques impliquant un élargissement spatial et temporel. Dans notre exemple, l'évolution de l'activité de Tour de Plaine peut s'avérer nécessaire si l'on se situe dans une perspective de transition agroécologique. Le conseiller chercherait alors à « *co-construire avec les agriculteurs des solutions à partir d'un co-diagnostic, dans une phase de réflexion collective et d'échanges* » (Delbos et al., 2014). L'approche nécessite tant pour le conseiller que pour les agriculteurs, de questionner « les bases agronomiques » à mobiliser pour asseoir des pratiques agricoles plus écologiques, à tel point que de nouvelles références agronomiques se réalisent en même temps qu'ils les partagent avec les agriculteurs (Cerf, Guillot, Olry, Omon, & Petit, 2016).

La partie suivante présente la façon dont la recherche scientifique s'empare de la question de l'impact d'un changement de paradigme agricole tant pour les agriculteurs que pour les conseillers agricoles.

2. Des clés pour appréhender les spécificités des évolutions du métier de conseiller agricole

Pour appréhender ce changement de paradigme, nous sortons du champ agronomique et allons voir comment les sciences sociales traitent cette question. Plus particulièrement nous mobilisons l'ergonomie et les sciences de l'éducation qui abordent les questions d'évolutions de métier et des compétences dans de nombreux secteurs professionnels. Nos sous-parties suivantes vont venir détailler tant les relations de service que les évolutions observées à l'aune du conseil agricole. Au cœur de la relation de service, pour les conseillers agricoles, l'objet du travail, est à la fois le champ cultivé et la relation que l'agriculteur entretient à ce champ.

Les évolutions auxquelles sont confrontées les conseillers agricoles et les agriculteurs ont la particularité d'être constamment en mouvement : il n'y a pas un modèle agricole vers lequel

la profession pourrait tendre (par exemple l'agriculture biologique) mais des modèles agricoles qui se construisent et se développent chemin-faisant (par exemple l'agriculture de conservation, la biodynamie, l'agriculture durable, l'agriculture biologique et éthique socialement). En cela, il s'agit davantage d'une *instabilité qui s'installe*, conduisant les conseillers agricoles à ne pas seulement devoir s'adapter/faire face à de nouveaux savoirs et méthodologies à appliquer, mais à comprendre les évolutions en cours et les anticiper. Et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de travailler sur le vivant dont les processus d'évolution sont longs.

Lors d'une observation sur le terrain un agriculteur me dira qu'après 3 années à avoir changé de système de culture vers un système de semis direct sous couvert, il commençait seulement à retrouver le niveau de production qu'il avait lorsqu'il était en système intensif. « Faut avoir les reins solides pour tenir ces trois années et ne pas être tenté de repasser en système conventionnel »⁴. Retour terrain lors d'une journée porte ouverte du programme Innov'Action des Chambres d'Agriculture en Bourgogne-Franche-Comté (printemps 2016).

Ces différentes évolutions questionnent alors le métier de conseiller agricole. Nous avons vu que le changement de modèle ne concerne pas seulement leurs connaissances agronomiques, mais plus largement leur métier et leur façon d'appréhender et d'agir dans leurs situations de travail. C'est pourquoi dans cette thèse nous abordons la question de l'évolution du métier de conseiller sous l'angle de l'ergonomie et des sciences de l'éducation et de la formation, pour contribuer à la compréhension des évolutions auxquelles font actuellement face les conseillers. Dans un premier temps, pour appréhender des *évolutions au travail en train de se vivre*, nous partirons de l'approche ergonomique et du travail réalisé autour des relations de service pour appréhender la relation entre un agriculteur et un conseiller agricole.

Les conseillers agricoles entretiennent et exercent une relation de service avec les agriculteurs. Cette relation de service se caractérise par la « présence d'un professionnel et d'un non-professionnel qui vont devoir travailler ensemble à propos d'un objet de travail à mettre et à discuter en commun et ils vont devoir instaurer une relation dans laquelle s'inscrit l'objet de travail » (Cerf & Falzon, 2005). Le conseiller agricole (le professionnel du conseil) et l'agriculteur(s) (le non-professionnel du conseil mais professionnel de son domaine) vont alors

⁴ La pression économique est un important levier/frein aux engagements des agriculteurs.

mettre en commun un objet du travail qui sera discuté par l'apport de moyens inégaux des deux professionnels (pourrait-on dire des connaissances pour le conseiller et un cas pratique pour l'agriculteur, sa parcelle) afin de répondre à la demande de l'un des professionnels (ici, celle de l'agriculteur qui peut être formulée à un instant t ou s'inscrire dans un processus plus longitudinal). Ces « *activités de conseil varient sous trois dimensions* :

- *le champ d'action et l'horizon temporel (problème local ou global),*
- *la posture de conseil (expert ou partenaire),*
- *le type d'activité de résolution de problème (diagnostic ou conseil) »* (Cerf & Falzon, 2005).

a) *Les caractéristiques des situations de service*

Lorsque la relation de service qu'entretiennent deux professionnels, l'un prestataire d'un service et l'autre bénéficiaire de ce service, se déploie dans une situation de travail coopératif, le bénéficiaire est alors acteur de la situation, et l'objet au cœur de la relation concerne les deux professionnels. Néanmoins, chacun a des moyens différents de comprendre et d'agir sur l'objet. Dans ces situations, les professionnels sont engagés dans une relation où ils partagent et construisent leur compréhension de la demande puis élaborent une solution pour y répondre (Cerf & Falzon, 2005). Plus précisément, selon ces auteurs « *ces situations de travail, coopératif entre un prestataire et un bénéficiaire d'un service, se caractérisent par : (i) un objet du travail commun (ce qui ne signifie pas l'identité des projets), (ii) l'inégalité des moyens (physiques ou cognitifs) entre les deux professionnels, (iii) l'existence de moyens - complémentaires - de part et d'autre pour traiter la demande adressée par le bénéficiaire, et (iv) une relation d'aide instituée socialement. Cette relation exige la disponibilité du prestataire, la sincérité de la demande du bénéficiaire, et, de part et d'autre, le devoir de mise en œuvre des moyens disponibles pour satisfaire la demande* ». Concernant le conseil en agriculture, ces quatre éléments se déclinent et nous permettent de rendre compte des évolutions en jeu dans les situations de conseil.

b) Les évolutions en jeu dans les situations de conseil agricole

Qu'est ce qui se joue effectivement comme recombinaison des situations de conseil agricole ? Cerf & Falzon, (2005) stipulent que les classes de situations de service se distinguent selon quatre dimensions et nous proposons de préciser ici les évolutions en jeu sur chacune d'elles :

- « *L'importance du temps de la relation* » : dans un conseil où il convient d'appréhender l'agroécosystème dans une perspective qui intègre efficacité technico-économique et efficacité environnementale, la temporalité de la relation à construire s'allonge, cette dernière implique de tenir compte de régulations à la fois en boucle courte (campagne culturale annuelle) et en boucle longue (plusieurs années).
- « *Les objectifs de la relation* » : le champ cultivé n'est plus considéré en faisant implicitement l'hypothèse qu'il peut être analysé « toutes choses égales par ailleurs » d'une ferme à l'autre. Il y a un enjeu à le resituer dans un environnement complexe et dynamique via l'instauration d'une relation avec l'agriculteur. L'objet du travail n'est plus tant le champ cultivé lui-même que le regard que l'on porte sur lui : la relation de l'agriculteur à son champ.
- « *Le degré de dépendance du client (usager)* » : dans cette relation, qui se réoriente vers la co-construction d'un conseil, le degré de dépendance entre le conseiller et l'agriculteur se déplace : le conseiller n'est plus vu comme détenant le savoir dont l'agriculteur est dépendant. Les savoirs du conseiller et de l'agriculteur, deviennent des ressources sur lesquelles s'appuyer pour co-construire un conseil. Dans ce processus, il y a un déplacement de la résolution d'un problème technique à la conduite d'une enquête entre deux professionnels, c'est-à-dire un déplacement d'une relation organisée pour « donner un conseil » vers une relation organisée pour « tenir conseil » (Lhotellier, 2003a, 2003b).
- « *L'espace dans lequel est exercé l'activité de l'agent* » : si la visite des champs reste un marqueur de leur activité, les conseillers et agriculteurs ne se contentent plus de rester en bordure de parcelle. Ils parcourent la parcelle, examinent en sus leurs abords, voire un territoire (dans le cas d'une aire d'alimentation de captage par exemple). Comme auparavant, des rendez-vous techniques, de formations, de visites d'exploitation et des temps collectifs « en salle » en dehors des temps habituels (par

exemple lors de la saison morte) peuvent être associés à ces visites de terrain : ces espaces sont agencés pour sortir de la diffusion d'un savoir par le conseiller et faciliter la co-construction entre agriculteurs et conseillers.

Néanmoins si ces éléments permettent de pointer que les situations de travail coopératif entre ces deux professionnels évoluent, les nouvelles situations restent peu définies en termes de contenu échangé et de modalités de réalisation.

Au regard de ces évolutions sur chacune de ces dimensions, l'enjeu majeur est de permettre aux conseillers agricoles la compréhension et la reconfiguration de ces situations de travail coopératif dans ce qui s'avère possible et souhaitable de faire avec les agriculteurs. Comment les aider à penser et mettre en œuvre cette reconfiguration ? Une première réponse a été proposée dans le cadre d'un projet de recherche-action. Ayant constaté la difficulté des conseillers à apprendre à reconfigurer leurs situations de travail *in situ*, c'est-à-dire dans leur travail coopératif avec les agriculteurs, une recherche-action a été menée entre 2011 et 2015⁵. Elle a permis la mise en place d'un dispositif d'échange entre pairs pour donner accès au travail réel pour et par les conseillers, en prenant comme objet d'échange le couplage entre la situation et le conseiller, c'est-à-dire l'activité qu'il réalise (Robert-Guillot, 2015). La sous-partie suivante approfondit l'impact de l'évolution de la relation de service sur les situations et activités du conseiller.

c) Une traduction de l'évolution de la relation de service au cœur du conseil agricole

Au cœur de cette relation de service, les situations de travail des conseillers se trouvent impactées par cette redéfinition de la relation à construire entre conseillers et agriculteurs.

La prise en compte de la transition agroécologique nécessite de (ré)apprendre à travailler avec le vivant. « *Le passage à un type de travail avec le vivant qui considère le vivant comme un partenaire à part entière avec lequel il faut agir, complexifie, ou plus exactement re-complexifie les situations de travail. Davantage de facteurs sont en jeu, il y a accroissement,*

⁵ Le projet « Conseillers demain » a été mené, avec des chercheurs, des conseillers et des chefs de service, pour qualifier ces changements de métier et identifier les conditions nécessaires à l'accompagnement des conseillers. <https://centre-valdeloire.chambres-agriculture.fr/eure-et-loirchambres-agriculturefr/nos-publications/conseillers-demain/>

élargissement, diversification et densification des phénomènes en jeu » (Mayen & Lainé, 2014, p55). Le vivant (le champ cultivé dans son ensemble) implique comme l'énonce Mayen, « *d'agir avec* » re-complexifiant ainsi les situations de travail des conseillers agricoles. Ces dernières ont été modélisées par Gagneur dans son travail de recherche sur la *modélisation de la relation de conseil* (Gagneur, 2011). L'auteur met en avant une triple extension de la situation socio-agro-écologique. « *L'extension **cognitive** par l'incorporation d'objets et de dimensions nouvelles appelant de nouveaux champs de connaissances (p.e. migration des résidus de produits phytosanitaires dans les nappes) ; l'extension **sociale** par l'incorporation d'acteurs nouveaux amenant leurs préoccupations dans le champ professionnel agricole (p.e. Agences de l'eau) ; et l'extension **politique** car la conjonction des deux points précédents remet en question la construction d'objectifs politiques partagés au sein des organisations pourvoyeuses de conseil* » (p. 7).

Cette triple extension des situations de travail des conseillers, met en avant de nouveaux modes de pensée à définir et à construire modifiant « *profondément les exigences cognitives* » (Mayen & Lainé, 2014, p. 38) par la diversité des acteurs et les nouveaux champs de compétences à développer. Un travail de décentration est alors nécessaire pour « *adopter un point de vue qui permette d'envisager une situation, une action, un phénomène, autrement qu'on ne l'avait envisagé jusque-là, et d'autre part, lorsqu'on agit avec d'autres êtres vivants, (de) pouvoir se placer dans leur position, de saisir leurs enjeux, besoins, modes de fonctionnement* » (Mayen & Lainé, 2014, p. 42). Le travail de décentration implique pour le conseiller agricole non seulement de travailler avec l'agriculteur dans cet accompagnement vers des pratiques plus écologiques, mais de bien comprendre et combiner les attentes de l'agriculteur, tout en lui permettant de se construire une nouvelle place : celle d'acteur et concepteur de son système de culture, tout en se donnant aussi les moyens de coproduire le conseil (Cerf & Maxime, 2006). Il s'agit alors, pour les conseillers, de combiner à la fois, des situations de type « *problème-solution* » qui impliquent plutôt un conseil descendant, toujours nécessaire et pertinent, et « *la capacité à conduire une relation de conseil de manière à mobiliser les ressources cognitives d'un agriculteur pour co-construire un processus de résolution de problème* » (Cerf & Maxime, 2006).

Se pose alors la question de l'agir dans des situations de travail en triple extension et de comprendre comment les conseillers maintiennent cette coexistence d'activités pour agir

efficacement en situation de travail. Nous souhaitons comprendre comment et par quel processus des individus font face à des évolutions de leur objet de travail dans leurs situations pour agir plus efficacement, et les éléments qui viennent soutenir ce processus dynamique. Le concept de développement professionnel⁶ nous semble alors pertinent pour questionner et analyser ce processus de transition professionnelle au regard de la complexité des évolutions et de la globalité que cela nécessite de penser. Il s'agit pour les conseillers agricoles de développer une capacité de diagnostic, de faire preuve de discernement, de se réapproprier de nouvelles façons de faire dans la perspective de la transition agroécologique. En cela, nous ne cherchons pas à analyser la capacité des conseillers à développer des savoirs agroécologiques ni à identifier des méthodes pour les transférer aux agriculteurs, nous cherchons à penser l'impact global de ces évolutions sur le métier de conseiller agricole. Nous proposons dans cette recherche de l'appréhender au travers du développement professionnel qu'elles suscitent.

3. Notre question sociale

Les conseillers agricoles sont confrontés à une double injonction : celle venant des agriculteurs qui peuvent être réticents ou démunis pour engager un changement de pratiques, et celle des pouvoirs publics et de la société qui demandent une transition vers des pratiques plus agro-écologiques. Pour les conseillers agricoles cela demande « *un certain renversement des perspectives à opérer : conseiller, c'est moins apporter des réponses qu'aider à formuler les 'bonnes' questions, celles qui permettent aux agriculteurs d'y voir plus clair et d'avancer* » (Lemery, 2003). Comme le soulignent différents auteurs mobilisant des cadres issus de l'ergonomie et de la didactique professionnelle associés à des approches agronomiques (Chantre, 2011 ; Coquil, 2014 ; Prost et al., 2017), dans le contexte de transition vers l'agro-écologie, la mise en œuvre de pratiques plus agro-écologiques s'opère souvent en mobilisant des capacités de conception des agriculteurs eux-mêmes. Pour le conseiller, habitué à considérer l'agriculteur comme un décideur mais plus rarement comme un concepteur, s'ouvre alors une interrogation sur ce que peuvent être « les bonnes questions » évoquées par Lemery (2003) et la façon d'aider l'agriculteur à les formuler dans une perspective de re-conception de son système, tout en l'aidant aussi à mettre en œuvre

⁶ Ce concept sera central dans cette thèse et fera l'objet d'une partie spécifique

dans la durée les solutions qu'il envisage. Nous formulons ainsi la **question sociale** qui sous-tend notre recherche :

Comment les conseillers agricoles font-ils face aux évolutions de leurs missions et réussissent-ils à prendre en charge différentes injonctions, pour accompagner les agriculteurs vers une transition agroécologique en leur donnant une place d'acteur et de concepteur de leurs systèmes de production ?

Pour répondre à cette question le chapitre suivant introduit et propose une articulation des cadres théoriques que nous mobilisons pour penser cette question sociale, à partir de l'approche du concept de développement professionnel. Nous précisons aussi la question de scientifique qui a guidé notre travail de recherche.

II. Chapitre 2 – Problématique et cadre théorique

La première partie du manuscrit a identifié que des professionnels du conseil en agriculture sont confrontés à différentes évolutions et à une complexification de leurs activités et situations de travail, notamment dues à la prise en charge des enjeux de la transition agro-écologique pour les agriculteurs. Nous répondrons à notre question sociale en mobilisant des approches théoriques des sciences de l'éducation et de la formation, et proposons d'aborder notre question sociale en prenant appui sur le concept de développement professionnel pour appréhender la façon dont de telles évolutions peuvent être observées et documentées.

Notre proposition théorique est de délimiter les contours des effets développementaux d'une intervention didactique et la façon dont cette dernière soutient le développement professionnel des conseillers qui font face à leurs évolutions au travail et tentent de les dépasser. Il s'agit pour nous de comprendre et analyser un développement professionnel en train de se faire, ce qui suppose, nous le verrons, de repérer des effets développementaux en se dotant d'indicateurs pour « pister » dans le temps ces processus à l'œuvre et cerner ce qui

les soutient. Il s'agit aussi de s'interroger sur la façon dont des situations de travail deviennent apprenantes dans un contexte où leurs évolutions sont plutôt perçues par les professionnels comme déstabilisantes et dans lesquelles ce qu'il faut faire ne va pas de soi pour eux.

A. Une approche théorique du développement professionnel

Nombre d'auteurs recourent à un usage notionnel du développement professionnel. Nous montrons ci-dessous que, le plus souvent, les recherches en sciences de l'éducation traitent d'un avant/après attestant d'un changement, d'une évolution, qui sont alors désignés comme « développement professionnel ». Ce n'est que plus rarement qu'une étude du contenu des activités, réalisée à partir d'une analyse des situations de travail, et de l'influence d'un dispositif sur les activités, montre sur pièces qu'un développement des activités cibles a eu lieu ou non.

1. Quelles définitions du développement professionnel ?

Le développement a été historiquement conceptualisé par Vygotski (1896-1934) et Piaget (1896-1980) qui ont proposé deux cadres théoriques différents. Pour Piaget (1975), c'est par le schème, issue de sa théorie de l'adaptation, que l'enfant va pouvoir assimiler de nouveaux objets et s'accommoder aux nouvelles propriétés de ceux-ci pour ainsi agir de plus en plus finement en situation. Pour Vygotski (1933/1997), c'est par le langage et par un processus de conceptualisation dans l'action, *via* l'appui d'une tierce personne, de son environnement social, que l'enfant va pouvoir réussir avec l'aide d'autrui à faire ce qu'il ne parvient pas à faire seul : c'est la zone de proche développement⁷. Le sens que l'individu donne à l'apprentissage et la mobilisation de son environnement social va de façon itérative développer ses capacités de compréhension du monde qui l'entoure et ses actions.

Concernant les adultes, Pastré, (2011) souligne que le développement d'un sujet résulte d'un « *élargissement des capacités de penser et d'agir* » et « *l'ouverture dans l'organisation de l'activité* » (p112-113). Mayen (1999) précise, quant à lui, que le développement peut s'approcher comme « *l'élargissement et la transformation des significations que donne les sujets aux objets et aux phénomènes du monde dans lequel ils agissent* ». Les deux auteurs, dans leurs définitions, évoquent le développement du sujet sans référer à l'univers professionnel, bien que les études sur lesquelles ils s'appuient se réalisent dans une activité

⁷ Ou, selon les auteurs la zone de développement proximal ou encore la zone proximale de développement

professionnelle. Il nous semble pourtant important de délimiter le champ du développement que nous regardons en associant ce dernier au terme professionnel qui s'entend globalement comme étant « *relatif à une profession ou à un métier, à son exercice* »⁸. En associant ces termes, il s'agit pour nous de souligner que notre focale sur le développement s'attache avant tout à comprendre la façon dont un individu peut se développer dans et par son activité professionnelle et à quelles conditions.

Sans avoir réalisé une analyse quantitative approfondie nous pouvons néanmoins affirmer que la plupart des auteurs adoptent, dans leur article, une position relativement prudente sur la question du développement professionnel, tant dans sa définition, ses contours, son périmètre, que ses processus. Dans leur revue de littérature sur les approches constructivistes ou socio-constructives en sciences de l'éducation, Gosselin, Viau-Guay, & Bourassa (2014, p13) soulignent « *que la définition du concept de développement professionnel et du processus d'apprentissage sous-jacent demeure évasive par sa complexité multidimensionnelle* ». Marcel (2009) en donne une définition syncrétique, que nous faisons notre à ce stade de notre travail. Il précise que « *dans son acception la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes* ».

Lorsque l'on souhaite traiter du développement professionnel en science de l'éducation, l'interrogation centrale qui émerge régulièrement, porte alors sur la frontière entre apprentissage et développement, vite ténue et poreuse dans les récits de par leur interrelation que ces auteurs princeps avaient déjà mise en avant. Rappelons que pour (Piaget, 1975), apprentissage et développement sont « *deux processus indépendants. Le premier s'insère dans le second sans en déterminer la forme ni la direction* » (Yvon & Clot, 2004). En revanche, pour Vygotski (1933/1997), « *l'apprentissage détermine le développement* » (Yvon & Clot, ibid). Pour Vygotski (ibid.) les deux processus, certes pensés distinctement pour les comprendre et les formaliser, ne sont pas complètement séparés pour autant. En effet, « *l'apprentissage fait subir une réorganisation aux fonctions psychiques supérieures qui peuvent subir une révolution et se développer dans une autre direction* » (Yvon

⁸ Définition du dictionnaire cnrtl : <https://www.cnrtl.fr/definition/professionnel>

& Clot, *ibid*). C'est dans cette perspective que Vygotski (1933) développe ce qu'il nomme « *la zone de proche développement définie comme l'espace de développement actualisable à l'aide d'autrui dans un rapport d'imitation* ». Pour Vygotski, évoqué par Pastré (2011), engager des apprentissages se réalise par « *le fait que les individus soient une tête au-dessus d'eux-mêmes [ce qui] est un des principaux moteurs du développement* ». Par ailleurs, le développement ne s'observerait pas dans le même espace-temps que les apprentissages. En effet, selon Wittorski (2007), l'apprentissage a un « *caractère spatio-temporel local* » (lié à une situation et à un instant particulier), alors que le développement s'inscrit dans une « *temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée* ».

Cette difficile articulation entre développement et apprentissage est visible dans la synthèse proposée par Uwamariya & Mukamurera (2005) dans le champ du développement professionnel des enseignants. Ces auteures nous alertent sur « *la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise* » et proposent de distinguer deux voies empruntées par les auteurs pour aborder le développement professionnel :

- une voie développementale, dont elles soulignent qu'elle est généralement traitée en empruntant aux travaux de Piaget sur la structuration en stade de développement. Ces approches reprennent alors une progression du développement en stade que traverse le professionnel au cours de sa carrière,
- une voie axée sur la professionnalisation et qui, soulignent-elles, privilégie l'angle de la formation continue et porte son attention sur les processus d'apprentissage par la recherche et/ou par la réflexion.

Evoquant la voie de la professionnalisation, Uwamariya & Mukamurera (*ibid*) citent Day (1999) qui « *définit le développement professionnel [des enseignants] comme « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (p. 4)* ». En ce sens, le professionnel et le collectif, sont des ressources sur lesquelles s'appuyer pour se développer. Par ailleurs, elles mettent en avant l'importance de la « *théorisation de ses actions et expériences* ». Ainsi, « *la réflexion dans l'action, permet simultanément de penser et de s'ajuster pendant qu'on*

travaille ; et de l'autre côté la réflexion sur l'action, porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues ». Selon elles, cette mise en réflexivité va conduire l'enseignant à réfléchir « *dans et sur sa pratique [pour arriver] à analyser celle-ci de façon critique et à en examiner les effets. Le résultat de son analyse devient une référence pour ses actions futures »* (Uwamariya & Mukamurera, *ibid*).

2. La didactique professionnelle comme analyseur du développement professionnel

C'est aussi dans cette mise en exergue d'une réflexion dans et sur l'action que s'inscrit la didactique professionnelle. La didactique professionnelle propose une approche visant à préciser comment conduire cette réflexion, la façon dont s'opère la conceptualisation dans l'action (Pastré, 1999; Vergnaud, 2002) et s'interroge sur la façon de rendre des situations de travail apprenantes. Au-delà, elle pose la question et met en travail, une possible articulation entre apprentissage et développement en considérant qu'ils se rejoignent dans *l'activité*. Ainsi, « *une alternance fonctionnelle entre développement et apprentissage résulterait des degrés d'appropriation des objets et de leur transformation dans l'action. L'apprentissage qui précède le développement est considéré comme « moyen de développement » avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage »* (Frenay, Jorro, & Poumay, 2011; p.31). On retrouve la même vision chez Yvon & Clot (2004). Dès lors, pour traiter du développement professionnel, il apparaît pertinent de se focaliser sur l'observation et l'analyse de l'activité des professionnels. De plus, comme le suggère aussi la didactique professionnelle et le courant du « workplace learning » d'en rendre compte, en situation de travail. Plus précisément il s'agit de questionner le couplage activité-situation (Mayen, 2004b). Cela nous amène à identifier ce que nous entendons par activité et par situation, ici de travail.

Le courant théorique de la *didactique professionnelle* (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006; Pastré, 2011) a pour vocation de : « *constituer un cadre théorique et méthodologique : (i) pour préciser la notion de compétence du point de vue d'une approche développementale de l'action humaine ; (ii) pour contribuer à la compréhension des processus par lesquels se*

construisent et se développent les capacités d'action ; (iii) pour concevoir des contenus et des modalités de formation à partir de l'analyse des situations de travail et de l'activité effective qu'y déploient des professionnels, plutôt qu'à partir des disciplines ou des tâches définies par les prescripteurs » (Mayen, 2003).

En cela, la didactique professionnelle « *s'intéresse aux conditions et aux processus par lesquels se construisent, se transforment et se développent des compétences professionnelles, aussi bien dans et par l'expérience du travail que dans et par la formation plus ou moins formelle* » p126, (Mayen, 2013). Pour nourrir son approche théorique, elle s'intéresse donc au travail tel qu'il se réalise en situation professionnelle, dit autrement à l'activité et aux situations de travail et donc au couplage activité-situation.

a) Analyser le couplage activité-situation

Si la notion d'activité a été largement travaillée dans différents champs disciplinaires, la didactique professionnelle s'inspire de la psychologie ergonomique pour l'aborder (Pastré, 2011). La psychologie ergonomique a pour objectif de « *contribuer à la transformation des situations de travail en agissant sur l'environnement de travail et l'Homme* » (Rabardel, 1998). Cette discipline s'appuie sur la distinction classique en ergonomie, entre la tâche prescrite au professionnel et l'activité réelle que réalise le professionnel, en partant du postulat qu'il y a « *toujours plus* » dans l'activité réelle que dans la tâche (Leplat, 2008). L'écart entre ces deux éléments permet de mettre en avant le sens que le professionnel donne à la tâche qu'il réalise et la façon dont 'il la met à sa main'. La psychologie ergonomique s'intéresse à la part cognitive présente dans la réalisation de l'activité de travail. Cette discipline a autant pour terrain des activités d'exécution que des activités de conception et ce tant dans des situations 'classiques' que des situations considérées comme dynamiques (Rogalski & Samurçay, 1992). Plus précisément, il s'agit d'analyser l'activité en s'appuyant sur les travaux princeps de (Galpérine, 1966; Savoyant, 1979) qui mettent en avant différents niveaux d'organisation de l'activité. Comme le rappelle Mayen (2004), cette théorie de l'activité « *distingue dans le travail ce qui est de l'ordre de l'activité, de l'action et des opérations. La part visible de l'activité se réduit aux opérations d'exécution alors que la réussite de l'action dépend de sa partie d'orientation* ».

Pour observer cette activité, il s'agit alors de mobiliser l'analyse du travail. Cette analyse du travail, vise à « *mettre en évidence les modes d'action, les modes de raisonnement et les types et formes de connaissances mises en œuvre dans l'action en situation* » (Mayen & Lainé, 2014, p47). En cela, elle « *vise à définir comment s'articulent les différentes conditions pour engendrer les traits caractéristiques de l'activité* » (Leplat, 2002). Mayen & Lainé (ibid, p. 74) soulignent que « *l'analyse de l'activité correspond toujours à une analyse de l'exécution de l'action mais aussi de la part d'orientation de l'action, autrement dit, de la pensée dans et pour l'action, des prises d'information, du contrôle, de diagnostic* ». Si, chaque action réalisée est à la fois unique et ajustée à l'environnement, il est possible de cerner malgré tout la part régulière de l'action et de saisir ce qui va permettre une adaptation à un environnement particulier (Bourgeois & Durand, 2012). Nous verrons plus loin, dans le cadre de notre étude, que l'analyse de l'activité du professionnel n'est pas seulement un analyseur pour le chercheur mais que c'est en soit un levier de développement professionnel tant « *on peut apprendre et se développer dans et par le travail* » comme le souligne Mayen (2014).

Néanmoins, comme nous l'avons dit, la didactique professionnelle s'attache non seulement à analyser l'activité, mais étudie surtout le couplage situation-activité (Mayen, 2004b; Olry, 2012) dans l'objectif de mettre en lumière plus finement comment l'un agit sur l'autre et rétroagissent. La notion de situation est définie par (Mayen & Olry, 2012) comme étant « *ce avec quoi le professionnel est amené à agir* ». (Mayen, 2013, p132) aborde de façon plus précise la situation comme étant « *une unité complexe constituée par la dynamique des relations qui s'établissent entre ses constituants au cœur desquels se trouve un professionnel avec les mobiles et les buts qui finalisent son activité, les éléments matériels et les instruments qui la conditionnent, enfin les règles et normes qui la régulent* ». Comme le souligne cet auteur dans un précédent article (Mayen, 2004) « *La difficulté [...] tient à ce qu'elle est un espace intermédiaire. Elle est structurée par l'activité du sujet qui la définit et la redéfinit en cours d'action, et structurante au sens où elle impose des contraintes, suscite des formes d'activité, provoque des réaménagements des formes d'organisation de l'activité. La situation est donnée en même temps qu'elle est créée par l'activité des sujets* » ce que Lave (1988) avait également soulignée dans ses travaux sur la cognition située. Ainsi, par un jeu entre ce qui est donné et créé, Mayen (2004, ibid) met en avant trois principales caractéristiques d'une situation :

- Diversité : une même situation ne se répète pas à l'identique,
- Variabilité : les conditions de la situation changent et ce changement peut équivaloir à une dégradation des conditions, à une évolution, à une simple modification, à une variation du niveau de complexité,
- Extensivité : ce sont les champs qui peuvent et doivent être pris en compte au moment de l'action. La prise en compte de la situation dans son extensivité traduit une maîtrise élevée de celle-ci et constitue un repère de développement professionnel.

L'activité et la situation sont donc liées l'une à l'autre par l'influence que l'une peut avoir sur l'autre. « *Les relations entre les composantes sont aussi des objets d'apprentissage parce que, in fine, la situation d'action est un système composé par les relations entre les composantes de la situation et l'activité d'un professionnel* » (Mayen & Lainé, 2014). Les caractéristiques des situations précédemment citées, peuvent devenir des « *caractéristiques agissantes désignant tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l'activité de celui qui agit avec elles et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci* » (Mayen & Lainé, 2014, p.31). Pour autant, dans des situations dynamiques évoquées par Rogalski et Samurçay (1992), le résultat de l'action, différé dans le temps et souvent mêlé à des effets de la dynamique propre à l'environnement (dans notre cas par exemple celle du champ cultivé mais aussi celle du l'agriculteur), empêche le professionnel de contrôler et d'ajuster son activité au besoin présent mais aussi futur qu'il faut donc anticiper (Savoyant, 1979).

La situation s'organise autour de *l'objet du travail*, « *ce sur quoi les professionnels ont à intervenir, ce sur quoi ils doivent agir pour le transformer* » (Loizon, 2016). Lorsque les situations de travail évoluent, l'objet du travail se trouve également confronté à des évolutions. Loizon l'écrit très bien, plus l'objet de travail se complexifie « *plus l'activité d'élaboration d'indicateurs, de représentation des résultats intermédiaires de l'action est importante* » (Loizon, 2016). Olry (2012) souligne par ailleurs, que lorsque les professionnels sont confrontés à une évolution de leurs situations de travail, celles-ci peuvent être « *porteuses d'un potentiel d'apprentissage* ». En effet, la conjonction entre des conditions externes et « *une logique interne de la dynamique de la vie professionnelle d'une personne* » (Mayen, 2012a) peut amener des situations « classiques » de certains professionnels à devenir des situations potentielles de développement (Mayen, 1999) pour eux-mêmes ou

pour d'autres. Il s'agit d'apprécier en quoi ces situations sont des situations facilitatrices, voire proactives dans le développement des apprentissages et plus largement dans le développement de l'activité du professionnel.

Les situations potentielles de développement sont définies comme étant « *l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus* » (Mayen, 2012b, Mayen, 2007a, 2012c). Cette notion se rapproche de celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski (1933). Mayen et Gagneur (2017) parlent également du potentiel d'apprentissage d'une situation qui se distingue de la situation potentielle de développement par « *sa propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement* ».

b) Quels repères pour un développement professionnel en train de se faire ?

Piot (2009) reprend la définition de Marcel (2009) (voir p. 21) et propose de s'appuyer sur les traces reconstruites de l'activité via des entretiens en début et fin de parcours. A la recherche d'indicateurs d'un développement professionnel, et travaillant sur la relation de service des aides-soignants, il avance l'idée que tracer celui-ci nécessite de documenter à la fois l'objet de travail sur lequel porte l'activité (dans son cas, la relation aux patients et à leur maladie) et les compétences communicationnelles et relationnelles qu'il s'agit de redéfinir à l'aune des évolutions rencontrées. Par cette approche, il propose essentiellement de rendre compte des effets développementaux *a posteriori* mais nous permet de pointer que, dans une relation de service, il peut s'avérer pertinent de considérer ces effets à la fois sur le plan du rapport à l'objet que le professionnel doit partager avec son client et sur le plan de la construction de la relation au client. C'est d'ailleurs aussi ce que Mayen (1999) avait souligné dans son travail sur les garagistes. Pour autant, dans cette étude, Piot, ne donne pas d'indication sur la façon de tracer un développement en train de se faire.

Pour aller au-delà de l'appréhension des effets développementaux *a posteriori*, différents travaux ont abordé les relations entre activité en situation et développement (Clot & Béguin,

([2004](#); [Pastré, 2011](#)) sur les débats afférents à la diversité des façons de les traiter). Nous choisissons de nous situer dans la filiation des travaux menés en didactique professionnelle inspirés par l'approche proposée par Savoyant, dans son article de 1979, où il expose ce qui, pour lui, pourrait être la base « *d'une théorie du développement psychologique et des étapes de ce développement* ». Se situant dans un cadre théorique d'analyse de l'activité issue des travaux de Leontiev (1974) où *l'activité* réalisée est orientée par des *motifs* (objet matériel ou idéal), se décline en *actions*, elles-mêmes orientées par des *buts* (représentation mentale du résultat à atteindre) pour aboutir à des *opérations* dépendantes des *conditions*, il propose de distinguer, parmi ces opérations :

- Les opérations d'orientation qui permettent à l'individu d'analyser les conditions qui se présentent à lui pour mener à bien son action.
- En fonction de cela, l'individu pourra continuer ou ajuster des opérations d'exécution. Ces dernières sont en lien direct avec ce qui a été analysé et l'exécution des opérations va assurer « les transformations effectives de l'objet de l'action ».
- Enfin les opérations de contrôle interviennent pour « vérifier » que les opérations d'exécution, et donc les actions engrangées, sont conformes aux buts et motifs voulus.

Au-delà de ces indicateurs précis, présent dans toute activité, Mayen (2001) dresse les « repères les plus significatifs⁹ » du développement professionnel. Ils s'organisent, selon lui, dans deux catégories : les effets observables dans les performances et les pratiques, et ceux observables dans l'organisation des modalités de l'activité, dit autrement dans les opérations d'orientation. Ce faisant, il se réfère aux travaux conduits par Vergnaud ([Vergnaud, 1990](#)) à qui il emprunte la notion de théorème en acte¹⁰ et ([Pastré, 2002](#)) à qui il emprunte la notion de concept pragmatique¹¹ tout en s'appuyant sur ses propres travaux pour évoquer les

⁹ Sans prétendre à leur exhaustivité

¹⁰ Un théorème en acte est un « savoir dont l'acquisition est visée ». Les invariants opératoires permettent d'orienter l'action, ils ne s'expriment d'ailleurs que dans l'action. Ce sont « *les propositions tenues pour vraies sur le réel* » (Vergnaud, 2002)

¹¹ Pour (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007), « les concepts pragmatiques sont essentiellement liées à l'efficacité de l'action » (p15) et « permettent de penser et de comprendre pour agir efficacement en situation, ici et maintenant, dans des classes de situations d'un domaine professionnel donné. En cela, ils sont « inséparables de l'action »

processus d'élaboration pragmatique¹² (Mayen, 1999) des schèmes¹³, notion issue des travaux de (Piaget, 1975) et reprise par ces trois auteurs. Pour Mayen (ibid), ces repères sont vus comme « *des repères pour le guidage des processus de reconstruction et de réappropriation de l'expérience professionnelle, pour en valider les acquis et/ou pour les développer* » (Mayen, 2001, p.38).

Tableau 1 : "les repères les plus significatifs du développement professionnel" Mayen, 2001, HDR

Les effets	Trace dans les performances
	Trace dans les performances tournées vers la protection de soi
	Traces dans les stratégies mises en œuvre (plus économiques, rapide, efficace, élégante) ou variété des stratégies
	Traces dans les pratiques sociales au travail : relations avec les autres, usage de ressources, collectif
	Traces dans le développement des artefacts matériels et symboliques : inventions, créations catachrèses
L'organisation des modalités de l'activité	Traces dans le développement des représentations (l'extensivité de la structure conceptuelle à l'ensemble des caractéristiques des situations y compris tournées vers soi, et les autres)
	Traces dans la plasticité des théorèmes en acte (modalisation des propositions)
	Traces dans la conceptualisation des concepts pragmatiques
	Traces dans le processus d'élaboration et de réélaboration pragmatique (dans la recombinaison originale de schèmes)
	Traces dans l'usage conscient et volontaire des concepts

Si Mayen (2009) considère l'activité d'orientation comme la part intelligente de la tâche, il s'agit néanmoins pour lui de pouvoir rendre compte du développement professionnel en comprenant ce qui se transforme dans ces opérations d'orientation tout en s'intéressant à ce qu'il transforme dans les activités d'exécution et de contrôle ce qui suppose de l'observer aussi en situation réelle de travail. De fait, le développement professionnel ne se résume pas à ce qu'il est possible de faire pour le professionnel, il faut également *pouvoir le faire* (Hoc & Darses, 2004). En cela, la confrontation de ses savoirs à l'activité en situation de travail ne produit pas seulement une mise en pratique mais « *fait une expérience* » (Métral, 2009) dont la formalisation (Rémerly, 2013) participe d'un développement. En ce sens, l'expérience et la

¹² Le « processus d'élaboration pragmatique » présenté par (Vergnaud, 1990) est le « processus par lequel un concept acquiert du sens » pour un individu à travers les situations et les problèmes qu'il rencontre et que ce concept permet de résoudre avec efficacité. En fonction de la configuration des situations, si des conditions sont remplies, les concepts peuvent être amenés à se réélaborer, se combiner pour retrouver une possibilité d'agir efficacement : c'est le processus de réélaboration pragmatique.

¹³ Le schème se définit « *comme une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations, composée de quatre catégories d'éléments, tous indispensables* » (Vergnaud, 2002, p10). Ces catégories sont le(s) buts et sous-buts, des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, des invariants opératoires et des théorèmes en acte et en fin des possibilités d'inférences. Il sert à l'orientation de l'action en situation

dynamique des situations et plus particulièrement des « *problèmes rencontrés en situation réelle ou didactique restent une source essentielle de développement* » (Mayen, 2001). Ainsi, Mayen & Olry (2012) abordent le développement professionnel « *à partir de l'expérience du travail qui le constitue* ». Ils décrivent le développement comme étant (i) *la transformation des relations qu'une personne entretient avec son environnement* (traduisant le passage de jeunes suivant une formation professionnelle à l'expérience des situations professionnelles) ; (ii) *le développement des relations avec l'environnement* (traduit par l'élargissement de l'environnement avec lequel des relations se font) et (iii) *lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir, et de se percevoir de manière satisfaisante* (traduit par les expériences vécues comme bonnes et engendrant des effets gratifiants). Ils pointent que c'est la confrontation du sujet à des situations potentielles de développement qui les amènent à conceptualiser leur action et la reconfigurer au regard des buts atteints ou non.

Rapportant une recherche menée auprès de tuteurs mobilisant l'analyse de l'activité en situation, Olry (2009, p.3) explique que « *le développement professionnel est ici considéré au travers des traces d'évolutions des conceptualisations de professionnels. [...] Notre point de vue prend appui sur l'idée que le développement professionnel est d'abord un accroissement du pouvoir d'agir (Clot, 2008), certes attaché à l'action conduite, mais plus encore à faire vivre le métier. Cela signifie que l'activité menée par les professionnels ne se comprend pas seulement sous l'angle des savoirs qu'elle mobilise mais selon les transactions avec d'autres dimensions telles que la prescription du travail, les tâches à réaliser mais également les bénéficiaires de l'action. [...] Reconfigurer son expérience à l'aune d'une situation nouvelle est un indicateur de développement* ». Cette proposition nous invite à considérer aussi le développement sous l'angle d'un accroissement du pouvoir d'agir, c'est-à-dire d'un accroissement du « *rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité, son pouvoir de création* » (Clot, 2008, p.13).

c) *Quels processus de développement professionnel ?*

Mais ces traces du développement professionnel ne disent rien sur les processus qui vont soutenir ce développement. Si Olry et Mayen (2012) nous invite à mobiliser la notion de situation potentielle de développement comme support d'une conceptualisation dans

l'action, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) dans leur note de synthèse sur la didactique professionnelle, mentionnent que le développement s'observe par le passage de l'acquisition d'apprentissages à l'expérience¹⁴ par la mise en pratique. Ils proposent alors « *trois indices attestant d'un processus de développement en cours : (i) la place jouée par la réflexivité, (ii) la capacité qu'a un sujet à « désingulariser » une situation, (iii) sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle* ». Ces auteurs précisent que la réflexivité est la conjugaison d'une réflexion sur l'activité productive qui se réalise dans le cours de l'action, et l'activité constructive qui peut se poursuivre au-delà de la réalisation de l'action, distinction qu'ils reprennent des travaux de Samurçay & Rabardel (2004). « *L'analyse réflexive et rétrospective de l'action* » est alors une opportunité pour développer l'activité constructive « par le sens de l'épisode » que le sujet vient de vivre lui permettant de faire évoluer son activité productive. Afin de renforcer cette étape, la désingularisation trouve toute sa place, en invitant le sujet, par les ouvertures possibles identifiées, à décontextualiser son action pour mieux la comprendre, l'analyser et la faire évoluer. Ainsi, lorsque le sujet est confronté à une situation nouvelle il serait en capacité de réorganiser ses ressources cognitives pour y faire face et proposer ainsi une situation reconfigurée.

Pastré, (2002) met en évidence dans son étude en plasturgie, « *qu'on ne peut pas comprendre l'activité des opérateurs si on n'a pas une connaissance minimale de la situation et de ses caractéristiques* ». Il en va de même pour les professionnels. Dans l'idée qu'il soit acteur de la compréhension de ces situations de travail et de son activité il faut donner à voir au professionnel l'analyse du travail à conduire sur sa propre activité afin qu'il puisse la reconfigurer. En cela, questionner l'activité constructive en dehors du temps de réalisation de l'activité productive permet au sujet de revenir « *sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité* » (Pastré et al., 2006). Ce travail permet d'identifier alors si les buts poursuivis dans la situation ont été atteints ou non. Si tel n'est pas le cas, alors l'analyse réflexive permet d'identifier quelles en sont les raisons et de « combler le décalage » (Pastré et al., *ibid*). Le débriefing est un des moyens de donner accès à cette activité constructive et d'identifier la façon dont une situation peut être repensée,

¹⁴ Les auteurs précisent que la maturation se retrouve « entre » l'apprentissage et l'expérience mais que ce processus est présent d'abord chez l'enfant comme processus biologique important. Chez l'adulte la maturation est « *relayée par l'expérience, avec sa dimension historique et culturelle* » (Pastré et al., 2006)

reconfigurée pour répondre aux buts poursuivis. Le débriefing est défini par (Mayen, 2010) comment se faisant « *à distance de l'action, à propos des phénomènes et propriétés des objets et des conditions concrètes de la tâche* ». Ces temps de débriefing « *amènent à exprimer ce que les personnes tiennent pour vraies, les indices qu'ils prennent, les effets qu'ils cherchent à obtenir et à justifier des croyances. Ils conduisent ainsi à évoquer les conséquences pratiques des décisions communes et à ce titre amènent à évoquer des scénarios, à expliciter des liens de cause à effet. Ils ont un destin ultérieur effectif et rapide puisque ce qui est adopté : but, modes d'action, sont généralement immédiatement mis en œuvre et testés dans les pratiques concrètes* ». Pour favoriser ces temps de débriefing, les temps de formation « en dehors » du travail (Astier, 2006) permettent de « *prendre de la distance par rapport à leurs propres actions, distance indispensable à l'analyse* » (Pastré et al., 2006) avant d'envisager une nouvelle configuration de l'action. En cela, le rôle d'autrui, est essentiel, dans ce processus d'analyse réflexive de l'activité pour soutenir une réflexion.

d) Quel rôle d'autrui dans les apprentissages dans et par le travail ?

Si, dans le cadre de ses propres travaux, (Pastré, 2011) considère le rôle d'autrui essentiellement en l'étudiant dans des espaces de formation construit à partir de l'analyse des situations de travail, le Work Place Learning s'est développé en portant une attention particulière au collectif de travail et aux conditions susceptibles de produire un développement des activités et des situations de travail des individus. Ainsi, Stephen Billett (2001) met en avant l'importance des interactions entre les individus d'un collectif et le rôle des affordances (les dispositions contextuelles susceptibles d'encourager la participation des professionnels) lors d'apprentissages en situation de travail coopératif. Il mentionne que la participation quotidienne à des activités de travail et l'utilisation de stratégies pour guider l'apprentissage (*'guided learning strategy'*) ont fait leurs preuves pour contribuer à un développement des capacités pour agir en situation (Billett, 2000, 2001b) dans le cadre d'un travail collaboratif. Pour favoriser l'apprentissage en situation de travail « *Stephen Billett, [et les autres auteurs de ce courant] insistent sur l'importance des interactions entre, d'une part, les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des sujets) et, d'autre part, les facteurs situationnels (caractéristiques de l'environnement de travail)*» (Bourgeois & Durand, 2012,

p53). Ces interactions sont reconnues dans ce courant comme source d'apprentissage pour les individus, comme cela a aussi été développé en ergonomie de langue française à travers la reconnaissance de l'importance du lien entre activité productive (de réalisation) et constructive (d'élaboration) (Samurçay & Rabardel, 2004). Pour rendre compte de la façon dont s'opèrent les apprentissages au travail et analyser les conséquences de cela et d'autres enjeux associés aux apprentissages par le travail, (Billett, 2000, 2001a, 2002a, 2002b) propose plusieurs « dimensions » : le « guidage intentionnel » comme pratique pédagogique permettant d'accéder à l'activité en situation de travail ; le couplage entre le collectif par ses interactions et le fait d'être en situation de travail permettant d'accroître ces apprentissages et ainsi une efficacité au travail ; l'engagement indispensable de la part des individus pour permettre ces apprentissages.

Néanmoins, le WPL ne traite pas frontalement la question du contenu des apprentissages à réaliser en situation de travail ni celle des processus développementaux qui sont en jeu : il se centre sur les conditions qui favorisent la transmission, sur ce qui, en situation collaborative de travail, soutient l'émergence d'un développement professionnel. Il est possible que cela s'explique en partie parce que, dans les travaux conduits par les auteurs de ce courant, on sait déjà ce qui doit être appris et on se centre sur les conditions qui le permet : « l'apprendre » est alors considéré comme un processus « boîte noire ». *A contrario*, la didactique professionnelle « s'intéresse aux conditions et aux processus par lesquels se construisent, se transforment et se développent des compétences professionnelles, aussi bien dans et par l'expérience du travail que dans et par la formation plus ou moins formelle » (Mayen, 2013, p126). Pour ce faire, cette discipline s'appuie sur une double analyse du travail et de l'activité des professionnels, pour identifier ce qu'il est possible d'apprendre des situations pour proposer ensuite une didactisation des situations pour le faire effectivement apprendre. Ainsi, en complément du guidage opérationnel en situation de travail, la didactisation vise à construire une progression dans les apprentissages. Celle-ci est souvent construite de façon linéaire, en s'opérant dans un premier temps en formation, conçue à partir d'une analyse préalable des situations réalisée par celui qui conçoit la formation, puis une partie d'action, de mise en activité pour permettre aux formés d'assimiler l'élaboration de l'action vue dans le temps formatif. Là encore, dans la majorité des formations ainsi conçues, le travail à « apprendre » est en grande partie connu et les conditions de réussite du couplage entre

activité et situations sont relativement stabilisées. La didactisation s'opère à partir des situations pour les rendre apprenantes en pointant certains problèmes particuliers qu'il s'agit de résoudre efficacement. La progressivité se joue à travers la difficulté croissante des problèmes qui émergent dans les situations et qui peuvent ainsi conduire à un questionnement sur ce qui oriente l'action dans la diversité des situations. Dans ce processus qui articule temps de formation et temps de mise en œuvre, se mêlent ainsi des apprentissages dans et par le travail.

Ceci nous invite à nous pencher plus précisément sur ce que dit la littérature en formation des adultes sur les dispositifs permettant de soutenir un développement professionnel.

3. Le dispositif de formation vu comme un espace tiers entre formation et travail

L'ingénierie de la formation professionnelle continue « *consiste à construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail* » (Pastré et al., 2006). Cette ingénierie s'appuie sur le contexte social dans lequel exercent les professionnels en s'intéressant spécifiquement à la façon dont des professionnels peuvent être en capacité d'apprendre en situation de travail. Les recherches en sciences de l'éducation emploient la notion de dispositif dans bien des acceptions différentes (Demazière, 2008). Pour Astier (2012) le dispositif est « un ensemble *de moyens coordonnés en vue d'une fin et, pour ce qui concerne la formation, comme un ensemble de ressources organisées en vue de favoriser les apprentissages de catégories de publics déterminées* ». Cet auteur précise cette approche globale du dispositif par le fait qu'un dispositif possède, en ce sens, tout à la fois, une partie rigide, fixe (une part invariante pourrai-t-on dire) et une partie flexible (une part variante pourrai-t-on dire). La part invariante d'un dispositif se rattache à l'institutionnalisation de ce dernier, c'est la structure, « les murs de la maison ». La part variante, elle, se détermine par les possibilités offertes à chacun de découvrir et jouer sur les marges de manœuvres du dispositif pour « faire bouger l'agencement des pièces ». Des enjeux institutionnels donnent le cadre de chaque dispositif décliné en intentions politiques orientant le travail à réaliser. Mais les intentions des

animateurs du dispositif et du collectif ne suivent pas nécessairement la même ligne directrice que les prescripteurs, créant l'opportunité de marge de manœuvre pour rendre possible de penser le métier avec et par les gens du métier - nécessitant une coordination. Le dispositif apporte donc un cadre à la fois structuré dans lequel des formateurs interviennent et un cadre souple dans lequel « formateurs et formés » peuvent s'en saisir et agir. Si le dispositif apporte une « architecture » un agencement stable, la question se pose de comprendre ce qui l'institutionnalise mais aussi ce qu'il rend possible.

Alors que de nombreuses recherches en sciences de l'éducation traitent de dispositifs institués par les cadres de la formation initiale ou continue, peu s'intéressent à la façon dont des dispositifs formatifs se créent dans les espaces réels de travail et aux délibérations auxquelles leur mise en place et en œuvre donnent lieu en se distinguant du cadre institué (Olry & Vidal-Gomel, 2011). Entre les deux, les travaux qui traitent des dispositifs dédiés à l'analyse du travail ou d'analyse des pratiques et à la façon dont ils contribuent au développement professionnel par la mobilisation du « *regard du salarié sur son propre travail* » (Wittorski, 1997), constituent une première ouverture. Ainsi, Wittorski (ibid) souligne que « *l'intention de professionnalisation d'un tel dispositif est à rechercher dans la réappropriation, par le salarié, de son expérience et le développement d'une certaine conscientisation de ses capacités accompagnant la production de compétences de processus (ou de gestion de l'action) propices à l'adaptation des situations de travail plus flexibles* ». Lorsque le travail change et évolue, et en particulier les situations dans lesquelles se déploie l'activité, Guillot, Olry et Cerf (2015), soulignent que le dispositif est amené à « *prendre en charge les tensions liées aux objets d'apprentissage d'un travail qui change et celles que le dispositif provoque en isolant ces objets, donc en les surlignant* ». Surligner ces objets d'apprentissage invite les concepteurs du dispositif à construire des animations didactisées visant ces apprentissages pour que le dispositif conçu puisse mettre en résonance une double capacité à apprendre par et dans le travail : « *l'une, à partir des situations de travail, pour explorer le potentiel de l'activité, l'autre, à partir de la situation de formation, pour rendre possible l'adaptation de la situation didactique* » (Guillot, 2014).

Dans un tel cas de figure, où le dispositif de formation devient un espace tiers entre le travail et la formation, ni totalement confondu avec les situations de travail comme dans le cas du WPL, ni uniquement inféodé à une analyse préalable du travail qui fonde la didactisation des

situations comme c'est le cas en didactique professionnelle, se pose alors la question, pour les concepteurs du dispositif à se coordonner et s'ajuster en situation formative, avec ceux pour qui ce dispositif est dédié (Guillot, 2014, op.cit) et sur qui repose à la fois le contenu travaillé (par les situations et expériences qu'ils rapportent) et les apprentissages qui peuvent s'y révéler. L'animation mise en place dans un tel dispositif qui vise à ramener le travail en formation non pas du point de vue de l'analyse ex ante par le formateur, mais du point de vue de ce que font les professionnels. Cela implique alors de se questionner sur les conditions d'accès à l'activité pour en faire l'objet d'une analyse entre les participants au sein du dispositif. Ainsi, Guillot (2015) s'intéresse à comprendre comment, dans un dispositif conçu pour permettre à des professionnels du conseil agricole, d'apprendre de leurs situations de travail, face à une transition. Elle met en avant qu'il est possible pour les participants de :

- se coordonner en situation de formation, ce qui suppose une valuation et un accord sur ce qui « fait situation » pour les protagonistes de la situation,
- potentialiser la situation, s'il s'agit d'en faire une opportunité d'apprentissage à partir de la connaissance que l'on veut faire acquérir (intention didactique, par rapport à ces objets et comment je propose une situation),
- réunir les conditions pour « faire milieu¹⁵ » où peuvent advenir des apprentissages créés par des mises en milieu¹⁶ (Sensévy & Mercier, 2007)
- favoriser l'investissement des participants pour mettre en débat ce qui oriente leur activité en situations, pour le questionner collectivement et ainsi associer élaboration et assimilation de l'action.

A l'instar de ce que Guillot a observé, il nous semble pertinent de construire l'observation d'un dispositif poursuivant ce travail sur l'émergence de « *capacités nouvelles d'exploration de situations de travail plutôt que sur les capacités à mobiliser de nouvelles connaissances dans ces situations* ». Par l'approche du dispositif socio-didactique issu de l'approche pragmatiste, Guillot prête moins attention aux contenus même des débats qu'à la façon dont

¹⁵ Salin (2002) énonce à ce propos trois idées princeps : "i) le milieu doit être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres donc d'adaptation pour l'élève ; ii) le milieu doit permettre le fonctionnement "autonome" de l'élève ; et iii) l'apprentissage vise la maîtrise de savoirs identifiés comme tels, et pas seulement de connaissances" (p.114)

¹⁶ Ces mises en milieu sont des mises en situation, de la situation de travail, visant des apprentissages, portées par des intentions didactiques.

la « mise en milieu » proposée parvient à soutenir l'épreuve, c'est-à-dire parvient à assurer la coordination dans l'action au sein du collectif. Guillot (2015) propose la notion de mise en milieu en détournant la notion de milieu de Sensévy (2007). Elle définit la mise en milieu comme « *structurante pour concevoir une mise en travail soit à partir d'une situation proposée par les formateurs, soit par la reprise de l'analyse de situations déjà mises en récit par les conseillers* » (p96). En cela, « *la mise en milieu outille la situation didactique* ».

Elle propose d'aborder la temporalité du dispositif à travers la mise à l'épreuve d'un « format » qui rend possible les ajustements nécessaires pour se coordonner dans le temps. Ce faisant, elle n'analyse pas la dynamique développementale qui s'opère, ni la progressivité des contenus organisé par les concepteurs-animateurs du dispositif. Dans cette thèse, on se propose de parler d'intervention didactique pour rendre compte à la fois des ajustements que pointe le travail de Guillot (2015), mais aussi pour évoquer la construction didactique et les contenus dans lesquelles elle se concrétise, ainsi que pour aborder les effets développementaux qui se jouent au sein du collectif, comme des individus. Ainsi le dispositif, au-delà de la forme qu'il emprunte, peut-être abordé en s'interrogeant sur la façon dont il soutient une intervention sur le collectif et contribue à structurer la réflexion permettant à ce collectif de reprendre en main le métier.

4. L'intervention didactique au profit d'un développement professionnel

Dubost (1990) définit l'intervention par le processus accompagné de professionnels, d'un métier, d'un collectif, qui leur permet de se réapproprié autrement une question, un problème dont la formulation initiale ne leur permettait pas de s'en saisir. Ulmann, Weill-Fassina, & Benchekroun, (2017), quant à eux, s'attachent à placer au cœur du processus d'une intervention en formation, le sujet et sa capacité à faire face à des situations, capacité qui s'actualise dans la compréhension nouvelle que le professionnel parvient à en construire. Le dispositif et ceux qui l'animent amènent le collectif à échanger leurs points de vue sur les situations dans lesquelles ils ont à agir. L'intervention fait à la fois évoluer la compréhension d'un problème, et accompagne les personnes au sein du collectif à repenser l'action pour

envisager comment la modifier en s'attachant à réinvestir le travail en formation et inversement. Nous empruntons à Martin (2012) le terme *d'intervention didactique* qui repose, dans son cas, sur un modèle de connaissance à enseigner qui se concrétise et articule, dans une approche descendante visant des apprentissages stabilisés, quatre niveaux d'apprentissages et d'appropriation d'un savoir par les élèves. Ce terme est également mobilisé par Cerf & Olry, (2018) dans un contexte de formation des adultes. Ils proposent de définir l'intervention didactique à partir de deux entrées : celle des objectifs visés par l'intervention didactique et celle des moyens qu'elle se donne pour y parvenir. Selon ces auteurs, l'intervention didactique poursuit les objectifs suivants : « *le développement des capacités à agir et d'émancipation des sujets au travail. Elle cherche à étayer les professionnels dans : (i) l'identification du potentiel de développement de leurs situations de travail, (ii) l'expérimentation de nouveaux corps-à-corps avec ces situations, (iii) l'identification de nouveaux savoirs d'action* (voir chapitre 2). Elle repose sur des dispositifs d'échange entre pairs faisant de leur activité l'objet même des échanges. Elle se focalise sur le contenu du « faire » (Ingold, 2017) et la logique qui le soutient (la base d'orientation de Galpérine, 1966), les raisonnements qu'il appelle et les savoirs qu'il suppose ». Pour ce faire, l'intervention didactique s'appuie sur les apports de la didactique professionnelle et ergonomique pour « (i) repenser le contenu de leur travail et les raisonnements qui sous-tendent leur action pour dépasser les conflits de buts et dilemmes qui émergent dans la conduite de l'action ; ii) de configurer leurs situations de travail pour dépasser les empêchements de l'activité ».

Ici, conforme à l'idée d'une interaction productive, l'intervention didactique est vue comme une enquête adossée à un dispositif favorisant construction et appropriation en commun, d'autres façons de faire son travail. Cela par une approche systématique de construction de problèmes, d'ouverture des possibles de résolution, de tests, de ratification. C'est la façon d'ordonner ces différentes phases qui confère une visée didactique à l'intervention *via* les transactions conjointes de saisie du travail par le collectif en réflexion (Cerf & Olry, 2018; Olry, Guillot, & Cerf, 2017). Nous rejoignons Cerf & Olry (2018) qui stipulent qu'une intervention peut être qualifiée d'intervention didactique si elle organise une « *mise en milieu des situations de travail et une progressivité temporelle des contenus travaillés* ». Cela suppose alors de pouvoir appréhender les intentions didactiques et les objets d'animation construits pour mener à bien une intervention didactique et rendre possible des apprentissages *sur le*

faire. Dans ce qui suit, nous précisons la façon dont nous mobilisons l'intervention didactique pour saisir ce qui peut venir soutenir un processus de développement professionnel tout en mettant en avant les processus développementaux qui sont à l'œuvre collectivement et individuellement.

B. Notre approche d'une intervention didactique et des conditions d'un développement professionnel

Au regard de ce que nous venons de présenter, et de notre question sociale, celle de l'évolution du métier des conseillers agricoles confrontés aux enjeux de la transition agro-écologique, nous formulons notre question de recherche de la manière suivante :

Quels sont les effets développementaux de l'articulation du couplage entre activités et situations de conseil pour des professionnels en transition ?

Nous travaillons cette question sur un cas d'étude particulier, un dispositif d'échange entre conseillers mis en place en Bourgogne Franche-Comté pour les aider à penser les évolutions dans leur métier et travailler collectivement et individuellement sur la façon d'y faire face. Nous présentons plus en détail ce dispositif dans le chapitre 3 de ce manuscrit de thèse. Cependant, afin de faciliter la compréhension de ce qui suit, nous soulignons que ce dispositif *Bourguignon* s'est mis en place dans le cadre d'un projet soutenu par des fonds publics, le Cas-Dar, et qu'il est réalisé en parallèle de neuf autres dispositifs qui se sont institués dans différentes structures de conseil (Chambres d'Agriculture, collectivités engagées dans l'animation territoriale autour d'enjeux de qualité des eaux, CIVAM¹⁷) et différentes régions. Inspirés des résultats issus de la formation-action analysée par Guillot (2015), ces dispositifs mettent au cœur de l'échange les situations de travail et l'analyse collective du couplage entre activité et situation. Certains, comme c'est le cas pour le dispositif *Bourguignon*, jouent

¹⁷ CIVAM : Centre d'initiatives et de valorisation de l'agriculture en milieu rural

sur la production de « décalage » entre une situation de routine et une situation créée dans le cadre du dispositif. Le dispositif *Bourguignon* associe des conseillers en production végétale, dont une des situations emblématiques est le tour de plaine, comme cela a été mis en lumière dans d'autres travaux (Delbos et al., 2014; Guillot, Cerf, Petit, Olry, & Omon, 2013). Celui-ci se réalise généralement en période de croissance et de développement des plantes cultivées, pour suivre l'évolution des processus d'élaboration du rendement des cultures et surtout préciser les interventions (mécaniques ou chimiques) à réaliser pour contrecarrer une évolution préjudiciable du milieu et des plantes. Il s'agit souvent de mettre en lumière les problèmes présents et d'apporter des réponses immédiates pour y faire face. Dans un contexte où les moyens d'intervention chimiques et physiques sont de moins en moins nombreux, surtout en saison, le tour de plaine peut prendre d'autres formes comme cela a été montré dans les travaux de Guillot et al. (ibid) et Delbos et al. (ibid).

Compte tenu de ces éléments succinctement précisés concernant notre cas d'étude, nous précisons notre question de recherche en trois sous-questions :

- ✓ Comment les conseillers reconfigurent-ils leur activité et leurs situations de travail en tour de plaine ?
- ✓ Des mises *en décalage* vécues collectivement dans le dispositif par les conseillers constituent-elles ou non des situations potentielles de développement ?
- ✓ L'animation d'un dispositif d'échange entre pairs peut-il soutenir et accompagner un développement professionnel et à quelles conditions ?

Pour traiter ces questions, comment s'armer pour repérer le développement professionnel en train de se faire dans le cadre d'un métier adressé à autrui ? Dans cette thèse nous traitons du conseil en agriculture, et cela dans un contexte de transition où les situations auxquelles les conseillers sont confrontés sont marquées par une triple extension (Gagneur, 2011) induisant une complexification et une variabilité accrue de ces situations. Quels éléments prendre en compte pour appréhender la façon dont un dispositif d'échange entre conseillers, construit à partir de leurs situations de travail et l'analyse du couplage entre situation et activité soutient des dynamiques développementales ?

Comme dans l'étude menée par Piot (2009), nous souhaitons être attentive à la façon dont évolue tant l'objet de travail entre le conseiller et l'agriculteur, que les compétences relationnelles et communicationnelles en jeu. Nous proposons de considérer que la dynamique évoquée par Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) **suit le tempo de chaque professionnel engagé dans une transition professionnelle**. Celui-ci se traduit par un accroissement de l'activité qu'il s'agit de préciser et de comprendre, notamment comment ce tempo permet à chacun de « *faire face à des tâches, des problèmes qui comportent une part plus ou moins importante d'inédit, mais il faut apprendre à les faire autrement, essayer, expérimenter, évaluer, ajuster* » (Mayen, 2014, p. 21). Nous souhaitons enfin pouvoir cerner plus précisément les processus qui soutiennent ces professionnels dans leur développement professionnel, tant au niveau individuel que collectif.

En cela, nous relevons plusieurs dimensions qui nous semblent structurantes à prendre en compte car elles conditionnent des « effets de développement professionnel produit ». Nous les évoquons ici en précisant ce que nous retenons de la littérature pour les aborder dans le cadre de notre travail.

Décentration – désingularisation

Mayen (2014) parle de décentration pour parler de la situation dans laquelle un individu est conduit à « *adopter un point de vue qui [lui] permette d'envisager une situation, une action, un phénomène, autrement qu'on ne l'avait envisagé jusque-là, et d'autre part, lorsqu'on agit avec d'autres êtres vivants, de pouvoir se placer dans leur position, de saisir leurs enjeux, besoins, modes de fonctionnement* ». En cela, la confrontation au réel de son activité est essentielle pour que l'individu puisse comprendre et établir des catégories d'action pour « *agir sur le réel* » (Pastré, 2011). Ce même auteur avance que lorsque nous prenons « *une vue d'ensemble, on appréhende un développement, quand on s'approche des détails, on repère du fonctionnement* ». En cela, il est donc pertinent de conjuguer deux approches : une focale sur la réalisation d'apprentissages et une vision d'ensemble plus globale sur le développement que ces apprentissages peuvent engendrer. Sa pensée est précisée, lorsqu'il parle d'épisodes de genèses conceptuelles au sein desquels « *le mode de compréhension et d'action construit par les apprenants se révèle trop local ; il faut le déconstruire pour le reconstruire à un niveau d'abstraction supérieur. La rencontre d'une nouvelle classe de*

situations va mettre son modèle en crise en multipliant les contradictions, jusqu'à ce qu'il prenne conscience de la nécessité de hausser le niveau d'abstraction de son modèle, pour lui permettre de l'utiliser et pour la situation ancienne et pour la situation nouvelle » (p107). En décentrant, on permet *in fine* à l'individu d'opérer un processus de désingularisation des situations basée sur l'activité constructive du sujet. Pastré et al. (2006) soulignent que « *l'activité constructive est de montrer comment celle-ci se désenclave de la tâche et de la situation singulière* ». La décentration amène le professionnel à opérer un double rapport entre le fait d'être « *à la fois centré sur la situation singulière et en même temps on se met à la concevoir comme un cas parmi d'autres possibles* » (Pastré et al., *ibid*). Elle soutient la capacité du professionnel à décontextualiser sa pratique et engendre un processus de désingularisation de ses situations de travail qui mobilise une réflexivité sur ses propres situations et activités permettant de reconfigurer l'action en situation à l'aune des évolutions identifiées. Cette réflexivité, qui peut être guidée didactiquement, nécessite que le professionnel soit outillé pour cela afin de prendre conscience de ce qui se joue pour lui dans cette situation pour la penser à un niveau d'abstraction supérieur.

Réflexivité

La réflexivité, souvent mise en avant dans la littérature, traduit le fait de « *revenir sur ses expériences pour en tirer des leçons* » (Loizon, 2016) et s'avère un complément nécessaire à la décentration pour provoquer un processus de désingularisation. Cette réflexivité sur et dans sa propre pratique est soutenue par l'analyse du travail qui peut être conduite dans des dispositifs accompagnant apprentissages et développement. Cette analyse du travail s'invite de plus en plus régulièrement dans les dispositifs de formation. « *A partir de traces du travail rapportées en formation, l'expérience des professionnels est mise en mots, explicitée, questionnée et fait l'objet d'une réélaboration individuelle et/ou collective* » (Loizon, *ibid*).

Prise de conscience

Le processus de développement professionnel s'accompagne d'une prise de conscience de la situation et de l'activité propre du professionnel (Mayen, 2004a), grâce notamment à la décentration, ouvrant ainsi à la construction de métaconnaissances sur la dite situation et l'action réalisée, ou processus de désingularisation. Pour Loizon (2016) et Gagneur (2010), ce processus entraîne un élargissement du champ temporel à partir duquel un professionnel

prend en considération l'insertion d'un travail sur « une situation » dans une compréhension plus large de « l'enchaînement de situations » pour l'atteinte de buts globaux dans l'organisation de l'activité. En cela, le développement professionnel ne peut être pensé sans les situations de travail dans lesquelles les professionnels agissent et transforment tant les activités que les situations de travail, ainsi qu'eux-mêmes (Pastré et al., 2006). Ces auteurs confirment qu'il faut « *reconnaitre une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité* » (p14). *Agir et apprendre* ne se fait pas automatiquement, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de questionner non pas un « simple apprentissage d'une nouvelle méthode d'animation » par exemple, mais de questionner le métier dans sa globalité et ses activités et situations de travail. La prise de conscience de la diversité des situations et de leur agencement est ainsi clé dans le développement professionnel en mettant en relation les apprentissages et l'agir professionnel.

Faire vivre le métier

La composante identitaire, dans notre optique de comprendre et d'analyser le travail, sera abordée sous angle de l'activité et plus précisément « du sens donné à l'activité » (Pastré, 2011). Ainsi, il nous semble pertinent que pour parler de développement professionnel nous questionnions le sens que l'individu donne à son activité en situation de travail et plus largement son métier. La clinique de l'activité s'attache à questionner le « métier » en entrant par l'activité et l'action, (Ruelland Roger, 2001; Clot, 2008a). « *Le sens de l'activité réalisée c'est le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres actions possibles* » (Clot, 2008b, p9). Les évolutions de ces actions, voire leurs transformations, viennent alors interroger le sens de l'activité, voir le sens du métier nous dit Clot, (2008a) : « *c'est dans le réel de l'activité ordinaire que réside le nœud de la question. Mais face au réel, le développement du pouvoir d'agir réclame un métier qui dépasse l'activité alors même qu'elle doit pouvoir en disposer* ». Cet auteur distingue quatre instances du métier : personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel. Personnel et interpersonnel renvoient au fait que le métier se situe toujours dans l'activité, *via* l'action située par le sujet, adressé à un destinataire. Le métier est transpersonnel au sens de traversé, par « *une histoire collective* » au sein de l'organisme, une histoire générationnelle. Enfin le métier est impersonnel au sens de la « *tâche ou de la fonction définie* » cette activité du travailleur « *décontextualisée* » mais « *s'est justement ce qui tient le métier au-delà de chaque situation*

particulière ». L'ensemble de ces quatre instances forment « *une histoire qui va délimiter un périmètre d'actions dans un milieu professionnel* » qui aura pour « *horizon le développement du pouvoir d'agir des sujets sur l'organisation du travail* » (Clot, 2007). Le pouvoir d'agir, défini comme « *l'élargissement du rayon d'action* » des individus, se concrétise *via* un « *pouvoir de faire* » et répond à une multiplicité de critères que se donnent les professionnels dans leur milieu d'action (Clot & Faïta, 2000 ; Rabardel, 2005). Plus précisément le pouvoir d'agir est entendu comme étant à la fois l'efficacité d'une action en fonction des buts poursuivis et atteints et lié avec la découverte et l'atteinte de nouveaux buts qui offrent ainsi un nouvel horizon au pouvoir d'agir et permet son développement (Clot, 2008b). En sommes « *le pouvoir d'agir augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action ou se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité* » p13, (Clot, 2008b). Le « *pouvoir d'agir* » c'est-à-dire de produire des actions répondant à la diversité des critères auxquels le sujet entend explicitement ou non que ses actions répondent. Penser « *son métier* » dans l'articulation de ses missions, comprendre leurs interactions et interrelations à l'œuvre ou à construire, « *faire vivre le métier* » (Olry, 2009), est en cela, un marqueur du développement professionnel.

Les espaces d'action encouragés

Afin de favoriser une réflexion sur sa propre activité de travail, des dispositifs de formation, favorisant les pratiques réflexives (Wittorski, 1997), s'appuient sur une appropriation par les formés de l'analyse du travail à propos de leurs situations et de leur activité en évolution (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010), pour ainsi développer « *une meilleure compréhension du travail et de ses effets, afin qu'ils puissent le transformer* » (Teiger & Falzon, 1995). En cela, les espaces de travail sont de fait considérés comme des espaces d'apprentissages pour les professionnels (Billett, 2004). Astier (2012) pointe que très rapidement, les participants à des dispositifs de formation « *entrent dans une dynamique qui est celle de la rencontre* » entre apprenants et formateurs, allant jusqu'à « *produire des effets de transformations des sujets* ». Astier (ibid) avance alors que le développement des adultes nécessiterait « *un système de pouvoirs contenus et retenus permettant à chacun de développer les potentialités de son activité dans les situations qui lui sont proposées* ». À l'intérieur des dispositifs pourrait-on dire, se trouve et se retrouvent des sujets, ne se connaissant pas nécessairement mais « *rassemblés à un moment dans un même endroit* ». Au-delà des apprentissages poursuivis,

les apprenants travaillent ensemble, effectuent un travail collectif. A certaines conditions, ce travail collectif peut devenir un collectif de travail. Pour Clot (2008) « *le collectif de travail est une source de développement de l'activité individuelle* » et fait « *d'abord objet d'appropriation pour l'activité individuelle* ». En cela, « *le collectif de travail doit devenir un moyen pour le développement de l'action de chacun* » (Clot, ibid). Donner l'opportunité aux professionnels d'être les acteurs la compréhension et de l'analyse de leurs propre travail pour qu'ils soient eux-mêmes en mesure d'en extraire les difficultés et les marges de manœuvre mises au jour pour permettre de repenser les situations de travail, c'est au fond, donner « *au travailleur la place de protagoniste de l'analyse* » et l'enjeu est d' « *offrir aux travailleurs des possibilités de vivre des expériences les incitant à en oser d'autres* » (Osorio & Clot, 2010). En cela, les espaces d'action encouragés, aussi divers soient-ils, sont des leviers importants pour un développement des apprentissages et un développement professionnel. Les temps de formation, notamment la formation continue, peuvent être des espaces d'action encouragés lorsqu'ils associent apprentissages sur « *savoir ce qu'il faut faire* » et « *pouvoir le faire* » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007).

Temporalité

En revanche pour ancrer ce travail autour des situations et des activités pour un développement professionnel, cela ne peut se réaliser sans « *l'appréciation du temps nécessaire pour se former* » et « *recomposer les caractéristiques de travail et/ou de l'environnement* » (Olry, 1998). Dit autrement, le développement professionnel semble « *long et souterrain* » (Loizon, 2016, p130 et Wittorski, 2008) dès lors qu'il ne s'agit pas uniquement pour des professionnels d'apprendre de nouveaux modes d'action, mais bien d'enrichir et d'élargir les modes de pensée et d'action existants face à l'extension des situations de travail auxquels ils sont confrontés. Etonnamment, question de la temporalité a peu été étudiée (Demazière, 2003) en rapport à cette question du développement professionnel. Pourtant, les auteurs mettent en avant « *qu'un temps pour le changement est nécessaire, que c'est un processus longitudinal* » (Robert-Guillot, 2015). De plus, Olry (1998) met en avant que « *la formation n'est pas atemporelle* » elle nécessite son propre rythme, comme le développement professionnel lui-même. En cela, pendre en compte cette temporalité pour apprécier le processus de développement professionnel est nécessaire pour identifier la façon dont *le temps joue* sur la décentration, la prise de conscience, la réflexivité, la

reconceptualisation des activités et des situations et pour appréhender comment s'organise, dans le temps de la formation, une progressivité.

Nous reviendrons dans la discussion générale sur ces dimensions après avoir précisé, dans nos résultats, les conditions qui orientent, empêchent, ou au contraire favorisent un développement professionnel en train de se faire dans le cadre du dispositif spécifique que nous étudions. Les résultats sont présentés sous la forme d'articles (le premier publié, les deux autres rédigés en vue de leur soumission à la revue @ctivités pour le premier, à la revue workplace learning pour le suivant).

Ainsi, le premier article nous permet de faire un focus sur cette classe de situation emblématique du conseil agricole en production végétale : le tour de plaine. A travers cette situation, nous analysons ce qui s'est joué dans le dispositif d'échange entre pairs et cherchons plus particulièrement à montrer comment les conseillers reconfigurent leur activité et leurs situations de travail en tour de plaine.

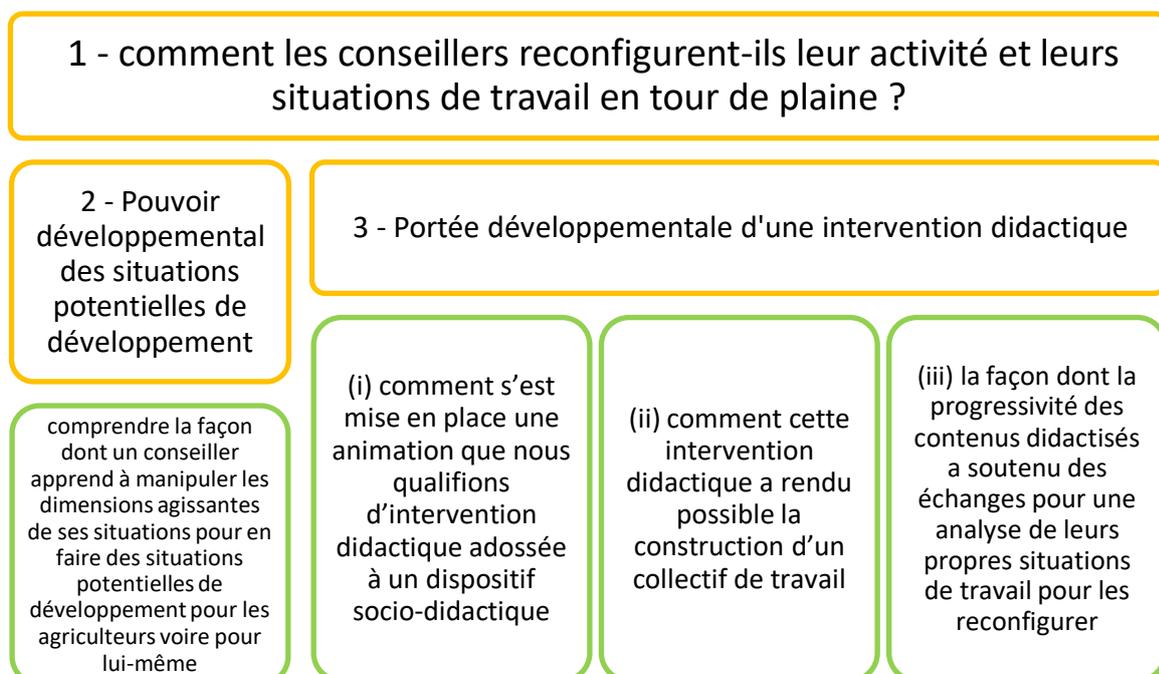
Le deuxième article nous permet d'approfondir cette analyse et vise à questionner plus particulièrement le potentiel de développement des situations de travail : que peut-on y apprendre ? Jusqu'où ? À quelles conditions ? Nous montrons comment les conseillers apprennent à analyser les dimensions agissantes de leurs situations, et pour certains, arrivent à les manipuler pour en faire des situations potentielles de développement pour les agriculteurs voire pour eux-mêmes. Mais nous verrons aussi que tous les conseillers ne se saisissent pas de la même façon des situations potentielles de développement créées par les conceptrices-animatrices du dispositif d'échange. En cela, nous investiguons le pouvoir développemental des situations potentielles de développement.

Dans le troisième article, nous cherchons à mettre en lumière la façon dont l'animation d'un dispositif d'échange entre pairs sur le métier se met en place et peut soutenir des dynamiques de développement professionnel de l'ensemble des participants individuellement et collectivement. Nous montrons (i) comment s'est mise en place une animation que nous qualifions d'intervention didactique adossée à un dispositif socio-didactique, (ii) comment cette intervention didactique a rendu possible la construction d'un

collectif de travail et (iii) la façon dont la progressivité des contenus didactisés a soutenu des échanges pour une analyse de leurs propres situations de travail pour les reconfigurer.

Le schéma suivant (tableau 2) rend compte de nos trois sous-questions et de la façon dont nous les avons abordées pour répondre à notre question de recherche. La première sous-question est présentée de façon transversale tant elle rend compte pour une classe de situation, de façon globale des deux sous-questions. Les résultats nous ont permis d'affiner les deux sous-questions suivantes pour creuser en détails les processus de développement professionnel et ce qui les soutient. La première sous-question a été traitée dans un article paru en mars 2017 – en milieu de thèse. L'écriture de cet article nous a permis d'affûter notre regard sur notre terrain en cours. Dès lors, par des allers-retours entre la littérature et le terrain nous avons précisé les apports théoriques que nous souhaitons discuter pour approfondir des connaissances sur la façon dont un développement en train de se faire se réalise et ce qui le soutient.

Tableau 2 : Représentation schématique de l'articulation de nos questions de recherche



Le chapitre suivant introduit la stratégie de recherche que nous avons mise en place pour répondre à nos questions et nous montrerons la façon dont ces questions présentées « distinctement » s'articulent entre elles, même si pour des questions de validité scientifique nous les avons travaillées séparément pour rendre compte de façon précise de ce qu'il s'est joué auprès de ces professionnels en termes d'effets développementaux.

III. Chapitre 3 : Stratégie de recherche

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons choisi un terrain qui nous permet d'étudier :

- (i) comment se construit, dans un dispositif d'échanges entre conseillers, l'accès au travail tel qu'il se réalise
- (ii) et comment, chemin faisant, sont mises en place les conditions d'un développement professionnel dans ce collectif en vue de permettre aux conseillers de faire face aux évolutions de leur métier.

A. Un terrain singulier

Notre recherche a été menée dans le cadre du projet CasDar¹⁸ *Changer* (projet issu du RMT SdCI¹⁹). Ce projet s'est étalé sur 3 années, de janvier 2014 à fin 2016 et a regroupé une dizaine d'organisations de conseil réparties sur le territoire français. Au total, ce sont environ quatre-vingt conseillers essentiellement impliqués dans le conseil en production végétale, huit chefs de service de conseillers, un chef de projet, lui-même conseiller et 3 chercheurs (ergonomie, didactique professionnelle, formation des adultes) qui ont été actifs pour faire vivre une dynamique collective, orientée par le souhait de contribuer à rendre possible des apprentissages par et dans les situations de travail.

¹⁸ Compte d'Affectation Spéciale, Développement Agricole et Rural.

¹⁹ Réseau Mixte Technologique Système de Culture Innovant, créé en 2007 par le ministère de l'agriculture

1. Le projet CHANGER comme expérimentation d'espaces tiers entre formation et travail²⁰

Le projet Changer s'est ainsi construit autour de l'idée qu'il est possible d'apprendre des situations de travail et qu'il faut créer les conditions nécessaires pour que celles-ci soient apprenantes en s'inspirant des conclusions issues du travail de Guillot (2015). Ainsi, alors que classiquement, les situations de conseil sont distinguées à partir : (i) de l'objet du conseil (agronomique, élevage, d'entreprise), (ii) des méthodes mises en œuvre pour traiter de cet objet (tour de plaine, réunion morte saison, atelier de conception, diagnostic de territoire...) ou encore (iii) de l'offre de service proposée par la structure (conseil technique en saison, conseil stratégique, conseil à l'installation, etc.) à une diversité de publics (agriculteur individuel, groupe, collectivité, etc.), dans le projet CHANGER, ces distinctions ne sont pas premières. Il s'agit d'abord d'arriver à qualifier les dimensions agissantes dans chaque situation vécue par un conseiller pour que celui-ci, seul et surtout avec un collectif de pairs, s'interroge sur la façon de parvenir à y « tenir conseil » efficacement. Comme l'a montré Guillot (2015) cela peut nécessiter d'imaginer de nouveaux cadrages pour réussir les délibérations et l'enquête conjointe au cœur de la *coordination dans l'action*²¹ entre conseiller, agriculteurs, et d'autres partenaires éventuels sur le territoire.

Le projet CHANGER a été l'occasion de constituer des espaces d'échanges et de débats sur le métier de conseiller fondés sur cette approche des situations de travail. Dans ces espaces, il s'agit, pour un conseiller, de documenter son activité, les situations rencontrées, de les mettre en mots et en forme sur divers supports pour les donner à voir aux autres et les rendre discutables. Axer les échanges sur les situations, c'est privilégier une unité d'analyse qui donne accès au travail de deux façons : i) en permettant de pointer les ajustements réalisés par les conseillers face à la variabilité des situations réelles pour garantir la réussite de l'action avec leurs interlocuteurs. Le pari est que les échanges soient alors l'occasion de s'interroger sur de nouvelles façons de réaliser le travail que chacun peut décider ensuite d'éprouver ou non dans des situations qu'il rencontre ; ii) en travaillant les liens entre les situations rencontrées par un conseiller pour en faire émerger tant le sens que la temporalité de l'activité et s'interroger sur le métier, ses normes, ses variantes.

²⁰ Cette présentation du projet Changer est extraite en grande partie de celle faite par Omon et al. (2019).

²¹ Guillot mobilise dans son travail le cadre théorique du cours d'action

Au sein du projet CHANGER, les échanges ont pris place dans les différentes organisations : six dispositifs initiés par des chambres d'agriculture, un par le réseau des CIVAM, un par une coopérative, un entre animateurs d'aire d'alimentation de captage. Chacun de ces dispositifs a été animé par un pair, un collègue des conseillers. Celui-ci acceptait d'assumer au moins provisoirement, un rôle particulier d'animation. Ce rôle s'est élargi à la conception de cas supports, d'observations, de modalités de travail du collectif. Ces conseillers ont progressivement été désignés par le terme de « concepteur-animateur » de dispositifs d'échanges entre pairs (DEEP). Nous verrons que nous avons porté notre attention plus particulièrement sur un de ces dispositifs, celui mis en place dans la région Bourgogne-Franche Comté pour à la fois étudier la façon dont se développent ces compétences de conception et d'animation d'un dispositif d'échange sur le métier, et les effets développementaux que ce dispositif produit pour les conseillers qui y participent.

CHANGER s'est organisé en plusieurs « cercles » de rencontres :

- i) Le **premier cercle** est celui des rencontres entre un ou des conseillers et des agriculteurs pour accompagner ces derniers dans leur changement de pratiques. Ces rencontres sont des situations de travail collaboratif entre conseillers en production végétale et agriculteurs à propos du champ cultivé et ce qu'il convient d'y faire. Dans les dispositifs Changer, un des enjeux est de mettre en discussion dans des temps dédiés à cela, ces situations pour comprendre comment elles évoluent et comment agir dans de nouvelles situations rencontrées. L'accès à ces situations est rendu possible par le récit, outillé par un guide d'analyse du travail produit lors d'un projet antérieur, le guide « l'Agroseil ».

Le **Guide méthodologique et réflexif Agroseil (Cerf & al, 2013)** a été produit en 2013, dans le cadre du Réseau Mixte Technologique Système de Culture Innovant et du CasDar 7103 Systèmes de culture innovants, avec le soutien financier du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt. Ce *guide Agroseil* est la contraction de l'agronomie et du conseil – il vise à promouvoir une réflexion sur le métier de conseiller en lien avec ces « deux jambes » que sont l'agronomie et le conseil et leurs articulations. L'objectif de ce guide est d'associer une partie réflexive adossée à une partie méthodologique faite « d'outils » pour traiter 3 objectifs : (i) « *identifier ce qui organise ses pratiques de conseil*, (ii) *analyser son action en situation, par l'échange et par un travail en miroir entre deux conseillers ou groupes de conseillers et (iii) d'identifier des pistes de progrès et d'actions, pour améliorer, voire renouveler ses pratiques de conseil* ». La base de ce travail réflexif et méthodologique est la mobilisation du concept de situation. Le guide accompagne le conseiller à l'identification de ce qui évolue et se complexifie au sein de ses pratiques de conseil en entrant par « sa situation de travail ». Ce travail d'identification focalisé par l'entrée situation permet au conseiller de « se décaler » sur ce qu'il a fait/mal fait en se concentrant sur ce qui dans la situation a fait que l'activité s'est déroulée de cette façon et ce qui peut être mis en avant pour repenser l'activité et la réorienter. L'annexe 7 présente les grilles Agroseil ainsi que le sommaire du guide.

- ii) Ces mises en récit sont en partie le support des échanges d'un **deuxième cercle** : celui qui résulte de l'animation d'un dispositif d'échange entre conseillers à propos de ce qu'ils font, réussissent, voudraient parvenir à faire, quand ils travaillent avec les agriculteurs. C'est là que se discute le métier. Nous verrons, dans le cas spécifique du dispositif bourguignon, comment la dynamique s'organise dans les allers-retours entre les échanges, des temps d'expériences collectifs et les expériences faites par les uns les autres avec les collectifs d'agriculteurs qu'ils animent. Elle se construit aussi chemin faisant dans les interactions au sein du collectif et avec l'organisation. Un postulat du groupe de pilotage de CHANGER est que de tels dispositifs d'échange entre conseillers peuvent se concevoir et se mettre en œuvre sans intervention directe des chercheurs à ce niveau, ou à celui qui précède. Ainsi, pour la majorité des dispositifs mis en place, le traçage de la dynamique a été réalisé directement par les « concepteurs-animateurs » qui assurent la continuité du dispositif d'échange entre pairs (DEEP). Des supports pour effectuer ce traçage ont été fournis par l'équipe d'animation nationale. Dans le cas bourguignon, nous avons documenté plus précisément cette dynamique comme nous le verrons ci-dessous.

- iii) Cette dynamique d'échange est à son tour au cœur des débats organisés dans un **troisième cercle** : celui qui réunit l'ensemble des « concepteurs-animateurs » les chercheurs et le chef de projet. Il s'agit de permettre aux animateurs de dispositifs de partager, ce qui a été réalisé, réussi, ce qui reste difficile, ce qui pourrait être fait par la suite dans les dispositifs. Au cours de notre travail de thèse, nous avons participé à tous les séminaires qui ont été organisés (environ un séminaire de deux jours tous les six mois pendant la durée du projet) en position d'observation participante. Notre présence et participation à ces séminaires a été utile pour mieux cerner les éventuelles spécificités du dispositif bourguignon et pour appréhender comment la diversité des concepteurs-animateurs envisageaient leur animation et la dynamique à soutenir dans le cadre de leur dispositif.

- iv) Enfin un **quatrième** et dernier cercle vise à permettre un débat entre les chefs de service des conseillers présents dans les dispositifs d'échange (deuxième cercle). Partiellement indépendantes des trois autres, ces rencontres visaient à proposer une réflexion collective entre ces chefs de service au sujet de leur propre travail d'organisation d'un service où le métier de conseiller est en débat. Dans le cadre de la thèse, nous n'avons pas participé à ces rencontres même si nous en avons eu des échos lors des séminaires de restitution organisés à l'occasion de certains séminaires du projet.

La réussite de ce processus en « cascade » repose sur les dispositions des uns et des autres à « parler du travail réel » mais aussi sur un important effort de traçage : des situations évoquées par les conseillers, de la façon d'organiser le travail entre pairs dans les dispositifs d'échange, de la façon dont les concepteurs-animateurs partagent leurs questionnements, expériences, projets d'animation, de la façon dont les chefs de service appréhendent, organisent, accompagnent le travail des conseillers. Si l'équipe d'animation nationale du projet a pris sa part, les concepteurs-animateurs voire les conseillers et les chefs de service, ont tout autant été impliqués dans la production de ces traces. Néanmoins, elles ne s'avèrent pas suffisantes pour analyser de façon approfondie le développement professionnel et la façon dont il est soutenu par l'animation et le dispositif. C'est pourquoi nous avons, dans le cas du dispositif Bourguignon, développer notre propre méthodologie de recueil des données.

Même si nous n'en faisons pas état dans ce travail, nous avons assisté à l'ensemble des séminaires nationaux (troisième cercle) qui nous ont permis de mettre en contexte ce que nous observons plus spécifiquement dans le dispositif sur lequel nous avons mené un travail plus approfondi d'analyse.

2. Un dispositif étudié au prisme du développement professionnel : le dispositif bourguignon

Lors de la construction de ce dispositif et compte tenu des moyens alloués par le projet Changer pour chaque dispositif, onze jours ont été négociés avec les organisations employeuses sur une durée de trois ans pour travailler entre conseillers sur le métier. Via cette négociation le dispositif se trouve légitimé. Les conceptrices-animatrices²² ont réparti ces onze jours sur six séminaires tous les six mois, soit environ 2 jours par séminaire, selon leur propre volonté mais aussi, après discussion, avec l'accord des participants (figure 1).



Figure 1 : le calendrier de réalisation des séminaires du dispositif bourguignon

Le dispositif ne se limite néanmoins pas à la mise en place de ces espaces de formation au fil des trois années. En effet, les conceptrices-animatrices, en accord avec les participants, souhaitent faire du lien entre ces espaces de formation et le travail en situation. Ainsi, au fil des trois années, les conseillers vont, selon leur contexte et leur engagement dans une évolution de leurs propres pratiques pour faire face à de nouvelles situations, tester de nouvelles façons de faire. Le dispositif mêle ainsi des temps d'échange dans le collectif, et des temps de mise en œuvre de nouvelles pratiques sur le terrain. Ces nouvelles pratiques peuvent être éventuellement préparées ou débriefer dans le collectif, à la demande des conseillers en s'appuyant sur leur mise en récit. Ainsi, le dispositif assure une alternance entre

²² A partir de ce point nous parlerons de « conceptrices-animatrices » au féminin car les deux professionnelles sont des femmes.

des temps de « formation » collectifs, et des temps de mises en pratique sur le terrain, individuellement et parfois à plusieurs (figure 2).

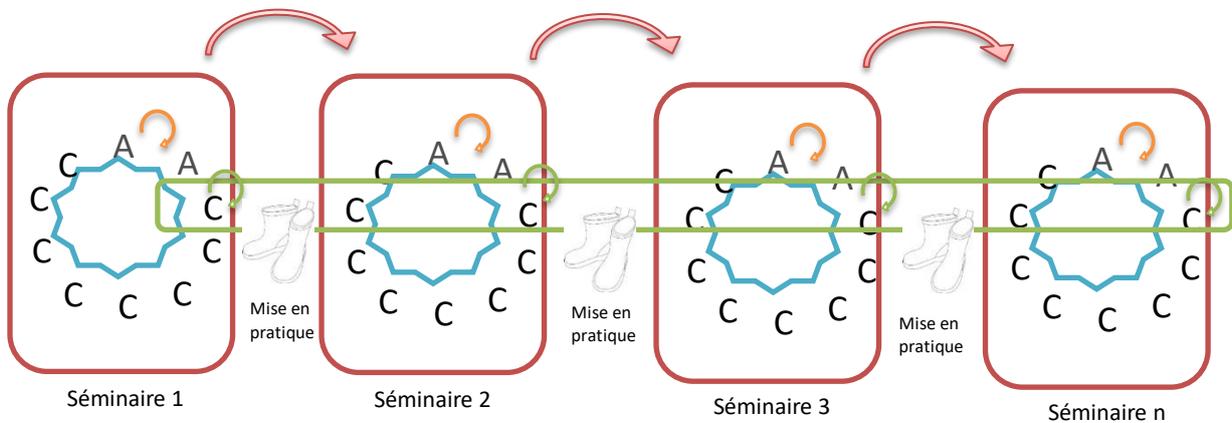


Figure 2 : Représentation graphique de l'alternance entre des temps de formation associant 10 conseiller.ères et les deux conceptrices-animatrices et les temps de mise en pratique individuelle entre chaque séminaire

Ce dispositif, un parmi d'autres au sein du projet Changer, est animé par une conseillère agricole et une référente régionale (de statut équivalent), ayant toutes deux participé à différents projets de recherche action antérieurs dont en particulier celui qui a jeté les bases conceptuelles qui sous-tendent le projet Changer (projet de recherche-action décrit dans Guillot et al., 2015). Ce point est important à souligner car il est certain qu'elles ont vécu ce faisant une expérience qui nourrit leurs regards et la conceptualisation qu'elles ont de leur propre métier et de ce qui évolue dans le conseil en agriculture. Elles ont également vécu des modalités d'animation mises en place dans ce projet dont elles peuvent s'inspirer pour penser leur propre animation, contrairement aux autres concepteurs-animateurs du projet Changer. Enfin, elles ont été aussi parties prenantes de l'élaboration du guide Agroseil et potentiellement plus familiarisées que d'autres concepteurs-animateurs à la manipulation de ce guide et à l'analyse du travail. Néanmoins, elles n'ont pas eu réellement l'occasion de l'utiliser, ni pour elles-mêmes, ni pour soutenir des échanges avec d'autres conseillers à propos du travail.

Les participants du dispositif bourguignon sont une dizaine de conseiller-ères. Ils-elles travaillent tous-tes en Chambre d'agriculture et exercent les métiers de conseiller-ère agricole en grandes cultures / conseillère agronomie-environnement / conseillère en animation et développement local. Trois hommes et sept femmes composent ce dispositif régional, et ont entre 4 et 28 années d'expérience professionnelle (voir Annexe 1). Ces conseillers participent

à ce dispositif d'échanges entre pairs parce qu'ils perçoivent (ou leur hiérarchie) des changements dans la façon d'exercer le métier sans pour autant savoir comment faire évoluer leurs activités.

Nous présentons ici (tableau2) succinctement les activités et l'animation qui ont été mises en œuvre par les conceptrices-animatrices. Signalons également que ces dernières ont incité les conseillers participant aux séminaires à travailler ensemble, ce qu'elles ont appelé « les regards croisés » entre les séminaires. Il s'agit soit de préparer entre pairs, soit d'être présent à une réunion entre le conseiller et les agriculteurs pour ensuite pouvoir débriefer ensemble sur ce qui s'est passé. Elles invitent à ce que ces temps de « regards croisés » s'appuient sur la mobilisation des grilles Agroconseil et soient restitués dans les temps collectifs.

Tableau 3 : Les activités réalisées lors des six séminaires

Séminaires	Activités mobilisées – conduite des activités par les conceptrices-animatrices
1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recueil des attentes par un méta plan ❖ « Votre activité de conseil » : <ul style="list-style-type: none"> ➤ En sous-groupe, partage « de ce qu'ils voient » sur une photographie/ un document, puis partage collectif ➤ Représentation graphique « de mes missions, mon activité » en individuel puis partage collectif ❖ Analyse collective d'une situation de conseil : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Partage d'un langage commun autour de l'analyse des situations de travail : introduction du guide méthodologique et réflexif Agroconseil ➤ Expérimenter le questionnement avec Agroconseil ❖ Préparation de situations de conseil à venir & perspectives avec CHANGER
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ « Mon mandat » : travaillé en sous-groupe avec l'appui du guide Agroconseil focalisé sur une situation choisie ❖ « Mes situations passées / à venir » travaillées : travaillé en sous-groupes avec l'appui des grilles Agroconseil, ❖ Mise en milieu d'une situation potentielle de développement : le tour de plaine décalé dans les cassis
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Débriefing des situations préparées au séminaire 2 : avec l'appui des grilles Agroconseil ❖ Débriefing de la situation potentielle de développement, le tour de plaine décalé : sur ce qu'il permet de travailler au niveau du raisonnement agronomique et l'articulation avec le conseil (par la posture du conseiller) ❖ Travail sur les liens entre le mandat et l'activité
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Echange sur des situations de travail réalisées et travaillées à posteriori avec les grilles Agroconseil ❖ Mise en milieu d'une deuxième situation potentielle de développement pour poursuivre le premier tour de plaine décalé & débriefing : en sous-groupes puis collectivement ❖ Expliciter ses mandats & articuler son activité (suite) ❖ Le chemin parcouru depuis 18 mois de CHANGER : représentation graphique individuelle, partage collectif ❖ Le lien à la hiérarchie : la plus-value du dispositif

5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les questions, les situations que les conseillers ont réalisées depuis novembre : le panier du conseiller ❖ Capitaliser sur les situations pour partager à d'autres ❖ « Ce qu'on a envie de dire de CHANGER à nos chefs » ❖ Expliciter ses mandats & articuler son activité pour CHANGER ❖ Débriefing du tour de plaine décalé en AB, ce qui est retenu
6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ « Votre métier aujourd'hui » : en comparaison avec le premier poster métier ❖ Trajectoires individuelles sur l'orbite CHANGER & rapport d'étonnement sur la représentation de « votre métier » ❖ « Capitaliser les situations de vos rêves pour les partager » ❖ « CHANGER demain ? » Plus-values, productions pour demain, pour les autres ❖ « Ce qu'on a appris dans CHANGER, ce qu'on a appris à oser, à savoir oser » - Retour aux chefs & aux collègues : contenu et organisation (suite du projet)

B. L'observatoire mis en place pour étudier ce terrain à l'aune de nos questions de recherche

Pour répondre à nos trois principales questions de recherche (voir p.43) nous avons construit un observatoire qui nous permet d'observer et d'analyser : (i) les processus et effets développementaux, aux niveaux individuel et collectif, en lien avec le dispositif mis en place, et (ii) une intervention didactique qui s'attache à rendre les situations de travail apprenantes. Pour cela nous avons considéré nécessaire de pouvoir suivre dans la durée à la fois ce qui est mis en place comme animation dans le dispositif, et ce qui est tenté par des conseillers qui y participent sur le terrain, avec leurs agriculteurs. Si nous avons pu être présente à l'ensemble des séminaires organisés, nous n'avons pas observé l'ensemble de ce qui a été tenté par les conseillers. Ainsi, parmi les 10 conseillers, 4 ont fait l'objet d'observations lors des mises en pratiques qu'ils expérimentent. Pour deux d'entre eux, nous avons eu l'occasion de réaliser des observations multiples, les deux autres n'étant vus sur le terrain qu'une seule fois (figure 3). Cette observation participante dans le dispositif bourguignon comme lors des séminaires nationaux a donné lieu à une prise de note qui constitue ainsi un journal de bord de mon implication dans ce projet.

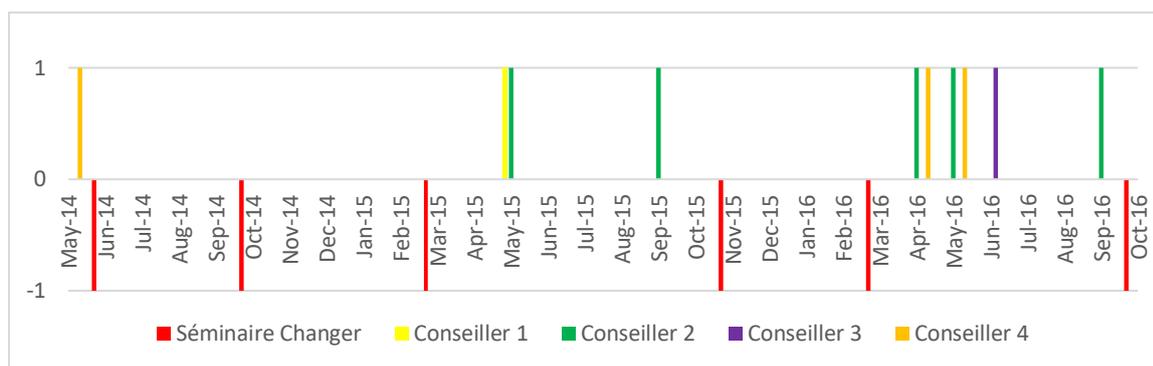


Figure 3 : Chronique de mon observation des temps de séminaires et des situations de conseil mises en place par des conseillers

Pour chacune des observations réalisées *in situ* nous avons réalisé préalablement un entretien avec la ou les personnes en charge de l'animation (d'un séminaire, d'une rencontre entre conseillers et agriculteurs) pour cerner la façon dont ils envisagent l'animation et les buts visés. Nous avons enregistré les échanges lors des rencontres et pris des notes ainsi que des photos ou des vidéos pour garder des traces de ce qui a été discuté (les objets réels autour desquels se font les débats). Nous avons également recueilli l'ensemble des documents produits soit par les conceptrices-animatrices, soit par les conseillers ou les agriculteurs à l'occasion de ces rencontres. Enfin, nous avons réalisé des entretiens de débriefe avec les personnes en charge de l'animation pour identifier leur ressenti par rapport à la réussite de leur action et l'atteinte de leurs buts. A cela s'ajoute parfois, pour les conseillers, une mise en récit de la situation dans le cadre des échanges qui ont eu lieu dans les séminaires Changer. Les annexes 5, 6 et 9 illustrent le type de matériau que nous avons recueilli dans le cadre d'une séquence d'un séminaire d'une part, dans le cadre d'une journée de terrain organisée par un conseiller d'autre part.

A travers ce recueil de données, nous cherchions à construire des traces des processus développementaux à l'œuvre et des conditions créées par le dispositif pour rendre les situations de travail apprenantes. Plus particulièrement nous souhaitons pouvoir renseigner les points suivants :

- Quels indices des effets développementaux peuvent être mis en évidence et comment peut-on comprendre l'importance de l'alternance de temps collectifs d'analyse d'une situation de tour de plaine et de temps individuels dans des situations réelles de travail ?

- Quels objets d'animation ont été mis en place par les animatrices-conceptrices et comment sont-ils saisis collectivement et individuellement par les conseillers pour penser et faire autrement le métier ? Comment les conceptrices-animatrices s'y prennent-elles pour tenir le dispositif dans la durée et rendre les situations de travail apprenantes ?
- Quels sont les processus développementaux à l'œuvre dans le dispositif tant pour les conseillers que pour les conceptrices-animatrices ?
- Comment est mise en œuvre la progressivité didactique dans le dispositif ? Quels objets d'intervention sont repérables et comment se font les approfondissements autour de ces objets ?

Dans le traitement que nous réalisons des données, nous croisons dans une analyse multimodale, des analyses d'observations conduites sous un mode d'explicitation (Balas-Chanel, 2002) ou de confrontation (Theureau, 2000), des analyses de contenus de verbatims (Bardin, 1977), et une analyse de dispositif (Barbier, Berton, Boru, 1995).

Nous ne détaillons pas ici le traitement de données réalisés, dans la mesure où ceux-ci sont présentés dans les articles qui constituent la seconde partie de cette thèse. Néanmoins il nous semble important de pointer que notre approche est à la fois :

- longitudinale (sur les trois années)
- multi-niveaux (individuel et collectif)
- « multifonction » (conseillers agricoles et conceptrices-animatrices)

Tout en s'attachant à saisir l'articulation entre ce qui est discuté et travaillé lors des temps de séminaires et ce que tentent effectivement les conseillers avec leurs agriculteurs en situation réelle de travail.

La figure 4 présente ainsi les différentes micro-analyses menées et leurs articulations. L'annexe 4 permet de donner un exemple du type de traitement que nous avons fait pour passer des données brutes à nos interprétations.

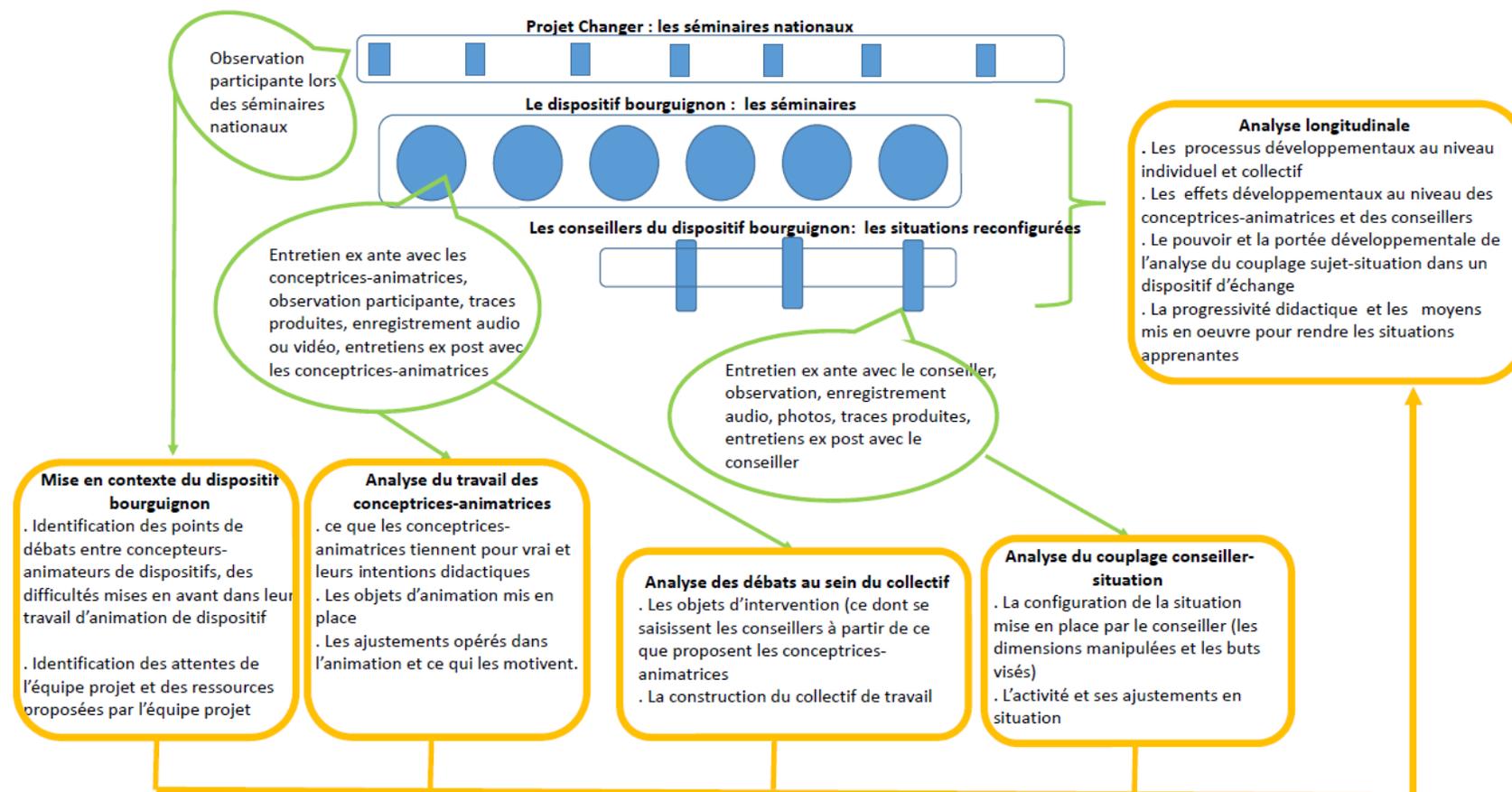


Figure 4 : Représentation synthétique de l'observatoire mis en place (recueil de données et principaux axes d'analyse de ces données)

Partie 2 : Résultats : l'expression concrète d'un développement professionnel et ses formes

I. Chapitre 1 – Analyser son travail et faire face à des situations complexes. Le cas des conseillers agricoles

Dans ce premier chapitre, il nous a paru intéressant de confronter notre question de recherche autour du développement professionnel à une situation emblématique des professionnels étudiés : le tour de plaine. En effet, focaliser nos analyses sur cette situation, nous permet d'avoir une première approche générale d'un processus développemental en train de se faire.

Les résultats mis ici en évidence, en alternance avec la littérature étudiée, nous permettent d'affiner notre regard sur « ce qui fait développement professionnel », que nous aborderons dans les deux chapitres suivant.

Questionner une classe de situations et la façon dont l'activité, les actions et les opérations (Savoyant, 1979) sont mis en travail collectivement et appréhendé individuellement sur le terrain, nous a permis d'identifier des effets développementaux observés tant par les trajectoires individuelles de développement que par ce qui a soutenu ces trajectoires, à savoir ce que le dispositif proposait.

Nous avons saisi l'opportunité de discuter de cette question dans le Hors-Série d'Education Permanente « Analyse du travail et intentions formatives » de mars 2017. Au regard du dispositif analysé nous avons discuté le fait que les conceptrices-animatrices forment des pairs à l'analyse de leur propre travail avec l'intention formative qu'ils soient eux-mêmes en mesure de reconfigurer les buts qu'ils se fixent en situations de travail.

***23

PUBLIE DANS LA REVUE EDUCATION PERMANENTE DE MARS 2017 - HORS-SERIE, ANALYSES DU TRAVAIL ET INTENTIONS FORMATIVES. (DUHAMEL, CERF, & OLRV, 2017)²⁴

En France, les politiques agricoles actuelles visent à favoriser une transition agro-écologique, notamment en réduisant l'usage des pesticides, sans toutefois énoncer clairement le degré de remise en cause du modèle productiviste mis en place après la Deuxième Guerre mondiale. Selon certains agronomes (conseillers agricoles ou scientifiques), cette transition implique une évolution de pratiques qu'il s'agit d'accompagner, non pas au niveau de la mise en œuvre d'une opération élémentaire d'exécution, mais à celui de la conduite d'un système de culture²⁵. Cela suppose de comprendre un champ et sa dynamique complexe : la structure du sol et sa biologie, les cultures antérieures et à venir, les problématiques (insectes, mauvaises herbes...).

Plusieurs auteurs (Brives, 2008 ; Compagnone et al., 2009 ; Cerf et al., 2011) soulignent que les conseillers agricoles en production végétale, exerçant notamment dans les chambres d'agriculture, apportent un appui technique parfois fondé sur la seule « actualité du moment » lors de la campagne en cours. Face à l'enjeu de transition, ces professionnels peuvent-ils apprendre et développer de nouvelles façons de tenir conseil ? Comment ?

L'appui technique apporté jusque-là est opéré dans une situation particulièrement emblématique : le « tour de plaine ». Ce moment rassemble un groupe d'agriculteurs et un conseiller agricole, en cours de campagne culturale. Pour le conseiller, intervenant souvent comme expert dans cette situation, le tour de plaine est l'occasion de faire un point

²³ Les étoiles présentent à la fin de la mise en contexte dans le cadre de la thèse des chapitres de résultats, signalent le début de l'article

²⁴ SOPHIE DUHAMEL, doctorante en sciences de l'éducation, membre du Laboratoire interdisciplinaire sciences innovations sociétés (LISIS), UMR 1326. MARIANNE CERF, directrice-adjointe du département « Sciences pour l'action et le développement » de l'Institut national de la recherche agronomique, UMR 1326. PAUL OLRV, professeur des universités à AgroSup Dijon, directeur de l'unité propre « Développement professionnel et formation ».

²⁵ « Un système de culture est l'ensemble des modalités techniques mises en œuvre sur des parcelles traitées de manière identique. Chaque système de culture se définit par la nature des cultures et leur ordre de succession et les itinéraires techniques appliqués à ces différentes cultures, ce qui inclut le choix des variétés pour les cultures retenues » (Sebillotte, 1990).

technique pour transmettre et vulgariser les résultats²⁶ et les informations dont il estime que les agriculteurs pourraient avoir besoin face aux problèmes du moment. Par l'évocation de l'actualité technique (le stade des végétaux, les maladies/insectes présents pouvant nécessiter des traitements phytosanitaires, etc.) le conseiller, et parfois les agriculteurs, suggèrent des solutions à mettre en place rapidement pour traiter les problèmes identifiés lors des échanges « sous le hangar ». Le tour de plaine permet également de mettre ces apports en lien avec la situation observée lors de la visite de parcelles par le groupe afin de produire ensemble des solutions.

Nous souhaitons souligner les apprentissages réalisés par les conseillers autour de cette classe de situations lorsqu'ils doivent accompagner les agriculteurs dans une réflexion portant sur un autre horizon spatio-temporel et les faire réfléchir sur le système de culture (et non pas sur la technique pour une conduite, au jour le jour, d'une culture). Face aux nouveaux enjeux, comment les conseillers reconfigurent-ils leur activité et leurs situations de travail en tour de plaine ?

Nous avons conduit notre étude dans le cadre du dispositif *Changer*, réunissant un collectif de conseillers agricoles pour échanger sur le métier de conseiller. Une équipe pilote ce dispositif national conçu pour accompagner des conseillers agricoles à conduire eux-mêmes l'animation d'un dispositif d'échange dans leurs régions, avec leurs propres pairs : ils deviennent ainsi des « conseillers-animateurs ». A ce titre, ils animent des réunions à un niveau local (départemental ou régional) auprès d'une dizaine de conseillers agricoles. Cet article se focalise sur les conseillers agricoles participant à ce dispositif « en cascade ».

Le but de ce dispositif d'intervention didactique²⁷ est d'outiller les conseillers agricoles pour une analyse individuelle et collective de leur propre activité en situation de travail, et à développer une réflexivité pour qu'ils soient en mesure de retrouver une efficacité dans leur travail (Rabardel, 2005). En s'attachant à ramener le travail, les situations et l'activité, dans

²⁶ Le conseiller s'appuie sur des connaissances techniques issues de la recherche agronomique (instituts de recherches et techniques) et des travaux qu'il peut conduire avec ses collègues (essais mis en place dans les parcelles des chambres d'agriculture ou directement chez les agriculteurs).

²⁷ « Le terme d'intervention didactique signale une double volonté : la prise en compte de l'expérience des professionnels concernés dans la définition du changement d'une part et, d'autre part, une réflexion sur le développement de l'activité de ces professionnels par le recours insistant à deux principes d'apprentissage : conceptualisation dans l'action et conflit sociocognitif » (Cerf et al., 2010).

l'espace formatif, mais aussi en organisant les allers-retours entre travail et formation, il vise à créer les conditions d'un développement professionnel.

En quoi l'analyse du travail permet-elle aux conseillers de mieux appréhender la complexité de leur situation afin de mettre « à leur main » cette situation du tour de plaine ?

Dispositif Changer Bourgogne

Nous avons suivi ce collectif d'une dizaine de conseillers pairs sur trois années : douze jours, répartis en deux fois deux jours par année. Ce dispositif mobilise l'analyse du travail pour et par les conseillers selon deux modalités :

La mobilisation d'un outil d'explicitation de son action – le guide Agroseil (Cerf et al., 2013) –, qui permet d'analyser des situations de conseil à partir de la mise en récit de l'action projetée ou réalisée par un conseiller. Il vise à aider les conseillers à mettre au jour l'ensemble des conditions agissantes d'une situation (Robert-Guillot, 2015). Les conseillers agricoles peuvent alors travailler sur les marges de manœuvre possibles pour rendre leur action plus efficace. Ils sont amenés à utiliser cet outil au sein du collectif, pour traiter leurs situations réelles de travail, passées ou à venir, via des mises en situations suivies d'un débriefe sur l'activité réalisée dans ces situations ;

La mise en déséquilibre d'une action de diagnostic ; les animatrices du dispositif ont créé une situation potentielle de développement (Mayen, 1999) pour aider les conseillers à prendre conscience de leurs routines et imaginer agir différemment lors d'un tour de plaine. Il s'agissait de rendre les conseillers actifs et engagés dans une situation de diagnostic agronomique (caractériser l'état d'une parcelle et identifier ce qui a été à l'origine de l'état observé), et de les décaler par rapport à leur pratique habituelle afin qu'ils perçoivent l'intérêt de ce décalage, pour travailler le raisonnement agronomique avec les agriculteurs. Pour cela, les animatrices ont emmené les conseillers dans des parcelles de cassis²⁸, en l'absence de l'agriculteur. Ce double décalage (le cassis n'est pas une culture qu'ils connaissent et ils ne font pas de tour de plaine sans l'agriculteur) visait à laisser de côté l'approche technique à laquelle ils sont habitués pour faire émerger des réflexions agronomiques sur l'ensemble du système de culture observé.

A. Notre entrée, nos méthodes et nos données

Nous avons pris appui sur le potentiel développemental des situations (Mayen, 1999). En cela, la didactique professionnelle (DP) est notre cadre théorique. Son objectif est « d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré et al., 2006) ; l'analyse du travail en DP « évolue [...] entre analyse de l'environnement spatial, matériel, prescriptif et objectif, et l'analyse de l'activité » (Mayen, 2004). Dans notre dispositif, l'analyse du travail est instrumentée par les concepteurs du dispositif. Un outil individuel de documentation de l'action et d'analyse collective du travail, le guide Agroseil, est mis à disposition des conseillers agricoles ; il vise à aider les conseillers à identifier les dimensions

²⁸ Culture qui ne relève pas de leur domaine d'exercice.

agissantes de la situation et à mettre en lumière leurs routines (Charlier, 1998) pour s'appropriier différemment une situation, et la recontextualiser, ainsi que leur propre action.

Notre hypothèse est qu'un apprentissage de l'analyse du travail se réalise pour les conseillers dans l'espace de formation, par les allers-retours entre des situations vécues avec les agriculteurs, racontées et débattues dans le collectif, et des situations où se testent d'autres formats de conseil (par exemple réaliser un tour de plaine dans une plantation de cassis). Il en résulte une dynamique entre activité productive (du conseil) et constructive (de soi, conseiller) portée par l'inscription de l'environnement quotidien de travail dans le dispositif de formation (Rabardel, 2005). Comme le résumait Samurçay et Rabardel (2004) « en agissant, un sujet transforme le réel [réel matériel, social, symbolique] ; mais en transformant le réel, il se transforme lui-même ».

En complément de l'efficacité professionnelle que visent les conseillers en y participant, la finalité de l'analyse du travail est d'éclairer et de rendre compte du développement professionnel des conseillers, lié à la classe de situations du tour de plaine. Comment saisir cette dynamique entre activité productive et constructive, en situations de formation comme en situations de travail ? A cette fin, nous avons réalisé une observation participante à caractère ethnographique, en participant aux réunions d'échanges entre pairs et en accompagnant les conseillers dans les tours de plaine, en intervenant parfois pour éclairer des dimensions agissantes des situations. Cette observation est complétée par les traces recueillies : productions écrites des conseillers lors des échanges entre pairs ; enregistrements et notes sur notre propre analyse de ce qui s'est joué dans les situations observées. Ce matériau est documenté par des entretiens avec les conseillers à la suite des situations réelles de travail (dans l'objectif de les mettre en posture réflexive, de recueillir leur façon de s'approprier l'analyse du travail).

Afin de qualifier le développement professionnel, nous mobilisons une théorie de l'activité (Léontiev, 1984) pour rendre compte de ce qui oriente l'action donnée à voir (Savoyant, 1979). Cette théorie décrit la formation par étapes de l'action et distingue ce qui est de l'ordre de l'activité (ce qu'un sujet fait ou pourrait faire en lien à la prescription pour réaliser une tâche), de l'action (ce qui est réalisé, objectivable, dépendant des buts que se fixe l'individu) et des opérations. Ces dernières sont de trois ordres : orientation, exécution et

contrôle. Liant et hiérarchisant les buts de l'action, ces trois opérations sont convoquées pour agir en situation afin d'assurer l'efficacité de l'action. Elles sont également les ingrédients d'un ajustement à la situation. L'orientation permet « *l'analyse des conditions spécifiques de l'action* » (Savoyant, 1979) ; des indices prélevés en situation seront confrontés aux opérations d'exécution et de contrôle afin d'ajuster au mieux les actions, en quelque sorte « une planification de l'action ». L'exécution est la réalisation de l'action réajustée au besoin en fonction des opérations d'orientation. Le contrôle permet d'observer le déroulement de l'action en fonction du but visé. De fait, il peut « corriger » les opérations d'orientation et d'exécution.

Nous appréhendons l'évolution des buts que les conseillers se donnent, tels qu'ils l'expriment dans les débats avec les pairs (activité constructive orientée vers la production/découverte de nouveaux buts), et nous observons, en situation, la façon dont les conseillers s'approprient individuellement ces nouveaux buts et parviennent à les mettre en œuvre, c'est-à-dire réalisent de façon évolutive une hiérarchisation des buts et les ajustent. Ce mouvement de l'orientation de l'activité et la hiérarchie évolutive des buts non seulement reconfigurent l'action efficace, mais constituent des indices d'apprentissages réalisés en situation, et documentent ainsi le développement professionnel des personnes observées.

B. Deux résultats et leurs interprétations

1. De la solution technique prescrite à l'enquête collective sur le problème : une opportunité de reconfiguration des buts

La technique agronomique est souvent présente lorsque conseillers et agriculteurs discutent des cultures en cours. « Enquêter sur la parcelle en l'absence de l'agriculteur » permet au conseiller de ne pas se focaliser sur les dires de l'agriculteur (ce qu'il a fait sur cette parcelle et ce qu'il souhaite y faire). Il est obligé d'enquêter (au sens de Dewey, 1997) pour faire l'état des lieux de ce qui est observable. Dans ce tour de plaine cassis, un conseiller dira : « *C'était frustrant sans l'agriculteur* » mais cette situation potentielle de développement a permis de « *se poser toutes les questions, on n'avait pas de problématique* » ; cela « *oblige à observer et on voit pas mal de choses* ». Une conseillère explique : « *Le déclic, c'était de ne pas avoir peur, de ne pas savoir [...] Moi j'étais rentrée sans trop avoir d'appui, de support technique, de*

connaissance technique ; et je me suis dit que même si, sur une parcelle de cassis, je n’y connais rien, on peut toujours en tirer quelque chose ». Une autre conseillère met en avant le fait qu’il est possible d’oser faire autrement : *« Ça m’a permis de me rassurer sur ma façon de faire, de prendre le recul que j’avais pas forcément toute seule, puis de modifier et d’adapter les façons de procéder »*. Les conseillers commencent à faire le lien entre l’intérêt d’analyser le travail pour « s’autoriser » à penser différemment une situation si emblématique dans laquelle ils se sentent parfois enfermés. Par la suite, ce décalage permet de faire émerger des réflexions et des préconceptions sur le tour de plaine pour l’ensemble des conseillers. Néanmoins, certains disent qu’« agir différemment en situation pour produire autre chose » n’est pas envisageable pour le moment – « ce n’est pas ce qu’attendent les agriculteurs, notre métier est très technique ». D’autres pourtant s’y essaient.

2. De la reconfiguration des buts à la mise en œuvre par les conseillers dans des situations réelles « mises à leur main ».

Un conseiller a saisi l’opportunité d’un groupe d’agriculteurs souhaitant travailler «*autrement*». Il a préparé une situation reconfigurée de tour de plaine dans le but de travailler «*la description des pratiques [agricoles] en lien avec les résultats attendus et accompagner les membres du groupes sur la réflexion du système de culture* ». Pour cela, il a modifié le déroulé du tour de plaine : il ne fait pas un point technique en salle puis une visite de parcelles, il s’appuie sur des observations au champ sans que l’agriculteur de la parcelle puisse s’exprimer d’emblée. Dans la situation observée, le problème central est l’invasion des cultures par une mauvaise herbe, le vulpin. A la suite de ces observations, le conseiller prévoit un moment en salle dans « de bonnes conditions » pour mener un exercice de co-construction de solutions non chimiques pour l’éliminer. Il s’agit pour lui de relier la présence du vulpin aux systèmes de cultures mis en place (visite des parcelles) et d’aider les agriculteurs à imaginer un système de culture permettant au maximum d’éviter sa prolifération. Dans cette situation, le conseiller a modifié ses buts, mais également la manière de la réaliser.

Un autre conseiller a souhaité tenter quelque chose de nouveau : «*On arrive au bout de la chimie ; on a constaté que les agriculteurs parlent beaucoup de produits phytosanitaires, et*

notre idée était justement de les amener à parler d'autre chose ». Ce groupe est réuni autour d'un thème – la gestion de la qualité de l'eau (contrainte de réduction de la teneur en nitrate et en produits phytosanitaires) – qui les oblige à faire évoluer leurs pratiques. En amont, le conseiller a travaillé cette situation avec l'outil Agroseil et des collègues (hors formation). Il réalise le tour de plaine en laissant d'abord le groupe observer une parcelle sans que l'agriculteur qui la travaille puisse s'exprimer. Ensuite, chacun s'exprime sur l'état de «salissement» de la parcelle (forte présence ou non de mauvaises herbes pouvant porter préjudice à la récolte) et doit dire si cela est acceptable ou non pour lui, actuellement et dans l'avenir (cette tentative de projection est rarement travaillée). Pour le conseiller, l'enjeu est de mettre en évidence les valeurs seuils de chacun, la diversité des sensibilités au risque de salissement des parcelles, et les implications pour leurs actions. L'étape suivante devait être une phase de réflexion prospective sur les leviers agronomiques possibles afin de limiter les traitements chimiques en ayant en tête la qualité de l'eau. Lors de cette étape de projection, les agriculteurs ont rapidement évoqué des solutions techniques en proposant des traitements chimiques immédiats. Le conseiller s'est laissé entraîner en apportant des informations sur ces éléments techniques, sans parvenir à amener les agriculteurs sur le raisonnement agronomique.

Un an après, il reconduit un tour de plaine en adoptant le même principe. Il prépare sa situation grâce à l'outil d'analyse et crée un autre « scénario didactique » : les agriculteurs sont divisés en deux groupes, chacun allant voir une parcelle (une avec un problème de mauvaises herbes, l'autre avec un problème d'implantation de culture mal réussie). Chaque groupe a pour mission de recueillir suffisamment d'informations pour restituer à l'autre son diagnostic agronomique. Au démarrage, le conseiller présente son intention ; il est interrompu par un agriculteur qui exprime son mécontentement face à la volonté « de faire attention à la qualité de l'eau ». Bien que pris au dépourvu, le conseiller en profite pour ré-expliciter ce qui les réunit, comme il l'exprime lors de l'entretien post-situation. Dans les champs, le conseiller fait préciser certaines hypothèses des agriculteurs sur ce qu'ils observent, afin de faire émerger le raisonnement qu'ils tiennent, et cela à plusieurs reprises.

En deux ans, le conseiller évolue sur « ce qui est à travailler » : le raisonnement agronomique et la façon d'y parvenir. Si, dans la première situation, il n'est pas parvenu à maîtriser les événements – « la tentation de la technique » étant trop forte –, dans la deuxième situation il

a su profiter d'une perturbation pour rappeler le motif qui réunissait les agriculteurs, parvenant ainsi à mettre en place un questionnement destiné à mettre en travail leur raisonnement agronomique.

C. Discussion

A travers ces exemples, on observe que les conseillers se risquent à s'engager dans ce processus lors de situations initialement complexes, qui sortent de l'habituelle technique. Il y a une forme de paradoxe : c'est dans ces situations complexes et inhabituelles que les conseillers osent faire autrement, peut-être parce qu'ils savent que c'est aussi ce qu'attendent leurs mandants (agence de l'eau dans un cas, agriculteurs nouveaux dans l'autre). Ils usent alors des marges de manœuvre identifiées à l'occasion des échanges entre pairs. La synergie entre l'analyse du travail en amont et la situation vécue entre conseillers dans les champs de cassis leur a permis d'avoir un éclairage sur les dimensions agissantes d'un tour de plaine et de reconsidérer ce qu'ils souhaitaient y travailler, ainsi que la manière de le faire. Chacun des conseillers s'est approprié à sa façon la vision de ce qu'il percevait comme possible à réaliser en fonction des buts qu'il s'était fixés. Cela a été l'occasion de retravailler la complexité des situations au point que « *la situation est ainsi remise en contexte à un niveau de généralité et de réflexion plus élevé, par le biais de la confrontation à d'autres situations particulières amenées à se décontextualiser* » (Mayen, 2004).

L'alternance entre travail et formation a permis d'utiliser l'analyse du travail autour de situations de tour de plaine décalé en formation ou dans des situations nouvelles avec des agriculteurs. Dans différentes situations, les conseillers agricoles ont appris à mener une analyse du travail au point de l'utiliser à d'autres occasions dans leur environnement de travail. D'autres situations que le tour de plaine, discutées dans le collectif, donneraient lieu à une même analyse qui permettrait de confronter nos résultats. De même, il faudrait dépasser l'approche par les buts afin d'appréhender le développement professionnel pour l'ensemble des opérations qui forment l'action. D'ores et déjà, nous savons que les opérations d'orientation et d'exécution évoluent, et que l'analyse du travail devient un outil pour les opérations de contrôle.

Soulignons enfin que notre approche repose sur une méthodologie originale de convocation de l'activité au service du développement professionnel et de son analyse. Outiller les professionnels pour qu'ils réalisent eux-mêmes l'analyse de leur travail, dans l'espace de formation, à partir de situations réelles de travail, puis permettre des allers-retours entre espace de formation et espace de travail pour analyser la façon dont ils reconfigurent leurs situations et leur activité, semble être une voie intéressante lorsque ce à quoi il faut former ne va pas de soi. Notre approche souligne, si besoin était, l'importance du temps que peut nécessiter une telle reconfiguration. Se révèle ainsi, in fine, une fonction de l'analyse du travail pour la formation : mettre au cœur de la formation l'appropriation, par le formé, d'une capacité à analyser son propre travail.

Bibliographie

- BRIVES, H. 2008. « L'évolution du conseil agricole et du rôle des chambres d'agriculture ». Pour. N° 196-197, p. 208.
- CERF, M. ; GUILLOT, M.-N. ; OLRV, P. 2011. « Acting as a change agent in supporting sustainable agriculture : how to cope with new professional situations ? ». Journal of Agricultural Education and Extension. N° 17, p. 7-19.
- CERF, M. et al. 2013. Guide « L'Agroconseil ». Vademecum pour échanger sur le métier de conseiller ou animateur en agronomie. Réseau mixte technologique « Systèmes de culture innovants ».
- CHARLIER, B. 1998. Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignement. Bruxelles, De Boeck.
- COMPAGNONE, C. ; AURICOSTE, C. ; LÉMERY, B. (dir. publ.). 2009. Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ? Versailles, Editions Quae.
- DEWEY, J. 1997. Logique : la théorie de l'enquête. Paris, Puf.
- LEONTIEV, A. 1984. Activité, conscience, personnalité. Moscou, Editions du Progrès.
- MAYEN, P. 1999. « Des situations potentielles de développement ». Education permanente. N° 139, p. 65-86.
- MAYEN, P. 2004. « Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle ». Dans : J.-F. Marcel, P Rayou (dir. publ.). Recherches contextualisées en éducation. Paris. Puf.
- PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». Revue française de pédagogie. N° 154, p. 145-198.
- RABARDEL, P. 2005. « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir ». Dans : P. Lorino, R Teulier (dir. publ.). Entre connaissance et organisation : l'activité collective. Paris, La Découverte, p. 251-265.
- ROBERT-GUILLOT, M.-N. 2015. Apprendre, tenir et reprendre le métier: conseiller les agriculteurs en grandes cultures. Université de Bourgogne, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- SAMURÇAY, R. ; RABARDEL, P. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences ». Dans : R. Samurçay, P. Pastré (dir. publ.). Recherches en didactique professionnelle. Toulouse, Octarès, p. 163-180.
- SAVOYANT, A. 1979. « Élément d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique ». Cahiers de psychologie. N° 22, p. 17-28.
- SEBILLOTTE, M. 1990. « Système de culture, un concept opératoire pour les agronomes ». Dans : L. Combe, D.Picard (dir. publ.). Le point sur... les systèmes de culture. Paris, INRA Editions, p. 165-196.

II. Chapitre 2 – La capacité de professionnels à déceler le potentiel de leurs situations de travail et à le réaliser, levier de leur développement professionnel

Dans le précédent article nous avons une approche assez générale du développement professionnel, sans d'ailleurs le mettre en débat quant à sa définition et ces processus, même si nous mettions en avant qu'il est observable à travers une redéfinition des buts de l'action et des opérations (contrôle, exécution, orientation) dans une longitudinalité associant temps formatif et temps d'expérimentation. Mais que se passe-t-il comme apprentissage en situation de travail et par les situations de travail ?

Dans ce chapitre, nous approfondissons cette question. Nous questionnons le levier des situations potentielles de développement organisé pour un développement des compétences d'un individu. Nous identifions dans un premier temps que les mises en milieu construites sur le terrain, à partir de conditions apprenantes identifiées par les conceptrices-animatrices, se révèlent comme situation potentielle de développement pour les participants. Dans un second temps, nous identifions des mises en milieu construites par les conseillers pour leurs agriculteurs, issu de la manière dont ils se sont approprié les mises en milieu et les apprentissages vécu en collectif.

En cela, nous interrogeons le pouvoir développemental des situations potentielles de développement. Pastré (2011) mentionne que les apprentissages sont un processus organisé plutôt cumulatif alors que le développement « *se produit par des changements brusques, que Vygotski qualifie d'expérience-déclat et qui prennent au sein même de l'apprentissage* » (1997, p347). Cet article s'intéresse aux apprentissages qui peuvent être réalisés lors d'expérience-déclat que nous qualifions de situations potentielles de développement au regard des apprentissages et effets développementaux qu'elles engendrent pour les conseillers agricoles. Ainsi la capacité des conseillers à potentialiser leurs situations d'interaction avec les agriculteurs, à propos de la conduite de l'agroécosystème, et la façon dont ils accompagnent les agriculteurs vers des pratiques plus agroécologiques est notre porte d'entrée. Nous analyserons la façon dont cette capacité se développe au cours du temps par l'élargissement de leur compréhension des dimensions agissantes des situations et le développement de

compétences d'enquête par la construction d'indices pour les analyser, afin de tenir conseil avec les agriculteurs.

Les enjeux d'un développement professionnel pour ceux qui sont engagés dans des relations de service, ont déjà été abordés sous l'angle des processus de réélaboration pragmatique qui ont lieu (Mayen, 1999). C'est le cas par exemple des travaux de Mayen sur les garagistes qui changent leur conception du véhicule quand ils passent de l'atelier à la réception du client (1997). Toutefois, la diversité des situations de services (Cerf & Falzon, 2005) et des enjeux de transformation de ces situations auxquels les professionnels ont à faire face restent peu traités. Nous proposons ici de nous intéresser à la façon dont des professionnels, un prestataire et un bénéficiaire engagés dans une relation de conseil, reconfigurent leurs situations de travail et leur activité conjointe pour traiter de nouveaux enjeux à intégrer dans l'activité du bénéficiaire comme du prestataire. C'est ce processus de reconfiguration des situations et les possibilités d'un apprentissage en situation, que nous questionnons ici. Nous avons abordé cette question dans un univers en pleine mutation : le monde agricole et les recompositions qui sont à l'œuvre dans la relation de conseil technique et agronomique pour intégrer les enjeux environnementaux et plus globalement de durabilité dans le cadre d'une transition de l'agriculture vers l'agro-écologie.

A. Le conseil agricole : une relation de service bousculée par la transition agroécologique

Les évolutions environnementales, les aléas climatiques plus présents et plus intenses, la réglementation, la pression financière, la pression sociétale, la fin du « tout chimique », (ré)orientent le modèle agricole dit conventionnel vers des modèles de production inscrits dans un processus de transition agroécologique (Compagnone, Auricoste, & Lémery, 2009). Pour autant, cet enjeu de transition agroécologique ne dessine pas une orientation à suivre clairement définie (Rémy et al., 2006) d'un nouveau modèle de production répondant à ces différentes problématiques, mais dessine une diversité de modèles de production y répondant chacun à leur manière. Si les agriculteurs sont en premier lieu concernés par cet enjeu, d'autres métiers et activités, comme les situations de travail s'y rattachant, évoluent

(Coguil et al., 2018). C'est le cas en particulier du métier de conseiller agricole qui reste un des interlocuteurs privilégiés des agriculteurs qui souhaitent s'engager dans de nouvelles façons de produire, le fameux « *produire autrement* » porté par le Ministère de l'Agriculture à partir de 2012.

Ainsi, accompagner les agriculteurs dans une transition vers des modèles plus agroécologiques redessine, non seulement, le travail des agriculteurs mais également celui de « ses accompagnateurs ». Historiquement, le travail des agriculteurs était basé sur le développement et l'augmentation de la production (végétale ou animale), passant par l'utilisation d'intrants chimiques (r)assurant les agriculteurs dans la gestion de leurs productions. Face aux récentes évolutions, la fin du « tout chimique » et plus globalement des enjeux de durabilité, mettent en avant le besoin d'une réflexivité de l'agriculteur « acteur et concepteur²⁹ » de son système de production pour qu'il soit en mesure d'ajuster la gestion de l'exploitation aux différentes évolutions climatiques, financières, sociétales....(Chizallet, Barcellini, & Prost, 2017).

Le conseil en agriculture est une profession qui s'est stabilisée au sortir de la seconde guerre mondiale face aux besoins d'augmenter la productivité de l'agriculture pour nourrir les populations (Cerf & Lenoir, 1987). Au cours des années 80, avec la mise en place d'une agriculture s'appuyant sur un fort contrôle des conditions de production par l'apport d'intrants de synthèse en particulier, les conseillers, historiquement animateurs de collectifs, ont de plus en plus été dans une position de transmettre et vulgariser les travaux de recherche et les résultats des différents organismes scientifiques et instituts aux agriculteurs (Compagnone, Kockmann, Lemery, Moretty, & Petit, 2010). Ce conseil permettait de préciser les conditions d'utilisation de ces intrants de synthèse pour permettre l'atteinte des résultats escomptés. Les missions de ces professionnels étaient alors d'accompagner les agriculteurs dans la gestion de leurs exploitations en apportant principalement un appui technique au cours d'une campagne culturale pour une bonne conduite des productions (tant dans les productions végétales qu'animales) (Compagnone, 2010). Dans le contexte de la transition agroécologique, ce mode de délivrance du conseil reste-t-il opérationnel et adéquat ? Quel

²⁹ On parle d'agriculteur acteur et concepteur de son système dans le sens où il (re)trouve une capacité à comprendre et maîtriser son système de production en fonction de son projet d'exploitation préalablement défini.

développement professionnel est appelé par l'évolution éventuelle de la façon de délivrer le conseil ? Quelles possibilités et quelles nécessités de développement professionnel ouvre le couplage entre situation évolutive de conseil et activité du conseiller ?

Cerf & Falzon (2005) proposent d'envisager l'activité du conseiller en s'intéressant à la relation de service entre ce dernier et l(es) agriculteur(s). Pour ces auteurs (Cerf & Falzon, 2005; Lapeyrière & Falzon, 1998) une relation de service entretenue par deux professionnels (ou un professionnel et un client) passe par la mobilisation d'un prestataire (ici le conseiller agricole) et d'un bénéficiaire du service (ici l'agriculteur) pour délivrer un conseil au regard d'un « contrat » passé entre ces deux professionnels (Lapeyrière & Falzon, 1998). Dans le cadre de cette relation de service, les champs de compétences et les moyens apportés et mobilisés par chacune des parties diffèrent, mais les deux parties s'entendent sur ce qu'est l'objet de travail en commun.

Historiquement, la conduite de l'exploitation et de ses productions constitue l'objet commun autour duquel se fait l'échange entre les conseillers agricoles et les agriculteurs. Dans ce cadre, le conseiller en production végétale est sollicité par l'agriculteur suite à un problème « technique » (par exemple la présence de maladies dans le champ) qu'il a identifié. Charge au conseiller de valider le diagnostic de l'agriculteur et d'émettre une réponse « technique » et immédiate, la plus appropriée au moment t, au regard de l'observation qu'il fait de la parcelle et du problème identifié, et des connaissances qu'il possède. En reprenant la distinction faite par Lhotellier (2003a, 2003b) entre *donner et tenir* conseil, ici le conseiller délivre, donne un conseil à l'agriculteur lors de cette relation descendante. Ces situations de travail sont assez stabilisées : les deux professionnels savent ce qu'ils ont à faire et ce que chacun attend de l'autre.

Ce mode de relation est bousculé dès lors qu'il s'agit d'accompagner les agriculteurs dans une transition vers l'agroécologie. Un déplacement s'opère dans la relation de service qu'entretiennent ces deux professionnels : en particulier l'objet du travail traité en commun évolue, ce qui bouscule les situations de travail. Gagneur (2011) traduit ces évolutions au prisme d'une triple extension des situations de travail : sociale, cognitive et politique.

Sociale, car les conseillers sont conduits à prendre en compte de nouveaux publics comme des collectivités et d'autres acteurs du territoire (les agences de l'eau par exemple). Ces

«nouveaux acteurs » interagissent avec les agriculteurs pour divers projets de protection de ressources du territoire. Chaque acteur a ses objectifs et ses attendus. Le conseiller agricole devra les concilier pour mener à bien les évolutions permettant d'assurer la protection de ces ressources.

Cognitive, car les références sur lesquelles se basaient souvent les conseillers agricoles, lors d'un conseil orienté pour une optimisation technique et économique, ne sont plus valables dès lors qu'il convient d'intégrer des enjeux environnementaux. Par ailleurs, la notion même de référence technique, sur laquelle les conseillers se basent beaucoup, est mise en cause dans le cadre de l'agro-écologie impliquant à *minima* un moindre usage des intrants de synthèse et potentiellement une mobilisation des régulations biologiques qui seront spécifiques à l'agroécosystème d'un agriculteur. De fait, les références se construisent « en même temps » que les systèmes de production ce qui invite les conseillers à ne plus seulement s'appuyer sur elles pour délivrer un conseil, mais à construire des « références systèmes » avec les agriculteurs dans le temps même de l'évolution de leurs pratiques agricoles. Cela incite les conseillers à mobiliser et découvrir de nouveaux champs de connaissances.

Enfin, ce changement donne une extension politique des situations de travail, car de nombreuses controverses existent sur les modèles agricoles susceptibles de répondre aux exigences multiples d'une transition agroécologique et il n'y a pas de consensus sur ce que les termes même d'agro-écologie et de transition des systèmes sociotechniques vers la durabilité peuvent signifier (Faure, Desjeux, & Gassel, 2011).

Au sein des productions végétales, ces évolutions passent, pour le conseiller, par la nécessité de réinvestir l'agronomie et un raisonnement agronomique pour une culture et sa gestion, afin de penser la parcelle dans son environnement dynamique et global. Remobiliser l'agronomie pour repositionner la parcelle dans une perspective temporelle longue et dans une vision territoriale permet ainsi de construire un regard sur l'ensemble des déterminants. Cela conduit à la construction de différentes solutions pour la gestion de la parcelle par le conseiller et l'agriculteur. De façon concrète, ces solutions sont construites pour réussir à diminuer l'utilisation des intrants en combinant, de façon systémique différents leviers agronomiques valorisant les régulations internes et externes de l'agroécosystème. Ce

changement de l'objet en commun, de la façon d'appréhender l'agroécosystème et la mobilisation du raisonnement que son traitement requiert, impliquent une relation plus horizontale entre les deux professionnels au cours de laquelle les savoirs et expériences de chacun sont mobilisés et conjugués pour une co-production du conseil (Cerf & Maxime, 2006). Pour reprendre la distinction faite par Lhotellier (2001) et la traduction qu'en donne Guillot (2015) dans l'univers du conseil en agriculture, il y a un passage de « donner conseil » à « tenir conseil ». Mais comment les conseillers peuvent-ils développer cette capacité à agir pour tenir conseil avec les agriculteurs ? Comment les conseillers agricoles, remobilisent-ils un raisonnement agronomique et donnent-ils une place renouvelée à l'agriculteur dans la relation, en le considérant à la fois comme acteur mais aussi comme concepteur de son système ainsi que le proposent différents travaux (Cerf & Sagory, 2004; Chantre, 2011; Chizallet, Barcellini, & Prost, 2018; Coquil, 2014). Comment cela fait évoluer la configuration des situations de travail et l'activité s'y rattachant ?

B. Une approche du développement professionnel en situation de travail

« *Les individus doivent construire la situation pour développer leurs activités* » Savoyant (2009) marque ainsi le besoin de repenser le couplage entre le sujet et la situation. La notion d'environnements capacitants proposée dans les champs de l'ergonomie (Falzon, 2013) et des SEF Fernagu Oudet (2012), aborde la question du couplage du point de vue des conditions de travail. Ces environnements sont définis comme ayant des objectifs préventifs, universels et développementaux. Vidal-Gomel & Delgoulet (2016) rappellent que la partie développementale de ces environnements capacitants vise à « *favoriser l'autonomie et contribue au développement des individus et des collectifs* » tout en permettant « *l'acquisition de nouvelles compétences, l'élargissement des possibilités d'action, du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité* ». Mais qu'est-ce qui rend un environnement capacitant pour le sujet ?

Notre proposition est d'aborder le couplage entre le sujet et la situation du point de vue du développement professionnel du sujet, tout en cherchant à comprendre ce qui, dans les situations le rend « capacitant » et comment ces situations deviennent des potentielles de développement. Cela nous permet de (i) de questionner les différentes dimensions des

situations perçues par le sujet, leur construction et leurs modulations possibles pour redéfinir la situation. Ces dimensions, dites « *dimensions agissantes* » sont d'après Mayen, Métral, & Tourmen, (2010) les « *variables essentielles à prendre en compte dans l'activité* ». Elles nous permettent d'identifier parmi elles, (ii) celles qui permettent de diagnostiquer l'état d'une situation, de celles qui permettent de la transformer en tant que « facteurs de conversion » (Fernagu-Oudet, op.cit.).

Savoyant (2009) insère cette question du couplage sujet-situation dans la vision d'une activité constructive (Rabardel, 2005) en précisant que « *le processus d'élaboration des actions [s'articule] avec les processus de construction de la situation et de développement de l'activité* ». De fait, lorsque les situations de travail de professionnels évoluent, il est convenu que chacun s'adapte en apprenant des situations nouvelles, notamment par ce processus de compréhension des dimensions agissantes. Cela conduisant à construire un cadre d'action différent pour réaliser une activité efficace sur d'autres critères, développant ainsi ses capacités à agir en situation. Mais comment rendre compte de ces processus d'apprentissage à partir des situations de travail et en saisir la portée développementale ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les acquis de la didactique professionnelle. Celle-ci s'attache à comprendre le travail réel et les apprentissages en situation de travail pour les réinvestir en formation des adultes (Mayen & Lainé, 2014 ; Pastré, 2011). Elle fait de la situation de travail un concept clé de la compréhension du travail et de ce qu'il s'y joue afin d'en didactiser les situations problèmes et critiques, pour des enjeux de formation (Pastré, 1999 ; Pastré et al., 2006 ; Mayen, 2004b, 2012b ; Mayen & Olry, 2012 ; Olry, 2012). La situation est « *ce avec quoi une personne est amenée à agir* » (Mayen & Olry, 2012) et également ce avec quoi le professionnel va pouvoir apprendre.

Ainsi, se centrer sur la situation de travail est un élément clef « *pour engager et générer* » un processus de développement professionnel (Mayen, 2007) par la construction de nouveaux couplages entre un sujet et une (des) situation(s) ainsi que l'activité et les actions s'y rattachant. Le processus de développement professionnel s'accompagne d'une prise de conscience de la situation et de l'activité propre du professionnel (Mayen, 2004a), ouvrant à la construction de métaconnaissances sur la dite situation et l'action réalisée. Ce processus entraîne une extension temporelle à partir de laquelle un professionnel considère l'insertion

d'un travail sur « une situation » dans une compréhension plus large de « l'enchaînement de situations » pour l'atteinte efficace de buts, que traduit l'organisation de son activité (Gagneur, 2010; Loizon, 2016). Ce processus, que (Vergnaud, 1990) qualifie d'élaboration pragmatique, conduit le professionnel à réorienter ses buts et son activité, transformant ainsi l'activité et la situation de travail. En cela, le développement professionnel individuel ne peut être pensé sans les situations de travail dans lesquelles les professionnels agissent et transforment tant les activités que les situations de travail.

Mais le développement professionnel individuel ne se réduit pas seulement à un processus d'élaboration pragmatique. De fait, le concept de développement professionnel individuel renvoie à de nombreuses définitions sans pour autant qu'il soit simple d'en dégager des éléments partagés (Marcel, 2009). Uwamariya & Mukamurera (2005) proposent une revue de la littérature pour mettre en exergue les dimensions majeures du développement professionnel individuel en s'appuyant sur les travaux menés dans le cadre de la formation des enseignants sans rendre compte d'un développement professionnel qui s'effectuerait en situation de travail. Divers auteurs se sont intéressés à la façon dont se développent les compétences vues comme un élément constitutif du développement professionnel (Dionne, 2003). Nous situant dans cette perspective, nous souhaitons ici, nourrir la réflexion sur le développement professionnel individuel en nous focalisant sur les processus d'apprentissage en situation de travail pour un développement des compétences. La frontière entre apprentissage et développement est mince comme le souligne Pastré et al. (2006) pour qui il faut « reconnaître une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité » (p14). En ce sens, il nous paraît pertinent de questionner la relation que peuvent avoir des apprentissages et l'agir professionnel dans le cadre d'un développement professionnel.

Mayen précise que le développement peut s'approcher comme « l'élargissement et la transformation des significations que donne le sujet aux objets et aux phénomènes du monde dans lequel ils agissent » (1999). Nous cherchons à documenter le processus par lequel une situation de travail peut être un levier pour le développement professionnel individuel, au moyen d'un apprentissage « dans et par » la situation de travail à travers la manipulation de ses dimensions agissantes. En cela, nous souhaitons rendre compte des processus qui permettent aux conseillers d'acquérir la capacité à manipuler les dimensions agissantes de leurs situations de travail pour les reconfigurer.

Nous abordons le développement professionnel comme (i) un processus dynamique longitudinal qui, au-delà d'apprentissages, permet au professionnel de reconfigurer ses activités par une réflexivité dans et sur sa propre activité. Il s'observerait (ii) par la recherche d'une mise en lumière des conceptualisations dans (et de) l'action. Celles-ci (iii) mobiliseraient le potentiel développemental des situations de travail pour comprendre comment le sujet peut (re)trouver un pouvoir d'agir, voire redonner un sens à son métier, et (ii) est épaulé par différentes ressources qui soutiennent ce processus dynamique.

C. Les situations de travail et les situations potentielles de développement

Le rapport situation de travail / situations de formation a fait l'objet de nombreux travaux visant à montrer son efficacité pour accroître les compétences des individus (Barbier, Berton, Boru, 1995 ; Pastré et al., 2006 ; Pastré 2011 ; Olry & Mayen, 2012 ; Duhamel, 2017). Pour comprendre les conditions d'un apprentissage en situation de travail, Mayen (1999) propose le concept de situation potentielle de développement (SPD). Il le rapproche de la zone proximale de développement introduite par Vygotski, décrivant la marge de progression qu'a un individu entre ce qu'il est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable de réaliser à l'aide d'autrui, puis de façon autonome. Pour Mayen, la question centrale en didactique professionnelle, est d'identifier i) si quelque chose peut s'apprendre en situation, ii) si celle-ci a un potentiel d'aménagement pour le faire apprendre, iii) si un intervenant peut faire de ce potentiel des conditions pour soutenir des apprentissages qui participent d'un développement professionnel. En ce sens, une situation de travail est alors vue comme une situation potentielle de développement pour l'individu à condition que cette situation rassemble « *l'ensemble des conditions pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu* » (Mayen, 1999).

Mayen (1999) analyse ex-post ce qui a été une situation potentielle de développement pour un professionnel au regard de la façon dont l'individu a appréhendé les dimensions agissantes de la situation et a mobilisé ses savoirs produisant une activité efficace, tout en permettant un développement de ses compétences. Pour l'auteur, dans le cadre de la formation pour adultes, le concept de situation potentielle de développement (SPD) rend compte de la

construction d'une progression d'apprentissage par les acteurs de la formation professionnelle, et/ou via une évolution des missions confiées à des professionnels à l'instar des contremaîtres qu'il observe. Un professionnel « promu » voit ses missions évoluer : cela agit comme un déclencheur qui permet au professionnel d'envisager autrement les situations auxquelles il est confronté. Elles peuvent devenir des SPD, en combinant les conditions de la situation et les savoirs et expériences que les individus possèdent de par leur précédent travail. L'auteur décrit l'importance d'un environnement comprenant « *l'absence ou la présence de possibilités de confrontation à des problèmes à résoudre, d'un collectif qui échange et transmet, d'un langage de travail, de zones d'autonomie, d'instruments plus ou moins ouverts, de modalités de formation plus ou moins instituées, d'un discours institutionnel responsabilisant, des buts qui prennent en compte des horizons plus ou moins larges* ». C'est cet environnement combiné « *au répertoire de compétences disponibles chez les individus et les mobiles qui les poussent à agir* » qui forment une situation potentielle de développement. Gagneur & Mayen (2010) mobilisent également la notion de situation potentielle de développement dans l'observation de ce qui se joue pour la coordination entre des viticulteurs et d'autres acteurs engagés dans la production du vin au sein d'une coopérative agricole. Cette notion leur permet de mettre en lumière ce qui se joue dans différentes situations entre techniciens agricoles et viticulteurs mêlant apprentissages et développement de l'activité dans une perspective de coordination entre eux au sein du territoire de la coopérative.

En cela, issu du théorème de l'activité, une situation potentielle de développement permet aux professionnels « *la réalisation de « leurs motifs » et un développement de leurs buts, de leurs ressources (cognitives) de leur appréhension de la situation du fait d'une position différente dans l'organisation du travail, de buts et de conditions différentes de leur activité professionnelle* » (Métral, 2009, p578). Les situations potentielles de développement favorisent alors une décentration et un développement cognitif effectif (Mayen & Olry, 2012). De plus, un travail sur le couplage entre les situations et l'activité accompagne une réflexivité et permet l'élargissement de l'horizon spatio-temporel pris en compte (Mayen et Lainé, 2014).

Dans ce chapitre, nous mobilisons cette notion pour comprendre comment les conseillers reconfigurent leur activité par et dans leurs situations de travail pour faire face aux enjeux

d'accompagnement des agriculteurs dans leurs transitions. Nous souhaitons également étudier la façon dont ces conseillers, dans le travail de reconfiguration qu'ils opèrent, sont en capacité d'apprendre de l'évolution de ces situations, de leur analyse et de l'identification de leurs dimensions agissantes pour créer des situations potentielles de développement pour les agriculteurs, voire pour eux-mêmes.

L'expérience et faire expérience (Métral, 2009) sont essentiels pour permettre au professionnel de s'approprier de nouveaux modes d'action. En cela, expérimenter sur le terrain, des situations renouvelées semble être un indicateur d'un processus de développement professionnel à approfondir par la conceptualisation dans et de l'action qui est faite. En cela, il nous semble pertinent d'associer des temps de formation et des temps de mises en pratique, au sein d'un dispositif mis en place pour accompagner des conseillers agricoles dans l'analyse de leurs situations de travail et de leurs activités pour les aider à les reconfigurer (Omon et al., 2019). Plus précisément, nous faisons notre la proposition de Guillot (2015) de mobiliser la notion de mise en milieu. Au sein du dispositif observé, les conceptrices-animatrices « mettent en milieu » et didactisent des situations pour les rendre apprenantes et faire émerger le potentiel de développement de ces situations. Cette auteure avance que *« la mise en milieu est le moyen de l'action didactique. Elle est fabriquée pour potentialiser la situation de travail. Elle permet i) au professionnel de rendre compte de son travail par la mise en récit d'une situation éprouvée adressée à autrui : pairs, formateurs, chercheurs (Cerf, Guillot, & Olry, 2010), ii) de connecter la dimension individuelle de l'activité à la dimension collective du travail par la montée en généralité et la mise en patrimoine. Elle fournit un cadre pour reconfigurer l'action »* (Guillot, 2015, p102).

Sur la base de ce cas d'étude, nous proposons d'aborder la question du développement professionnel pour des professionnels dont les activités et situations évoluent et ne sont pas stabilisées et pour qui un des enjeux est, tant pour eux que pour les bénéficiaires de leur activité, de reconstruire ensemble le sens des situations et des activités réalisées. Nous adoptons un point de vue centré sur les situations potentielles de développement et la capacité des conseillers à apprendre de leurs situations de travail par l'identification des dimensions agissantes des situations. Plus précisément, nous cherchons à comprendre la façon dont un conseiller apprend à manipuler les dimensions agissantes de ses situations pour en faire des situations potentielles de développement pour les agriculteurs voire pour

lui-même. En cela, nous investiguons le pouvoir développemental des situations potentielles de développement.

Dans notre étude, nous faisons l'hypothèse que ces apprentissages passent : (i) par la combinaison de l'analyse des situations et un travail de reconfiguration et de réélaboration de ces situations ; (ii) une confrontation à deux catégories de situations potentielles de développement. Une première est organisée dans le cadre d'un dispositif d'échange sur le métier entre pairs. Cette première catégorie est construite par les conceptrices-animatrices du dispositif pour donner des prises aux conseillers pour mener une analyse de la situation de travail. Une seconde, dans laquelle les conseillers sont acteurs de la construction et de la mise en œuvre de ce qui peut devenir une SDP pour les agriculteurs, mais également pour eux-mêmes. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse qu'une première confrontation à une SPD « en tant que sujet » permettra aux conseillers, dans le cadre d'un dispositif d'échange entre pairs, (i) un apprentissage de ce que peut être une SPD et (ii) d'apprendre à potentialiser une situation « pour autrui » par l'identification et la manipulation des dimensions agissantes des situations. Nous faisons l'hypothèse que ce qui se joue dans la manipulation des dimensions de la situation, est rendue possible par une analyse guidée collectivement, et, que cela peut permettre aux conseillers d'être en capacité de construire des situations potentielles de développement pour les agriculteurs. Enfin nous faisons l'hypothèse que l'expérimentation en situation réelle de travail de cette potentialisation, « en tant qu'acteur », crée les conditions d'une seconde SPD pour le conseiller, par un développement de ses compétences d'enquête sur ce qu'il parvient provoquer ou pas, pouvant permettre une réorientation de l'action.

Nous présentons ci-dessous notre cas d'étude dans lequel le processus d'identification des dimensions agissantes des situations se fait via une analyse du travail menée collectivement entre conseillers dans un dispositif animé par un « pair ». Nous montrerons comment l'identification de l'évolution des dimensions agissantes entre les situations de travail habituelles et celles qui apparaissent aujourd'hui, permet aux conseillers de « tenir conseil » avec les agriculteurs. Cela passe par de nouvelles conceptualisations des situations, voire leur reconfiguration, en lien avec la liberté que les conseillers prennent ou non de « jouer » avec ces dimensions agissantes. Ce faisant nous verrons comment ils découvrent le pouvoir développemental des situations potentielles de développement.

D. Méthodologie de travail

Notre étude s'intègre dans un projet financé par un programme du ministère de l'agriculture, le Compte d'Affectation Spéciale pour le Développement Agricole et Rural et son appel à projet « innovation et partenariat ». C'est dans ce cadre-là qu'est né le projet *Changer*. Celui-ci vise « la *professionnalisation des agents face à de nouvelles formes d'accompagnement des agriculteurs dans le changement en productions végétales à travers une dynamique de réseau d'échanges sur le métier* » (document du projet, 2014). Pour ce faire, un dispositif d'échange entre pairs (Omon et al., 2019) fondé sur « le faire » a été construit, en développant des activités autour des situations de travail des participants dans lesquelles ils sont confrontés à des évolutions d'exercice du métier. Parmi la dizaine de dispositifs d'échanges entre pairs qui sont mis en place dans le cadre de ce projet, nous avons plus particulièrement suivi le dispositif régional de Bourgogne-Franche Comté. Au sein de ce dispositif, nous avons mis en place une observation participante (Olivier de Sardan, 1995) et une méthode de suivi longitudinal à la fois du dispositif d'échange et des conseillers participant à ce dispositif. Ce suivi visait à recueillir des données pour pister un développement professionnel individuel « en train de se faire » adossé à l'apprentissage dans et par les situations de travail.

Ainsi, nous observons la façon dont les situations sont abordées dans le collectif et la manière dont le couplage situation-activité est travaillé. Dans un premier temps nous suivons la mise en exergue par les conseillers de la complexification de leurs situations de travail puis la mise en évidence des marges de manœuvre possibles en fonction de l'identification des dimensions agissantes des situations permettant aux conseillers d'oser faire l'expérience d'une situation renouvelée. Comme suggéré par Pastré et al., (2006) nous nous intéresserons à identifier (i) la réflexivité sur les situations et les activités menées, (ii) la désingularisation de la situation par une prise de recul et (iii) la reconfiguration de la situation et de l'activité rattachée. Ce travail réflexif est étayé par (i) une animation mise en place au sein d'un dispositif d'échanges entre pairs, (ii) par des situations potentielles de développement et par (iii) des ressources didactisées.

1. Le recueil de données réalisé de façon itérative entre deux espaces

Pour répondre à nos questionnements, nous avons focalisé notre recueil de données autour des situations potentielles de développement construites au sein de deux espaces permettant de pister les deux catégories de SPD que nous avons évoquées :

- (i) Le collectif d'échanges entre pairs, en traçant l'apprentissage de l'analyse du couplage entre le sujet et les situations et la façon dont les conseillers se saisissent des mises en milieu que les conceptrices-animatrices réalisent autour de situations de travail.
- (ii) L'expérimentation réalisée au niveau individuel par un conseiller sur le terrain, en traçant ce que les conseillers mettent en place sur le terrain avec et auprès de leurs agriculteurs pour changer leur façon de travailler ensemble.

Dans un cas comme dans l'autre, le recueil de données s'est réalisé sur trois temps : un temps en amont des situations suivies lorsque cela était possible, un temps de suivi de la situation sur le terrain et un temps de débriefing post-situation par des entretiens semi-directifs.

Au sein du premier espace nous avons cherché à mettre en lumière (i) la compréhension progressive et l'apprentissage de l'analyse du travail par les conseillers, (ii) l'identification des dimensions agissantes et des marges de manœuvre envisagées dans leurs situations de travail et la façon dont cela est rendu possible par les mises en milieu opérés par les conceptrices-animatrices. Nous avons également cherché à mettre en avant (iii) la compréhension de la façon dont l'objet du travail au sein d'une relation de service peut être travaillé, et (iv) la construction par les conseillers de situations de travail susceptibles de devenir des SPD pour les agriculteurs et pour eux-mêmes.

Au sein du deuxième espace nous avons observé les situations mises en place par les conseillers et la façon dont ces situations étaient construites. Nous avons cherché à identifier leur potentiel de développement pour les conseillers de ces situations en analysant la façon dont les conseillers vont travailler : (i) en amont la construction de la situation par l'identification des objectifs et des activités à réaliser ; (ii) en situation, le déroulé et la manière dont les interactions avec les agriculteurs peuvent réorienter le cours de la situation

et la façon dont le conseiller le prendra en charge. Enfin, (iii) par les entretiens post-situation, nous avons collecté la façon dont les conseillers ont vécu la situation et la manière dont cela fait écho à l'objet du travail qu'ils traitent en commun avec les agriculteurs et sur l'analyse qu'ils font de la réorientation de leur activité si elle a eu lieu.

En conjuguant un recueil de données dans ces deux espaces de façon itérative, nous avons pu renforcer nos analyses entre ce qui se travaillait dans le collectif et ce qui était mis en œuvre sur le terrain.

2. Repérer les traces du développement dans ces deux espaces

Notre analyse des données porte sur la façon dont les conseillers comprennent et analysent leurs activités en situation, et repèrent dans la situation des opportunités pour imaginer ou réaliser une autre façon de conduire l'interaction avec les agriculteurs et aborder avec eux l'agroécosystème. Nous conjugons, (i) les analyses sur des temps réflexifs dédiés à des situations vécues par les conseillers et racontées selon une méthodologie de mise en récit proposée Agroseil (Annexe 7) avec (ii) l'analyse que nous faisons des situations créées par les conceptrices-animatrices, avec l'intention de produire un décalage avec ce que vivent les conseillers habituellement, et la manière dont elles sont vécues collectivement au sein du dispositif. Nous analysons, par les verbatims, la compréhension qu'ils ont de ces situations créées en lien avec ce qui se joue dans leurs situations et le travail qu'ils mènent avec les agriculteurs, et la façon dont les conseillers s'approprient ce qu'ils apprennent dans ces situations pour envisager de nouvelles façons de configurer des situations d'interaction avec leurs agriculteurs. Au-delà, nous analysons la façon dont cette appropriation se fait dans le travail mené sur le terrain par les conseillers avec leurs agriculteurs en pointant les éléments qui « accrochent » dans la mise en œuvre de nouvelles situations et ce qu'ils disent des tentatives qu'ils opèrent (via les entretiens post-situation).

Dans le premier espace, le dispositif d'échange entre pairs, nous nous focalisons sur la réflexivité des conseillers sur les situations de travail en regardant plus particulièrement l'appropriation des outils méthodologiques et réflexifs proposés par les conceptrices-animatrices et donc la compréhension et l'utilisation de grilles d'analyse des situations de travail proposées par Agroseil. Nous étudions aussi le degré de réflexivité qu'ont les

conseillers sur leurs situations de travail ou celles de leurs collègues et caractérisons la prise de recul qu'ils ont sur ces situations pour identifier leur capacité à se désingulariser des situations.

Pour exemple, lors des premières analyses de situation, les conseillers ont tendance à exprimer ce que le conseiller à « mal fait » dans la situation. Au fur et à mesure de l'apprentissage de l'analyse des situations, les conseillers expriment ce qui dans la situation a fait que cette action a eu lieu.

Dans le second espace concernant l'expérimentation et le suivi de la mise en place d'actions renouvelées, nous cherchons à cerner la cohérence d'ensemble dans la mise en place d'une situation nouvelle en confrontant, au regard de nos observations, ce qui est dit par le conseiller en amont et en aval de la situation. Cette cohérence est identifiée, dans les verbatims recueillis, en étudiant ce que le conseiller poursuit comme buts, les actions qu'il met en place, et en aval ce qu'il n'a pas pu faire. Nous avons également analysé l'insertion de cette situation dans un processus temporel d'accompagnement des agriculteurs au changement de pratiques : pour cela nous avons analysé les verbatims tant en situation qu'en entretien sur l'inscription de la situation dans une temporalité du travail fait entre le conseiller et les agriculteurs. Dans les situations mises en place sur le terrain, avec les agriculteurs, nous analysons leur déroulé et leur évolution, la façon dont des événements viennent faire évoluer la situation et la façon dont le conseiller les prend en charge et réoriente son action. A travers cela, nous analysons leur capacité à rebondir face à un événement pour reconfigurer la situation en cours en les prenant en charge ou non pour maintenir l'orientation qu'il donne à son activité (les buts et motifs qu'il poursuit).

E. Résultats : une articulation en deux temps de mise en milieu pour « décoiffer, décaler et déplacer » des conseillers par rapport à leurs routines de conseil.

1. Le collectif : premier espace de mise en milieu d'une situation « décalée »

Cette partie s'attache à rendre compte de la mise en milieu des situations créées par les conceptrices-animatrices pour les conseillers au sein du collectif d'échange entre pairs. Nous verrons l'environnement qu'elles ont créé par la pour rendre ces situations apprenantes.

a) La mise en milieu opérée par les conceptrices-animatrices

De par leurs parcours antérieurs (voir Guillot, 2005 ; Guillot et al., 2015), les deux conceptrices-animatrices perçoivent que lorsque l'on est confronté à des difficultés d'exercice en situation de travail, avoir un regard « décalé » sur une situation habituelle de travail permet de questionner ses propres routines et d'envisager d'exercer « différemment » son activité. Dans le cadre de ce dispositif d'échange entre pairs, elles visent à accompagner les conseillers agricoles dans la compréhension de ce qui évolue dans leur activité, au regard des difficultés qu'ils éprouvent, pour mieux agir en situation, et ainsi permettre des apprentissages relatifs à l'exercice de leur métier. Elles souhaitent qu'ils soient capables d'identifier ce qui évolue et ce qui « pose question » dans leurs situations de travail pour identifier « ce sur quoi » ils peuvent agir dans leur action de conseil avec les agriculteurs. Pour cela, elles vont imaginer deux situations dans lesquelles les conseillers seraient « décalés, voire décoiffés » [en conflit sociocognitif] par rapport à une situation habituelle et emblématique pour eux, le tour de plaine, pour susciter une posture réflexive et de prise de recul quant à leur propres routines. Elles créent un environnement dans lequel les conseillers ne peuvent pas mobiliser leurs raisonnements techniques habituels afin de les amener à questionner la situation différemment. La construction de cet environnement passe par la combinaison de deux conditions clés : une culture qu'ils ne connaissent pas et une saison inhabituelle pour faire un tour de plaine (l'automne). La première mise en milieu ajoute une condition par l'absence de l'agriculteur (les conseillers ne vont jamais dans les parcelles sans la personne qui la cultive)³⁰. La seconde mise en milieu ajoute la condition d'un type

³⁰ Lors des tours de plaine habituellement fait au printemps, le conseiller agricole va seul ou avec les agriculteurs dans la parcelle observer la culture, questionner l'agriculteur sur sa conduite, se faire une représentation de la problématique et

d'agriculture alternatif : l'agriculture biologique³¹. Le tableau ci-dessous rend compte de la construction de ces deux situations en fonction de leurs objectifs.

Tableau 4 : Catégorisation des deux tours de plaine "décalsés" construit par les conceptrices-animatrices

	Situation 1 – octobre 2014	Situation 2 – novembre 2015
Conditions de la mise en milieu	Culture de cassis Automne Absence de l'agriculteur	Culture végétale en agriculture biologique Automne Présence de l'agriculteur
Objet travaillé	diagnostic agronomique	Questionnement agronomique de l'agriculteur
Objectifs visés dans la situation	Etre en réflexion sur les routines de travail en tour de plaine dans ce que les conseillers cherchent à travailler avec les agriculteurs et les informations qu'ils recueillent sur le terrain pour se représenter la situation agronomique conduisant à un diagnostic agronomique.	Etre en réflexion sur le questionnement qui peut être fait auprès de l'agriculteur pour comprendre son raisonnement agronomique sur son système de culture et ses règles de décisions.
Objectif sous-tendu	Revisiter, questionner ses pratiques de conseil, ses routines Aller vers un « conseil à froid » ³² S'appuyer sur une réflexion plus globale de ce qui se joue dans une situation avec ou sans l'agriculteur, pour identifier les différentes marges de manœuvre mobilisable pour permettre de travailler avec les agriculteurs à « l'identification de différents leviers agronomiques » pour mettre en place des pratiques plus respectueuses de l'environnement.	
Mode opératoire	Les conseillers étaient « libres » d'aller dans la parcelle pour observer et recueillir des informations sur la situation agronomique pour établir un diagnostic agronomique. L'ensemble des informations recueillies était discuté ensemble dans le collectif (séminaire suivant)	Les conseillers étaient réparti en 3 groupes : questionneur, observateur, prise d'informations sur le déroulé de la situation. Les 3 questionneurs devaient recueillir des informations sur le système de culture de l'agriculteur et ses règles de décision. L'ensemble des informations recueillies était partagé le lendemain

proposer des pistes d'amélioration pour sa gestion jusqu'à la récolte. Dans la situation qu'elles proposent, les conseillers ne peuvent ni questionner l'agriculteur, ni comparer l'état de la culture à des références techniques.

³¹ Ce type d'agriculture ne permet pas l'utilisation d'intrants chimiques, ce qui rend primordial l'anticipation et l'utilisation des différents leviers agronomiques.

³² Voir la thèse de Guillot, 2015 qui distingue le conseil à chaud / conseil à froid, entre un conseil immédiat et un conseil avec « plus d'agronomie, moins d'intrants »

b) Ce qui a été manipulé pendant les situations créées, ce que les conseillers ont fait et en disent.

(1) Travailler le diagnostic agronomique

Dans la première situation, dans laquelle l'objectif est de permettre aux conseillers de revisiter la façon de réaliser un diagnostic agronomique, les conseillers ont été dans un premier temps déstabilisés par cet environnement du fait des trois conditions proposées dans la situation : l'absence de l'agriculteur, la culture de cassis et la saison automnale. Ces décalages ont, dans un premier temps, amenés les conseillers à ne pas savoir quoi observer ni comment. Puis ils ont observé de près la parcelle et l'environnement autour, récoltant ainsi plusieurs informations pour établir un diagnostic agronomique (présence d'autre plante entre les pieds de cassis, les insectes présents sur les feuilles, la biodiversité au sol...). Cette situation a conduit les conseillers à se questionner sur la façon dont les indices observés en situation peuvent agir les uns sur les autres et ce que cela implique dans la construction d'un diagnostic agronomique.

Cette dynamique d'observation et de questionnement en situation qui s'est installée chez les conseillers, s'est retrouvée dans le débriefing. Ce dernier a eu lieu lors du séminaire suivant, en mars ; permettant ainsi de « revenir à froid » sur la situation vécue (verbatim des conceptrices-animatrices – utilisant la métaphore du « conseil à chaud » / « conseil à froid »).

Dans cette première situation, l'ensemble des conseillers agricoles ont mis en avant que cette situation était « perturbante » mais qu'elle a pu permettre « *de se poser toutes les questions [agronomiques] car on n'avait pas de problématique* ». L'absence de problématique n'est pas courante dans cette classe de situations qu'est le tour de plaine. Les conseillers interviennent la plupart du temps lorsqu'une problématique est identifiée (par exemple : faut-il traiter contre les pucerons ?) et qu'il est attendu une réponse à court terme. En ce sens, « ne pas avoir de problématique » conduit les conseillers à ne pas se focaliser sur une question particulière mais à s'ouvrir à toutes les questions possibles. Leurs observations des feuilles, des pieds de cassis, des insectes, des autres plantes présentes entre les pieds, des parcelles entourant la parcelle de cassis, de l'environnement... témoignent de « cette ouverture ». La transposition d'une situation emblématique sur un autre objet accompagne ce déplacement de regard comme l'explique un conseiller pour qui le fait d'être « *dans une situation qu'on ne*

connait pas du tout » permet de faire plus d'observation et « *d'identifier des choses. Cela oblige à observer et on voit pas mal de choses* ».

La décentration recherchée par les conceptrices-animatrices a jouée sur la double condition d'une culture différente et hors saison, et de l'absence de l'agriculteur. Pour approfondir l'ouverture des possibles créé par une culture différente et l'absence de problématique identifiée, un conseiller dira que « *l'absence de l'agriculteur nous a poussé à discuter, [que] le dialogue n'a pas été bridé par les informations amenées par l'agriculteur* ». En effet, les conseillers, d'abord surpris de ne pas avoir « quelqu'un à questionner » se sont vite mis à observer la situation et à produire leurs propres hypothèses de diagnostic. Un conseiller résume cette posture paradoxale / ambivalente entre la présence nécessaire (selon eux) de l'agriculteur et les ouvertures possibles sans sa présence : c'était « *frustrant* » mais on ne « *se seraient pas posé autant de questions s'il avait été là* ». Pour une autre conseillère l'absence de l'agriculteur est « *un facteur limitant pour diagnostiquer une parcelle [et] qu'il faut l'avoir pour aller plus loin dans l'analyse* ».

Cette posture de « *mettre les gens en situation d'être conseillers, permet qu'ils se lâchent et arrivent à des propositions plus complètes* ». La posture est une question importante chez un autre conseiller pour qui cette situation a permis d'effacer « *la notion d'expertise et d'expérience, [que] ce sont les réflexes de recherche qui ont permis de voir. Que même sur quelque chose qu'on ne connaît pas, chacun peut puiser la méthode pour s'en sortir* ». Pour les conseillers les tours de plaine se limitent souvent à « *demander [aux agriculteurs] ce qu'ils ont vu dans la parcelle et on fait le point après, le conseiller donne son avis* ». Une conseillère perçoit l'intérêt de l'environnement créé comme « *technique pour animer qui permet de délier les langues [le fait] de placer les gens comme acteurs* ». En cela, elle commence à faire le lien entre la situation vécue et les situations de conseil conduites avec les agriculteurs. Dans la citation précédente, la conseillère fait le parallèle de la situation comme une technique d'animation possible pour « parler » sans être bridé par quoi que ce soit.

Pour d'autres conseillers en revanche, cet environnement a été « *très déstabilisant* ». Une conseillère qui ne savait « *pas par quel bout prendre les choses* » et « *n'en a pas tiré grand-chose pour la suite* » car elle estime que ce type de situation n'est pas ce qu'attendent les agriculteurs.

Cette première mise en milieu a permis une dynamique progressive de la mise en mouvement des conseillers tant dans l'activité réalisée que dans les questionnements que cette situation soulevait et le rapport avec leur propre activité. L'environnement créé a permis aux conseillers d'être acteurs, d'observer, questionner et proposer des diagnostics.

Les conceptrices-animatrices ont ainsi souhaité travailler le rapport qu'ont les conseillers agricoles à la situation agronomique pour en établir un diagnostic agronomique. Dans le cadre d'un accompagnement des agriculteurs à la transition agroécologique il est pertinent d'identifier la situation agronomique dans sa globalité, pas seulement la parcelle dans sa vision immédiate mais aussi dans sa temporalité longue. Pour accompagner cette réflexion sur la situation agronomique, elles ont proposé une situation, en décalage par rapport à un tour de plaine classique, qu'elles ont rendu apprenante pour amener les conseillers vers une nouvelle compréhension de la situation et de l'agrosystème. Pour cela, elles ont construit une mise en milieu et se sont appuyées sur des conditions apprenantes. A l'instar de ce que prône Pastré (1997) les conceptrices-animatrices connaissent la situation et sa structure conceptuelle pour vouloir « jouer » sur une de ses composantes et ainsi amener les conseillers agricoles à développer leurs capacités d'observation et de compréhension d'une situation agronomique et ce sur quoi il leur est possible d'agir. La situation est organisée et accompagnée pour permettre un développement de la capacité d'analyse des situations et des dimensions des situations pour identifier ce qui peut être revisité et ainsi construire une nouvelle appréhension de la relation de conseil, dans le travail réalisé par le conseiller avec les agriculteurs. Les conceptrices animatrices ont donc mis en mouvement des contenus dans une situation qui a permis la conception d'une situation apprenante à potentiel d'apprentissage et de développement. Leur intention d'amener les conseillers à entrevoir la possibilité de mobiliser un raisonnement agronomique pour réinvestir l'observation d'une parcelle dans un environnement spatio-temporel élargit, les a conduits à *manipuler* deux dimensions : tout d'abord la situation pour la rendre apprenante au regard des apprentissages visés, ensuite en décalant les conseillers de leur routines habituelles pour mettre en mouvement le potentiel d'apprentissage de la situation.

(2) Travailler le questionnement agronomique

La **seconde situation** permet de conjuguer les apports de la première situation autour du raisonnement agronomique tout en allant plus loin en « ajoutant » la dimension du questionnement agronomique envers un agriculteur, d'où le fait qu'il soit présent lors de cette mise en milieu. L'objectif poursuivi, validé en collectif, était de questionner l'agriculteur pour faire émerger le système de culture et ses règles de décisions, en s'appuyant sur la parcelle dans laquelle ils seraient. Pour cela, les conceptrices-animatrices ont conjugué différentes conditions apprenantes : une saison automnale, un type d'agriculture différent : s'il s'agit de grande culture végétale (culture habituelle des conseillers) le système de culture est conduit en agriculture biologique dans laquelle les traitements chimiques sont interdits. Une condition change cependant au regard de l'objectif poursuivi : l'agriculteur est présent sur la parcelle afin que les conseillers s'essayent au questionnement agronomique. Celui-ci requiert de la part du conseiller de faire expliciter à l'agriculteur la façon dont il pense et conduit son système de culture, mettant ainsi à jour ses règles de décisions. Pour ce faire, le conseiller doit alors favoriser une dynamique d'échange, en questionnant et en faisant préciser les informations recueillies pour in fine, faire émerger la conceptualisation qu'à l'agriculteur de son système et de sa conduite.

Pour atteindre cet objectif, les conceptrices-animatrices ont créés trois groupes de trois personnes afin de recueillir différentes informations. Le premier groupe, les « questionneurs » devaient interroger l'agriculteur concernant son système de culture et ses règles de décision en mobilisant « un questionnement agronomique ». Un groupe « rapporteur » avait pour objectif de prendre des notes sur les connaissances recueillies pour retracer le système de culture de l'agriculteur. Le dernier groupe, les « observateurs » devaient « observer, et rendre compte » des échanges qui avaient lieu entre les questionneurs et l'agriculteur.

Le groupe des questionneurs comprenait trois conseillers (Q1, Q2 et Q3) qui appréhendent différemment leur métier. Q1 travaille sur les bassins d'alimentation et de captage. Il est confronté à la problématique d'accompagner le changement de pratiques agricoles des agriculteurs pour qu'elles soient plus respectueuses de l'environnement en mobilisant des leviers agronomiques. Q2 travaille auprès de différents groupes d'agriculteurs « très technique ». Q3 dit se sentir peu à l'aise dans le questionnement de ses agriculteurs et

intervient peu sur le terrain. Préparé en collectif avant de se rendre sur le terrain, les trois questionneurs ont posé des questions sur le système d'exploitation de l'agriculteur et sur son système de culture. En revanche, dans le cours du questionnement ils ont peu questionné les règles de décision de l'agriculteur, étape importante du questionnement agronomique. Les questions soulevées par conseillers étaient en lien à leurs routines habituelles d'exercice. À cet égard, Q2 a beaucoup questionné l'agriculteur sur les semences utilisées dans son système de culture et est intervenue dans l'échange pour exprimer une crainte qu'elle avait quant au choix variétal arrêté par l'agriculteur. En effet, « elle n'aurait pas fait ce choix variétal » compte tenu des risques liés à cette variété dans un contexte d'agriculture biologique. Le questionnement de l'agriculteur se termine sans que les trois questionneurs aient pu aller au bout de l'identification des règles de décision de l'agriculteur dans la conduite de son système. Q3 a cherché à connaître les différents ateliers de production de l'agriculteur (culture végétale, quelques vignes, quelques légumes) sans questionner ce qui conduit l'agriculteur à réorienter ses pratiques en cours de campagne.

Dans le débriefing de la situation, Q2 ayant remis en cause le choix variétal de l'agriculteur, met en avant le fait qu'elle va peu chez les agriculteurs « *quand tout va bien* » et que si elle se rend chez l'agriculteur elle doit « *lui apporter quelque chose* ». Son intervention a cependant été remarquée par les autres conseillers et mis en débat lors du débriefing de la situation. Le collectif a mis en avant que le « *questionnement de Q2 a été très technique, en décalage par rapport à ce que les cassis nous ont appris* ». Le débat a tourné autour de la posture que peut/doit avoir le conseiller : oscillant entre apports scientifiques et techniques et co-construction du conseil. Les conseillers remettent en cause la posture habituelle qui n'est ici pas adéquate au regard de la demande des conceptrices-animatrices. Ils font le parallèle avec leurs situations de conseil dans lesquelles ils « *ne sont plus là que pour du conseil technique descendant* ».

La création de cette seconde situation par les conceptrices-animatrices pour aborder questionnement agronomique, s'est appuyée sur différentes conditions apprenantes. Une première condition est la présence de l'agriculteur. Elle permet d'initier le questionnement agronomique. La seconde condition est le fait que le système conduit soit en agriculture biologique, ne permettant pas de mobiliser les cadres réflexifs habituels.

Les conseillers se sont essayés à ce questionnement agronomique en étant principalement centré sur la globalité du système et les ateliers de production. Questionner les règles de décision de l'agriculteur semble complexe à mettre en œuvre. Les conceptrices-animatrices diront que cette situation serait à reproduire pour accompagner les conseillers à mieux percevoir ce questionnement agronomique.

Dans le débriefing, le collectif est revenu sur la situation pour en tirer des apprentissages pour la pratique : les conseillers mettent en avant l'intérêt et la difficulté de questionner l'agriculteur pour comprendre ce qu'il fait sur sa parcelle et sa gestion. Ce débriefing a également fait émerger la question du rapport qu'à le conseiller à la technique, au regard de ce que le conseiller peut apporter ou non comme informations à l'agriculteur. Ainsi, au regard de la conceptualisation de la situation et de son objectif qu'en a le collectif, il a mis en avant que ces apports techniques n'était pas ce qui était attendu dans cette situation. Par la mise en réflexivité lors du débriefing les conseillers ont pu, au regard de la consigne, se positionner sur l'attendu tout en mettant en avant un débat important sur « *ce qu'il est attendu d'un conseiller* ».

(3) Conclusion sur la construction de cette mise en milieu pour un collectif

Cette situation à potentiel développemental permet d'engager le processus d'élaboration pragmatique nécessaire pour « qu'un concept acquiert du sens », ici le raisonnement et le questionnement agronomique dans une vision systémique dans une activité emblématique du conseil. L'objectif, d'avoir décalé de leur contexte habituel les conseiller, est que les conseillers perçoivent cette approche et puissent être en mesure de l'expérimenter auprès de leurs agriculteurs.

Au regard des deux mises en milieu pour accompagner une réflexivité des conseillers, les conceptrices-animatrices proposent des situations qui sont bien plus qu'une « opportunité favorable » (Mayen, 1999). Elles visent à créer une « dynamique des situations » élément primordiale pour que les professionnels puissent « s'ouvrir » à cette situation décontextualisée (Pastré et al., 2006). Pour Mayen (1999), trois « ingrédients » sont à disposition pour construire une situation potentielle de développement dans le cadre formatif :

- (i) La transposition : en recourant en premier lieu à l'élaboration d'une simulation qui doit permettre de manipuler les éléments de la structure conceptuelle de la situation
- (ii) La production ou le renforcement de la situation potentielle de développement
- (iii) La prise de conscience de la reconstruction des significations par l'analyse de l'activité.

Les deux situations présentées sont effectivement issues d'une transposition visant chacune à manipuler les éléments de la structure conceptuelle de la situation. En revanche il ne s'agit pas réellement d'une simulation dans le sens où, contrairement aux simulations et transposition didactique (Rabardel & Pastré, 2005) les conceptrices-animatrices ne savent pas vers quoi il faut orienter l'apprentissage. Elles postulent en revanche qu'outiller les conseillers à analyser la situation en faisant émerger les différentes conditions et dimensions agissantes, leur permettraient d'être en capacité de les reconfigurer. Le deuxième ingrédient se révèle dans notre analyse par les conditions apprenantes identifiées et mobilisées par les conceptrices-animatrices dans les deux mises en milieu construites (consigne, mise en activité avec leurs conditions singulières et débriefing). Enfin la prise de conscience de la reconstruction des significations par l'analyse de l'activité a pu se faire grâce au débriefing collectif organisé. Ces temps ont permis aux conseillers d'être des praticiens réflexifs (au sens de Schön, 1994) sur ce qu'ils ont vécu et la façon dont cela pourrait faire sens dans leur activité avec leurs agriculteurs.

Les conceptrices-animatrices visaient par ces mises en situation, la reprise en main de la construction du diagnostic agronomique à construire, et du questionnement agronomique possible pour faire émerger le raisonnement agronomique de l'agriculteur. Dans ce qui suit, nous verrons comment les conseillers du dispositif ont pu mettre en place ces apprentissages avec leurs propres groupes d'agriculteurs. Nous montrerons ainsi la transposition que les conseillers ont faite pour qu'à leur tour les agriculteurs puissent prendre conscience de ce qu'il est possible de faire en situation.

Au regard de la construction de ces deux situations, de ce que les conseillers ont fait en situation et de ce qu'ils en ont dit, nous montrons que toutes les conditions étaient présentes pour qualifier ces situations de situations potentielles de développement. Cependant, comme le suggère la littérature sur ce sujet et l'orientation théorique de la didactique professionnelle, il est pertinent de confronter ce premier résultat à l'activité des conseillers. Les conseillers ont compris différemment ce que ces situations ouvrent comme possibles.

Selon leur contexte d'exercice, ils s'en sont saisis de manières différentes : qu'en font-ils dans leurs propres situations ?

Appuyés par la dynamique collective, les conseillers se sont exprimés sur ces situations et nous avons des traces de ce qu'ils pourraient faire de ces situations dans leur propre activité. Plusieurs conseillers notent que ce type d'animation, de questionnement, de situations peuvent être intéressants à travailler pour aider les agriculteurs à se détacher d'une vision immédiate et à court terme de la gestion d'une parcelle. Pour d'autres, en revanche, la rupture avec leurs situations habituelles est trop forte et cela ne permet pas d'envisager une application. En cela, chacun prend en charge les mises en milieu créés par les conceptrices-animatrices et en fait quelque chose pour soi, mais cela peut prendre différentes formes selon les contextes situationnels et les conseillers.

2. L'individuel : deuxième espace de construction de mises en milieu pour autrui / pour soi

Ayant vécu ce qui se joue pour eux dans le cadre des deux mises en milieu créés par les conceptrices-animatrices, les conseillers agricoles sont « interpellés » chacun à leur façon par ces mises en milieu. Chacun « en fait quelque chose » au regard de son contexte d'exercice. Cette partie s'attache à rendre compte des effets sur l'activité des conseillers des deux mises en milieu opérées par les conceptrices. Il s'agit de pointer la façon dont ils se sont approprié ce qu'ils ont appris pour modifier leur façon de travailler avec les agriculteurs. De notre analyse, nous dégageons, dans la diversité observée parmi les conseillers, trois manières d'engager une reconfiguration en s'appuyant sur ce qui a été fait en collectif dans le dispositif d'échange.

La construction de ces situations, ce qui s'est joué en situation et leur débriefing ont été analysés au regard de notre volonté de rendre compte de la valeur que peut avoir le fait de créer des mises en milieu pour le conseiller, susceptibles de construire des situations potentielles de développement.

a) Des conseillers qui opèrent une « transposition méthodologique »

Deux conseillères ont mis en place, dans un contexte particulier (sur un bassin d'alimentation et de captage BAC), une situation s'inspirant de ce qu'elles ont vécu en collectif. Ce bassin est un périmètre dans lequel la qualité de l'eau est observée avec attention car polluée en partie par l'activité agricole. En cela, les agriculteurs doivent développer des pratiques plus respectueuses de l'environnement dans un contexte de travail qui s'organise entre eux, l'agence de l'eau, la collectivité qui utilise l'eau du captage, et, dans le cas présent, la Chambre d'agriculture qui assure l'accompagnement des agriculteurs et la mise en œuvre du plan d'action validé par l'agence de l'eau et destiné à améliorer la qualité de l'eau au captage.

La première conseillère souhaite réinvestir le temps de réflexion et de prise de recul qu'elle a vécu dans le collectif car ce fut l'occasion « *de se poser des questions que l'on ne se serait jamais posé avant* ». Elle souhaite créer cette ouverture pour que les agriculteurs puissent s'ouvrir à des réflexions qui inscrivent les parcelles dans leur territoire, en l'occurrence dans le BAC, pour penser cette double gestion de la parcelle dans le temps de la campagne et dans le temps du BAC en diminuant l'utilisation des produits phytosanitaires. Pour cela, elle souhaite valoriser les connaissances et les expériences des agriculteurs tant au niveau des parcelles qu'au niveau du territoire pour qu'ils s'impliquent plus dans la protection de l'eau. Elle part du postulat que rendre les agriculteurs acteurs de la situation peut les amener plus facilement à être acteurs de leur changement de pratiques. Elle sait cependant que ce groupe d'agriculteurs n'est pas favorable à la mise en place de leviers agronomiques dans la gestion des parcelles : c'est pour cela qu'elle souhaite que les agriculteurs soient acteurs de leur compréhension des problématiques et impliqués sur le territoire et ce qu'il conviendrait de faire. Cette conseillère construit en deux temps sa mise en situation :

- un premier temps où les agriculteurs sont invités à réfléchir en sous-groupes en salle à partir de cartes IGN, sur l'identification des ruissellements dans les parcelles, les actions déjà mises en place et ce qu'il serait possible de mettre en place.
- Dans un second temps (ii), elle prévoit d'aller sur le terrain pour aller voir des parcelles dans lesquelles la qualité de l'eau a été travaillée et des parcelles dans lesquelles les agriculteurs proposent des évolutions.

Lorsqu'ils se rendent sur le terrain pour observer ce qu'il est ressorti des réflexions et voir comment les pistes d'actions proposées peuvent devenir opérationnelles, les agriculteurs réfutent les observations et les propositions travaillées en salle (ex : refus « d'admettre que le ruissellement se fait à *cet endroit* » et discussion fermée sur les leviers agronomiques à mobiliser pour faire face au ruissellement). Sentant qu'elle ne parviendra pas à construire des pistes de solution avec eux, elle réoriente son activité en écoutant les problématiques des agriculteurs entre « *leur métier qui devient de plus en plus dur et la problématique du BAC qui s'ajoute* » (les agriculteurs mentionnent que les deux orientations sont difficilement compatibles).

Le travail réalisé en amont de la situation a permis à la conseillère d'identifier les marges de manœuvre sur lesquelles jouer et de construire les conditions d'une situation à potentiel d'apprentissage et de développement pour les agriculteurs. Il a été difficile de rentrer dans la situation lorsque les agriculteurs ne partagent pas le principe qui les a réunis.

Une autre conseillère souhaite reprendre « cette méthode d'animation » pour une situation également sur un BAC (mission reprise d'une collègue en congés maternité). Cette conseillère exprime sa vision de son métier et la difficulté qu'elle a face à cette nouvelle activité :

« J'ai été confrontée à un mode de conseil totalement différent, et c'est un peu perturbant d'ailleurs. Parce que comment dire, quand on va en groupe technique, les agriculteurs on les connaît, on connaît leur cas, ils ont des questions, souvent précises et pour un but qui est à peu près le même pour tous c'est d'avoir le meilleur résultat, la meilleure marge à la fin ». Elle partage le fait que lorsqu'elle agit sur le BAC, elle « ne sait pas trop ce qu'on fait là et pourquoi on est là, et qu'est-ce qu'ils [les agriculteurs] attendent et si ce qu'on fait va amener à quelque chose ». Cette question de ce que le conseiller apporte aux agriculteurs soulève la question des normes professionnelles du conseil « sommes-nous un bon conseiller si on n'apporte pas de concret immédiat ? ». Elle va construire une situation projetant à long terme les agriculteurs (« quels sont selon vous les défis de la ou les prochaines campagnes pour les réussites de vos cultures ? »). A la suite de cette étape réflexive, elle va dans un second temps faire le parallèle avec ce que les agriculteurs font actuellement sur leur parcelle. L'objectif sera de construire « un nouvel itinéraire technique », avec les agriculteurs, appuyé sur des leviers agronomiques. Cette conseillère met en avant, qu'elle se « sent capable » d'envisager

ce type de *situation décalée* auprès de collectif d'agriculteurs organisés autour des BAC, car « *ce sont des groupes contraints* » et la problématique de la qualité de l'eau s'y prête. En revanche, pour ces groupes d'agriculteurs habituels « plus technique » elle ne « se sent pas capable » d'aborder son activité sous ce nouvel angle. Dans ce cadre-là les agriculteurs l'attendent pour quelque chose de précis et ne sont pas en demande « *de travailler autrement ou de penser différemment leur approche de leur système* » (proposition tenue pour vraie de la conseillère).

Ces deux conseillères ont mis en place deux situations dont l'animation est directement issue des mises en milieu vécu en collectif. Elles ont transposé l'objectif de rendre les professionnels acteurs de la situation pour les amener à avoir une réflexion sur leurs parcelles à la fois dans un espace temporel et spatial plus large et au regard de leurs pratiques actuelles. Pour cela, elles ont mis en évidence les différentes dimensions agissantes de la situation à construire et se sont appuyées dessus pour en faire un levier de réflexion : en ce sens elles ont analysé et manipulé les dimensions agissantes de la situation et « transposant » un outil d'animation pour les questionner.

b) Un conseiller qui s'approprie et réalise une mise en milieu

Dans la durée du dispositif, un des conseillers a tenté de reconfigurer des situations qu'il rencontre dans son travail avec des agriculteurs au sein d'un BAC et cela à un an d'intervalle. Chacune des situations ainsi mises en place a été réalisée à la suite des situations vécues en collectif. Ce conseiller travaille sur un BAC dans lequel il doit accompagner techniquement les évolutions de pratiques des agriculteurs afin de protéger la qualité de l'eau du territoire passant par la réduction de la quantité d'intrants chimiques et la mise en place de leviers agronomiques. Les agriculteurs de ce territoire, sont en attente « *d'autre chose* » que de la technique pure (équivalent du produit, date, dose). Le conseiller dira³³ que « *la chimie arrive au bout [de ce qu'elle peut faire]* » et qu'il faut accompagner les agriculteurs différemment pour les engager dans ce processus d'évolution de pratiques. Suite à la première mise en milieu du tour de plaine dans les cassis, il crée une première situation en mai 2015 en reprenant les conditions « absence de l'agriculteur » et « hors saison ». Avec une collègue animatrice de ce BAC, il construit une situation en analysant les dimensions agissantes et l'objet à traiter et identifie que parler directement d'une diminution de l'utilisation des

³³ Lors de l'entretien post situation

produits phytosanitaires est compliqué avec les agriculteurs (entretien post-situation). Il souhaite associer la problématique des adventices³⁴ (souvent formulée par les agriculteurs et abordée sur le court terme) avec la volonté de travailler autrement sur le BAC. De plus, la difficulté à mobiliser les agriculteurs de ce territoire pour un changement de pratiques agricoles le conduit à « *vouloir faire autrement* ». Il souhaite amener les agriculteurs à réfléchir collectivement sur ce qui peut être fait sur une parcelle en associant des temps d'observation, de réflexion à court (campagne actuelle) et moyen/long terme (3 à 5 ans). A l'instar de la première situation vécue collectivement, ce conseiller souhaite travailler la situation agronomique et aborder les raisonnements agronomiques et règles de décision des agriculteurs. En partant de la question « comment prendre en compte la gestion d'une parcelle et de ses adventices lorsque l'on est sur un Bassin d'Alimentation et de Captage ? » ; les agriculteurs ont pour consigne dans un premier temps d'aller observer une parcelle au regard des adventices présentes, pour évaluer l'impact que cela peut avoir pour la campagne actuelle, et les campagnes futures via un système de « notes de salissement ». Et ce, sans que l'agriculteur exploitant la parcelle puisse intervenir. Il est également demandé de proposer des pistes d'action pour répondre à cette problématique d'adventices tout en ayant en tête la protection de l'eau. Le deuxième temps s'organise autour d'un partage collectif des notes de salissement mises par les agriculteurs. Au regard de leurs différences de notation, ils réalisent qu'ils ont chacun leur propre perception « d'un champ propre » et de l'impact que cela peut avoir sur la qualité des cultures. Le premier objectif du conseiller est atteint : rendre compte de la diversité d'acceptation du « salissement » permet aux agriculteurs de prendre conscience qu'avoir un champ « moins propre » peut avoir un intérêt sur les pratiques agricoles et *in fine* la qualité de l'eau³⁵. La question des pratiques agricoles à mettre en œuvre pour répondre à cette problématique en ayant la double focale de la qualité de l'eau et de la projection temporelle de la parcelle se révèle compliquée à aborder. Par la suite, le conseiller souhaite faire émerger par des réflexions et échanges d'expériences différents leviers agronomiques pour répondre à cette problématique. Les agriculteurs proposent des solutions chimiques, principalement à court terme (dans les 6 mois futurs). Face aux propositions des agriculteurs d'utiliser tel produit, à telle dose et telle date, le conseiller essaie de les amener à

³⁴ Ce sont « les mauvaises herbes » présentes dans les cultures. Ex : vulpin, ray gras, coquelicot ...

³⁵ En effet, avoir « un champ propre » sans adventices peut nécessiter l'utilisation de produits phytosanitaires préjudiciable pour la qualité de l'eau

se projeter : « *oui mais si tu devais penser à 3-5ans ta solution, elle tiendrait ?* ». Les agriculteurs retournent ces questions au conseiller, qui se retrouve alors dans une position de « sachant » dans laquelle les agriculteurs sont en attente « de ce qu'il ferait ». Face à une difficulté des agriculteurs à se détacher de la chimie et à se projeter, il revient dans un échange sur les « doses chimiques » envisageables pour faire le lien avec le territoire du BAC. Ce « retour à la technique » permet au conseiller de maîtriser à nouveau l'échange malgré le fait qu'il ne soit plus dans ce qui était initialement prévu. En entretien post-situation, le conseiller met en avant qu'un des indicateurs de réussite de la situation aurait été que l'agriculteur fasse un essai dans sa parcelle, ce qui n'a pas eu lieu. Il mentionne que cette première situation a permis d'approcher une nouvelle façon de questionner l'évolution d'un champ (en termes de saleté, choix à faire sur l'année à venir), même s'il note « *qu'ils [lui-même et la conseillère] auraient pu aller plus loin dans le questionnement* ».

Une situation en juin 2016 (à la suite de la deuxième situation vécue en collectif) est construite pour les agriculteurs. Cette situation est à nouveau construite en amont avec sa collègue animatrice BAC mais aussi avec une autre conseillère travaillant également sur un BAC. Ce temps de travail a permis de s'appuyer sur le contexte (le territoire d'un BAC) et sur les deux propositions de mises en milieu vécues collectivement. Ils construisent une situation, dans la continuité de la précédente, dans laquelle ils souhaitent mettre les agriculteurs en position d'acteurs. Cette situation a de nouveau lieu au printemps où il n'est plus possible d'intervenir chimiquement et en l'absence de l'agriculteur.

Le conseiller identifie des conditions apprenantes et les mets en place pour que les agriculteurs soient en capacité de proposer un diagnostic de parcelle en mettant à jour leur raisonnement agronomique pour une gestion future au regard de la problématique du BAC (sur la présence de nitrate). Ils prévoient d'organiser trois temps :

- (i) un premier temps au cours duquel le conseiller rappellera « ce qui fait sens » dans leur travail ensemble, à savoir leur présence sur un BAC et l'enjeu autour de la protection de la qualité de l'eau ;
- (ii) un temps dans les parcelles où deux groupes d'agriculteurs doivent faire un diagnostic de parcelle et proposer des pistes d'action pour sa gestion future ;
- (iii) un temps d'échanges et de mise en commun des deux groupes.

En situation, dans la première partie, l'intervention inopinée d'un agriculteur contre le travail réalisé sur le BAC est saisie par le conseiller comme une opportunité pour rappeler le principe qui réunit agriculteurs et conseillers de Chambre pour travailler sur la qualité de l'eau avant que les réglementations les obligent à modifier leurs pratiques. Pour cela, il fait exprimer l'agriculteur sur son désaccord, afin de comprendre ses réticences. Le conseiller souhaite que « les évolutions de pratiques viennent d'eux et qu'elles soient cohérentes avec leurs systèmes de culture ». Par cela, le conseiller renforce son discours sur l'intérêt qu'a la Chambre à les accompagner dans ces évolutions de pratiques. Pendant le deuxième temps dans les parcelles, le conseiller pousse les agriculteurs à rentrer dans le champ pour observer et construire des inférences pour expliquer la présence d'adventices malgré un traitement chimique.

A2 : *par contre, pourquoi ceux qui restent, n'ont pas été cognés ? [les Ray Grass] alors est-ce que c'est des résistants ou pas ?*

E : *eh de quoi ? Ceux-là ? [En regardant à un endroit où il en reste]*

A2 : *c'est des pieds à prendre et à faire analyser ça !*

E : *donc ça là par exemple [E trouve un pied restant et l'arrache pour le montrer aux agriculteurs]*

A2 : *ouais comme celui-là*

E : *ouais donc la question ouais effectivement, c'est : il en reste pas beaucoup MAIS dans ce qui reste ...*

A1 : *ouais ceux qui restent*

A2 : *peut-être 10% là de ce que je vois dans le rond*

[...]

E : *ouais si on regarde de près on en voit quand même un peu hein*

A2 : *alors, est-ce parce que c'était clair que le Ray Grass s'est développé aussi ? [le blé n'avait pas bien poussé au début ce qui aurait permis au Ray Grass de pousser plus facilement]*

[...]

E : *donc euh vous par rapport à ça pour ceux qui ont des parcelles à proximité ben euh T. par exemple, [E tente de savoir si dans les parcelles autour ils ont aussi des problèmes]*

A4 : *non on n'est pas voisin nous (ironique)*

E : *éclat de rire,*

A4 : *on est de l'autre côté du TGV*

E : *mais y a quand même pas euh pas de problème de Ray Grass enfin vous n'avez pas de problème de Ray Grass ?*

A1 : *non y en a pas, mais ça commence*

A2 : *du vulpin non ?*

A1 : *ah du vulpin ouais ça on a.*

E : mais justement par rapport à cette question ça commence, est-ce que, est-ce qu'il n'y aurait pas, est-ce qu'il y aurait des choses particulières que vous feriez, enfin qu'est-ce que, enfin comment vous gérez cette parcelle quoi, en sachant qu'il commence à y en avoir du Ray Grass ? Donc est-ce qu'il y a des précautions particulières ou euh ?

A3 : on les arrache les unes après les autres [rire]

E : (note et dit) ok, on les arrache à la main, on a commencé là

A2 : des fois c'est dans le programme phyto désherbage c'est en tenir compte c'est tout, t'as pas le choix maintenant, t'as plus le choix parce que ça si tu te laisses envahir dans 5 ans, voilà c'est [je n'entends pas mais en gros « tu en as de partout dans le champ »]

E : ouais mais alors toi tu me dis que tu suspectes que c'est des résistances, toi tu me dis c'est peut-être résistant alors est-ce que le phyto euh ...est approprié ?

A2 : ah ben là on est dans la merde

E : ah ben ouais mais

A1 : ouais mais le Ray Grass c'est spécial hein

A2 : c'est tenace hein, et le problème du Ray Grass c'est beaucoup plus onéreux à traiter pour désherber du Ray Grass que du vulpin et c'est beaucoup plus difficile à détruire

Dans cet échange, nous pouvons voir que le conseiller va questionner la parcelle non seulement dans ce qu'elle contient comme adventices, mais également dans son environnement spatial au regard des autres parcelles. En poussant les agriculteurs à réfléchir à la présence de cette adventice et comment la gérer, le conseiller mobilise un questionnement agronomique pour amener les agriculteurs à dépasser une première analyse « à chaud » et à être en réflexion sur les origines possibles de la problématique : en cela, le conseiller fait émerger le raisonnement agronomique des agriculteurs. Lors du retour au collectif, les agriculteurs de ce groupe rapportent à l'autre groupe les éléments observés et les réflexions menées. Un débat se fait autour des différents leviers agronomiques envisageables et les retours d'expériences de chacun au regard de la problématique de l'adventice. Pour alimenter ce débat, le conseiller va donner la parole à certains agriculteurs dont il sait qu'ils ont mis en place un levier agronomique pouvant éclairer la problématique actuelle.

Ainsi, ce conseiller a mis en place deux situations appuyées sur ce qu'il a vécu dans le temps collectif pour répondre à une difficulté qu'il rencontre dans son travail avec les agriculteurs sur le BAC : engager des agriculteurs non volontaires dans une évolution de pratiques. Dans les deux cas, le conseiller a analysé en amont les situations pour en extraire les buts qu'ils souhaitaient atteindre avec ses collègues et repérer les dimensions agissantes. En cela, il a pu

construire de manière approfondie deux situations en s'appuyant méthodologiquement sur ce qu'il a vécu en collectif. Dans la première mise en milieu le conseiller a analysé les différentes dimensions qui se présentent à lui pour s'appuyer dessus et construire une autre approche de son activité. Les agriculteurs ont dans cette première partie pris conscience des différences d'appréciation suivant les contextes et résultats visés de chaque agriculteur. En revanche, dans la deuxième partie, le conseiller n'a pas réussi à s'extraire de l'orientation que prenaient les échanges sur la chimie. Pour aller au-delà de cette problématique, dans la deuxième mise en milieu, le conseiller a souhaité rendre les agriculteurs encore plus acteurs dans l'observation et l'analyse d'une situation. La préparation qu'il a faite lui permet aussi, face à une dimension émergente en situation (l'intervention négative d'un agriculteur à propos de ce qu'ils font ensemble) d'en faire un levier pour potentialiser la situation et partager le principe commun qui les réunit : l'amélioration de la qualité de l'eau. De plus, lors de l'échange en sous-groupe dans la parcelle, le conseiller va pousser le questionnement agronomique pour faire émerger le raisonnement agronomique des agriculteurs au-delà des « premières analyses ». Il va ainsi accompagner les agriculteurs dans leur réflexivité. Tout le travail mis en place pour cette situation va au-delà de la réflexivité qu'il a eue pour la construction de la situation. La réflexivité qu'il a développée, lui permet d'identifier les dimensions agissantes indépendamment de la situation singulière dans laquelle il est plongé pour sortir les agriculteurs de leurs habitudes de travail, et les accompagner dans l'identification de leurs raisonnements agronomiques.

Ce faisant, le conseiller montre bien plus qu'une transposition d'une technique d'animation. Ce conseiller s'interroge sur les dimensions des situations, les agences en construisant des conditions de développement et « joue » avec ces dimensions tout en s'appuyant sur les événements émergeant pour réorienter son action. En cela, il cherche à potentialiser ces mises en milieu pour les agriculteurs.

c) Des conseillers qui produisent des mises en milieu pour leurs collectifs

Enfin, parmi les conseillers que nous avons suivis, trois mettent en place chacun une situation s'appuyant également sur les enseignements qu'ils ont tirés des situations vécues collectivement.

Une conseillère prépare une mise en milieu en analysant les dimensions agissantes et les problématiques auxquelles elle fait face dans son travail avec les agriculteurs sur un BAC. Il lui semble important de « décaler » les agriculteurs pour « qu'ils puissent *penser autrement leurs pratiques agricoles* » d'autant plus qu'ils « *ne suivent pas vraiment les recommandations du BAC* ». Voir le détail de cette situation en Annexe 6. La conseillère prévoit de commencer la mise en milieu en rappelant le principe commun de ce groupe de travail entre la Chambre, l'agence de l'eau et les agriculteurs. Elle présente ensuite la consigne de travail :

EH : alors comme je vous ai dit, donc euh on va faire un petit exercice euh voilà on sort un peu des habitudes où je vous emmène dans les champs et l'agri dit ce qu'il a fait et puis on voit ce qui a marché ce qui a pas marché ce qu'il aurait fallu faire. Donc là on va vous demander d'aller observer donc dans le champ d'orge qui est derrière, ce que vous voyez en termes d'adventices, on va surtout axer, nous, le discours sur les adventices puisque la problématique sur le BAC est beaucoup tout ce qui est herbicide notamment herbicide racinaire. Donc euh, Vous allez partir dans sur cette parcelle-là, vous avez le choix vous pouvez le faire tout seul on avait dit aussi que vous pourrez le faire en petit groupe [...] euh nous ce qu'on aimerait c'est qu'en fait vous le fassiez comme si vous alliez faire une observation dans votre champ à vous [...]

Donc la première question c'est « trouvez-vous la maîtrise des adventices satisfaisante de votre point de vue dans cette parcelle » la deuxième question c'est « quels indices vous font dire ça ? » la troisième question ben « comment vous les avez observés ? » et la quatrième question « que feriez-vous dans cette parcelle si vous la repreniez en terme de rotation, travail du sol, tout ce qui est stratégique au niveau de l'itinéraire technique

Après avoir observé la parcelle, chacun à leur façon, les agriculteurs sont rassemblés pour répondre aux différentes questions. L'agencement des questions va permettre de construire un fil de réflexion sur ce qui est observé dans la parcelle et la mise en avant d'un raisonnement agronomique pour établir un diagnostic agronomique. A chaque intervention des agriculteurs, la conseillère va les amener à approfondir leurs réponses pour qu'ils explicitent pourquoi ils en viennent à dire ceci et ainsi faire émerger leurs raisonnements agronomiques.

Oui on a essayé d'aller au fond de la réflexion.

C'est difficile, ce sera difficile car il faut revenir à des bases agronomiques et leviers qu'ils faisaient il y a des années parce qu'il n'y avait pas tant que produits (entretien post-situation de EH)

La conseillère va s'appuyer sur les expériences des agriculteurs pour mettre en avant leurs connaissances et les faire partager au reste du groupe. Elle s'appuie particulièrement sur un agriculteur qui a une très forte tolérance aux adventices dans ses parcelles, car pour lui « les dommages que les adventices pourraient causer sont compensés par le gain qu'il a à

effectuer moins de traitements ». Pour cela, il mobilise différents leviers agronomiques pour les gérer. A l'inverse, un autre agriculteur, traitant énormément ces parcelles, intervient pour demander « *ce que préconise la Chambre* ». La conseillère va alors insister sur le travail collaboratif qu'ils sont tous en train de réaliser, pour comprendre la problématique et accompagner une réflexion plus globale sur la gestion de la parcelle et ainsi construire des solutions possibles. A la fin de l'exercice ce même agriculteur viendra dire que le même type d'exercice pourrait être réalisé dans une de ses parcelles car il est confronté à une résistance des produits chimiques sur ses adventices qu'il « *ne sait plus comment gérer* ». Le fait qu'un agriculteur traitant chimiquement massivement ces parcelles passe d'un comportement « qu'est-ce que la Chambre préconise » à « venez voir mes parcelles j'ai des résistances et je ne sais plus comment traiter » au regard de l'exercice qui vient d'être conduit, est un indicateur de potentialisation de la situation par cet agriculteur.

De plus, au-delà de cette situation, cette conseillère dira par la suite à quel point le travail des situations vécues collectivement avec ses collègues sont venues percuter l'exercice de son métier. Au-delà d'une situation construite, c'est l'ensemble de sa façon de travailler qui est revue :

Et puis ben le changement c'est maintenant donc là on est toujours dans un champ, sauf que là c'est les agriculteurs qui vont eux-mêmes aller voir leurs champs, faire leur diagnostic, moi je suis à côté, je bois un coup et ensuite on fait le bilan c'est moi plus qui vais questionner ce qu'ils ont vu, les faire échanger et faire plus de retours que ce que moi je vais leur en rapporter. Même si bien sûr il reste toujours une partie où moi j'interviens techniquement mais après.

Donc ça, ça m'a permis de me rassurer sur ce que je faisais sur ma façon de faire, de prendre du recul nécessaire que j'avais pas forcément toute seule puis de modifier et adapter les façons de procéder

y a eu le séminaire Changer, les échanges entre nous, entre conseillers, retours des différentes expériences, et fiches de l'Agrosecil sur lesquelles je m'appuie maintenant pour préparer débriefer, et puis les visites de terrain qu'on a fait un peu décalées, la visite des cassis et encore celle de ce séminaire-là. EH

Une autre conseillère rapporte au collectif une situation qu'elle a vécue avec différents acteurs : agriculteurs, agence de l'eau et collectivité, Direction Départementale Territoriale (DDT). Cette conseillère a pour mission d'accompagner ces différents acteurs dans une bonne gestion et une bonne entente sur la qualité de l'eau. Elle intervient pour leur rendre compte de l'évolution des particules chimiques trouvées dans l'eau et partager les évolutions de pratiques et problématiques des agriculteurs. Habituellement ses interventions se font de façon « magistrale » dans le sens où elle est sur le devant, parfois sur une estrade et présente

les résultats du BAC devant les différents acteurs assis face à elle. Dans ce cadre-là, peu d'échanges ont lieu alors qu'ils sont, selon elle, primordiaux pour accompagner des évolutions de pratiques agricoles réalisables en fonction du territoire. Après avoir vécu le tour de plaine dans les cassis, elle décide non pas d'être dans une posture descendante mais de favoriser les échanges des différents acteurs. Pour cela, elle met en place une situation où les différents acteurs seront placés en rond pour que tous puissent se voir. Après une présentation de sa part des résultats du BAC, elle prévoit un temps d'échange en sous-groupes en mélangeant les différents acteurs pour tenter de confronter les avis et propositions de chacun au regard de ses propres objectifs et ainsi essayer de trouver un consensus. L'activité mise en récit lors de son débriefing, met en lumière la capacité de la conseillère à réorienter l'action en cours au regard des indices prélevés en situation en fonction de son but.

Une dernière situation construite par un conseiller s'appuie là encore sur ce qu'il retire du tour de plaine décalé dans les cassis. Une situation avec un groupe d'agriculteurs avancés dans leurs réflexions sur la transition agroécologique, le conduit à proposer une situation en deux temps : un tour de plaine dans des parcelles pour observer « la mise en œuvre » de leviers agronomiques utilisés par les agriculteurs : l'association de plantes et les couverts végétaux. Les différentes parcelles sur lesquelles les agriculteurs réalisent ces pratiques sont toutes conduites dans l'intention de diminuer l'utilisation des produits phytosanitaires. Cette diminution implique de mettre en place des pratiques préventives au niveau de l'ensemble du système de cultures et, de ce fait, le conseiller et les agriculteurs se doivent d'anticiper le plus possibles les problématiques qui peuvent émerger et la façon dont il s'avère nécessaire de mobiliser différents leviers agronomiques. Afin de poursuivre les réflexions sur les différents leviers agronomiques permettant une approche plus globale du système de culture et une diminution de l'utilisation des produits phytosanitaires, le conseiller propose un temps en salle pour construire collectivement la rotation d'un système de culture sans glyphosate³⁶. Le conseiller est intervenu pour accompagner les échanges et mobiliser les agriculteurs dont il savait qu'ils avaient une expérience amenant un éclairage sur la problématique. Le système de culture construit après deux heures d'atelier de co-conception entre agriculteurs, est une

³⁶ Généralement, les systèmes de culture qui mobilisent des couverts végétaux pour assurer une couverture permanente du sol sont fortement consommateurs en glyphosate, qui permet de détruire ces couverts avant la mise en place d'une nouvelle culture. Le glyphosate fait partie des molécules dont l'usage est remis en question au niveau de la société.

rotation sur 10 ans conjuguant plusieurs leviers agronomiques. Ce travail a permis aux agriculteurs d'identifier ce qu'ils pouvaient faire « dans l'idéal » et les leviers que chacun pouvaient remobiliser dans leurs propres pratiques et réflexions sur leurs systèmes de culture. Le conseiller a mis en place les conditions pour que cette situation permette aux agriculteurs de faire émerger leurs raisonnements agronomiques. Le conseiller approfondissait ces réflexions par un questionnement agronomique pour affiner les règles de décision des agriculteurs. Pour un agriculteur cela vient conforter son souhait d'associer « *les techniques d'agriculture sous couverts et d'aller en agriculture biologique* ». La rotation proposée en collectif lui permet d'envisager ce souhait comme possible. Ce travail réflexif mené avec le conseiller et ses collègues lui permet de « *redécouvrir le métier d'agriculteur* ».

Au-delà de cette situation, ce conseiller a en charge trois groupes d'agriculteurs différemment impliqués dans la transition agroécologique quant à leurs pratiques agricoles et leurs réflexions sur leur système d'exploitation. Il met à profit cette diversité dans l'avancement de la transition entre ses groupes pour identifier comment réinvestir ce qu'il travaille avec les groupes où les réflexions sont les plus approfondies (sur des évolutions de pratiques et les raisonnements agronomiques), dans les groupes où les réflexions sont en émergence, ou au sein de groupes où les réflexions sont orientées sur des apports techniques. En cela, son activité dans ces situations est continuellement réorientée par les apports d'expériences et savoirs des agriculteurs venant nourrir son discours. S'appuyer sur les expériences des agriculteurs lui permet de favoriser les échanges entre eux, de les amener à être en réflexion sur ce qu'ils font et donc à développer à leur tour leur capacité réflexive pour agir en situation. Cela lui permet de développer une agilité en situation avec ses différents groupes en convoquant les expériences de chacun et les agrégeant entre elles pour les amener « au bon moment ».

Ces trois conseillers se sont approprié les dimensions agissantes des situations pour les manipuler au regard de leur contexte d'activité respectif. En situation, ils ont aussi montré une réflexivité leur permettant de repérer des événements réorientant leur action, créant ainsi des conditions pour développer le potentiel d'apprentissage et de développement de la situation. Tout en s'inspirant des deux situations vécues dans le collectif, le processus de désingularisation qu'ils opèrent touche à la fois à la composante agronomique de leur activité mais aussi à la composante du conseil (les deux jambes du conseiller). Ils développent une

capacité à créer des dynamiques collectives d'apprentissage entre acteurs (agriculteurs ou agriculteurs et autres acteurs du territoire) pour leur permettre de coproduire ensemble des connaissances et donner des pistes d'action à chacun.

3. Conclusion des résultats

À différents degrés, les conseillers ont acquis des capacités d'analyse réflexive de leurs propres situations de travail. Ils mettent en avant l'apprentissage de l'analyse des dimensions agissantes et ce que cette analyse permet dans la construction de nouvelles façons de configurer les situations pour atteindre des buts précis dans lesquels l'objet à traiter s'articule autour de la réinscription de la parcelle dans un environnement spatial et temporel plus long. Néanmoins, cette capacité d'analyse des dimensions agissantes ne les conduit pas tous à reconfigurer leurs situations, ni de la même façon. Dans le collectif que nous avons suivi, deux conseillers ne se sont pas « essayés » à faire autrement car selon eux, « ce n'est pas ce qu'attendent mes agriculteurs » ; « j'ai un groupe qui attend de moi des réponses techniques et immédiates ».

Parmi ceux qui ont osé faire autrement, la majorité l'a réalisé dans des situations où ils avaient l'impression de ne pas atteindre les objectifs d'accompagnement des agriculteurs dans leurs transitions vers des pratiques plus respectueuses de l'environnement. Les situations vécues dans le collectif ont été une source d'inspiration pour repenser leur façon de réaliser cet accompagnement. Mais notre analyse met en lumière une diversité des façons de se saisir du potentiel de développement des situations vécues dans le dispositif.

- Un premier degré d'appropriation qui se traduit pour les conseillers par une simple transposition d'un outil d'animation (« le lâcher d'agriculteurs dans les parcelles ») pour des contextes où la question de l'inscription temporelle et spatiale de la gestion des parcelles est importante (ex : BAC). Malgré une relative adaptation de l'outil, dans ce cas, celui-ci est plus perçu comme une technique différente permettant au conseiller de travailler avec des agriculteurs « non volontaires dans le changement » que comme une nouvelle façon de travailler l'agronomie avec eux.
- Un deuxième degré qui se traduit pour les conseillers par *une analyse ex ante* des dimensions agissantes de la situation afin de configurer la mise en milieu de l'outil d'animation ce qui permet aussi aux conseillers de pouvoir s'appuyer sur les

dimensions émergentes en situation pour faire partager aux agriculteurs leurs intentions et maintenir l'orientation du travail en commun

- Un troisième degré qui se traduit pour les conseillers par ce qui a été mis en lumière précédemment mais également par une transposition à d'autres situations que le « tour de plaine » ou par une mise en perspective de celui-ci dans un ensemble de situations pour accompagner les agriculteurs ou d'autres acteurs du territoire dans un processus leur permettant, collectivement et individuellement, d'aller vers des pratiques plus respectueuses de l'environnement. Ce faisant, ils pointent une évolution de leur façon d'exercer leur métier au-delà des simples situations qu'ils ont mises en place suite à ce qu'ils ont vécu dans le dispositif.

L'analyse collective et outillée des situations de travail permet aux conseillers de comprendre la complexité de leurs situations de travail, de les analyser et, pour certains, d'y révéler des marges de manœuvre possibles pour renouveler leur façon d'agir en situation. Certains tirent profit des situations qu'ils reconfigurent pour apprendre aussi de ces situations. Néanmoins, la capacité à désingulariser (et se désingulariser d') une situation est variée au sein du collectif de conseillers. Nous avons vu que certains conseillers ont du mal « à jouer avec certaines dimensions » voire ne s'autorisent à manipuler les dimensions des situations que dans certains contextes (par exemple la conseillère qui interroge son activité uniquement pour les rencontres avec les agriculteurs dans le cadre d'un territoire BAC). En revanche d'autres s'autorisent à manipuler les dimensions agissantes des situations et modifient les buts poursuivis jusqu'ici ce qui met en lumière une évolution de leur activité dans ces situations et de la conceptualisation qu'ils en font. Pour ces conseillers, cela se traduit aussi dans une capacité renouvelée à tirer profit de nouveaux indices prélevés dans les situations pour maintenir le cours de l'action en commun de façon à atteindre les buts visés en la réorientant. Rappelons ici, le conseiller qui prend en charge le mécontentement d'un agriculteur pour redéfinir avec le groupe le principe commun ou encore le conseiller qui construit un atelier réflexif sur une rotation fictive mais en s'ajustant en situation pour mobiliser au moment opportun les expériences de chacun.

F. Discussion : La prise en charge d'une situation potentielle de développement vécue collectivement dans son activité de conseil individuel : levier d'un développement professionnel

Dans l'analyse que nous avons faite du processus de développement professionnel nous avons distingué et articulé deux temps. Au regard des mises en milieu imaginées par les conceptrices-animatrices du dispositif étudié (Duhamel, Cerf, & Olry, 2016), un premier temps met en lumière la façon dont collectivement, les conseillers s'approprient et potentialisent les situations qu'ils ont vécues « en décalage ». Un second temps où nous analysons la façon dont des conseillers reconfigurent certaines de leurs situations. Cela nous permet de mettre en exergue la façon dont ils s'approprient les outils qui leur sont fournis pour analyser les dimensions agissantes de leurs situations (grilles Agroseil) mais aussi la diversité de leur façon de s'approprier les mises en milieu qui ont été proposées ou/et les buts visés par ces mises en milieu (reconstruire les modalités du diagnostic agronomique et le questionnement agronomique de l'agriculteur).

Ainsi, nous précisons qu'à partir d'une même mise en milieu, les situations n'offrent pas aux conseillers le même potentiel de développement. Nous éclairons alors que ce potentiel dépend de la façon dont les conseillers formulent les problématiques d'évolution de leur propre façon d'exercer dans certaines situations de conseil. Quand certains problématisent ce changement au niveau de la technique d'animation, d'autres se saisissent des buts mis en avant par les conceptrices-animatrices pour repenser les buts de leur action et remodèlent la technique d'animation en l'adaptant aux collectifs d'agriculteurs qu'ils accompagnent dans leur réflexivité sur leur représentation du champ cultivé, en faisant émerger un raisonnement agronomique via un questionnement agronomique. Enfin, certains vont jusqu'à percevoir les ressorts des mises en milieu qui leur ont été proposés. Ils cherchent eux-mêmes à manipuler les dimensions agissantes des situations en s'attachant à produire des mises en milieu qui les conduisent à reconsidérer le sens de leur activité et à enrichir la relation de service qu'ils construisent avec les agriculteurs, pour élaborer des pratiques agricoles plus respectueuses de l'environnement. Dans les deux derniers cas, les conseillers agricoles ont montré que (tenter de) mobiliser un raisonnement agronomique et un questionnement agronomique décontextualisé de leurs pratiques habituelles, peut amener les agriculteurs à (re)contextualiser leurs observations pour identifier les différents leviers agronomiques

possibles au regard des expériences et savoirs de leurs collègues agriculteurs. Ce faisant, les conseillers construisent des situations qui viennent changer le rapport que l'agriculteur a à son objet de travail et par ricochet le rapport que l'agriculteur a au conseiller.

Par ces résultats nous affirmons que les conceptrices-animatrices ont, par les mises en milieu qu'elles ont proposées et la dynamique qu'elles ont insufflée dans le collectif, construit des situations potentielles de développement à destination des conseillers. Ces derniers s'en sont saisis différemment suivant leur contexte d'exercice : un outil d'animation, une opportunité pour accompagner les agriculteurs dans un décalage de leur représentation de la parcelle et du travail conduit (en s'appuyant sur les leviers agronomiques), une situation de travail permettant de revisiter leur activité de conseil (tant pour les agriculteurs que pour eux-mêmes). La reconfiguration de la situation en amont de la rencontre effective par l'analyse de la situation, a permis aux conseillers d'être en capacité de réorienter l'action dans le réel de l'activité au regard des indices prélevés. En cela, les conseillers ont développées des compétences d'enquête. Ainsi, nous soulignons ici que le processus de développement professionnel, par l'analyse des situations de travail, se fait par un mouvement entre (i) ce qui se joue au sein du collectif de pairs dans le dispositif, et (ii) ce qui est « osé » par les conseillers avec leurs collectifs sur le terrain, venant enrichir la relation de service et les réflexions sur des pratiques agricoles plus respectueuses de l'environnement avec les agriculteurs. Via les mises en milieu réalisées par ses conceptrices-animatrices, le dispositif offre l'opportunité d'un apprentissage de l'analyse des dimensions agissantes des situations et la possibilité de mobiliser autrement le diagnostic et le questionnement agronomique. Il incite les conseillers à oser d'autres façons de faire dans les situations réelles de travail au regard des problématiques que les conseillers y repèrent. La formulation de ces problématiques nous paraît différencier les conseillers dans leur façon d'appréhender la diversité de leurs situations de conseil et à y percevoir ce qui est commun ou non entre les situations. L'apprentissage en situation réelle et le développement d'une capacité d'enquête ou d'une capacité à concevoir des situations potentielles de développement pour leurs collectifs sur le terrain est lui aussi fonction de la façon dont ils perçoivent ce qui est problématique dans la situation d'origine et dans ce qu'ils tentent.

G. Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons souhaité rendre compte de la capacité des conseillers à potentialiser leurs situations d'interaction avec les agriculteurs, à propos de la conduite de l'agro-écosystème et la façon dont ils accompagnent les agriculteurs vers des pratiques plus agro-écologiques. Nous avons étudié la façon dont cette capacité se développe au cours du temps par l'élargissement de leur compréhension des dimensions agissantes des situations et le développement de compétences d'enquête sur ces dimensions dans leur situation réelle de travail, par la construction d'indices pour les analyser, afin de tenir conseil avec les agriculteurs.

Nos résultats nous permettent d'approfondir le processus de développement professionnel par l'apprentissage dans et par les situations de travail, et la façon dont se fait le couplage entre le sujet et les situations pour qu'elles deviennent des situations potentielles de développement (Mayen, 1999, 2007). Comme le montre Mayen (1999), des conditions doivent être respectées pour permettre cette mise en réflexion des professionnels. Dans cette étude nous avons vu qu'une même situation potentielle de développement conçue par des « formateurs » amenait à des prises en charge individuelles différentes. L'appropriation peut aller de la « simple » transposition d'un outil d'animation vécue dans la situation créée par les formateurs, à une reconfiguration des buts et de modes de conduite de l'action dans les situations réelles de travail ou encore au développement de compétences d'enquête sur les dimensions agissantes de façon à ajuster l'action en situation pour tenir la visée et rester dans une posture de « tenir conseil ». Notre travail suggère qu'il serait sans doute nécessaire de mieux pouvoir intégrer dans la construction des mises en milieu la diversité des façons qu'ont les protagonistes à se saisir de la diversité de leurs situations et problématiques pour distinguer ce qu'il paraît pertinent d'y faire. C'est donc un travail permettant d'aider les conseillers à réfléchir sur ce qui distingue ou réunit les situations qu'il faut peut-être imaginer pour aider l'ensemble des conseillers à entrer dans un mouvement de développement professionnel passant par les trois niveaux de développement de Pastré et al (2006) : réflexivité, désingularisation et reconfiguration par une 'réorganisation de ses ressources' lors d'un confrontation à une situation nouvelle.

III. Chapitre 3 - La portée développementale d'une intervention didactique : apprendre dans et par les situations de travail, en collectif, dans le conseil en agriculture.

Ce dernier chapitre de résultats³⁷ s'intéresse plus particulièrement à la façon dont un développement professionnel peut être soutenu. En remobilisant notre approche théorique du développement professionnel, nous souhaitons éclairer un aspect du processus développemental : « ce qui le soutient ». Pour traiter cette question de ce qui peut soutenir un développement professionnel nous nous appuyons sur l'analyse de la mise en place d'une animation dans un dispositif d'échange entre pairs que nous qualifions d'intervention didactique.

Ce chapitre met en lumière, comment par une intervention didactique, un développement professionnel collectif et individuel peut être soutenu. Et plus particulièrement, comment dans un contexte de transition professionnelle, l'apprentissage dans et par les situations de travail, entre pairs, peut être soutenu par une intervention didactique ; c'est-à-dire une animation permettant l'émergence d'un collectif de travail et aide à progressivement passer du 'comment faire autrement' à 'savoir quoi faire autrement' par une désingularisation des situations et un développement des capacités d'analyse du couplage sujet-situation pouvant s'accompagner d'un débat sur les normes de métier. Nous montrons comment et ce que ces professionnels apprennent de leurs situations de travail s'appuie sur un dispositif d'échange entre pairs et une animation fondée sur l'apprentissage collectif dans et par les situations de travail. Plus précisément nous questionnons la façon dont s'installe un collectif de travail, pour mettre en mouvement des routines de travail et une réflexivité, permettant aux conseillers, de façon individuelle et collective, de travailler leurs dispositions à agir et leurs pratiques de conseil.

³⁷ Ce chapitre de résultat sera retravaillé pour devenir un article que l'on souhaiterait soumettre à la revue « Work Place Learning »

Au regard de la façon dont nous nous sommes armés pour comprendre un développement professionnel en train de se faire³⁸, nous faisons dans ce chapitre une focale toute particulière sur ce qui peut venir soutenir un développement professionnel dans et par le collectif (Mayen, 2010). En cela, nous stabilisons les questions suivantes :

(i) comment s'est mise en place une animation que nous qualifions d'intervention didactique adossée à un dispositif socio-didactique,

(ii) comment cette intervention didactique a rendu possible la construction d'un collectif de travail,

(iii) comment la progressivité des contenus didactisés a soutenu des échanges entre les conseillers pour une analyse de leurs propres situations de travail en vue de les reconfigurer.

Autrement dit, en quoi la construction des objets de cette intervention didactique soutiennent et permettent, collectivement, des échanges et des apprentissages visant une transformation individuelle et collective du métier ?

Nous chercherons également à renseigner la portée développementale de l'intervention selon deux directions : celle du développement des compétences d'enquête et d'analyse des conceptrices-animatrices, qui se révèlent dans les ajustements dans l'action au cours de la mise en place chemin faisant de l'animation, et de sa saisie par les conseillers ; et celle du développement de la capacité des conseillers à analyser leurs situations de travail et leur activité pour questionner leur couplage en vue d'interroger leurs pratiques de conseil et d'en proposer un renouvellement.

Ainsi nous faisons les hypothèses suivantes :

- (i) L'animation mise en place est le fruit d'un travail itératif entre ce que les conseillers ramènent dans le collectif d'une part et, d'autre part, ce que les conceptrices-animatrices tiennent pour vrai et traduisent en intentions didactiques et dans une didactisation de différents objets d'animation pour accompagner un renouvellement du couplage entre activité et situations de conseil.
- (ii) Le collectif de travail se construit et se fédère alors autour du concept de situation qui va constituer la clé de voute autour de laquelle se déploie la portée développementale

³⁸ Éléments présentés dans l'introduction de cette thèse

de l'intervention. Analyser en collectif de pairs les situations conduit les conseillers à problématiser l'activité de conseil. L'analyse n'établit pas qu'un constat : elle ouvre des pistes collectivement discutées sur ce qui fait effectivement problème dans le couplage activité-situation,

- (iii) La dynamique collective développementale issue de l'intervention didactique fait émerger des débats autour des ressources qu'ont les conseillers pour exercer le métier, et des débats autour du métier lui-même.

A. Méthodologie de recherche

1. Notre terrain

Une description de notre terrain a été réalisée de façon plus précise dans la partie 1, chapitre 3. Nous ne détaillerons pas à nouveau ce terrain mais mentionnerons ce qui est essentiel pour ce chapitre de résultat.

Notre recherche a été menée dans le cadre du projet CasDar³⁹ *Changer*[®] (projet issu du RMT SdCI⁴⁰). Nous nous sommes focalisée sur un dispositif en particulier : le dispositif Bourguignon. Celui-ci est animé par deux professionnelles du conseil et de l'animation, ayant toutes deux participé à différents projets de recherche action antérieurs, nourrissant ainsi leurs regards et la conceptualisation qu'elles ont de leur propre métier et de ce qui évolue dans le conseil en agriculture. Les participants de ce dispositif sont une dizaine de conseillers. Ils travaillent en Chambre d'agriculture et exercent les métiers de conseiller-ère agricole en grandes cultures / conseillère agronomie-environnement / conseillère en animation et développement local. Le dispositif a fonctionné sur une durée de 3 ans, mêlant des temps de séminaires (6 sur la période d'une durée de 2 jours pour la plupart) et des mises en œuvre par les conseillers de nouvelles façons de travailler avec les agriculteurs. Les activités mises en place lors de ces séminaires sont rappelées ici.

³⁹ Compte d'Affectation Spéciale, Développement Agricole et Rural.

⁴⁰ Réseau Mixte Technologique Système de Culture Innovant, créé en 2007 par le ministère de l'agriculture

Tableau 5 : les activités mises en place par les conceptrices-animatrices

Séminaires	Activités mobilisées – conduite des activités par les conceptrices-animatrices
1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recueil des attentes par un méta plan ❖ « Votre activité de conseil » : <ul style="list-style-type: none"> ➤ En sous-groupe, partage « de ce qu'ils voient » sur une photographie/ un document, puis partage collectif ➤ Représentation graphique « de mes missions, mon activité » en individuel puis partage collectif ❖ Analyse collective d'une situation de conseil : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Partage d'un langage commun autour de l'analyse des situations de travail : introduction du guide méthodologique et réflexif Agroseil ➤ Expérimenter le questionnement avec Agroseil ❖ Préparation de situations de conseil à venir & perspectives avec CHANGER
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mon mandat : travaillé en sous-groupe avec l'appui du guide Agroseil focalisé sur une situation choisie ❖ Mes situations passées / à venir travaillées : travaillé en sous-groupes avec l'appui des grilles Agroseil, ❖ Situation créée « en décalage » : le tour de plaine décalé dans les cassis
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Débriefing des situations préparées au séminaire 2 : avec l'appui des grilles Agroseil ❖ Débriefing de la situation potentielle de développement, le tour de plaine décalé : sur ce qu'il permet de travailler au niveau du raisonnement agronomique et l'articulation avec le conseil (par la posture du conseiller) ❖ Travail sur les liens entre le mandat et l'activité
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Echange sur des situations de travail réalisées et travaillées à posteriori avec les grilles Agroseil ❖ Deuxième situation créée « en décalage » : le tour de plaine en AB – pour poursuivre le premier tour de plaine décalé & débriefing : en sous-groupes puis collectivement ❖ Expliciter ses mandats & articuler son activité (suite) ❖ Le chemin parcouru depuis 18 mois de CHANGER : représentation graphique individuelle, partage collectif ❖ Le lien à la hiérarchie : la plus-value du dispositif
5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les questions, les situations que les conseillers ont réalisées depuis novembre : le panier du conseiller ❖ Capitaliser sur les situations pour partager avec d'autres ❖ Ce qu'on a envie de dire de CHANGER à nos chefs ❖ Expliciter ses mandats & articuler son activité pour CHANGER ❖ Débriefing du tour de plaine décalé en AB, ce qui est retenu
6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Votre métier aujourd'hui : en comparaison avec le premier poster métier ❖ Trajectoires individuelles sur l'orbite CHANGER & rapport d'étonnement sur la représentation de « votre métier » ❖ Capitaliser les situations de vos rêves pour les partager ❖ CHANGER demain ? Plus-values, productions pour demain, pour les autres ❖ Ce qu'on a appris dans CHANGER, ce qu'on a appris à oser, à savoir oser Retour aux chefs & aux collègues : contenu et organisation (suite du projet)

2. Recueil des données :

Lors des six séminaires organisés dans le dispositif bourguignon, et pour documenter nos hypothèses, nous avons mené des observations tant du côté des conceptrices-animatrices et de l'animation qu'elles ont construite, que du côté des conseillers.

Du côté des conceptrices-animatrices, nous avons cherché à préciser les objets d'animation mis en place dans le cours du dispositif. Pour cela nous avons réalisé trois temps de recueil de données :

- i. En amont des séminaires (et pour la plupart d'entre eux) nous avons relevé les intentions poursuivies par les conceptrices-animatrices et leurs déclinaisons dans des mises en milieu proposées. Ce recueil de données s'est réalisé lors des temps d'échange que nous avons eu pendant la préparation des séminaires.
- ii. Pendant les séminaires, nous avons observé la gestion dynamique des mises en milieu proposées, la façon dont le collectif répondait à celles-ci.
- iii. En aval des séminaires, des temps d'échange et de débriefing avec les conceptrices animatrices ont permis de revenir sur le déroulé des séminaires et la façon dont cela réinterrogeait, pour elles, la construction des séminaires suivants.

Du côté des conseillers, nous avons cherché à révéler les objets d'intervention, c'est-à-dire la saisie par les conseillers des propositions d'animation faites par les conceptrices-animatrices à travers les effets produits par les différents objets d'animation qu'elles proposent. Pour cela, nous avons observé et recueilli pendant les séminaires les productions graphiques produites par les conseillers et enregistré audio ou parfois vidéo leurs échanges de façon à pouvoir ensuite analyser:

- (i) Les discussions et débats qui ont émergé,
- (ii) Les liens que les conseillers font entre les intentions travaillées et leurs propres activités et situations de travail, et ce que cela est venu questionner.
- (iii) Les situations de travail qu'ils ont partagées et travaillées en collectif

Nous avons également réalisé un suivi sur le terrain de situations de conseil sur lesquelles les conseillers ont échangé lors des séminaires que ce soit en amont ou en aval de leur réalisation.

3. Nos analyses des données :

L'analyse de nos données s'est articulée autour de notre volonté de rendre compte : (i) de la façon dont s'est mise en place une animation que nous qualifions, d'intervention didactique adossée à un dispositif d'échange entre pairs, et (ii) de sa portée développementale pour le collectif et les individus qui le composent..

- 1) Notre analyse porte en premier lieu sur ce qui tient pour vrai les conceptrices-animatrices, la façon dont elles le traduisent en intentions didactiques et dans la construction des objets d'animation du dispositif. Nous analysons également la façon dont elles s'ajustent au fil des séminaires en fonction de la dynamique qu'elles perçoivent au sein du collectif et en lien avec leur visée. En conséquence, nous documentons l'analyse des activités et le « niveau de réflexivité » qu'elles cherchent à produire auprès des conseillers ce qui nous permet d'appréhender les compétences qu'elles développent pour construire progressivement un accompagnement à un développement professionnel collectif.
- 2) En deuxième lieu, nous analysons la façon dont le collectif se saisit des objets d'animation et mettons en lumière les objets d'intervention qui se révèlent. Nous identifions les débats et mises en mouvement qui émergent au regard des apprentissages qu'ont cherché à produire les conceptrices-animatrices.
- 3) En dernier lieu, nous mettons en avant la progressivité didactique, telle qu'elle s'organise via l'articulation entre (i) les intentions didactiques des conceptrices-animatrices, (ii) la façon dont les conseillers se sont saisis des objets d'animation proposées par celles-ci, (iii) ce qu'ils en ont fait et (iv) les ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices.

B. Résultats : la construction progressive d'une intervention didactique fondée sur l'échange et l'analyse du travail visant une dynamique développementale

Afin de rendre compte de cette intervention didactique et de ce qui s'est joué dans ce dispositif d'échange entre pairs, en termes d'apprentissages dans et par les situations de travail, nous présentons nos résultats en quatre sous-parties.

Une première sous-partie (B.1) présentera l'activité des conceptrices-animatrices et la façon dont elles s'y sont prises pour construire l'animation du dispositif. Nous faisons émerger ce qu'elles tiennent pour vrai en lien avec la compréhension qu'elles ont de la complexification des situations de travail des conseillers agricoles. Nous mettons en lumière la façon dont cela a été traduit en intentions didactiques orientant ainsi la construction de leurs animations lors des séminaires et, ce faisant, pointons les objets d'animation qui structurent l'ensemble des différentes activités proposées dans la durée du dispositif.

La deuxième sous-partie (B.2) rend compte de la façon dont les conseillers se sont saisis de l'animation par une analyse de ce qui est mis en mouvement dans le collectif. En cela, nous identifions des objets d'intervention qui se distinguent des objets d'animation par le fait que l'on prend ici le point de vue de ce qui est saisi par les conseillers à travers ce qui est mis en mouvement. Nous mettons en évidence les opportunités de prise de conscience et de mise à l'épreuve par la pratique d'autres façons d'exercer le métier.

Une troisième sous-partie (B.3) met en lumière les ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices entre leurs intentions d'installer une réflexivité progressive sur la façon d'exercer et de (re)penser le métier et la dynamique collective qui se joue. Au regard de l'intention de « ramener le terrain en formation » c'est-à-dire le travail, et des ajustements nous pouvons alors éclairer une progressivité dans la construction de ce qui est mis en mouvement dans le dispositif.

Une dernière partie (C), nous permet de rendre compte de la portée développementale de l'intervention didactique construite au sein de ce dispositif par une progressivité didactique, issue de la combinaison des intentions didactiques, de ce qui a été saisi et mis en mouvement par les conseillers, et les ajustements réalisés pour accompagner cette mise en mouvement ; ainsi que la diversité de ce qui se développe tant chez les conseillers que les conceptrices-animatrices. Nous montrons ainsi comment la fabrication de l'action rend possible le développement.

1. L'activité des conceptrices-animatrices

L'évoquant elles-mêmes au démarrage du dispositif, l'objectif des conceptrices-animatrices est d'accompagner les conseillers à « *mieux agir* » dans l'exercice de leur métier. Cela passe, pour elles, par une meilleure compréhension des situations de travail et une nouvelle articulation de « *l'agronomie et du conseil* » (préparation du séminaire - juin 2014).

Leur objectif est d'accompagner le collectif dans sa capacité à analyser des situations de travail et des activités, pour tester, réélaborer, reconceptualiser et reconfigurer des pratiques (activités, situations) de conseil. Partageant cet objectif, la construction de leur animation s'est réalisée chemin faisant grâce (i) aux séminaires nationaux du projet CHANGER auxquels elles ont participé, (ii) à leur temps de préparation et de débriefing de leurs séminaires et (iii) à ce que les conseillers ont apporté dans le collectif. Au regard du travail réalisé dans le précédent projet de recherche-action, les conceptrices-animatrices partent du postulat que les conseillers ont toutes les compétences et l'expertise pour échanger autour de leur métier et leurs problématiques. En cela, leur animation s'est fondée sur le fait que les conseillers sont parties prenantes ET acteurs dans la construction du collectif et de ce qui s'y travaille.

Ainsi par l'expérience qu'elles ont de l'évolution du métier de conseillers et par leur participation à d'autres projets permettant de penser le métier, les conceptrices-animatrices partent avec un bagage réflexif important qu'elles mettent au service de l'animation de ce dispositif, par ce qu'elles tiennent pour vrai⁴¹.

⁴¹ Dans cette étude, nous n'analysons pas l'influence de leurs propres expériences antérieures mais nous avons bien conscience de leur importance structurante dans la représentation qu'elles ont du métier, de ses évolutions et de la façon elles peuvent être abordées. (Auricoste, Cerf, Doré, & Olry, 2014 ; Guillot, 2015

Le tableau 6 résume ce que les animatrices tiennent pour vrai et la façon dont cela se décline en intentions didactiques et les conséquences que cela a sur leur action d'animation. Sa construction s'appuie sur l'analyse des données recueillies lors des temps de préparation et de débriefing des séminaires avec les conceptrices-animatrices ainsi que sur l'analyse des animations qu'elles ont réalisées.

Tableau 6 : Représentation de ce que les conceptrices-animatrices tiennent pour vraies et la déclinaison en intentions et leurs conséquences sur leurs activités mises en place

Ce qu'elles tiennent pour vrai	Leurs déclinaisons en intentions	Les conséquences sur leurs actions
Il faut ramener le travail en formation	Faire construire par les conseillers eux-mêmes une compréhension de leur activité venant ainsi interroger les pratiques de conseil en prenant le travail réel des conseillers comme base de réflexion et d'action	Les séminaires vont s'organiser autour des situations de travail que ramèneront les conseillers. Cela passera par des temps de mises en réflexivité au regard des objets d'animation travaillés et l'institution de temps de mises en pratique individuel, collectif et croisés sur le terrain
Il faut fédérer le groupe parce qu'il est une ressource décisive pour mettre en travail	Le collectif est une ressource qu'il faut entretenir en favorisant les échanges entre les conseillers	L'ensemble des animations construites s'organise en sous-groupe et en individuel avec des débriefings collectifs pour favoriser les échanges et le partage. Les temps off (midi et soir) sont aussi importants pour continuer sur un registre plus léger le travail collectif.
Il faut travailler le couplage activité/situation et partager un langage commun	Développer des apprentissages par l'analyse de leur travail pour être eux-mêmes et être acteurs de l'évolution de leur activité en s'appuyant sur une méthode et un langage commun	Travail autour du concept de situation de travail et de son analyse et travail autour du concept « d'apprendre à manipuler ». L'ensemble articulé par une méthode d'analyse réflexive des situations
Il faut gérer la co-existence d'une multiplicité de mandats	Mettre en avant une multiplicité de mandats pour une situation, permettra d'être au clair sur les objectifs et finalités de l'action pour la reconfigurer.	Travail avec l'appui de l'outil méthodologique et réflexif Agroseil sur l'identification des mandats présents dans une situation. Cette activité sera menée en interaction avec le travail sur les situations
Il faut travailler et ré-articuler les deux jambes du conseiller	Traiter l'agronomie de façon détournée pour ne pas rester dans la technique	Construire des situations sur le terrain, décalées pour inciter les conseillers à décaler leur regard et à être réflexif sur la parcelle et remobiliser l'agronomie

La mise en travail des situations et la didactisation qu'elles opèrent à travers les mises en milieu qu'elles proposent s'appuient sur deux ressources principales qui signent la façon dont

elles « ramènent le travail dans la formation ». La première est le guide Agroseil et dont le sommaire et les grilles d'analyse sont dans l'annexe 7), mobilisé tout au long du dispositif.

Dans l'objectif de permettre des apprentissages dans l'analyse des situations de travail des conseillers, les conceptrices-animatrices, avancent le fait, que partager un langage commun et une culture commune va soutenir une analyse des situations de travail et des activités en vue d'entrevoir de nouvelles façons d'agir en situation. En cela, le guide Agroseil va articuler plusieurs intentions et activités (l'analyse *ante* ou *ex-post* des situations, le travail autour des mandats, le travail autour des posters métier qui valorise la partie du guide sur les questions d'articulation entre les situations). La seconde ressource est bien sûr, les situations de travail et leur didactisation :

- Les situations qu'elles ont-elles-mêmes créées pour les rendre apprenantes au regard d'objectifs fixés. Ce sont les situations de tour de plaine décalé dont nous avons mis en évidence la façon dont elles les ont didactisées via différents niveaux de décalage pour permettre aux conseillers de questionner « ce qui est à faire » avec les agriculteurs et « comment s'y prendre pour le faire » (*principalement abordé dans le chapitre 2 des résultats de cette thèse*)
- Les situations « transverses » au collectif qui ont été identifiées par les conceptrices-animatrices lors du premier séminaire au cours de la séquence des « posters métier ». Elles serviront de base à un processus permettant de « décontextualiser » ces situations et d'apprendre à manipuler les dimensions agissantes des situations,
- Les situations apportées par les conseillers, diverses et variées, mais principalement en lien avec un sentiment de difficulté d'exercice, ou issues des prises de risque sur le terrain des conseillers. Celles-ci seront différemment travaillées et analysées au fil des séminaires, essentiellement à travers la mobilisation des grilles Agroseil mais aussi par les allers-retours organisés entre les temps de séminaires et les temps de test sur le terrain par les conseillers de nouvelles situations construisant ainsi les conditions d'une réflexivité sur le couplage activité-situation.
- En parallèle, des situations de travail ont été indirectement didactisées par l'instauration de « regards croisés ». Ces derniers sont mis en œuvre en dehors des temps de séminaires. Les conseillers sont incités à aller mutuellement *observer* et *préparer/débriefer* des situations mises en œuvre par certains suite à ce qui est

travaillé en séminaire, enrichissant ainsi les possibilités de mise en partage d'une analyse du couplage activité-situation.

Au regard des activités mises en place, des ressources mobilisées et des mises en milieu réalisées, nous identifions différents objets d'animation structurant de l'animation mise en place par les conceptrices-animatrices : (Annexe 3)

- **Le rapport à l'agronomie** : travaillé par le diagnostic à réaliser sur une parcelle et/ou avec les agriculteurs. Objet travaillé par les situations décalées que les conceptrices-animatrices construisent et les temps de débriefing dédiés. Les différents temps de débriefing ont également permis de mettre en lumière le rapport à l'agronomie et la façon dont les conseillers l'appréhendent en situation en l'abordant sous l'angle de la posture à adopter face à l'élargissement spatio-temporel des situations de travail
- **Le rapport qu'entretiennent les conseillers à l'agriculteur** : travaillé par le questionnement agronomique lors de la deuxième situation créée et lors des préparation/débriefing des situations rapportées par les conseillers. Les différents temps réflexif ont également permis de questionner ce rapport, là encore émergeant sous l'angle de la posture à adopter.
- **Les mandats** sont travaillés à plusieurs reprises dans des temps dédiés. Les 4 temps explicites invitent les conseillers à monter en généralité en passant d'un travail sur les mandats présents dans une situation aux mandats présents dans leurs missions.
- **Le sens donné** au travail tel qu'il peut s'appréhender dans l'articulation entre les situations : objet assez transversal abordé lors de différentes activités. Le sens a été examiné *via* le travail autour de l'analyse des situations et à des différentes échelles. Cela permettant de questionner les situations tant de façon précise que dans leur globalité, et dans leur articulation entre elles. Cet objet a également été abordé lors des temps réflexif du dernier séminaire sur les posters métier et les trajectoires individuelles⁴².
- **Ce que l'on transmet** (le tour de plaine décalé, ce qu'on a appris, l'analyse du couplage). Les différents temps de capitalisation ont permis et structuré le travail autour de cet objet et de *ce que le collectif veut transmettre*

⁴² A la suite de ce manuscrit de thèse il est prévu de faire une focale sur les trajectoires individuelles des conseillers et leur développement professionnel, qui sera valorisé sous forme d'article.

Mais la dynamique qui s'est mise en place autour de ces objets d'animation n'est pas que le fruit des intentions didactiques et des mises en milieu proposées. De fait, chemin faisant, les conceptrices-animatrices s'ajustent à la dynamique qu'elles perçoivent et aux attentes que les conseillers expriment. Quelle dynamique observe-t-on et quels ajustements se mettent alors en place ?

2. Des objets d'animation aux objets d'intervention : mise en mouvement et débats collectif

Dans cette partie, nous mettons en lumière dans un premier temps ce qui a été mis en mouvement dans le collectif et les apprentissages que cela engendre en pointant aussi la façon dont ces mises en mouvement sont soutenues par certaines activités proposées. Dans un second temps nous soulignons les débats qui ont émergé de ces mises en mouvement, venant ainsi les nourrir. Nous proposons alors une lecture de ces mises en mouvement et débats collectifs à travers les objets d'intervention qu'ils révèlent au cœur du travail collectif.

a) Les mises en mouvement observables dans le dispositif

(1) Une appropriation progressive de l'analyse des situations

Afin d'opérationnaliser la volonté de travailler le couplage activité/situation, les conceptrices-animatrices ont mobilisé le guide méthodologique et réflexif Agroseil. Présenté lors du premier séminaire, elles ont introduit « un langage commun » nécessaire à partager, avant de présenter l'analyse des situations. Le collectif, interloqué par les différents termes du vocabulaire (*activité, action, engagement, cadre, situation, mandat*), mettent en avant qu'ils perçoivent l'intérêt général de la démarche Agroseil mais que « *la pratique leur [nous] permettra sans doute de mieux cerner ce que propose cet outil* » (EB)

Le guide Agroseil est ensuite mobilisé comme un outil méthodologique par le collectif dans l'analyse des premières situations avec Agroseil « *en remplissant les grilles car les filles nous l'on demandé* » (MG). Cette première étape de l'appropriation de l'outil s'est réalisée selon deux modalités. Dans un premier temps, un travail d'analyse des situations est réalisé dans le collectif sur des situations assez transversales aux conseillers (ex : *animation technique sur un*

bassin d'alimentation et de captage) issues des situations partagées lors de la restitution orale du poster métier du 1^{er} séminaire. A partir du 3^{ème} séminaire les conseillers travaillent sur leur propre situation pour s'approprier cette méthode d'analyse du travail en analysant *leurs situations* permettant d'approfondir les apprentissages.

Au-delà de donner aux conseillers des ressources pour apprendre à analyser leurs situations, il s'agit d'offrir la possibilité aux conseillers d'apprendre à *manipuler* leurs situations. Cette manipulation part du postulat qu'identifier les dimensions agissantes des situations *via* leur analyse, permettra alors d'identifier des marges de manœuvre possibles. Ces dernières pourront permettre de réorienter l'action pour être plus à l'aise et efficace lors d'accompagnement des agriculteurs dans une évolution de leurs pratiques.

L'appropriation de l'analyse des situations et de la manipulation des dimensions des situations amènent les conseillers à questionner ce qu'ils font en situation et comment ils le font pour envisager de reconfigurer l'action. Ceci passe par de nombreux échanges en séminaire, en sous-groupes et en collectif, sur ce qu'un conseiller pourrait mettre en place pour tenir ses objectifs au regard des dimensions agissantes.

Les exemples ci-dessous traduisent ce processus d'appropriation par l'assimilation d'un langage commun et des premières manipulations d'analyse des situations. La compréhension des grilles et ce qu'elles mettent en travail autour des situations vont contribuer à cette appropriation.

-Une conseillère a un groupe d'agriculteurs Déphy⁴³ et est confrontée à un agriculteur négatif lors des rendez-vous collectifs. Du travail en sous-groupe où elle est questionnée par ses collègues avec la grille Agroveil, ils proposent de manipuler cette dimension de la situation en échangeant avec l'agriculteur en amont de la rencontre pour ainsi mieux comprendre son positionnement dans le groupe et la façon dont il peut enrichir le groupe et non porter préjudice (EC, séminaire n°2).

-Une autre conseillère est questionnée avec les grilles de débriefing. Le sous-groupe met en avant que dans la situation réalisée, les agriculteurs se sont rapidement 'enfermés' dans le fait de respecter une réglementation sans nécessairement approcher le système de culture dans sa globalité permettant également de répondre à la réglementation. Le travail en sous-groupe a proposé de mettre les agriculteurs en activité en mobilisant les expériences de chacun permettant de rendre les agriculteurs acteurs de leurs évolutions de pratiques pour répondre à la réglementation mais également pour construire une approche globale de leur système de culture. Cette proposition nécessite de manipuler les dimensions de la situation. Cette proposition implique de la part de la conseillère une posture différente dans son activité où elle

⁴³Action majeure du plan Ecophyto, le dispositif DEPHY a pour finalité d'éprouver, valoriser et déployer les techniques et systèmes agricoles réduisant l'usage des produits phytosanitaires tout en promouvant des techniques économiquement, environnementalement et socialement performantes. Le dispositif repose sur un réseau national couvrant l'ensemble des filières de production et mobilisant les partenaires de la recherche, du développement et du transfert. <https://agriculture.gouv.fr/fermes-dephy>

ne cherche pas à accompagner les agriculteurs pour rentrer dans un cahier des charges, mais à ce qu'ils soient acteurs de la construction de leur système de culture moins dépendant des intrants chimiques permettant de façon détournée à répondre au cahier des charges (SS, séminaire 3).

Dans le premier exemple le collectif propose à la conseillère comment elle pourrait s'y prendre autrement tout en se projetant dans la même situation. Dans le second exemple, il ne s'agit plus seulement d'agir *différemment* dans une situation, mais également de repenser le sens de ce que le conseiller fait et son rapport au groupe d'agriculteurs.

Si le travail en séminaire permet aux conseillers de s'approprier la démarche d'analyse des situations, le travail sur les regards croisés a permis du côté des observateurs de « *voir ce qu'il était possible de faire et de se rassurer* » (EC). Cette conseillère dira que lorsqu'elle a suivi un collègue lors d'un atelier de co-conception « *elle voit plus la façon de faire cet exercice, ce qui est mis en travail par les agriculteurs et ce à quoi il permet d'aboutir* ».

Cet ensemble permet, *in fine*, aux conseillers de s'approprier cette ressource. Un conseiller (MG) dira lors du 5ème séminaire « *qu'il a Agroseil dans sa tête* » et « *qu'avant une réunion il fait le tour des questions* » même s'il ne répond pas *stricto sensu* à toutes les questions. Les conseillers mentionnent ce que l'analyse des situations de travail avec les grilles Agroseil leur permet tant dans les ouvertures sur des possibles d'actions que les réflexivités à l'œuvre.

*Prise de conscience des choses qu'on aurait oubliées et des points positifs de l'action.
Cela aide à structurer ou à décomposer l'action, à l'analyser et à mieux la préparer. On a des idées pour soi, et aussi pour les autres
Intéressant d'analyser « ce que les agriculteurs étaient venus chercher »
La grille Agroseil je débrieife : elle est utile pour analyser la sortie des réunions, en particulier « ce qui a été débattu ensemble » (Verbatims de différents conseillers).*

Ces marqueurs d'appropriation sont également observés lorsque certains conseillers se voient en dehors du dispositif et des *regards croisés*, et qu'ils analysent leurs situations à venir/vécu avec les grilles Agroseil, sans nécessairement en faire état dans le collectif. Ils en viennent à se détacher de l'espace du dispositif pour mettre en mouvement dans leur activité l'analyse et la manipulation des situations de travail, et parfois avec des collègues ne participant pas au projet.

L'appropriation de l'analyse des situations et la manipulation des dimensions de ces situations amènent les conseillers à questionner ce qu'ils font en situation et comment ils le font pour envisager de reconfigurer leur action.

Un conseiller exprimera la façon dont il s'est approprié les grilles Agroseil et dont il s'en sert pour travailler une situation en particulier, hors du cadre Changer car « je ne savais pas du tout comment j'allais l'aborder ». Avec ses collègues (hors dispositif), ils ont utilisé la grille Agroseil pour la préparer et « ça a permis de se dépatouiller du truc et d'arriver face aux agriculteurs, avec quelque chose de plus cadré ». Plus précisément, « on est parti sur deux exemples d'agriculteurs et on va essayer de les questionner, enfin d'utiliser le groupe pour les questionner ». (EB)

Au-delà, de l'appropriation de l'analyse des situations et de la mise en réflexivité autour des situations de travail, la question *du faire*, de ce qu'il *faut faire* et *comment le faire* a émergé au fil de cette pratique réflexive.

(2) Une évolution du « comment faire autrement » à « savoir quoi faire autrement »

Comment faire autrement son activité est une question classique en formation. Ce qui est ici original, c'est que les conceptrices-animatrices prennent en charge cette demande mais de façon détournée en proposant d'outiller les conseillers à être eux-mêmes en capacité de trouver les ressources leur permettant de passer de « comment faire autrement » à « savoir quoi faire autrement ». Pour elles, cela semble nécessaire pour que les conseillers se détachent du « produit-date-dose » qui marque l'appui technique classique pour amener les conseillers à se questionner sur « *quelle activité mettre en place* » et d'aller vers le « *savoir quoi faire autrement* » dans les situations d'accompagnement des agriculteurs pour mettre en place des systèmes plus agro-écologiques.

Pour faciliter ce passage à « savoir quoi faire autrement » les conceptrices-animatrices ont créé des situations sur le terrain pour décaler les conseillers dans leurs routines en abordant différemment le raisonnement agronomique et le questionnement agronomique de l'agriculteur (voir de façon plus précise le chapitre 2 des résultats).

Une conseillère (AB), exprime, au regard de ses activités, que « *ses agriculteurs attendent d'elle des apports techniques* » et qu'il n'est donc pas envisageable qu'elle questionne et revisite la situation dans sa globalité. Pour autant elle identifie en collectif, qu'une marge de manœuvre est possible pour favoriser des échanges d'expériences entre les agriculteurs. Elle exprime dans le collectif qu'elle tentera donc de « *questionner davantage les agriculteurs sur ce qu'ils font* ». Par cela, la conseillère élargit sa façon de faire, elle crée l'ouverture de possibles d'actions.

Une autre conseillère (EH) met en avant que par le travail autour de l'analyse des situations, des débriefings et des situations décalées, elle reconfigure ses situations et l'activité qu'elle conduit.

« Au début c'était plutôt moi qui allait observer faire le diagnostic de la parcelle on va dire toute seule, puis les agriculteurs étaient au bout de la parcelle et ils attendaient que je revienne, puis je revenais et je répondais à leurs questions, donc c'était que de l'info descendante, je répondais à leur question, y avait pas forcément plus d'échange que ça. Après y a eu le séminaire Changer, les échanges entre nous, entre conseillers, retours des différentes expériences, et fiches Agroseil sur lesquelles je m'appuie maintenant pour préparer, débriefer, et puis les visites de terrain qu'on a fait un peu décalées, la visite des cassis et encore celle de ce séminaire-là. Et puis donc en parallèle des séminaires y a tout le travail qu'on peut faire entre nous à la Chambre parce qu'on est pas mal à être dans Changer et euh dès qu'on a une situation comme la dernière de C1 et euh on avait préparé ensemble on avait fait une fiche « je me prépare » on avait discuté comment faire pour que l'animation soit réussie puis on a débrieffé à plusieurs. Donc ça, ça m'a permis de me rassurer sur ce que je faisais sur ma façon de faire, de prendre du recul nécessaire que j'avais pas forcément toute seule puis de modifier et adapter les façons de procéder. Et puis ben le changement c'est maintenant donc là on est toujours dans un champ, sauf que là c'est les agriculteurs qui vont eux-mêmes aller voir leur champ faire leur diagnostic, moi je suis à côté je bois un coup et ensuite on fait le bilan c'est moi plus qui vais questionner ce qu'ils ont vu, les faire échanger et faire plus de retours que ce que moi je vais leur en rapporter. Même si bien sûr il reste toujours une partie où moi j'interviens techniquement mais après. C'est déjà, c'est maintenant, je m'appuie sur ce que j'ai fait sur le BAC ». EH

Dans cet extrait on peut observer la façon dont cette conseillère a associé les différentes animations des séminaires et son activité pour s'approprier un questionnement qui traduit pour elle ce passage de « comment faire autrement » à « savoir quoi faire autrement ». Ainsi, elle reconfigure l'objet du conseil entre la technique et la relation à l'agriculteur comme sa relation au champ cultivé. Elle en vient à revisiter et reconfigurer la situation, voire même d'autres situations, pour parvenir à conduire une nouvelle activité lui permettant d'atteindre ses objectifs, élargissant ainsi ses possibles.

Les temps de capitalisation sont aussi un moment au cours duquel les conseillers vont discuter autour du « quoi faire autrement. Ainsi, lors du 5^{ème} séminaire, les conceptrices-animatrices ont souhaité capitaliser sur (i) le tour de plaine décalé (les mises en milieu décalées qu'elles ont proposées) et (ii) le tour de plaine pour un groupe de développement agricole (GDA - ce type de conseil est historiquement descendant)⁴⁴. Cette capitalisation cherche à mettre en avant, le « comment faire » au regard d'objectifs clairement identifiés ; mais également le « quoi faire » pour atteindre ces objectifs. Le collectif souhaite que cette

⁴⁴ L'Annexe 9 présente les deux fiches issus de ce temps de capitalisation

capitalisation soit autant utile pour eux que pour les jeunes conseillers entrant dans le métier où il est plus difficile de se détacher d'un conseil descendant⁴⁵. Pour les conseillers il s'agit de gérer la tension entre une activité de conseil assez descendante et une activité de conseil coproduit en appui aux savoirs, expériences et raisonnements des agriculteurs. Au fil de l'écriture de ce qui peut être mis en place en situation, et partageant leurs expériences, les conseillers prennent alors conscience de la diversité des possibles « pour une même situation ». Le type d'activité à mettre en place est questionné au regard des objectifs poursuivis par les conseillers qui ne sont alors plus tout à fait les mêmes, comme le montre l'exemple ci-dessus.

(3) Oser, grâce au collectif, sortir de sa zone de confort

Au-delà de l'adage, « *c'est en faisant que l'on apprend* » les conceptrices-animatrices souhaitent que les conseillers puissent expérimenter des situations reconfigurées grâce au cadre légitime du dispositif. Préparer, lors des séminaires, des situations à mettre en place ultérieurement, mais aussi les *regards croisés*, vont encourager et soutenir les conseillers pour « *oser faire autrement* ». L'ensemble des conseillers ont tous, au regard des marges de manœuvre identifiées « tenté quelque chose », mais avec une ampleur différente dans ce qu'ils ont osé : la reconfiguration d'une situation, l'adaptation d'une situation.

Une conseillère (SG) accompagne un groupe d'agriculteurs sur bassin d'alimentation et de captage, étant « obligés » de faire évoluer leurs pratiques agricoles pour protéger la qualité de l'eau face aux intrants chimiques et à la pollution des nappes phréatiques. Ceux-ci sont en opposition avec l'agence de l'eau qui attend d'eux une diminution de l'utilisation des produits phytosanitaires. Ayant préparé la situation avec la grille Agroseil « je me prépare », elle identifie qu'elle ne peut pas conduire cette situation comme elle pourrait le faire habituellement car les agriculteurs sont *réfractaires* dans leur changement de pratique et qu'elle ne peut pas travailler la question du changement de pratique frontalement. En cela, elle identifie une marge de manœuvre où les agriculteurs seraient les acteurs de l'analyse du territoire et des fuites présentes pour les amener à identifier par eux-mêmes les changements de pratiques nécessaires. Pour ne pas rester sur un discours impossible, elle propose une situation où les agriculteurs doivent par eux-mêmes identifier les endroits de

⁴⁵ Nombre de conseillers disent que c'est par les apports techniques descendant qu'un conseiller acquiert sa légitimité auprès de ses groupes d'agriculteurs.

fuites d'eau sur des cartes IGN. Elle poursuit le travail en confrontant les agriculteurs aux endroits qu'ils identifient pour les faire échanger sur ce qui pourrait être mis en place afin de limiter les fuites⁴⁶. Les agriculteurs sont malgré cela fermés aux échanges et argumentent sur les observations qu'ils ont déjà réalisées et sur l'impossibilité de faire évoluer leurs pratiques. Lors du débriefing collectif de cette situation, la conseillère exprimera une prise de risque très importante pour elle et une situation difficile à gérer. Elle ne donnera d'ailleurs pas réellement de suite à ce groupe d'agriculteurs ne sachant pas comment mettre en place des échanges constructifs.

Une deuxième conseillère (GN) exprime le fait d'être face à deux groupes d'agriculteurs qui ne demandent « que de la technique » et qui vont fusionner. Malgré le fait qu'il ne lui semble pas possible pour le moment de leur « proposer autre chose que de la technique », elle souhaite cependant sortir du fonctionnement descendant auquel ils étaient habitués. En appui avec une collègue du dispositif *via* les regards croisés, elle propose alors une demi-journée « *construction du nouveau groupe* » en mobilisant une technique d'animation dite « du blason » pour construire ce qu'ils veulent voir advenir de ce groupe, ce qu'ils veulent travailler ensemble et ce qu'ils ne souhaitent pas. En cela, elle propose aux agriculteurs d'être eux-mêmes les acteurs de la construction du collectif. Cela a permis aux agriculteurs de mettre à plat leurs souhaits *d'échanger sur de la technique* et de *partager ensemble* (formation, visite de terrain, d'étude, bienveillance et partage...). Cette situation fût pour elle une grande prise de risque tant « les agriculteurs sont habitués à l'écouter ». Pour autant lors du débriefing, elle mentionne qu'ils « *ont appréciés participer et construire LEUR groupe* ». Même si elle ne pense pas reconfigurer ses situations de conseil, elle « *garde en tête qu'elle peut leur proposer une animation différente et qu'ils apprécient échanger et partager ensemble* ».

Ces deux situations font « sortir de leur zone de confort » les conseillères. Elles ont été travaillées en amont et en aval avec le collectif. Par l'analyse des situations en amont elles ont pu identifier des marges de manœuvre et ainsi proposer une situation répondant aux objectifs. Néanmoins, l'analyse faite en aval ne leur permet pas pour autant de se sentir autorisées à renouveler cette expérience. Si le collectif est un soutien qui permet d'oser et de

⁴⁶ Différents leviers agronomiques peuvent être mis en place : culture sous couverts, association de plantes...

prendre du recul sur ce qui a fonctionné ou non dans ce qui a été tenté, il n'est pas nécessairement suffisant : les dispositions des conseillers, leur contexte, sont aussi des éléments dont ils font état et qu'ils mettent en balance avec ce que le collectif les invite à « tenter ».

(4) D'un travail collectif à un collectif de travail

Les conceptrices-animatrices ont l'intention toute particulière de « faire fonctionner » le groupe en *créant le principe commun les rassemblant*. Pour elles, il s'agit de faire travailler et réfléchir ensemble des individus dans un collectif pour approfondir un travail sur le métier. En cela, il leur semble important de créer un lien entre ces professionnels d'autant plus que les séminaires sont espacés dans le temps. Il y a bien pour elles la nécessité de dépasser le travail collectif pour construire un collectif de travail. Elles créées différentes occasions : la mise en partage d'un langage commun, avec l'outil Agroseil, l'incitation à travailler ensemble dans les sous-groupes, la valorisation d'une « événement fondateur » qui a soudé le groupe à l'issue du tour de plaine dans les cassis⁴⁷, la valorisation des temps informels dans les deux jours, la mise en place des regards croisés, Les conseillers s'expriment sur la façon dont ils perçoivent ce qui leur a permis de travailler ensemble.

« Et puis l'acte fondateur c'est tous les moments qu'on a passé aussi ensemble que ce soit ici au repas, ou le soir, oh ben on se connaissait pas plus que ça et je trouve que ça c'était quand même des moments très importants et très privilégiés » (EB)

« Partager nos façons de faire et de nous consolider dans nos façons de faire, ou remettre en cause : permet d'avoir un autre avis » (EH).

« Avoir du temps nécessaire pour préparer des choses à plusieurs, met en lumière qu'il faut se poser pour travailler avec d'autres collègues pour travailler des choses nouvelles, avoir un autre regard » (EH).

« Promouvoir l'importance des temps d'échange pour l'activité de conseiller » (SS).

« Ce temps-là n'est pas perdu, c'est de la qualité, potentiellement de l'argent gagné » (GN)

« Le séminaire *Changer*, les échanges entre nous, entre conseillers, retours des différentes expériences, et fiches de l'Agroseil sur lesquelles je m'appuie maintenant pour préparer debriefer, et puis les visites de terrains qu'on a fait un peu décalées, la visite des cassis et encore celle de ce séminaire-là » (EB).

⁴⁷ A la fin du travail autour de la parcelle de cassis, le collectif est invité à retrouver l'agriculteur pour une dégustation de crème de cassis et vin. L'agriculteur parlera de l'évolution du monde agricole et d'un nécessaire *bidon d'or* pour faire face aux problématiques actuelles (faisant le parallèle avec le bidon d'essence indispensable). S'ajoute à cela, des chatons dans la cour de la ferme, dont l'un est adopté par une conseillère qu'elle nomme Bidon d'Or et qui deviendra ainsi la mascotte du groupe.

Ainsi, les conseillers mettent en avant ce qu'ils partagent et qui fait exister le collectif au-delà d'un temps où ils sont rassemblés ensemble pour travailler un sujet commun. Pour eux, il s'agit bien d'un collectif de travail qui permet d'approfondir les réflexions sur ce qui se joue dans leurs situations et qui devient un levier pour leur propre activité. Mais le passage à ce collectif de travail s'exprime aussi et surtout dans l'émergence de débats sur les normes de métier comme nous allons le voir maintenant.

b) Des débats autour des deux jambes du métier de conseiller

Dans *Changer pour parler du conseiller*, une métaphore est souvent mobilisée : le conseil en agro-écologie repose sur deux jambes, celle de l'agronomie et celle du conseil/animation. Le conseil est alors le corps et la tête qui permet l'articulation entre ces deux jambes. Cette partie présente deux débats qui sont portés tant par les conceptrices animatrices que par les conseillers et touchent à l'agronomie et sa mobilisation en situation de conseil d'une part, à ce qui est attendu du conseiller tant par les agriculteurs que par d'autres mandataires d'autre part.

(1) Un « débat décalé » : celui de l'agronomie

Pour les conceptrices-animatrices, dans l'optique de passer de donner conseil à tenir conseil, un des enjeux est de dire de passer d'un conseil technique visant une réponse immédiate sur une problématique immédiate, à un conseil fondé sur un raisonnement à plus long terme associant non seulement l'immédiateté mais l'inscription spatio-temporelle de la parcelle dans sa dynamique environnementale et permettant de questionner autrement l'agriculteur, ce qui s'est concrétisé dans les situations de tour de plaine décalé qu'elles ont proposées (Voir l'Annexe 8 pour les photos de ces situations décalées). Elles souhaitent éviter de discuter de l'agronomie comme cela se fait dans les habituelles réunions techniques entre conseillers, qui visent essentiellement à mettre à jour la connaissance des conseillers sur les produits, les résultats d'essais, ou à préciser les recommandations qui peuvent être faites quant à l'usage de ces produits, quant au choix variétal, etc. Les mises en milieu qu'elles proposent autour des situations décalées sont dès lors orientées par l'intention de mettre en

avant des modalités nouvelles de diagnostic agronomique d'une part, et de questionnement d'autre part pour sortir de l'appui technique. Le chapitre 2 de la partie résultats met en avant les effets que cela produit. Ici, nous souhaitons insister sur la façon dont les conseillers débattent entre eux de l'intérêt des évolutions que ce travail sur les situations décalées met en lumière.

Si, lors du tour de plaine dans les cassis, complètement *décalés*, les conseillers se retrouvent *perdus* dans cette parcelle, ils s'aperçoivent aussi qu'ils peuvent repérer des éléments qu'ils connaissent : l'environnement global de la parcelle, la végétation entre les pieds de cassis, les insectes présents dans le sol, sur les feuilles... Le débriefing de cette situation donne lieu à des débats qui montrent une première phase de « *déstabilisation* » puis une phase « *d'observation de la parcelle* » pour produire des inférences et mobiliser leurs raisonnements agronomiques. Ils expriment que si « *l'absence de l'agriculteur [est] plutôt déroutante au début, on est [ils étaient] capables d'observer et d'émettre des hypothèses* », le fait de ne rien connaître à la culture et de ne pas pouvoir questionner l'agriculteur oblige à faire des projections sur la façon dont la parcelle est conduite et ce que cela pourrait nécessiter comme action future. Les conseillers ont alors spécifiés que « ce décalage » les amenaient à se « *poser des questions auxquelles ils n'étaient plus habitué* », permettant de « *creuser un raisonnement et pas rester à la première affirmation de l'agriculteur* » comme ils peuvent actuellement le faire. En cela, les conseillers perçoivent la façon dont ils peuvent *faire autrement* pour questionner les agriculteurs sur la gestion de la parcelle à une vision plus long terme.

Une conseillère (GN) partage avec le collectif la façon dont elle perçoit ce qui peut changer dans sa façon de travailler l'observation d'une parcelle avec les agriculteurs :

« *Quand on va en groupe technique, les agriculteurs ont les connaît, on connaît leur cas, ils ont des questions, souvent précises, et pour un but qui est à peu près le même pour tous c'est d'avoir le meilleur résultat, la meilleure marge à la fin. Donc on choisit ce qui techniquement convient le mieux à la question posée. Sauf que là en fait, dans le BAC, tout le monde et personne sont concernés, y a des enjeux au niveau de la qualité de l'eau et on a des agriculteurs, que moi personnellement, je ne connais pas vraiment, et qui ne sont pas forcément demandeurs, et on ne sait pas trop ce qu'on fait là et pourquoi on est là, et qu'est-ce qu'ils attendent et si ce qu'on fait va amener à quelque chose. Et du coup j'ai trouvé que c'était vachement perturbant par rapport aux missions de conseil que l'on a d'habitude. Donc ça y est maintenant je me suis faite à l'idée que je ne leur apporterai pas, enfin que je n'aurai pas un résultat, imminent de ce que nous on peut échanger avec eux* » GN

En revanche, pour d'autres conseillers, « dont les groupes attendent de la technique », il n'est envisageable de proposer de travailler une autre approche des contenus agronomique car « *ce n'est pas ce qu'ils attendent* » AB. Un autre conseiller dira qu'il essaie de questionner différemment ces agriculteurs mais « *qu'ils attendent (et le teste)*⁴⁸ *sur la technique* » qu'il peut leur apporter (CZ).

Face à ces différentes façons de se saisir de la question agronomique, le contexte joue un rôle essentiel dans ces dimensions agissantes et les marges de manœuvres entrevues. Le collectif même s'il a permis d'aborder ce débat n'a pas totalement touché à la façon dont la relation à l'agriculteur et son objet s'envisage. Souhaité à travers la seconde mise en milieu pour déployer ce potentiel de développement autour de la relation de l'agriculteur à son objet peu de conseillers ont osé l'aborder avec les agriculteurs. EB lors de la première situation à potentiel de développement qu'il met en place questionne les agriculteurs sur l'état de salissement de la parcelle et ce qu'ils *estiment comme problématique pour l'avenir*. La difficulté a été de amener les agriculteurs non pas à se projeter pour la prochaine campagne culturale mais pour 3-5 ans à venir, projetant ainsi la question du système de culture de façon plus systémique et global. Une autre conseillère, au cœur d'un tour de plaine *technique* se rend avec ses agriculteurs dans certaines parcelles pour observer l'état des cultures. Un agriculteur proche de la retraite ne souhaitant plus « *s'embêter* » ne traite presque plus ses champs se contentant de *semmer et récolter*. Entré dans le champ, un agriculteur dira à ses collègues : « *tu vas voir que XX va faire plus de quintaux que nous alors qu'il n'a pas traité* ». La conseillère ne rebondit pas sur interrogation pour questionner l'agriculteur non seulement ce qui le fait dire ceci, ni l'exploitant pour le questionner ce qui le conduit à ne pas traiter et à être rassuré pour les moissons à venir. La conseillère me dira dans la voiture sur le retour que c'est un risque qu'il prend de ne pas traiter même si la parcelle n'en a pas nécessairement besoin dans l'immédiat. En cela, la conseillère ne prend pas en charge cette opportunité de questionner un agriculteur sur le raisonnement qu'il mobilise tant pour elle le risque potentiel est élevé donc difficile à aborder en groupe⁴⁹.

⁴⁸ Ce conseiller mentionnera que sa légitimité d'exercice dans ces groupes d'agriculteurs passe principalement par les apports techniques qu'il délivre aux agriculteurs.

⁴⁹ En fin de rencontre elle confirmera ce que mentionnent d'autres conseillers : elle acquiert sa légitimité d'exercice par les apports techniques qu'elle peut délivrer et ne peut donc pas se permettre de délivrer un

Aborder l'agronomie dans le dispositif s'est donc fait de façon détournée, *via* des mises en milieu didactisées pour permettre à chaque conseiller d'envisager, selon ce qu'il identifie comme possible, de le traiter en situation avec les agriculteurs en faisant émerger les raisonnements agronomiques et les règles de décision que les sous-tendent.

En revanche, les différentes mises en mouvement et ce débat *agronomique décalé* ont fait émerger un autre débat, celui de la question du métier de conseiller.

(2) « Mon métier de conseiller » : mandat, posture & normes professionnelles

La question du « métier » en tant que tel n'est pas une question habituellement posée dans les dispositifs de formation. Le projet *Changer*, vise en revanche, à construire les conditions où il est possible de poser et travailler cette question du métier, dans des dispositifs d'échange entre pairs. Dans le cas du dispositif Bourguignon, différentes entrées ont été mobilisées par les conceptrices-animatrices pour susciter ce débat.

La première fût la question des activités et missions des conseillers, *via* le poster métier du premier séminaire (voir Annexe 2). Cette première étape a mis en avant des « *situations difficiles à gérer pour certains* » (débriefer conceptrices-animatrice) sur lesquelles les conceptrices-animatrices souhaitent revenir au 2^{ème} séminaire. Pour les conseillers cette mise à plat a permis de partager les missions et activités de chacun et de voir comment malgré des similitudes, certaines missions n'étaient pas abordées de la même façon par chacun. Une deuxième a été de faire travailler les conseillers sur la question des *mandats* présents dans ces situations difficiles à gérer. Ce travail a permis une mise à plat factuelle des différents mandats que peuvent porter les conseillers en situation de conseil.

conseil qui pourrait porter préjudice. Elle me dira qu'elle « *préfère parfois dire de traiter pour rassurer l'agriculteur* » sans que cela soit réellement nécessaire.

Tableau 7 : exemple des différents mandats sur une situation d'animation de Bassin d'Alimentation et de Captage par deux conseillères

Mandats	En commun	Conseillère 1	Conseillère 2
Buts	Aboutir : plan d'action efficace et accepté par les agriculteurs, les services de l'état et les collectivités	Elaborer des solutions Fédérer les agriculteurs et les acteurs par rapport aux solutions	Aboutir : plan d'action efficace et accepté par les agriculteurs, les services de l'état et les collectivités
Mandats élus	Coopérer, anticiper, s'inscrire dans le développement durable Répondre en prestation de service Ne pas aller trop loin, trop vite		
Mandats du service	Idem que celui des élus	Fédérer les groupes d'agriculteurs. S'imposer comme acteur principal de l'animation du BAC	Honorer les nombres de jours (pas plus, pas moins)
Mandats des partenaires	Aboutir / animation / actions / vite / cadre imposé Collectivité : un plan d'action théoriquement efficace		
Mandats des agriculteurs	Des vraies solutions		Préserver leurs exploitations Faire barrage objectivité
Mon mandat	Aboutir à de vraies solutions durables		
Ce que je tiens pour vrai		Aboutir à l'élaboration de solutions Suivre les agriculteurs dans leurs démarches	Les services de l'état ont tout à perdre en cas de blocage Les agriculteurs sont la clé du plan d'action

Tous prennent alors conscience de leur nature différente et de la multiplicité des mandats au sein d'une même situation : ceux institués par la hiérarchie, ceux des agriculteurs, de plus en plus souvent ceux des acteurs tiers et enfin les propres mandats que se donnent le conseiller. Plus particulièrement, un des sous-groupe fait émerger, lors de la restitution collective, un débat sur la responsabilité qu'à le conseiller vis-à-vis de l'atteinte par les agriculteurs des attendus en matière de qualité de l'eau – et ce d'autant plus lorsque les agriculteurs concernés ne sont pas demandeurs de cet accompagnement.

Dans un BAC, quelle est notre responsabilité ? Que l'activité agricole s'en sorte ou que la qualité de l'eau soit ok ? Où est ma responsabilité ? Est-ce que je suis responsable si pic [de matière active] dans le bac ou ? (GN)

Par ailleurs, suite au tour de plaine dans les cassis comme celui organisé avec un agriculteur en agriculture biologique, les conseillers commencent à mettre en mot des réflexions collectives sur le rôle du conseiller et la posture à adopter, suivant les situations qui se présentent.

SS : Est-ce qu'on doit donner un jugement sur les choix des agriculteurs quand on sait que c'est risqué ? Jusqu'où on peut apporter de la technique ?

EB : X a été trop dans la technique, on n'est pas là pour donner un jugement mais pour comprendre pourquoi l'agriculteur l'a fait.

EB : « Donc ces derniers mois, sur ces différentes missions c'est une remise en cause, comment gérer, c'est de la gestion de temps, ce que j'apporte aux agriculteurs, est-ce que au final on est vraiment efficace, vraiment utile auprès d'eux »

GN : Je me demande ce qu'ils attendent [les agriculteurs] et si ce qu'on fait va amener à quelque chose

Ainsi, se débat dans le collectif la question de la posture : être dans un rapport descendant, voire apporter son jugement « technique » sur un choix réalisé, ou à être dans un rapport où les agriculteurs échangent et construisent entre eux, le conseiller jouant alors plus un rôle d'animateur-facilitateur des échanges ? Faut-il compléter l'approche technique habituelle par qui consiste plutôt à mobiliser l'agriculteur pour lui demander ce qu'il a fait sur la parcelle en le mobilisant pour « *comprendre pourquoi l'agriculteur a fait ce qu'il fait* » et ainsi faire discuter les bases d'un raisonnement agronomique entre les agriculteurs ?

« Pour en revenir au métier de conseil finalement on se rend compte qu'on peut faire du conseil de manière très différente et quand on est habitué à un format de conseil ce n'est pas facile de changer et d'évoluer, sur un autre format de conseil. Voilà, c'est une des situations qui m'a marquée ces derniers mois dans le métier de conseil. Euh pour ceux qui serait dans la même situation, comment ils le ressentent et finalement à quel moment ils se disent qu'ils ont fait leur boulot, à quel moment on dit l'objectif est atteint ?

Donc ça y est maintenant je me suis faite à l'idée que je leur apporterai, enfin que je n'aurai pas un résultat, imminent de ce que nous on peut échanger avec eux.

On ne sait pas trop ce qu'on fait là et pourquoi on est là, et qu'est-ce qu'ils attendent et si ce qu'on fait va amener à quelque chose. Et du coup j'ai trouvé que c'était vachement perturbant par rapport aux missions de conseil que l'on a d'habitude ». (GN, Panier du conseiller, nov 2015)

Un conseiller va plus loin dans la représentation qu'il se fait actuellement du métier de conseiller et dira que dans ces cas-là, il est « *un facilitateur des échanges* » il se considère de plus en plus comme un « *conseiller-animateur-facilitateur* » rendant compte d'une évolution de posture et des contenus à travailler avec les agriculteurs. Bien que « *ce changement de casquette* » ne soit pas évident, il mentionne qu'analyser la situation à l'aide des grilles permet « *de savoir quelle casquette on doit porter* ». Une conseillère exprime ce changement de posture qu'elle a effectué afin de rendre les agriculteurs acteurs dans leurs questionnements, partageant ainsi ce changement de posture :

« On est toujours dans un champ, sauf que là c'est les agriculteurs qui vont eux-mêmes allés voir leur champ faire leur diagnostic, moi je suis à côté je bois un coup et ensuite on fait le bilan c'est moi plus qui vais questionner ce qu'ils ont vu, les faire échanger et faire plus de retour que ce que moi je vais leur en rapporter », EH

Cette conseillère dit ne plus être là pour délivrer un conseil mais pour articuler - construire une compréhension de la situation agronomique et d'identifier des pistes de solutions.

Ces différentes évolutions pointées par certains conseillers lors des séminaires ne sont pas nécessairement partagées par d'autres pour qui elles ne sont ni souhaitées par les agriculteurs, ni souhaitées au fond par eux-mêmes dans la représentation qu'ils ont de leur métier. Ainsi, l'intervention très technique d'une participante lors du questionnement conduit auprès de l'agriculteur dans la seconde situation décalée proposée par les conceptrices-animatrices, initie un débat dans le collectif sur la posture à adopter dans cette situation. Pour certains, ce n'est pas ce qu'attend l'agriculteur à ce moment, ni le rôle du conseiller chambre « *censé rester neutre* » même si pour la conseillère qui a fait cette intervention, celle-ci lui semble légitime. Autre exemple : lors d'un temps réflexif sur *ce qu'il s'est passé depuis le dernier séminaire*, une conseillère identifie que deux « manières très différentes » de faire du conseil peuvent être mises en œuvre : dans des groupes d'agriculteurs technique où la demande est de répondre à un attendu technique ; et dans des groupes d'agriculteurs où l'attendu (non nécessairement volontaire) est de protéger la qualité des nappes souterraines dans lesquelles « fuient » les intrants chimiques. Dans ce dernier cas, comment requalifier la posture du conseiller ? L'une se demandera si cette posture « d'animatrice » est bien en lien avec la façon dont elle se représente le métier de conseil. Un collègue répondra que quant à lui, il se considère, dans ce type de situation, où ce n'est pas le conseiller descendant qui est attendu, plus comme un *conseiller-animateur-facilitateur* et « joue » de lui-même de ces différentes casquettes selon ces groupes d'agriculteurs. Une troisième conseillère dira que maintenant ce sont les agriculteurs qui vont dans le champ faire les observations et analysent la parcelle pour qu'elle puisse par la suite les questionner et les faire échanger. Certains s'interrogent donc quant à leur souhait d'adopter une telle posture qu'ils n'identifient pas au cœur de leur métier.

Un conseiller dira qu'entre le premier poster et le dernier, « *les choses sont plus liées entre elles mais parallèlement un flou se crée justement sur ce tout* ». Il se décrit alors comme un « *média de mise en relation entre les différents acteurs* ». L'objet des échanges est « *le conseil* » ainsi que « *des échanges, des acquisitions de références et le partage des références* ».

« *Ce qui a pu changer et apporter, enfin je ne sais pas si c'est par rapport à notre travail ici, mais c'est une autre façon parfois de préparer certains rendez-vous, c'est peut-être une autre façon d'aborder une situation, bon le fait d'avoir pu voir comment pratiquaient les collègues, voir les expériences des uns et des autres. Ça permet de parfois se remettre en question, ou de* »

se dire, ah ça on pourrait le faire différemment ». « Le fait d'être plusieurs à intervenir, à participer à l'animation, ça oblige à travailler ensemble et forcément on fait différemment que quand on est seul ». (EB)

« Mais je dis que je enfin moi dans mon objectif ce n'est pas de leur apprendre, enfin c'est de leur apprendre à se poser des questions, mais pas de donner de donner de l'info pure et dure. Ils ont d'autres canaux pour ça ». (SG)

c) Des objets d'intervention qui émergent, mais une diversité de mise en mouvement pour les conseillers

Ce qui a été mis en mouvement dans le collectif a été présenté ici sorti de la temporalité des séminaires pour s'attacher à la dynamique collective et faire émerger autour de quoi elle s'organise. Nous pouvons ainsi pointer deux principaux objets d'intervention : la désingularisation des situations d'une part, les normes de métier d'autre part. Ceci dit, dans ce qui précède, nous avons en partie « écrasée » la diversité des conseillers dans leur façon de se saisir de ce qui est proposé par les animatrices pour mettre en exergue ce qui a été collectivement travaillé par les conseillers. Nous souhaitons nuancer ce point de vue en illustrant comment les conseillers évoluent différemment en lien avec les débats qui ont lieu dans le collectif.

(1) Deux objets d'intervention pour passer du donner conseil au tenir conseil

Arriver à identifier ce qui est singulier et commun dans la diversité des situations de travail, au niveau tant des individus que du collectif, a été structurant de la dynamique collective autour des situations de conseil dans leur analyse, leur compréhension et pour redessiner des possibles d'action pour des situations de travail renouvelées. Ce processus de désingularisation des situations s'observe tant dans l'appropriation de l'analyse des dimensions agissantes des situations (évoqué aussi en détail dans la partie 2, chapitre 2), que dans la façon dont ils parviennent à sortir d'un questionnement sur le « comment faire autrement » pour aller sur le « savoir quoi faire autrement », ou encore à travers leur déplacement, plus ou moins convaincant pour eux à l'issue d'une tentative sur le terrain, dans ce qu'ils peuvent faire avec les agriculteurs. Cette désingularisation se traduit quoiqu'il en soit par une ouverture du champ des possibles que chacun réinterprète à l'aune de ses propres enjeux.

La porte d'entrée de cette désingularisation des situations a été double :

- ramener le travail en formation pour se détacher de l'action immédiate, soit via des mises en récit de situations réalisées, soit via la mise en décalage dans des situations créées par les conceptrices-animatrices
- s'appuyer sur un outil de désingularisation, l'utilisation des Grilles Agroseil pour l'analyse des situations.

Cette double entrée, installée par les conceptrices-animatrices au fil des séminaires, est saisie à travers une mise en réflexivité collective appuyée sur l'analyse des situations de travail. Les conseillers ont pu se détacher d'interprétations *du faire* en lien avec les compétences individuelles supposées ou ressenties, pour l'analyser dans son adéquation à la situation : premier temps de désingularisation qui pointe l'intérêt d'être attentif aux dimensions agissantes des situations. L'appropriation de l'outil et sa mise en œuvre pour s'interroger sur les dimensions manipulables par les conseillers dans leurs situations comme sur celles manipulées par les conceptrices-animatrices lors des situations décalées, les amènent à se questionner sur ce qu'ils font en situation et la posture qu'ils adoptent, tant lors de travaux de sous-groupes que de temps collectif. Deuxième temps de la désingularisation qui s'observe par la montée en généralité qu'ils opèrent en passant du « comment faire autrement » à « savoir quoi faire autrement » et que le travail de capitalisation vient renforcer. Le troisième temps se construit par le travail qui est fait collectivement pour accompagner la mise en place de nouvelles situations permettant aux conseillers de trouver par eux-mêmes, grâce au collectif de travail, les ressources pour « *savoir faire autrement* ». Les temps de regards croisés viennent renforcer ce dernier niveau de désingularisation à l'œuvre, permettant aux conseillers de questionner les nouvelles conceptualisations des situations de travail dans un vécu et un regard réflexif, outillé par l'Agroseil. Pour certains, ils apprennent à manipuler les dimensions des situations, en amont voire lors des interactions avec les agriculteurs, pour créer les conditions permettant de rendre ces situations apprenantes pour les agriculteurs.

Au-delà de cette double porte d'entrée appuyée sur l'outil Agroseil et des situations de travail des conseillers, d'autres contenus didactisés sont venus renforcer ce travail de désingularisation. Le travail réalisé sur les mandats⁵⁰ comme celui sur les poster-métier et le

⁵⁰ Définit dans le Guide Agroseil comme étant « l'acte par lequel une personne donne à une autre le droit d'agir en son nom.

poster « changer 18 mois » ont permis des prises de conscience sur la question du couplage activité-situation, par les différents niveaux d'organisation de l'activité soulignés à ces occasions. En remettant en perspective chaque situation et en s'interrogeant sur leurs liens dans le cadre des missions qui leur sont confiées et des mandats multiples qu'ils identifient, ils opèrent aussi une désingularisation de leurs situations et donne un sens plus global à ce qu'ils font avec les agriculteurs.

Ce processus de désingularisation s'accompagne de débats collectifs tant sur le faire que sur ce qu'il convient de faire, tant dans la façon de construire son regard sur les situations agronomiques pour en discuter avec les agriculteurs, que sur la façon de débattre avec les agriculteurs sur ces situations agronomiques. Emerge ainsi un autre objet d'intervention : le métier et les normes professionnelles qui le sous-tendent. Les conseillers identifient l'intérêt que cela peut avoir sur le terrain, pour aller plus loin que les conseils qu'ils délivrent habituellement, de construire autrement le diagnostic agronomique avec les agriculteurs. Comme nous l'avons vu dans la partie 2 chapitre 2, certains créent des situations poussant les agriculteurs à faire eux-mêmes des observations, à les justifier à et les partager collectivement. Tous s'entendent pour mettre en avant la nécessité de rendre actifs les agriculteurs lors des rencontres avec eux, et chacun essaie différentes façons de faire pour cela. Les débriefe sur ce qu'ils ont osé dans leurs situations suscitent de nouveaux débats, de nouvelles interrogations. La capitalisation proposée permet aussi de préciser certains invariants du tour de plaine tout en pointant les ajustements possibles. Ainsi, le métier est mis en mouvement collectivement à travers ce débat de normes. D'ailleurs, le temps de capitalisation à destination des hiérarchiques permet de mettre en avant une volonté de rendre compte de l'importance que peut avoir ce temps pour « *montrer à quel point les chefs ont bien fait de nous envoyer dans Changer* », « *pour rendre le conseil plus efficient* » et ainsi « *faire comprendre ce que l'on fait et pourquoi on le fait, on veut mieux répondre aux attentes des agriculteurs* » (différents verbatims de conseillers). In fine pour les conseillers il s'agit de rendre compte aux collègues et supérieurs hiérarchiques « *des situations de conseil échangées, pour des conseils et des conseillers changés* ». Un conseiller dira que ce travail longitudinal a permis « *le renouveau d'un conseil basé sur l'intelligence collective* ».

(2) Une diversité de mise en mouvement au sein du collectif

Si ces objets d'intervention semblent partagés et être au cœur du collectif de travail qui s'est mis en place, ce n'est pas pour autant que les mises en mouvement dont nous avons rendu compte sont identiques pour chaque participants du collectif. Sans prétendre pointer, pour chaque conseiller, la trajectoire qu'il a suivie⁵¹ au cours de ces trois années, nous souhaitons ici mettre en avant qu'il existe une diversité de saisie des objets d'intervention que nous avons identifiés à travers l'exemple de deux conseillers pour lesquels nous reprenons ce qu'ils ont représenté en J1 dans leur poster métier et le poster « *Changer 18 mois après* », focalisé quant à lui sur ce que le projet leur apporte (voir en Annexe 2 la retranscription complète de ces mises en récit pour les deux conseillers présentés ici ainsi que pour deux autres conseillers).

Lors du premier poster métier (figure 5), ce conseiller (EB) identifie les missions suivantes : (i) les rencontres avec les agriculteurs, (ii) la rédaction de bulletins (techniques, de culture, de bassin d'alimentation et de captage), (iii) une partie contact (représenté par un téléphone, comme « *du temps caché aux collègues ou à la hiérarchie* ») et (iv) « *les échanges entre collègues qu'on peut avoir en amont de toutes ces activités. Cette partie « fonctionnement d'équipe » c'est ce qui permet d'organiser tout le reste c'est pour ça qu'il y a des flèches qui partent de cet endroit-là* ». Puis dans un autre registre « *ce que je nomme « se ressourcer » tout ce qui nous amène à nous former, nous tenir au courant des dernières informations, c'est des documentations,*



Figure 5 : Poster métier J-1 de EB

c'est des participations à des colloques bon j'ai mis aussi la recherche de référence, qui vont nous permettent aussi de nourrir notre conseil, c'est aussi notre participation au BSV [bulletin de santé du végétal] par le suivi de parcelle, c'est aussi une façon de nous tenir au courant de l'évolution de la campagne, donc euh c'est une source d'information ». Ce conseiller identifie

⁵¹ Nous souhaitons néanmoins pouvoir le faire dans une publication à venir !

ainsi des missions assez distinctes qui tiennent entre elles par les échanges entre collègues. Lors de la séquence « Changer à 18 mois », il représente ce schéma suivant (figure 6). « Les actes fondateurs, moi ce qui m'avait marqué, c'est le premier exercice qui consistait à dessiner, à travailler sur notre métier, de se le représenter quoi, donc bon j'ai trouvé que c'était quand même intéressant d'avoir la vision de tout le monde sur son propre métier ». Par le travail réalisé depuis six mois, il identifie une divergence avec ce qu'il faisait « avant » qu'il traduit par l'image suivante : « une clé alors la clé sert à déverrouiller des portes de situations, bon j'avais plutôt l'impression d'arriver toujours avec la même clef, et puis quelle que soit la porte qui y avait en face ».

« Et donc tout ça pour arriver, j'ai l'impression d'être parti avec une seule clef en passe partout [...] y a des situations différentes et donc c'est peut-être partir avec les petits chapeaux C2-C3 là c'est plutôt les collègues, donc euh un travail à faire en amont puis en aval de nos situations avec l'appui de nos collègues pour peut-être imaginer un premier trousseau de clef puis euh ensuite dans la réalisation aussi avec les agriculteurs, être enfin que les agriculteurs soient aussi acteurs enfin qu'on soit pas uniquement là pour défendre la bonne parole enfin je pense ça commence à être pas mal perçu ça quand même euh et donc qu'on puisse aussi avec eux compléter ce jeu de clefs de

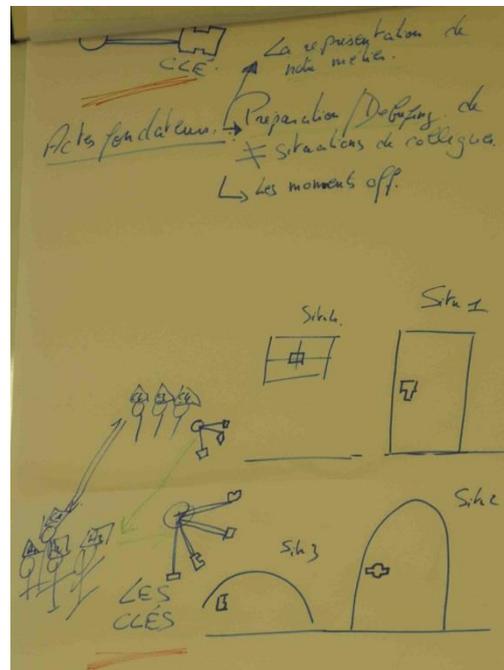


Figure 6 : Représentation de Changer 18 mois après par EB

manière à ouvrir ensemble les portes des différentes situations qu'on a à gérer. Donc voilà tel que ça m'est venu dans la restitution de ce qu'on a pu faire ensemble ».

Ce conseiller met en avant un « autre point important, enfin moi j'ai trouvé vraiment essentiel dans ce qu'on a pu faire ensemble, ce soit la fois précédente, cette fois, c'était ce qu'on a pu faire sur les différentes situations rencontrées par chacun d'entre nous et puis d'avoir le travail préparation débriefing, enfin le travail avec la fiche d'Agroconseil sur ce que l'on a pu faire ensemble sur les différentes situations ». Il complète plus précisément l'importance du collectif, par « l'acte fondateur c'est tous les moments qu'on a passé aussi ensemble que ce

soit ici au repas, ou le soir, oh ben on se connaissait pas plus que ça et je trouve que ça c'était quand même des moments très importants et très privilégiés, de pouvoir vous rencontrer et de vous connaître ».

Ces verbatim nous éclairent sur la façon dont il se saisit du travail opéré dans le collectif autour de la désingularisation des situations et précise comment cela l'accompagne dans un processus de conceptualisation de son activité à deux niveaux : (i) pour lui-même dans sa capacité à se servir d'un trousseau de clé pour ouvrir des portes de situations et donc avoir un champ des possibles « non limités » et (ii) pour les agriculteurs afin qu'eux aussi deviennent acteurs dans la conceptualisation de leur système de culture et de ce qu'il est possible de faire.

Une seconde conseillère (SG) exprime dès le premier poster de juin 2014, qu'elle n'est pas conseillère « technique » mais « animatrice de groupes d'agriculteurs ».

Elle rend compte de son poster par trois grandes missions : (i) l'animation sur le BAC, (ii) son groupe Déphy et (iii) les expérimentations essais et systèmes. Concernant le bassin d'alimentation et de captage, elle est en charge de faire évoluer les pratiques des agriculteurs, « qui ne le veulent pas forcément ». Par les différentes rencontres qu'elle organise avec eux, ces derniers évoluent « un peu dans leurs pratiques ». Changer serait pour elle l'occasion « d'avoir de nouvelles méthode d'animation pour bosster ses réunions ». Sa deuxième mission est l'accompagnement des agriculteurs d'un groupe Déphy : engagé collectivement à

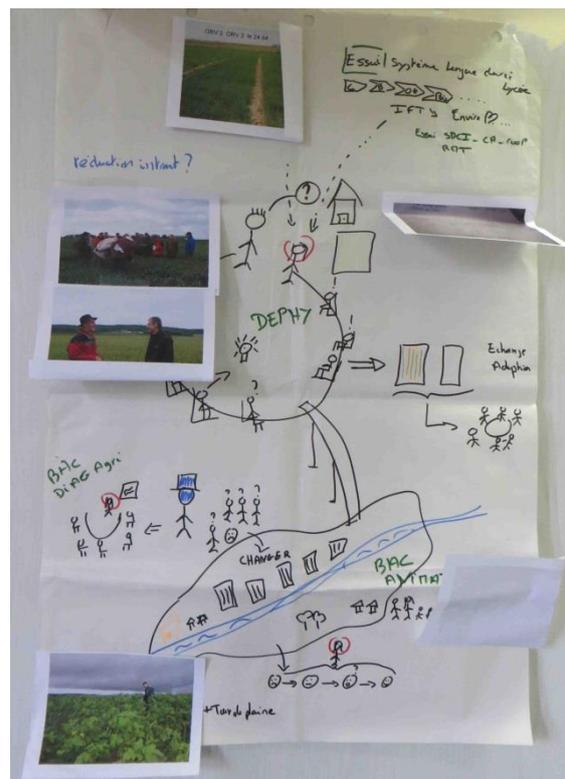


Figure 7 : Représentation du poster métier J-1 de SG.

réduire leurs produits phytosanitaires, cette conseillère travaille avec eux tant en individuel qu'en collectif. Lors des temps collectifs elle se base « sur les échanges entre agriculteurs pour qu'ils adoptent des bonnes idées des collègues ». Enfin la dernière mission qu'elle présente est

le travail de construction de références agronomiques : dans des essais « en bande » où l'objectif est de limiter le nombre de variables et les « essais système » à plus grande échelle. Elle travaille avec un lycée agricole pour cette mission et fait appel et contribue au RMT SdCI⁵². Ces missions sont toutes reliées entre elles « par des ponts » mais elle précise « *qu'ils sont tous compliqués à franchir* » traduisant des missions qu'elle perçoit peu éloignée mais difficilement en interrelation.

Lors de la séquence « *Changer 18 mois après* », elle présente son poster (figure 8) sous forme longitudinale traversé de « déclics ». « *Donc euh J1 on a discuté de nos métiers, moi j'avoue j'avais pas trop d'expérience, je me posais pas mal de question sur ce que pouvait être le métier de conseiller les différentes façons de ...*

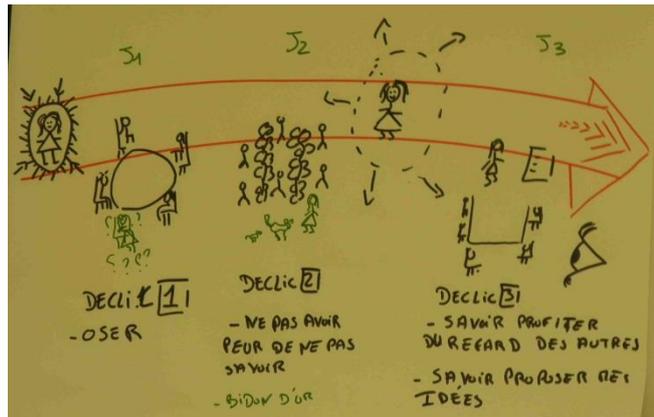


Figure 8 : Représentation de Changer à 18 mois par SG

Le déclic 1 » qui l'amène à inscrire le

terme OSER. Pour le déclic 2 elle précise ce que cela peut recouvrir en pointant qu'il faut aussi pour oser, ne pas avoir peur de ne pas savoir : « *donc là J2, on était dans les parcelles de cassis c'était ne pas avoir peur, ne pas savoir parce que moi j'étais rentrée sans enfin trop avoir d'appui, de support technique, enfin de connaissance technique et je me suis dit que même sur une parcelle de cassis j'y connais rien, on peut toujours retirer des choses. Donc en fait suite à ça, je me suis un peu plus ouverte au monde* ». Enfin, « *le troisième déclic en fait c'est les regards croisés, une conseillère [du groupe] est venue, on a débriefé sur les situations qui nous concernait du coup y avait les regards extérieurs, j'ai mis déclic 3 savoir profiter des regards des autres, savoir proposer mes idées. C'est tout* ». La saisie de ce qui est travaillé collectivement par elle porte plus sur la posture qu'elle peut prendre à l'égard de la relation à instaurer avec les agriculteurs en s'autorisant à ne pas toujours faire ce que les agriculteurs demandent. Elle souligne aussi l'intérêt du collectif Elle nous fait part de trois temps structurant dans sa façon d'avoir vécu des temps collectif et l'importance d'autrui, des collègues mettant ainsi en lumière comment un collectif métier peut soutenir son activité.

⁵² Réseau Mixte Technologique Système de Cultures Innovants

Ces deux représentations non exhaustives du collectif, illustrent une partie de la diversité des trajectoires et ce qui vient soutenir le processus développemental des conseillers dans le cours du travail collectif. Sont mis en avant l'importance du collectif, tant dans les prises de conscience que dans les réflexions autour des situations et de leur analyse permettant d'entrevoir des possibles, ou encore pour prendre le risque de tenter quelque chose de nouveau sur le terrain.

De façon plus globale, une diversité de trajectoires individuelles a été observée dans la façon dont les conseillers parlent de leur activité tout au long des séminaires et des différents niveaux d'organisation de l'activité, qui sont, au fil du temps, approfondis. Nous avons d'ailleurs montré (partie 2, chapitre 2) qu'il existe une diversité d'appropriation des situations potentielles de développement mises en place par les conceptrices-animatrices et des processus de désingularisation des situations allant pour certains jusqu'à s'approprier la manipulation des dimensions agissantes des situations pour en faire des situations apprenantes pour les conseillers. Ici, ce que pointent ces deux exemples c'est que chaque conseiller se saisit différemment des objets d'animation pour repenser son activité, à l'aune de ses propres questions et de ce qu'est son activité au début du projet.

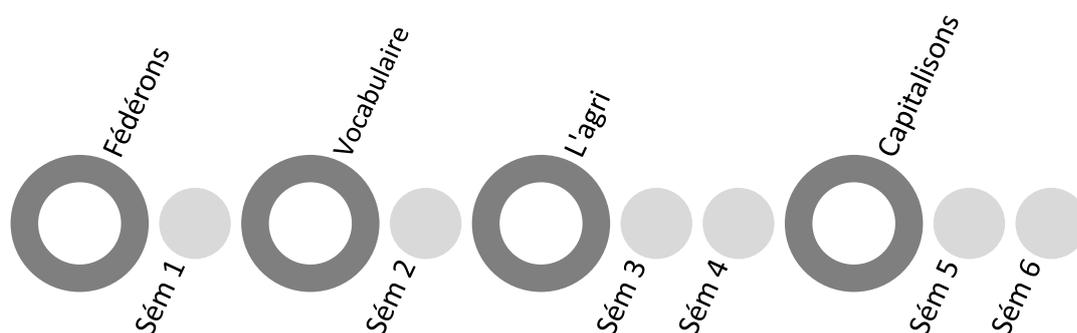
3. Les ajustements des conceptrices-animatrices en tensions entre ce qui est mis en mouvement et leurs intentions

La précédente partie a illustré une dynamique collective et mis en lumière des objets d'intervention qui se révèlent dans les mises en mouvement présentes dans le collectif et souligné que ces mises en mouvement sont variées selon les conseillers participant au dispositif. Comment alors, en regard de leurs intentions, les conceptrices-animatrices parviennent à guider ces mises en mouvement, à produire les objets d'animation qui permettront de les soutenir ? Nous souhaitons ainsi mettre en lumière le processus itératif qui s'installe pour elles entre leurs intentions et ce qui est mis en mouvement dans le collectif. En étudiant les discussions qui ont lieu entre eux lors des temps de préparation/débriefing, nous identifions différents ajustements qu'elles opèrent et soulignons les compétences que la réalisation de ces ajustements les conduit à développer. Les ont conduites à réaliser « des ajustements ». Cette partie présente ces ajustements comme

signes d'une construction itérative, rendant compte de la construction progressive de l'animation pour une dynamique développementale tant collective qu'individuel.

Les points suivants mettront en lumière les différents ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices au regard de la mise en mouvement du collectif.

Tableau 8 : L'alternance entre les séminaires et les ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices



a) *La négociation du contrat didactique*

Comme dans toute formation, un des enjeux pour les formateurs est de réussir à construire le collectif en précisant ce qui le réunit. « *Fédérer le groupe* » comme elles l'expriment dès le premier séminaire, est un point essentiel pour les conceptrices-animatrices, qui passe par « *les faire toucher du doigt ce qu'on veut faire dans Changer* ».

Pour une 1ère fois et un groupe avec des collègues qui se connaissent bien (équipe locale) et moins (interéquipe), le climat semble être plutôt favorable et serein.

Les conseillers et animateurs semblent aussi comprendre de quoi on parle avec des situations de travail qui marchent / marchent moins bien / sont compliquées ou foirées.

Cette journée a été atypique pour partie car ce type de réunion sur le registre du métier et des pratiques n'est pas courant.

Sur une journée, il me semble que c'était un peu juste en termes de timing pour installer le groupe, lancer le travail, faire un contrat avec les animateurs et conseillers etc. Par contre, s'il y avait eu un J2, oui.

Du coup, je crois que cette étape est à faire au prochain séminaire lors du J1 en début d'après-midi... à voir comment ? avec qui ? MSP+LP

Une des conceptrices-animatrices, lors du débriefing met en avant qu'il est nécessaire de fédérer le groupe autour de ce qui est poursuivi dans *Changer pour avancer* « en tant que collectif ». Cela étant à réaliser *rapidement dans la temporalité des six séminaires* comme une condition nécessaire pour permettre un travail efficace et des apprentissages.

Partager ce qui réunit le collectif a été abordé dans plusieurs espaces tout au long des séminaires et en dehors des temps de séminaire. Dans les temps en séminaire, cela se réalise par le fait que les conseillers travaillent à partir de leurs situations de travail permettant de partager les préoccupations de chacun. Pour les conseillers se sont des moments de prise de conscience où « *on n'est pas les seuls à avoir ces problématiques-là* ». Pour les conceptrices-animatrices travailler sur un partage des préoccupations part du postulat que le collectif sera une force pour les analyser et les dépasser. En cela, les séminaires et les regards croisés, favorisent dès lors, l'analyse des situations de travail et la mise en activités permettant au collectif de se fédérer autour de ces préoccupations métier.

Plus précisément, à la fin du premier séminaire, les conceptrices-animatrices identifient qu'il faut revenir « sur ce qui nous réunit » pour faire comprendre le projet dans lequel les conseillers sont embarqués et ce qu'il vise à travailler et produire. En effet le premier séminaire a été l'occasion de travailler différents objets par différentes animations pour permettre aux conseillers de percevoir *ce que souhaitait travailler ce collectif*. Cela différencierait de leurs attentes premières : à savoir un outillage méthodologique pour animer des groupes d'agriculteurs dans des situations plus complexes (plus tournée vers l'animation). Lors du débriefing de ce séminaire, elles ont identifié ce décalage et ont souhaité revenir sur les objectifs du projet dès le deuxième séminaire et ont également ajusté l'ensemble des séminaires suivants en revenant à chaque introduction de séminaire, sur ce qui réunit ce collectif, sur ce qui a déjà été travaillé et ce qui sera travaillé.

Cet ajustement sur l'importance de partager verbalement ce qui réunit le collectif est mis en réflexivité auprès des conseillers lors du séminaire 4 à mi-parcours du projet (Poster *Changer 18 mois*), ouvrant la possibilité d'une discussion sur ce qui est fait autant que sur ce que cela produit et donc sur les mises en milieu qu'elles proposent. Les conseillers rendent compte de l'importance de s'entendre sur ce que l'on fait ensemble et de ce que cela amène à mettre en travail :

« Les actes fondateurs, moi ce qui m'avait marqué, c'est le premier exercice qui consistait à dessiner, à travailler sur notre métier, de se le représenter. vraiment essentiel dans ce qu'on a pu faire ensemble, ce soit la fois précédente, cette fois, c'était ce qu'on a pu faire sur les différentes situations rencontrées par chacun d'entre nous et puis d'avoir le travail préparation débriefing, enfin le travail avec la fiche d'Agroconseil sur ce que l'on a pu faire ensemble sur les différentes situations. Tous ces exercices-là, je les ai trouvés bien, que ce soit, en session ou intersession. L'acte fondateur c'est tous les moments qu'on a passé aussi ensemble que ce soit ici au repas, ou le soir, oh ben on se connaissait pas plus que ça et je trouve que ça c'était quand même des moments très importants et très privilégiés, de pouvoir vous rencontrer et de vous connaître ». EB

« à chaque fois je trouve que c'est super intéressant les séminaires et puis on repart comme tu disais C4 quand tu disais que tu repartais reboosté de tes réunions, moi je repars des séminaires j'ai envie de tester des nouvelles choses de changer de façon de faire » CB

« en 2014 on s'est vu, c'était un premier contact pour moi avec Changer, je savais pas trop pourquoi j'étais là car en fait euh on nous y avait inscrit donc on est un peu arrivé comme un cheveu sur la soupe donc là j'ai pris connaissance du contexte euh l'application en interne c'était c'est bon j'ai fait mes 3 jours casdar j'y suis allée, et dans mon job ça n'avait pas d'impact, c'était un premier contact et donc pas de répercussion sur le terrain. En octobre 2014, Changer ça m'a enfin y a eu 2 éléments qui pour moi m'ont marqués ben c'était bidon d'or c'était fédérateur, ça créé du lien et c'était l'occasion d'avoir un rappel sur les objectifs du CasDar ben fallait se remettre dedans, quel était notre but pourquoi on était là ça a commencé à m'apporter des outils car on a fait pas mal d'atelier on a débriefé ensemble » SG

Ainsi, elles acceptent de négocier avec les conseillers le principe commun qui leur permet de se coordonner ensemble : créer les conditions d'un apprentissage à partir des situations de travail, ce qui permet « signer » un contrat didactique pour avancer ensemble sur la façon de penser les évolutions du métier auxquelles les conseillers ont à faire face et la façon d'y répondre.

b) Un point de passage obligé pour problématiser le travail sur les situations : partager le vocabulaire Agroconseil

Le deuxième ajustement se situe au niveau du vocabulaire commun à partager, élément classique aussi dans toute formation. Le vocabulaire ici est introduit par le guide méthodologique et réflexif Agroconseil. Comme le met en avant Agroconseil, les termes techniques employés par les conseillers n'ont pas nécessairement le même sens. Pour dépasser ces difficultés, Agroconseil propose des termes comme « situation », « activité », « mandat », etc. Mais comment les partager avec un public non initié et montrer leur intérêt voire leur nécessité pour parvenir à travailler collectivement sur l'analyse des situations de travail et repenser le métier ? Les conceptrices-animatrices choisissent de ne pas l'introduire tout de suite et de *faire toucher du doigt* ce travail sur les situations de travail en proposant une première approche autour des activités et missions de chacun, à représenter graphiquement.

Ces premiers poster métier font ressortir, selon les conceptrices-animatrices, lors du débriefing, un ensemble « *riche et [qui] a donné lieu à des échanges déjà intéressants, ce qui a permis à chacun de connaître le métier des participants* » et font émerger des « *premières situations difficiles à gérer* » pour les conseillers. A la suite de cette première représentation globale de l'activité des conseillers, est introduit le « langage Agroconseil ». La présentation par les conceptrices-animatrices, interroge les conseillers, qui ont du mal à comprendre les définitions et l'intérêt de devoir partager un langage commun et d'être en analyse réflexive sur ces situations alors qu'ils sont en premier lieu intéressés par des apports méthodologiques. Les conceptrices-animatrices expriment, lors du débriefing, que « *la partie 'définition', est-ce que c'était bien de le faire si tôt, trop théorique ? Trop conceptuel ?* ». Ayant également proposé de réaliser entre eux des *regards croisés* soutenu par l'analyse réflexive Agroconseil les conceptrices-animatrices souhaitent « *reprendre contact en amont du prochain séminaire avec les conseillers et animateurs pour savoir ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils ont fait / pas fait à l'occasion de situations de travail communes, en profiter pour utiliser les grilles et travailler les situations ensemble* ».

Un ajustement est proposé après l'identification de difficulté à partager ce langage commun. Le vocabulaire sera repris lors du prochain séminaire et s'adossera aux situations « *difficiles à gérer* » mises en avant pendant la représentation graphique des activités et missions des conseillers. Ceci dans l'objectif que le collectif comprenne et s'approprie cette analyse réflexive à propos de situations que tous partagent. Cet ajustement a aussi permis aux conceptrices-animatrices d'insister sur les *regards croisés* et de les favoriser pour permettre la mise en pratique et l'appropriation de ce vocabulaire. Elles se sont appuyées sur une animation pour réaliser leur ajustement et approfondir cette connaissance et maîtrise du vocabulaire et des objectifs d'apprentissage d'analyse des situations de travail.

Ici, le vocabulaire commun s'avère un point de passage obligé dont l'appropriation a nécessité de s'appuyer sur ce que disent les conseillers de ce qui pose problème dans leurs situations, pour mettre en perspective l'intérêt du langage pour en faire une analyse partagée, pour penser ce qui pourrait changer dans la façon de s'y prendre dans ces situations. S'entendre sur le vocabulaire ce n'est pas seulement s'entendre sur le sens des mots, c'est aussi, dans ce cas, savoir l'utiliser pour partager des analyses et faire de nouvelles propositions d'action.

c) *Rebondir sur une demande du collectif et la mettre en perspective dans une visée didactique*

Cet ajustement répond directement à la demande du collectif formulée lors du tour de plaine dans le cassis. Les conseillers disent :

« On n'avait pas de problématique, ça nous a permis de se poser toutes les questions »

Ce verbatim exprime le fait qu'habituellement les conseillers observe une parcelle et en propose un diagnostic au regard d'une problématique ou d'une demande identifiée par l'agriculteur. Lors du débriefing de cette situation, les conseillers mettent en avant cette tension entre l'absence de l'agriculteur, déstabilisante pour eux, et l'intérêt de son absence. A la fois ils ont pu se poser des questions qu'ils ne se seraient sans doute pas posées mais ils pensent qu'« avoir l'agriculteur » leur aurait permis d'aller plus loin.

Cette tension que les conceptrices-animatrices identifient lors du débriefing les interrogent sur la suite à mener. L'absence de l'agriculteur était pour elles nécessaire pour amener les conseillers à être acteurs de l'observation et du raisonnement agronomique à construire. En faisant intervenir l'agriculteur le risque est de retomber dans un rapport « classique descendant ». Il s'agit donc pour elles de réfléchir à comment prendre en charge cette demande tout en répondant aux intentions qu'elles se sont fixées. Elles intègrent cette demande en proposant une mise en milieu nouvelle autour d'un de tour de plaine en ayant l'intention didactique de faire travailler les conseillers sur le questionnement agronomique avec l'agriculteur pour permettre de questionner son système de culture et ses règles de décisions. Pour asseoir ce travail, elles prévoient la présence de l'agriculteur, ainsi qu'une exploitation en grandes cultures végétales, situation habituelle de tour de plaine. Seulement, pour permettre ce questionnement elles s'appuient sur une exploitation en agriculture biologique⁵³ et organisent trois sous-groupes (les questionneurs, les observateurs, les « preneurs de notes »).

Les conceptrices-animatrices ont donc fait de la demande du collectif une opportunité pour didactiser une situation avec l'agriculteur : approfondir la façon de mobiliser le raisonnement

⁵³ Ce type d'agriculture ne permettant pas l'usage de produits chimiques les conseillers et l'agriculteur doivent s'appuyer sur les différents leviers agronomiques existants pour la conduite du système d'exploitation.

agronomique lors du questionnement de l'agriculteur en vue de travailler avec lui sur son système de culture et ses règles de décision.

d) Rebondir sur la commande « publique » : capitaliser oui, mais profitons-en pour soutenir la désingularisation des situations

La capitalisation sur ce qui est travaillé dans le dispositif, est un levier activé par la demande nationale de capitalisation due au financement de ce projet, commande publique présente dans tout projet Cas-Dar. Dans un premier temps, les conceptrices-animatrices souhaitent capitaliser sur ce qui est travaillé pour « *parler aux autres de ce que l'on fait dans Changer* ». Pour elles, se pose la question de comment et sur quoi capitaliser. Elles introduisent une première séquence autour de ce que veulent partager les conseillers tant sur le fond que sur la forme avec leur responsables hiérarchiques.

Sur le fond, différentes focales sont mises en avant :

*Une diversité de situation pour un même métier (ex : tour de plaine)
Diversité des missions (conseillers parfois mal à l'aise) qui demande une diversité de compétences
Besoin de s'adapter à un public très varié (réalité du terrain)
Le temps pour Changer n'est pas le même pour les agriculteurs que pour les commanditaires.
Nécessité de prendre du recul sur le métier : ce n'est pas du temps perdu ; on n'est pas tout seul
Besoin d'avoir un mandat clair : ce n'est pas le cas quand la demande vient d'interlocuteurs différents (ex : agence de l'eau, collectivité, CA...). Quelle est la place de l'agriculteur ? Quel fil conducteur ?
Des méthodes pour faciliter les situations de conseil ou d'animation
Identifier nos difficultés et nos manques de manœuvre*

Sur la forme, différentes focales sont également mise en lumière :

*Echange sur nos situations de conseil : préparation, vécue, débriefing
Outils : Agroseil, tour de plaine décalé, technique d'animation
Tour de plaine décalé : Dynamiser les tours de plaine, l'animation des groupes
Importance du regard croisé sur notre travail : nous avons besoin d'évoluer dans notre savoir-faire, de faire évoluer notre métier
Importance des échanges méthodologiques (intra ou inter-équipes), aide à la prise de recul sur nos situations de conseil/animation*

Face à ces différents souhaits de capitalisation et au regard du travail mené lors des mises en situation par les tours de plaine décalés, les conceptrices-animatrices ajustent une

capitalisation qui n'est pas seulement orientée pour la hiérarchie mais aussi pour des collègues. Cet ajustement est dû au fait que les conseillers expriment qu'il serait pertinent que les jeunes conseillers soient assez tôt outillés sur l'importance d'aborder le métier de conseiller de façon plus transversale en co-production du conseil pour favoriser les échanges entre les agriculteurs et leur redonner une place de concepteur de leur système de culture.

« Si on explique ce qu'on a capitalisé dans les séminaires on fait le pari que les jeunes rentreront plus facilement dans le métier : avec en support les fiches Agroseil, les regards croisés » EB

« La fin du conseil descendant, « il faut mettre une fin au conseil descendant, enfin pas tout le temps » avec en exemple les TdP décalé et des retours de témoignages de ceux qui ont vécu ces moments. Le début d'une alternative au conseil descendant, du renouveau, le renouveau d'un conseil basé sur l'intelligence collective » SG

Face à cette expression, les conceptrices-animatrices ajustent leur souhait de capitaliser en focalisant sur la situation emblématique de l'activité et qui a été travaillée par tout un chacun, en individuel, de différentes façons : le tour de plaine. Ce travail de capitalisation, à destination des jeunes collègues, s'est articulé autour de deux situations de tour de plaine : avec les groupes de développement agricole et lors de tours de plaine décalé, ceux vécus dans la parcelle de cassis et en agriculture biologique. Le collectif a ainsi pu identifier et capitaliser la façon dont chacun pouvait agir dans cette situation et en tirer des lignes générales pour une « fiche type » permettant de cerner les objectifs et l'animation possible à mettre en place. La capitalisation aurait pu être abordée de façon factuelle pour répondre à la commande publique (10). Néanmoins, pour les conceptrices-animatrices, au regard de la réflexivité émergente et du besoin exprimé par le collectif d'accompagner les « jeunes conseillers » dans la prise en main du métier, elles ont là encore proposé des mises en milieu qui ont contribué au processus de désingularisation des situations dont nous avons rendu compte dans le chapitre 2.

e) Des ajustements porteurs d'un développement professionnel des conceptrices-animatrices

Sans avoir construit au préalable une animation sur les trois années du dispositif les conceptrices-animatrices avaient des intentions. Les propositions tenues pour vrai (Pastré,

2011) identifiées ont ainsi orientées leurs actions et les propositions d'objets d'animation en réponse. L'annexe 3 rend compte de la façon dont elles se sont représenté les objets travaillés dans les différents séminaires. Même si ces objets ne sont pas nécessairement ceux que notre propre analyse met en avant, ils illustrent la façon dont elles ont, a posteriori pu conceptualiser ce qu'elles avaient construit dans le dispositif pour tenir leurs intentions tout en s'ajustant à la dynamique collective au sein de leur dispositif ou à la commande publique du projet Changer. Lors des temps de débriefe et de préparation des séminaires, nous pouvons aussi pointer leur **capacités d'enquête et d'analyse** de ce qui se joue dans un collectif et leurs **capacités à s'ajuster à la diversité** du collectif qui se traduisent dans les ajustements évoqués précédemment. Au-delà de ces ajustements qui visent plutôt le travail collectif, elles discutent des dynamiques individuelles. Par exemple elles identifient lors de l'analyse passée d'une situation d'une conseillère que celle-ci n'était pas à l'aise dans ce type de situation. Lors du débriefing elles se demandent si « *c'est à elles [nous] de prendre en charge le fait qu'elle n'a pas tout à fait les compétences pour gérer cette situation et qu'il faudrait plus l'accompagner* ». Elles décident de ne pas prendre en charge cette problématique dans le temps des séminaires, mais propose à la conseillère de participer à des regards croisés pour qu'elle puisse appréhender la façon dont une situation de co-production du conseil peut être abordée. *Cette proposition sera acceptée par la conseillère.* En revanche, face à deux conseillères qu'elles identifient peu à l'aise dans le questionnement agronomique des agriculteurs, elles décident de les mobiliser pour faire partie « des questionneurs » lors de la situation créée autour du questionnement agronomique. Ce faisant, la diversité des participants devient un levier didactique dans les animations construites. Il en va de même pour un conseiller dont elles perçoivent qu'il change de posture lorsqu'il exprime qu'il mobilise différentes casquettes suivant les groupes d'agriculteurs avec qui il se trouve. Elles questionnent davantage ce conseiller sur la façon dont il co-construit et co-produit un conseil avec ces agriculteurs pour que le collectif voit la façon dont « *on peut jouer des situations* ».

C. Discussion : progressivité didactique et portée développementale d'une intervention didactique

Nos résultats ont articulés trois étapes dans la construction chemin-faisant d'une intervention didactique fondée sur l'échange et l'analyse des situations de travail visant une dynamique développementale :

- (i) L'analyse de l'activité des conceptrices-animatrices mettant en lumière leurs intentions didactiques et les objets d'animation proposés,
- (ii) L'analyse de la saisie de ces objets par le collectif et les objets d'intervention que cela met en exergue,
- (iii) Les ajustements réalisés par les conceptrices-animatrices.

Nous montrons que les conceptrices-animatrices ont mis en œuvre différents contenus didactisés appuyés par leurs intentions⁵⁴, mais aussi conçus en fonction des dynamiques collectives et individuelles. Cela traduit ainsi que les conceptrices-animatrices, souhaitent *in fine* cumuler les effets des ressources, sur les plans synchroniques et diachroniques (Loizon, 2016; Mayen, 2001), et du collectif, pour accompagner un développement professionnel des conseillers issus d'apprentissages de différents ordres et niveaux. Nous souhaitons, ici, mettre en avant la progressivité didactique qu'elles organisent et la façon dont se construit la portée développementale de leur intervention didactique.

Les conceptrices-animatrices ont construit une animation fondée sur ce qu'elles tiennent pour vrai. Ainsi, les activités proposées ont été en continuité les unes avec les autres et ont, à chaque séminaire, permis d'approfondir les réflexions et les débats, et contribuant, *in fine*, à une désingularisation des situations par les conseillers leur permettant d'entrevoir des possibles d'actions renouvelées. En ramenant le travail dans un espace d'échange sur le travail par et pour des pairs, les conceptrices-animatrices ont articulé différentes entrées pour rendre possible une progressivité didactique qu'elles organisent à partir de repères qu'elles prennent et les conduisent à s'ajuster chemin faisant.

⁵⁴ Ramener le travail en formation, travailler le couplage activité/situation, créer et s'appuyer sur le collectif, articuler une multiplicité de mandat, les deux jambes du conseiller

Cette progressivité est avant tout organisée par elles autour de l'analyse des situations de travail. Si dès le départ, du fait de leur expérience passée, elles ont en tête de faire partager le vocabulaire de l'Agroconseil et de pointer la possibilité de faire autrement l'observation sur le terrain lors de tours de plaine, et de questionner les mandats et le sens donné au métier, elles n'ont pas anticipé la façon de travailler. Si travailler les situations de travail et mobiliser les grilles Agroconseil est aussi un élément clé qu'elles retiennent pour organiser leur animation, elles n'ont pas imaginé *a priori* la façon dont elles devraient s'y prendre pour permettre aux conseillers de « reprendre en main leur métier ». Les ajustements qu'elles réalisent, mais aussi les mises en mouvement que nous avons identifiées, soulignent la façon dont, chemin faisant, s'organise une progressivité didactique en particulier autour de l'analyse des situations pour aider les conseillers à désingulariser celles-ci, les articuler entre elles, voire apprendre à manipuler les dimensions agissantes pour en faire des situations apprenantes pour les agriculteurs et pour eux-mêmes. Ainsi, la progressivité s'organise à partir d'un travail qui se structure tout d'abord autour d'une situation vécue par les uns et les autres comme difficile, dont l'identification émerge des débats du premier séminaire. Cette situation restant en partie « théorique », les conceptrices-animatrices ont choisi de faire « plonger » les conseillers dans une mise en pratique collective dirigée intentionnellement par les conceptrices-animatrices afin de faire percevoir comment l'activité est influencée par certaines dimensions des situations avant même de l'être par les caractéristiques propres aux sujets. Puis, en invitant à prendre des risques « encadrés » par l'outillage Agroconseil et une réflexion collective (regards croisés, récit et débriefe dans les séminaires), les conceptrices-animatrices permettent aux conseillers de revenir à l'analyse du couplage sujet/situation pour une activité renouvelée. Dans ce processus elles contribuent à l'appropriation d'une méthode d'analyse des situations de travail qui permet de comprendre des situations complexes et d'en identifier les dimensions agissantes pour créer des marges de manœuvre possibles. Elles amènent progressivement les conseillers à une réflexion qui passe de « comment faire autrement » à une mise en activité pour « savoir quoi faire autrement » puis « oser le tester sur le terrain », venant ainsi questionner l'activité productive, l'activité constructive et les buts alloués à la situation (Rabardel, 2005; Savoyant, 1979, 2009). Le collectif joue toute sa place dans ce travail de verbalisation de l'analyse des situations et des activités permettant ainsi, comme le mettait en avant Galpérine (1966) et Savoyant (2006) une généralisation de l'action plus riche. Et ce d'autant plus dans ce contexte d'étude où la formation n'a pas

précédé l'action mais ou cela s'est fait dans des temps de boucles courtes et longues par les temps de séminaires de deux jours et les temps de mises en pratique d'environ six mois.

A cette progressivité, qui soutient le processus de désingularisation, se superpose celle qui permet aux conseillers de débattre des normes de métier. Partant d'une approche individuelle (le poster métier) permettant à chacun de représenter sa façon de voir le métier, et mettant ainsi en lumière la diversité mais aussi les transversalités, elles créent ensuite des opportunités pour ouvrir les débats collectifs sur la façon de voir les « deux jambes du métier » (agronomie, conseil) dans le cadre des temps de débriefe qu'elles organisent sur les situations décalées qu'elles ont conçues. Elles structurent la capitalisation attendue par le projet de façon à en faire une opportunité de débat sur la situation emblématique du métier, le tour de plaine, et permettre que collectivement un regard soit construit sur « savoir comment faire dans la diversité des configurations des tours de plaine ». En cela, elles portent auprès de l'organisation des recommandations touchant à la transmission de ce qui compte pour savoir « y faire » dans ces différentes configurations. Enfin, elles ponctuent le travail dans le dispositif par un temps individuel de réflexion sur « ce qui change dans mon métier » (poster métier à 18 mois et à la fin du projet), donnant ainsi de nouvelles occasions de débattre des normes professionnelles que chacun exprime dans son poster et de voir comment celles-ci sont mises en mouvement dans le cadre du dispositif.

L'alternance de boucles courtes/ boucles longues a permis un travail longitudinal pour « *tenir dans la durée à propos de l'objet du travail* » (Guillot, 2015) et pour organiser une progressivité dans les apprentissages et transformation du métier. Les contenus didactisés créés pour promouvoir une mise en réflexivité autour des situations et du métier et conduire les débats sur le métier dans des boucles courtes, sont aussi repris dans une boucle longue soutenue par les temps de regard croisés, organisés par les conceptrices-animatrices. Ces temps permettent de garder un lien entre les conseillers en dehors des séminaires, jalonnant la construction d'un collectif de travail, et permettant d'ancrer les apprentissages et une réflexivité par les temps de prises de risque sur le terrain par les conseillers. Le retour, lors des séminaires, sur ce qui a été tenté permet de remettre en partage, continuant ainsi le processus de désingularisation opéré.

La progressivité ainsi construite a permis, au vu de ce que collectivement les conseillers ont mis en avant dans la capitalisation réalisée, l'appropriation d'une méthode d'analyse des situations de travail dont ils voient, après mise en pratique, la pertinence pour comprendre leurs situations complexes et en identifier les dimensions agissantes pour ajuster leur action. S'ils perçoivent tous également, grâce aux situations décalées proposées, que le travail réalisé collectivement ne vise pas à fournir des méthodes pour savoir « comment faire autrement » mais plutôt à les outiller pour préciser « quoi faire autrement » et « oser le tester sur le terrain », on constate cependant une diversité. Par ailleurs, bien que la volonté des conceptrices-animatrices ait été de mettre en travail le diagnostic et le questionnement agronomique pour aller sur les contenus agronomiques à construire, le débat collectif porte avant tout sur la posture à adopter. Pour certains la recombinaison des deux jambes (agronomie, conseil) n'est pas visible dans ce débat qui ne leur permet pas d'aller vers une réflexion plus poussée sur les situations agronomiques à travailler avec les agriculteurs d'autant que le débat collectif sur la posture met plutôt en avant un débat sur les normes du métier touchant à la relation à l'agriculteur plus qu'à l'objet travaillé avec l'agriculteur.

Mais la portée développementale ne se limite pas à ce qui est observable dans ce qui est mis en mouvement chez les conseillers. Elle s'exprime aussi dans les effets développementaux que nous avons pointé à travers la conceptualisation faite par les conceptrices-animatrices des objets d'animation qui ont été travaillé, et à travers les compétences d'enquête et d'analyse des dynamiques en jeu dans le collectif et sur lesquelles elles s'appuient tant pour ajuster les contenus et leur didactisation à la dynamique collective que pour proposer des activités didactiques ciblées pour accompagner certains conseillers.

L'intervention didactique mise en place par les conceptrices-animatrices se structure au cours des trois ans du projet et oscillent entre leurs buts d'animation et leurs buts de transformation sur les conseillers, à savoir l'accompagnement d'une compréhension de ce qui évolue dans les pratiques de conseil et le renouvellement des activités auprès d'un collectif de pairs. Elles ont donné à voir la possible co-construction d'un cadre pour rendre possible la mise en place d'une intervention didactique à visée développementale, qui permet au collectif engagé de construire des ressources et des connaissances pour penser le métier de

conseil, au sein du collectif mais aussi pour en faire part à d'autres collègues au sein de leur organisation.

Comme l'ont avancé Cerf et Olry (2018), au sein d'une intervention didactique auprès de professionnels et dans le cadre de leur organisation, les contenus sont travaillés et didactisés pour promouvoir des apprentissages et du développement. Il y a dans l'intervention didactique, de la part des intervenants, un savoir-faire d'agencement de ces contenus et un savoir-faire d'enquête sur ce qu'ont appris et se sont appropriés les participants. Cet agencement permet de construire une progression dans l'apprentissage qui s'ajuste aux participants autant qu'à l'enjeu de fond qui lie participants et intervenants. Dans l'intervention, il s'agit de permettre un travail collectif, adossé à un collectif de travail, sur ce qui évolue dans l'exercice du métier, mais aussi de le mettre au service, comme le souligne Clot (2008b) d'un développement de l'activité individuelle voire d'un développement du genre attaché à ce métier. L'intervention didactique suppose de la part des conceptrices-animatrices qu'elles organisent des contenus qui soutiennent des boucles itératives permettant de faire tenir ensemble: (i) un travail articulant le terrain et la formation et (ii) un travail articulant un travail collectif et un travail individuel pour faire émerger un développement de l'activité individuelle.

Ainsi la construction d'une intervention didactique, dans un temps longitudinal, a permis de repérer et penser collectivement les routines de travail et d'envisager une reconfiguration des activités et des situations de conseil des conseillers agricoles pour accompagner les agriculteurs dans la prise en compte des enjeux environnementaux. L'intervention didactique, de par les intentions portées, a permis aux conseillers d'être les acteurs de leur développement professionnel rendant possible des apprentissages dans et par les situations de travail des professionnels. Ces apprentissages ont nécessité un travail de désingularisation du contexte et des situations de travail, du fait d'un dispositif d'échange entre pairs « à l'extérieur » du quotidien de travail, mais *à propos du travail*.

Par ailleurs, la capacité développée par les conceptrices-animatrices de rendre différentes mises en milieu apprenantes à propos de l'objet du travail à requalifier pour les conseillers comme pour les agriculteurs renforce par cette intervention didactique.

Afin de rendre possible cette intervention didactique il a fallu créer une dynamique collective maximisant ainsi les apprentissages et la réflexivité.

Elle est adossée à un dispositif qui lui vise à rendre possible la co-construction de l'action d'échanges des pratiques de travail pour apprendre du travail dans un changement de paradigme. Ce dispositif en tension, entre les attentes du commanditaire et du management, les attentes des animateurs et les attentes des conseillers, va devoir s'ajuster pour faire avec ces tensions un moment de transformation, pour arriver à travailler ensemble, pour construire de la connaissance sur le travail par ceux qui le font et rendre possible un développement des compétences. L'intervention joue donc avec le cadre du dispositif pour porter une visée transformatrice du travail de conseil : en décalage, voire en rupture avec les routines construites dans le modèle d'expertise technique.

Cette intervention didactique est une activité conduite par deux professionnels du métier qui partagent de leurs expériences, la vision qu'elles ont du devenir de ce métier, qu'elles traduisent en intentions et mobilisent des ressources, tout en *avançant chemin faisant* dans la construction de leur animation au regard de ce que le collectif ramène dans le dispositif d'échange, levier principal pour mettre en travail l'exploration du travail par et pour le travail. La construction de l'animation dans l'interaction avec le collectif a permis, a maximisé la portée développementale de cette intervention didactique. La mise en œuvre de celle-ci a permis de mettre en avant le développement des capacités à agir et d'émancipation des sujets au travail, l'identification du potentiel de développement de leurs situations de travail et de nouveaux savoirs d'actions testés expérimentalement sur le terrain (Cerf & Olry, 2018).

La notion de situation, nous permet de saisir le travail, de partir du travail pour comprendre les situations et rendre compte de la façon dont la situation sera transformée, au sein du dispositif, pour rendre possibles des apprentissages, tout en créant les conditions pour favoriser une réflexivité dans et sur sa propre activité. Pour assurer sa portée développementale l'intervention didactique s'appuie sur l'analyse réflexive de l'activité à propos des situations de travail et sur le collectif comme ressource. L'intervention didactique, dans les ressources conjuguées et les objets qu'elles organisent et didactisent, vise une progression dans les apprentissages et ouvre des possibles, du point de vue du pouvoir d'agir pour reconfigurer les situations de travail.

Partie 3 : Discussion de nos résultats : émergence d'un développement professionnel et ce qui le soutient

I. Rappel de la question sociale, nos principaux résultats

Dans cette thèse nous avons souhaité rendre compte d'un *développement professionnel en train de se faire pour des professionnels en transition* dont ni la trajectoire ni la finalité vers laquelle tendre ne sont défini *a priori*. Néanmoins ces professionnels partagent le constat que leurs situations de travail montrent une plus grande variabilité et complexité en particulier, comme le souligne (Mayen, 2007), du point de vue des façons d'aborder l'objet du travail. Nous avons analysé à travers trois focales, différents effets développementaux observés et ce dans une intervention didactique destinée à soutenir les conseillers dans leur développement professionnel. Cette intervention didactique, mise en place par les conceptrices-animatrices d'un dispositif d'échange sur le métier entre pairs, permet de développer les activités individuelles mais aussi de débattre collectivement des normes de métier, au regard de ce qui est saisi par les participants.

En partant de la question sociale suivante « *Comment les conseillers agricoles font-ils face aux évolutions de leurs missions et réussissent-ils à prendre en charge différentes injonctions, pour accompagner les agriculteurs vers une transition agroécologique en leur donnant une place d'acteur et de concepteur de leurs systèmes de production ?* » nous avons construit une approche singulière d'un dispositif destiné à aider les conseillers à y faire face. Nous avons mis en place une approche terrain longitudinale basée sur l'observation participante de professionnels se retrouvant régulièrement dans un dispositif d'échange entre pairs conçu pour rendre les situations de travail apprenantes. Grâce aux apports théoriques des sciences de l'éducation, de l'ergonomie et de la didactique professionnelle, nous avons pu aborder la question de recherche suivante : « *Quels sont les effets développementaux de l'articulation du couplage entre activités et situations de conseil pour des professionnels en transition ?* ».

Nous sommes partie d'une définition du développement professionnel *large* comme étant (i) la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, (ii) la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique, (iii) ainsi

que les transformations identitaires des individus ou des groupes (Marcel, 2009). Nous intéressants à un dispositif prenant au sérieux le fait que les situations de travail peuvent être un levier de développement nous avons cherché à saisir un développement en train de se faire dans l'action en qualifiant le développement professionnel observé et en mettant en lumière ce qui le soutient.

Nous avons plus particulièrement regardé ce qui peut soutenir un développement professionnel tant du côté des sujets, que du dispositif et de l'animation mise en place pour rendre compte de l'influence positive et itérative de l'un sur l'autre, de façon plus exhaustive que cela n'a pu être étudié dans la littérature Mayen & Gagneur (2017). Nos résultats se sont organisés autour de trois éléments clés :

- La compréhension de la façon dont a été mise en travail une classe de situations emblématique de ces professionnels ; le tour de plaine, et les effets développementaux observables,
- Le potentiel de développement que peuvent avoir des mises en milieu didactisées dans la durée de l'intervention observée,
- La portée développementale d'une intervention didactique appuyée sur un collectif de pairs dans un dispositif négocié avec l'organisation pour permettre des échanges entre conseillers sur leur métier.

A travers l'étude de la situation emblématique du tour de plaine du conseil en agriculture nous montrons l'intérêt pour les conseillers de se former à l'analyse de leur propre travail afin de penser et de repenser la complexité de leurs situations de travail en relation avec l'écologisation des pratiques agricoles à accompagner et à déployer. Nous avons ainsi identifié les apprentissages associés à l'appropriation de l'analyse du travail, quand cette dernière est adossée, au sein d'un collectif de conseillers, à l'analyse des buts poursuivis dans les situations de travail rapporté par les conseillers. Grâce à notre suivi longitudinal, nous mettons en lumière, un effet de développement pour les conseillers qui, dans une classe de situation connue, osent se fixer de nouveaux buts, revoient leurs activités de contrôle de l'action pour réorienter celle-ci, faisant alors évoluer leur façon d'opérer, reconfigurant de ce fait le couplage activité et situation de conseil, et proposant ainsi de nouvelles configurations des situations.

Nous avons ensuite approfondi la construction de compétences par les professionnels sur leurs situations et montrons comment ils parviennent, pour certains, à manipuler les dimensions de ces situations pour en faire des situations apprenantes pour les agriculteurs, voire pour eux-mêmes. Nous montrons que cette capacité à manipuler les dimensions des situations est fortement liée à leur confrontation à des situations construites et mises en milieu par les conceptrices-animatrices pour être apprenantes *via* la manipulation de dimensions clés (saison, culture, type d'agriculture) dans une situation emblématique du métier : le tour de plaine. Cette manipulation vise pour les conceptrices-animatrices à créer un décalage auprès des conseillers par rapport à leurs routines pour conférer à ces situations un pouvoir développemental. Ces situations apprenantes, organisées et vécues collectivement, sont saisies diversement par les conseillers dans leur processus de développement individuel. Le processus s'opère au cours du temps par l'élargissement et le développement plus ou moins avéré de compétences d'enquête pour (i) analyser, en amont, les dimensions agissantes des situations, et (ii) réorienter l'action, en cours de situation, afin de *tenir conseil* avec les agriculteurs, bénéficiaires de leur relation de service.

In fine, nous nous sommes focalisés sur l'animation d'un dispositif fondé sur l'analyse du couplage activité-situation. Nous qualifions cette animation d'intervention didactique dont nous éclairons la portée développementale. Plus particulièrement, nous montrons la mise en œuvre et en mouvement d'une progressivité didactique ainsi que l'émergence d'un collectif de travail aidant les conseillers à passer du 'comment faire autrement' à 'savoir quoi faire autrement' grâce à un processus de désingularisation des situations voire pour certains de manipulation des dimensions agissantes de ces situations. Nous montrons enfin que cette intervention, en permettant un développement des capacités d'analyse du couplage activité-situation, s'accompagne d'un débat sur les normes de métier. Cette intervention didactique produit une prise de recul et une réflexivité chez ces professionnels les amenant à se questionner collectivement, et à faire évoluer leur agir professionnel.

Au-delà de ces résultats nous souhaitons souligner un élément au cœur de cette thèse : notre terrain d'observation. Notre recueil de données s'est porté sur une approche longitudinale. En effet, nombre d'études, de par le temps de cela demande, s'intéressent généralement à un développement professionnel sur des temps courts (entretien/observation au démarrage de l'étude, éventuellement au milieu puis à la fin). Nous avons, dans le cadre des trois ans de

thèse, eu l'opportunité de suivre l'ensemble des trois années du projet. Cette originalité de notre terrain nous a permis d'associer deux temps essentiels pour comprendre et confronter un développement professionnel en train de se faire : observer un dispositif visant à cela, et confronter les apprentissages réalisés en situations réelles de terrain auprès de certains conseillers. En cela, nous avons ici suivis l'ensemble des six séminaires et des temps sur le terrain avec certains conseillers. De fait, nous avons pu approcher un développement professionnel dans sa temporalité longue au sein de ces deux espaces pour en mesurer les apprentissages réalisés et les effets développementaux.

Après avoir rappelé nos résultats principaux, nous souhaitons aborder ce que ces résultats viennent (ré)interroger au sujet du développement professionnel et les pistes d'approfondissements que nous envisageons.

II. Quoi de neuf pour le développement professionnel et ce qui le soutient ?

Cette partie a vocation à faire ressortir la façon dont nos différents résultats s'articulent entre eux « à partir des transformations opérées » (Piot, 2009) chez des conseillers agricoles, pour rendre compte de différents effets et processus développementaux, et pour discuter de ce qui soutient ces derniers.

Sur le plan des effets développementaux, nos résultats rendent compte d'une recomposition de la base d'orientation des personnes (Savoyant, 1979). Cette recomposition amène les professionnels à redéfinir les buts de leur action à réaliser, et à reconfigurer la situation pour y répondre, tout en ayant une attention particulière aux dimensions agissantes de celle-ci, qu'elles soient identifiées en amont de l'action ou qu'elles émergent en situation. Cette reconfiguration de la situation et des activités, si elle est observable par les débats qui se tiennent dans les temps de formation, se matérialise et se met à l'épreuve lors d'expérimentations sur le terrain où les professionnels *osent tenter* pour faire autrement avec les agriculteurs. Ainsi, grâce au dispositif d'échange entre pairs, et de l'intervention didactique menée, ces professionnels ont été en mesure de se décentrer de leurs situations

pour les analyser collectivement et individuellement, et les reconfigurer par une alternance de boucles courtes (des temps de séminaires) et longues (des temps pour oser faire autrement avec les agriculteurs, parfois en regards croisés). Lorsque les conseillers identifient, par l'analyse ex-post et collective dans les temps de formation, « des ratés du développement » issus de prises de risque sur le terrain trop importantes, ils parviennent à dépasser l'action empêchée avec l'appui du collectif, en désingularisant la situation par l'identification de nouvelles marges de manœuvre et en proposant une situation à expérimenter ultérieurement. Néanmoins nous avons montré que les effets développementaux sont différenciés selon les conseillers. Nous avons ainsi pointé trois façons de se saisir des situations potentielles de développement proposées par les conceptrices-animatrices pour « oser » faire autrement et la façon dont ce qui est testé révèle des processus développementaux à l'œuvre dans ces trois cas de figure (voir la conclusion des résultats du chapitre 2).

Enfin, par la dynamique collective instaurée dans le dispositif et par le collectif, *le sens donné aux activités et situations de travail* émerge au fil des séminaires, et est mis en travail. Cela aboutit à des questionnements et des décalages sur la représentation qu'ont les conseillers de leur métier. Ils évoluent ainsi dans la compréhension de leurs différentes missions qui leur sont confiées. Souvent identifiées au démarrage comme indépendantes les unes des autres, ou difficilement liables, à l'issue des trois années, nous avons observé qu'ils sont plus à même d'en cerner les relations et interrelations entre leurs situations et leurs missions, venant pour certains conseillers clarifier leurs missions, voire « *élaguer certaines missions* ». Lorsque les conseillers ont réussi à construire ces relations et interrelations, nous avons constaté qu'ils sont plus à l'aise pour jouer avec les dimensions agissantes des situations et parvenir à proposer des situations potentielles de développement pour leurs agriculteurs, voire de s'appuyer sur différents groupes d'agriculteurs pour les accompagner dans leurs réflexions systémiques pour des pratiques plus agroécologiques.

Au final, nos résultats corroborent ce que dit Pastré (2011), le développement s'objective par « *l'élargissement des capacités de penser et d'agir* ». Comme il le souligne le « *passage à l'apprentissage à la première personne a un résultat décisif : il donne du sens à l'activité, dans la mesure où il constitue une appropriation par le sujet* ». Ainsi, nous avons pointé comment les conceptrices-animatrices rendent possible cet apprentissage « à la première personne »

dans un jeu entre « travail collectif et réflexions individuelles » et « débats collectifs en séminaire et temps de mise à l'épreuve en situation réelle de travail ».

Mais au-delà des effets développementaux ainsi pointés, nos résultats nous permettent d'avancer que les processus développementaux, tels que nous les avons observé, sont permis et soutenus par :

- La façon d'analyser collectivement des situations de travail grâce à des grilles qui soutiennent la réflexivité sur les situations mettant à jour leurs dimensions agissantes en permettant de travailler collectivement sur ce qu'il est possible de (d'oser) faire autrement,
- L'identification du potentiel de développement dans les situations de travail par la mise en milieu de ces situations pour permettre l'expérimentation de nouveaux corps-à-corps avec ces situations. Dans notre étude nous pointons comment les conceptrices-animatrices opèrent des mises en milieu du tour de plaine pour engager les conseillers dans la production de nouveaux savoirs d'action (Cerf & Olry, 2018) tant sur la posture du conseiller *animateur-facilitateur*, que sur la remobilisation de l'agronomie par le raisonnement et le questionnement agronomique,
- L'apprentissage et l'appropriation de l'analyse des situations de travail qui permet d'orienter la réflexion sur « savoir quoi faire » en questionnant le couplage activité et situation pour accéder aux dimensions agissantes des situations et parvenir à ajuster sa pratique voire à manipuler ces dimensions en lien avec de nouveaux buts,
- La redéfinition collective des normes professionnelles du métier et l'identification, pour chacun, des relations et interrelations entre les missions, les mandats et les activités,
- Une progressivité didactique dans les apprentissages et mises en milieu à produire, par et pour des pairs dans ce que nous appelons une intervention didactique.

L'animation ainsi construite et proposée, les objets saisis par les conseillers et les réajustements faits par les conceptrices-animatrices, sont les marqueurs d'une intervention

didactique qui rend possible le développement professionnel mis en lumière par (i) les mises en mouvement et passages observés au cours de l'intervention didactique, (ii) la façon dont les conseillers en ont conscience et qu'ils mettent à jour dans leur poster « Changer 18 mois » ou (iii) encore à travers la façon dont ils parlent de leurs activités et de ce qu'ils font. La construction de l'intervention didactique a mis au centre le conseiller et ses problématiques, mais s'est aussi pliée, et a joué de la diversité des dynamiques développementales qui s'y réalisent, nécessitant des ajustements au fil du dispositif, accompagnant ainsi les réflexions et progressions des conseillers dans leurs apprentissages et leur développement.

Par conséquent cela a également participé à la création des conditions d'un développement pour les conceptrices-animatrices. En effet, du fait de leur volonté de créer des conditions d'apprentissage pour que les conseillers soient en mesure d'analyser et de comprendre par eux-mêmes les évolutions auxquelles ils font face et de les dépasser, elles créent chemin faisant une animation en fonction de ce que le dispositif et le collectif leur offre à penser. Les temps de débriefing et de préparation des séminaires sont également pour elles, des temps de mise en réflexivité sur leurs pratiques de conceptrices-animatrices, leur permettant de se décentrer de l'animation menée. Ces temps révèlent des prises de conscience sur ce qui se joue en et dans le collectif, les demandes qui s'y expriment et sur la façon dont elles peuvent/veulent les prendre en charge. Ces pairs parmi les pairs, pour reprendre une expression présente au démarrage du projet Changer, devenues conceptrices-animatrices, embarquent leurs expériences et leurs représentations de ce que doit/devrait/pourrait être le conseil en agriculture demain, se dotant de ressources pour construire les jalons d'un processus développemental pour leurs pairs à propos du travail mis en débat et analysés collectivement. En cela les conceptrices-animatrices ont développé des compétences d'enquête, d'analyse et d'ajustements au regard des résultats présentés dans le chapitre 3 des résultats. Nous alertons cependant sur le fait que les traces de développement professionnel observé chez les deux conceptrices-animatrices de ce dispositif sont à mettre en regard de la diversité des effets observés chez l'ensemble des concepteurs-animateurs du projet Changer⁵⁵.

⁵⁵ Voir les livrables du projet Changer sur le site du RMT : <https://www6.inra.fr/systemesdecultureinnovants/Nos-Actions/Former-et-Accompagner/CHANGER>. Et plus particulièrement :

A. La difficile articulation entre développement et professionnalisation au sein d'une intervention didactique

Nous proposons à présent de revenir sur ces résultats en regard des six notions que nous avons retenues dans notre partie théorique pour appréhender des effets développementaux : décentration, prise de conscience, réflexivité, faire vivre le métier, espaces d'actions encouragés, temporalité.

La **décentration** opérée par le fait de regarder les objets du travail d'un autre point de vue (Mayen, 1998), a été observée comme un processus intentionnel construit par les conceptrices-animatrices par : (i) un accompagnement outillé pour construire la réflexivité des conseillers sur leurs propres situations de travail mais aussi sur celles de leurs collègues, par des temps de mise en récit lors de débriefing et (ii) une manipulation de certaines dimensions agissantes des situations de tours de plaine, emblématiques du travail des conseillers en production végétale. Pour les conseillers, cette décentration joue comme un *déclat* leur permettant de ne plus rester focalisés sur ce qu'ils font en situation habituelle de tour de plaine mais de s'interroger sur ce qui oriente ce qu'ils font. Ils apprennent ainsi à désingulariser et à se désingulariser des situations (Pastré et al., 2006). Les grilles réflexives Agroveil viennent les outiller pour conceptualiser celles-ci à un niveau d'abstraction supérieur.

Les **prises de conscience** observées, sont particulièrement à l'œuvre lors de temps réflexifs et des mises en milieu proposées par les conceptrices-animatrices. Elles s'expriment souvent dans la confrontation à la diversité des manières de faire lorsque les participants s'entraînent mutuellement dans l'analyse de leurs situations et activités ou autour des posters métier. Pour certains, la prise de conscience de que « ce qu'il convient de faire comme conseiller » ne va pas de soi dans la diversité des situations. Pour d'autres la prise de conscience porte sur le fait que « *ce n'est pas grave de ne pas avoir la réponse, quelqu'un du groupe l'a peut-être* » (CZ). Pour d'autres encore, cela se traduit plus largement par une prise de conscience de l'évolution de leur posture, comme par exemple un conseiller se sentant *moins conseiller technique* et *plus animateur-facilitateur (MG)*. Ces prises de conscience, pour qu'elles aient lieu dans la diversité individuelle qui s'y révèle, et soient partagées dans collectif, sont soutenues par la didactisation des situations et par le cadre de bienveillance du dispositif

facilitant non seulement leurs émergences mais également leurs mises en débat collectives. Le processus de décentration est un des leviers de ces prises de conscience qui est mis en jeu dans la didactisation des situations. La conjugaison de différents leviers visant à créer ces prises de conscience (didactisation des situations, temps réflexifs sur les situations créées ou sur les expérimentations dans les situations réelles des conseillers) est néanmoins difficile à ajuster à l'ensemble de la diversité des dynamiques développementales en jeu. Ainsi, une conseillère dira que le tour de plaine dans les cassis a été très perturbant et qu'elle ne voit pas comment elle pourrait le réinvestir dans sa pratique, ce qui a finalement provoqué un repli sur elle-même peu favorable à son développement et à sa participation au travail collectif. Alors que d'autres conseillers font de cette prise de conscience un *déclat* pour la construction de nouvelles situations avec les agriculteurs.

La **réflexivité et l'analyse de l'activité** sont nécessaires mais non suffisantes lorsque l'on souhaite produire des effets de développement dans un contexte de transition professionnelle au regard de nos résultats. Cette réflexivité s'entend comme réfléchir « avant, pendant et après » la mise en activité (Dewey, 1967). Nous avançons le fait que cette réflexion doit être outillée et accompagnée sur le plan de la progressivité didactique pour laisser le temps au professionnel de comprendre ses situations de travail et l'activité rattachée pour s'en désingulariser et reconstruire les buts de l'activité, son contrôle et la réorientation de l'action pour ainsi « tenir ces nouveaux buts ». Pour cela, l'outil méthodologique et réflexif Agroseil présenté et approprié par le collectif fût l'entrée de cette mise en réflexivité sur l'analyse des situations de travail et des activités. Outil didactisé issu d'un précédent projet, l'outil Agroseil a permis au collectif de partager un langage commun, de mettre en mouvement l'analyse des situations et des activités. Les dimensions agissantes des situations identifiées, les mandats portés et le principe commun à partager en situation a permis de conceptualiser les situations pour mieux agir. Progressivement approprié et utilisé sur les situations ramenées par le collectif, l'outil Agroseil a amené certains conseillers à *avoir Agroseil en tête* pour préparer situation. Cette réflexivité et analyse du travail ont donc été permises grâce à la présentation et l'appropriation d'un outil réflexif, permettant l'analyse des situations rendue ainsi possible, au sein du collectif comme au niveau individuel.

Donner du sens à son activité, permet au professionnel non seulement de mieux percevoir ce qu'il est possible de faire dans une situation, mais également de l'articuler avec d'autres

situations voire missions qui lui sont confiées. Lorsqu'un professionnel est confronté à des situations dans lesquels il ne se sent pas à l'aise, saisir l'occasion de comprendre ses situations et ses activités peut lui permettre de redonner du sens et (re)trouver un pouvoir d'agir professionnel (Clot, 2008b; Osorio & Clot, 2010). Dans notre travail, nous soulignons comment cette production de sens se met en place dans un processus longitudinal et que la production et comparaison « orchestrée » des posters métier associées à des analyses de situations, a rendu possible, en permettant aux conseillers de comprendre et analyser leurs situations, les relations et interrelations entre elles. Ce « sens retrouvé » a permis à certains conseillers d'identifier des interrelations dans leurs missions et en faire des leviers d'apprentissage pour les agriculteurs en « faisant transiter » des informations d'un groupe d'agriculteurs à l'autre pour accompagner leurs réflexions.

Le dispositif observé, un dispositif d'échange entre pairs, se distingue quelque peu des formations habituelles dans la mesure où la finalité à travailler n'est pas écrite d'avance mais construite avec le collectif dans le temps. En cela, **l'espace d'action encouragé** proposé ici fait le pari de rendre les situations de travail apprenantes, situations de plus en plus variables et complexes selon les conseillers. Cet espace d'action conjugue des temps en dehors du travail, mais qui ne sont jamais totalement en dehors du travail dans la mesure où le travail est constamment ramené dans les temps d'échange via l'analyse des situations. Il conjugue également des temps au travail qui sont des temps soustraits aux routines soit par la volonté d'oser faire autrement soit par la présence d'un collègue (regard croisé). L'espace d'action encouragé met en avant l'alternance de boucles courtes d'un travail collectif dans les séminaires et de boucles longues entre les séminaires pour s'essayer à l'analyse des situations (individuellement et collectivement) ou encore essayer de faire autrement dans les rencontres avec les agriculteurs. L'espace d'action encouragé mêle alors réflexions et mises en pratique, dans des travaux individuel et collectif. Ce faisant, le collectif de travail a toute sa place et son importance dans son rôle pour promouvoir des apprentissages et un développement professionnel (Mayen, 2010).

Grâce à notre observatoire nous avons pu, ce qui est assez peu fréquent dans les travaux sur le développement professionnel, saisir l'importance de la **temporalité** dans un développement professionnel en train de se faire, ce qui nous permet d'apporter des

éclairages nouveaux à ce sujet. La diversité des trajectoires individuelles⁵⁶ bien que non présentée exhaustivement dans nos résultats, mais régulièrement pointée à travers la diversité des effets développementaux et de ce que les conseillers saisissent dans le dispositif, illustre l'importance « du temps » pour laisser « *maturer* » les apprentissages, les prises de conscience, les réflexions et les expérimentations. Le temps long du changement (Olry, 1998; Pastré, 2011; Wittorski, 2007) est donc à prendre en compte dans l'intervention didactique pour construire une progressivité didactique accompagnant les effets développementaux. Cela est d'autant plus important lorsque les professionnels se trouvent dans une phase de transition, voire même d'instabilité qui s'installe. Dans ces contextes, il semble plus pertinent d'accompagner les professionnels à être eux-mêmes les acteurs de la compréhension de l'évolution de leurs situations de travail pour qu'ils puissent être en mesure de les reconfigurer « au fil » des transitions. Cependant, il faut aussi pouvoir leur permettre d'oser, et de revenir sur ce qu'ils ont tenté. Les alternances et répétitions entre les mises en milieu, les analyses réflexives des situations des collègues, des siennes, les expérimentations sur le terrain sont autant de moments permettant des effets développementaux et leurs ancrages grâce à cette temporalité saisie (Mayen, 2004a).

Mayen et Gagneur (2017) travaillent à rendre compte de « *l'adaptation des situations de travail pour les rendre apprenantes* ». Plus précisément, ils mettent en avant des conditions d'apprentissage à identifier pour rendre des situations de travail apprenantes, lors de la construction de dispositif de formation inspiré par le travail réel. Ils identifient des facteurs potentiels d'apprentissage :

- Faire l'expérience de la diversité et de la variabilité,
- La comparaison et l'identification des ressemblances et des différences entre situations,
- Les processus relatifs aux changements de point de vue,
- La répétition et l'entraînement,
- Progressivité,
- Réflexivité et analyse de l'activité : penser et parler comme facteurs fondamentaux de l'apprentissage

⁵⁶ Au-delà de ce manuscrit de thèse, il est prévu d'écrire un article pour rendre spécifiquement compte de la diversité des trajectoires individuelles et du processus de développement professionnel observé.

Nous avons montré que ces différents éléments mis en avant par ces auteurs étaient présents dans le dispositif que nous avons étudié. Néanmoins, leur proposition, construite sur la base d'une analyse de différents dispositifs, ne reposait pas sur un cas empirique mêlant l'ensemble de ces éléments. Notre cas permet ainsi de pointer, qu'au-delà du potentiel des situations présenté dans leur article, il nous semble pertinent de ne pas envisager ce potentiel de façon « statique » mais de savoir en « jouer » en le confrontant au potentiel d'apprentissage des participants, si l'on veut que les situations deviennent effectivement apprenantes. En effet, nous avons montré dans notre étude qu'une situation emblématique du conseil didactisée pouvait se révéler une situation potentielle de développement mais qu'elle est saisie de manière diverse dans le collectif et que les apprentissages qui s'y réalisent peuvent alors s'opérer à différents niveaux d'organisation de l'activité. Certains conseillers ont mis en avant que cette proposition n'est pas ce qu'attendent les agriculteurs et n'ont pas trouvé dans la situation des éléments d'apprentissage utile dans leur métier. Pour d'autres, ce fût l'occasion d'envisager comment reconfigurer la situation de tour de plaine pour proposer une situation renouvelée, faisant de celle-ci une situation potentielle de développement pour les agriculteurs. Pour d'autres, ce fût l'occasion d'identifier le potentiel de développement d'une série de situations en les articulant entre elles pour enrichir les échanges réalisés avec les agriculteurs. Dans le contexte de notre étude, les conditions d'apprentissage pour réaliser des apprentissages en situation de travail ont été identifiées par les conceptrices-animatrices pour créer les différentes mises en milieu et les articuler au sein de cette intervention didactique. Ainsi, elles ont tenté de combiner le potentiel d'apprentissage des situations et potentiel d'apprentissage des acteurs via des ajustements réalisés pour assurer une progressivité didactique qui puissent « ne laisser personne au bord de la route ».

Le fait d'avoir confronté les conseillers à des situations appartenant à une classe de situation emblématique du métier de conseiller agricole en production végétale, à savoir le tour de plaine, tout en créant des conditions d'apprentissage par des mises en milieu pour potentialiser cette situation, a été l'opportunité de ramener le travail en formation en *faisant faire* aux conseillers, leur permettant ainsi de faire l'expérience d'un autre rapport à la situation. Les temps de débriefing et l'incitation à expérimenter de nouveaux rapports dans leurs situations réelles puis la capitalisation, a permis, au moins pour certains, de monter ainsi

en généricité et en conceptualisation sur leurs situations et travailler les différents niveaux d'organisation de l'activité (Pastré, 2011).

Pour conclure sur ce que nos résultats éclairent nous souhaitons souligner qu'ils permettent d'apporter des éléments sur le rapprochement entre une voie développementale et voie professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2005) pour appréhender le développement professionnel. Au-delà des intérêts respectifs, à scinder ces deux voies pour affiner des connaissances sur le processus de développement professionnel, par les effets développementaux observables et ce qui les soutient, notre travail a tenté de les rapprocher et d'en observer les influences respectives.

À partir de nos observations dans le dispositif étudié, et en complément de notre approche du développement professionnel, il nous semble que l'on peut rapprocher ces voies développementale et entrée professionnalisante par :

(i) une combinaison temporelle d'un travail au sein d'un dispositif d'échange entre pairs sur le métier et d'un travail réflexif dans et sur sa propre pratique, tant individuellement que collectivement, par l'appropriation d'une capacité à analyser son propre travail et à faire l'expérience de mises en milieu pour rendre compte du pouvoir développement des situations de travail,

(ii) par l'ouverture le champ des possibles pour agir plus efficacement en situation de travail en reconstruisant une relation de travail avec les bénéficiaires de leur relation de service à propos de l'objet de travail, qu'il faut requalifier pour intégrer les enjeux environnementaux multiples ; voire en questionnant le métier lui-même et l'articulation des missions et des activités qui retrouvent alors un sens et une interrelation,

(iii) et par le fait que ce processus se réalise par des apprentissages progressifs, permis par une animation basée sur une intervention didactique combinant, dans une progressivité didactique, des intentions des conceptrices-animatrices issus de ce qu'elles tiennent pour vrai et de la façon dont cela est mis en mouvement dans le collectif par les objets d'intervention issus des objets d'animation, et des ajustements réalisés pour répondre à la progressivité du collectif.

Au regard de ce que nous venons de présenter, des perspectives nous sembleraient intéressantes à creuser pour préciser nos résultats.

B. Quelques perspectives :

1. L'engagement des conseillers, comment gérer la diversité des individus dans un dispositif ?

Les résultats de cette thèse mettent en avant l'intervention de deux conceptrices-animatrices engagées dans la compréhension et l'évolution du métier de conseiller agricole dans l'accompagnement des agriculteurs à des pratiques plus agro-écologiques.

Les dix conseillers présents dans ce dispositif, tous de bonne foi se sont « engagés » soit parce qu'ils percevaient des évolutions dans leurs activités sans réussir à identifier « comment les attraper » soit parce que la hiérarchie, au regard de leurs missions les ont incités à faire partie de ce dispositif. Ainsi l'engagement n'est pas le même pour les participants de ce collectif.

Uwamariya & Mukamurera, (2005) soulignent que « l'engagement [de l'enseignant] est incontournable : la grande part lui revient et il est considéré comme un praticien réflexif » à l'instar de la vision de Schön et du *praticien réflexif* ». Dans la suite de leur revue de littérature, les auteurs confirment l'importance de l'engagement du professionnel dans son propre développement professionnel jouant également sur l'autonomie que cela lui permet d'acquérir pour entrer dans cette réflexivité sur sa propre pratique.

En conséquence, les dispositifs mettant en avant l'échange entre pairs, intègrent de fait la diversité des engagements des participants, de ceux qui portent (conçoivent, animent) ces dispositifs, tout comme ceux pour qui le dispositif est mis en place. Comment alors gérer la diversité de ces engagements et s'en saisir pour en faire un levier de développement professionnel pour le collectif ?

Nous avons pu constater que les différents niveaux d'engagement des conseillers ont pu être un levier dans la mesure où certains, bien que n'étant pas prêts à oser faire autrement, ont apprécié que d'autres se lancent et ont tiré profit de la proposition d'aller voir ce que fait le collègue dans cette nouvelle situation et expriment alors que cela « *rassure sur ce qu'il est possible de faire en situation* » (E.C + C.Z). Fut également pour eux l'opportunité

d'accompagner les réflexions de leurs collègues lors des temps de mises en récit (préparation et débriefing des situations). Les conceptrices-animatrices se sont également appuyées sur trois conseillers pour être « questionneurs » lors de la seconde mise en milieu sur le terrain : le tour de plaine décalé en agriculture biologique. Pour travailler le questionnement agronomique avec l'agriculteur, elles ont volontairement proposé à une conseillère très technique mobilisant « facilement » le schéma produit-date-dose et à une conseillère hésitante/timide dans le questionnement de devenir questionneuses. Ces deux conseillères intéressées par le dispositif mais en attente « de percevoir l'intérêt » pour leurs propres situations ont été pour les conceptrices-animatrices des professionnelles « idéales » pour tester la mise en œuvre d'un questionnement agronomique. Pour les conseillères cela a permis de prendre conscience de ce qu'il est possible de faire en situation avec un agriculteur, même si des effets développementaux ont peu été observés.

Cependant, les indices que nous évoquons ici n'ont pas fait l'objet dans notre travail d'une analyse approfondie des niveaux d'engagements individuels et de la façon dont ceux-ci peuvent être aussi mobilisés dans l'intervention à la fois pour s'ajuster à la diversité et pour en faire un levier dans la dynamique collective. Nous pensons en effet que la diversité des effets développementaux que nous avons approchés, ne relèvent pas uniquement de l'engagement du sujet dans son propre développement (Charlier, 1998) mais relève également d'une coexistence de sources et ressources construites dans l'objectif de combiner un développement individuel et collectif, cela en vue d'aider des professionnels à être efficaces dans les nouvelles situations qu'ils rencontrent. Si nous avions été plus attentifs aux modes d'engagement des conseillers et des conceptrices-animatrices dans l'intervention didactique, nous aurions sans doute pu mieux comprendre les différents niveaux d'engagement des conseillers, traduis dans la diversité des trajectoires individuelles.

(Guillemette, 2006) dans sa thèse pose la question de développement professionnel par la notion d'engagement, qui pour lui est considéré « *comme une action qui consiste à s'investir soi-même dans la continuité de ce développement* ». Cet engagement se traduit par un « calcul » entre les gains et les coûts pour l'individu lui permettant de s'engager pleinement et durablement dans son enseignement (par un processus d'investissement de soi). En conclusion il avance que plus le professionnel s'engage dans son développement professionnel, plus il s'investit dans son métier et auprès de son institution employeur. En

cela, face au turn-over souvent mis en avant dans le conseil en agriculteur, analyser le développement professionnel de l'individu sous l'angle de son engagement est une piste intéressante à explorer.

La notion d'engagement serait donc pertinente pour rendre compte de différents « degrés d'engagement » traduit par une diversité de trajectoires individuelles. Cet apport nourrirait la construction des dispositifs d'échange entre pairs tant ils sont ancrés dans ce qu'apportent les professionnels et la façon dont ils mettent en réflexion leur travail et leurs expériences.

2. Aller voir du côté des agriculteurs ce que ça fait bouger : en réflexion et en pratique

L'objectif pour les conseillers est de développer des compétences d'accompagnement des agriculteurs pour leur faire prendre eux aussi du recul sur leur métier et les mettre en position d'acteur et de concepteur de leur système pour s'engager dans une écologisation de leurs pratiques. Les situations de terrain observées, nous ont permis de relever des indices sur la façon dont les nouvelles situations proposées faisaient écho (ou non) aux agriculteurs.

Pour certains agriculteurs, les situations proposées sont l'occasion « *d'échanger entre agriculteurs et partager les expériences* ». Lors d'un exercice de réflexions sur le long terme de gestion de la parcelle un agriculteur a mis en avant une proposition d'itinéraire technique moins problématique pour la gestion de l'eau. Nous apprendrons plus tard, que l'agriculteur a fait ce qu'il avait imaginé l'exercice collectif, ce qui pour le conseiller « *suivant les aléas climatiques à venir pourrait poser de gros soucis dans la gestion de sa parcelle et de ces adventices* » (E.B). Dans une autre situation, un agriculteur demandera suite à l'observation qui a eu lieu par les agriculteurs et l'exercice réflexif en cours sur l'avenir d'une parcelle « *quelle est la préconisation de la Chambre ?* ». La conseillère, sachant que cet agriculteur a *la main lourde* sur les produits chimiques, n'est pas étonnée de son intervention (entretien ex-post), mais tente en situation de lui retourner la question « *mais toi qu'est-ce que tu ferais ?* ». Etant sur un bassin d'alimentation et de captage, la préservation de la qualité de l'eau est dans toutes les têtes, cependant l'agriculteur propose une gestion de la parcelle avec une quantité importante de produits phytosanitaires. La conseillère met alors en avant que l'exercice proposé « n'est pas pour lui » mais à son grand étonnement celui-ci vient la

voir à la fin de l'exercice. Il échange avec elle en lui proposant de passer chez lui lors d'un prochain exercice de ce style car il a une parcelle pleine d'adventices dans laquelle *il ne s'en sort pas malgré une intervention chimique forte*. Il serait alors intéressant d'aller questionner cet agriculteur sur la façon dont l'exercice l'a amené à proposer sa parcelle comme base de réflexion et d'identifier, outre un questionnement nouveau, si la représentation qu'il a de sa parcelle évolue et si dans la pratique cela se traduit par des changements.

En ce sens, il nous semble intéressant, voire nécessaire, de compléter notre observatoire par une étude de ce que les agriculteurs retiennent de ce qui se fait avec les conseillers quand ces derniers osent de nouvelles façons de travailler avec les agriculteurs. Comment se construisent entre conseillers et agriculteurs de nouvelles formes de coordination dans l'action, de nouvelles connaissances et comment cela est réinvesti par les agriculteurs chez eux ?

III. Quoi de neuf sur le lien formation-travail et les dispositifs qui assurent ce lien ?

Après avoir rendu compte du développement professionnel qui s'est joué pour des professionnels en transition et des conditions qui ont permis, accompagné et déployé ce développement, nous souhaiterions mettre en avant l'importance de la construction de ce type de dispositif dans les structures pour accompagner des professionnels en transition. En effet, le milieu agricole met en avant un fort ancrage dans les formations développant les compétences « techniques/pratiques » de ces professionnels (et c'est tout à leur honneur) mais en cela, ils ne discutent pas (ou peu) des conditions permettant de rendre opérationnelles et actionnables ces nouvelles compétences. De fait les missions, leurs évolutions et « le métier » au sens de (Clot, 2007) restent impensés. En cela, les récents dispositifs de formation en situations de travail (AFEST) sont une opportunité pour favoriser un développement des compétences directement opérationnel car ancré dans les situations de travail des apprenants. « *Les compétences se construisent et se développent dans et par l'action* » (Pastré & Weill-Fassin, 2001) ; cependant tant dans notre étude que dans celles

conduites par d'autres (Mayen & Gagneur, 2017) il faut que ces situations de travail puissent être apprenantes, ce qui n'est pas nécessairement simple à réaliser comme nous l'avons vu.

Malgré l'ingénierie mise en avant dans les dispositifs AFEST, puisqu'on apprend en situation de travail, dans l'entreprise, il nous semble malgré tout qu'il faille être attentif à la façon dont ces dispositifs sont construits et qu'il faut sans doute plus les outiller pour permettre la mise en œuvre de situations apprenantes et une réflexivité par le travail et au travail. Pour se saisir de la configuration d'un tel dispositif d'échange entre pairs pour accompagner des professionnels en transition à être eux-mêmes les acteurs de leur développement nous avons identifiés des éléments essentiels à travailler. Nous avons mis en avant l'importance de comprendre comment des situations de travail deviennent apprenantes et à quelles conditions, dans le cadre de notre dispositif.

L'ingénierie de construction de dispositif de formation professionnelle continue axe souvent les apprentissages dans une idée de transmission pour autrui, voire lorsqu'il s'agit d'intégrer les situations de travail au sein de ces dispositifs la complémentarité entre expérimenté (souvent dénommé tuteur) va accompagner les novices dans l'appropriation de leurs nouvelles situations de travail. Le travail de la didactique professionnelle a été d'approfondir « ce qui se joue » dans de tels dispositifs pour rendre les professionnels « *encore plus professionnels* » en partant du postulat, issue de l'ergonomie, que c'est en connaissant mieux le travail et en l'analysant, que l'on sera en mesure de construire des dispositifs en lien avec les situations de travail (et moins avec la prescription, ou tout du moins le mettre en débat).

Ce dispositif est parti du postulat que les conseillers agricoles pouvaient être les acteurs de leur propre développement professionnel en ramenant le travail en formation, notamment lorsque « le travail » en question est signe de transitions professionnelles dans lesquelles les conseillers disent parfois les « subir ». Par l'intervention didactique mise en place, nous constatons que les conseillers agricoles ont toutes les capacités pour faire face aux évolutions repérées permettant ainsi d'identifier les problématiques et de construire des situations en cohérences avec les dimensions agissantes et les buts alloués. En cela, les conceptrices-animatrices ont visé l'autonomie des participants dans les apprentissages qu'elles ont rendus possibles, ainsi que par les ressources mises à leur disposition pour continuer d'être acteurs dans la construction de situations, développant ainsi leur pouvoir d'agir.

A. Quelques perspectives :

Reproduire ce dispositif d'intervention didactique permettrait d'en observer/confronter la robustesse mais surtout il conviendrait d'approfondir le rôle tenu par les conceptrices-animatrices pour en extraire les fondements éclairant ainsi la construction de cette fonction d'animation. De plus, confronter ce dispositif d'accompagnement à la hiérarchie en mettant en avant l'importance qu'il a eu pour les conseillers semble essentiel pour légitimer la poursuite de leur changement de pratique et leur développement professionnel. Une idée commune, pour les structures, est que développer les compétences des employés « suffit » pour qu'ils puissent faire face aux évolutions de leurs activités. Au-delà de la pertinence de former les professionnels à de nouvelles compétences, lors de transitions professionnelles, comme nous le mettons en avant, il est nécessaire d'aller plus loin. Il ne s'agit pas seulement de développer de nouvelles compétences mais d'être à même de penser et repenser ses activités et ses missions, voire son métier. « *Penser et repenser le métier* » nécessite de l'appréhender dans l'ensemble de ces composantes. Clot met en avant que le métier ne se limite ni à une pratique, ni à une activité, ni même à une profession (Clot, 2007). « *Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel* ». Les deux premières instances relèvent le fait que le métier dans ses situations singulières est également adressé à autrui par ses activités, sans quoi il n'y aurait pas de sens. Le métier est également transpersonnel par l'histoire collective portée. Enfin le métier est impersonnel, « *cette fois sous l'angle de la tâche ou de la fonction définie* » (Clot, ibid). Cette dernière instance, complètement décontextualisée est « *justement ce qui tient le métier au-delà de chaque situation particulière, cristallisé dans l'organisation ou l'institution* ». Face à ces quatre instances, faire vivre le métier comme nous l'avons vu par les débats émergents sur les normes de métier, au sein d'un dispositif d'échange entre pairs, nécessite de réinvestir l'histoire collective et la hiérarchie pour que l'ensemble de ces instances puissent permettre le développement de l'individu et ainsi favoriser le pouvoir d'agir de ces professionnels. Pour cela, si on s'interroge sur le développement des compétences de ces professionnels, il est nécessaire que la configuration de leurs environnements professionnels leur autorise l'ouverture du champ des possibles et ainsi fasse émerger leurs potentiels de développement.

En ce sens, deux perspectives nous semblent intéressantes à poursuivre : (i) comment investir ces dispositifs dans les structures pour poursuivre ces apprentissages autour du métier et (ii) comment construire la fonction d'animateur de dispositif d'échange entre pairs.

1. Investir un dispositif dans les structures

Le dispositif d'échange entre pairs, au cœur de cette thèse, a été légitimé dans le cadre d'un projet national de 11 jours, dont les effets développementaux ont été mis en avant tout au long du manuscrit. Les participants du dispositif observé ont tous mis en avant que non seulement « *les chefs ne savaient pas vraiment ce que l'on faisait* » mais qu'il serait « *pertinent de montrer la plus-value de ce qu'on a fait dans Changer* ». Une conseillère (GN) dira que pour elle « *ce n'est pas une perte de temps, alors après ça va être difficile à faire comprendre aux personnes extérieures mais je trouve que c'est gagner du temps pour après, pour l'avenir. [...] Mais on change pas de l'extérieur* ». En ce sens, les conseillers souhaitent partager avec leur hiérarchie les apports qu'ils perçoivent de ce projet, notamment le développement de leurs compétences autour du raisonnement et du questionnement agronomique, pour accompagner les agriculteurs à (re)concevoir des systèmes agroécologiques. Mais au-delà, ils mentionnent que ce projet leur a permis de clarifier leurs missions et le sens donné à leurs activités, questionnant *in fine*, le métier dans ces quatre instances sans que cela « ne les change de l'extérieur ». Cela rend alors plus difficile à la hiérarchie la perception du changement du métier des conseillers.

Les conseillers souhaitant poursuivre ce travail débuté par les trois années de ce projet ont partagé avec la hiérarchie leurs souhaits de promouvoir ce dispositif d'échange entre pairs et de le développer avec d'autres collègues, au regard des compétences développées. Cela invite à questionner les hiérarchies et l'organisation des structures plus largement. De fait, en questionnant la hiérarchie sur la possible inscription d'un tel dispositif légitimé non plus par un projet national, mais par la structure elle-même, engage un nouveau défi : celui des structures et des hiérarchies devant également évoluer dans la représentation qu'ils ont de l'accompagnement de leurs salariés (Biémar & Castin, 2012). Cela nécessite de fait, d'accompagner la hiérarchie et les managers dans ces changements.

2. Construire la fonction d'animateur

Déployer de tels dispositifs dans les structures nécessite d'outiller les futurs concepteurs-animateurs. Nous proposons pour cela, que cette fonction soit instituée. Dans le cadre réglementaire des trois ans du projet national, les concepteurs-animateurs étaient légitimes pour exercer cette fonction de pairs parmi les pairs. Sans ce cadre-là, il est donc nécessaire que la structure prenne en considération cette nouvelle fonction pour l'animation de dispositif d'échange entre pairs.

Une première approche a eu lieu par la création d'une formation, au sein de l'organisme de formation des Chambres d'Agriculture. Cette formation de quatre jours est une première étape pour asseoir cette nouvelle fonction de concepteur-animateur, tant auprès du professionnel, que de sa hiérarchie. Pour les professionnels, la participation à cette formation se révèle dans leur volonté de monter des dispositifs d'échange entre pairs dans leur structure : pour certains, dans le cadre d'un projet national sur le développement de compétences dans le conseil stratégique, pour d'autres dans le cadre d'une problématique particulière à travailler, présente dans plusieurs structures d'une même région.

Cette récente formation ne nous permet pas d'avoir le recul suffisant dans la construction de cette fonction d'animateur. En cela, il serait nécessaire d'aller voir sur le terrain ce que ces futurs animateurs ont pu, ou non et pourquoi, mettre en place comme dispositif d'échange entre pairs et ce qui a été mis en travail (tant du côté des participants que du côté des concepteurs-animateurs). De plus, au regard des quatre instances du métier de Clot (2007), il est pertinent de questionner également la hiérarchie et les structures sur la manière dont a été intégré et accepté ce dispositif d'échange entre pairs, et les questions qu'il pose.

La transition agroécologique a été la porte d'entrée de réflexions qui ont conduit à la mise en place d'un dispositif d'échange entre pairs que nous avons observé. C'est par cette transformation du réel en train de se faire, que nous avons saisi l'opportunité de poser la question d'un développement professionnel en train de se faire. Et ce, auprès de professionnel du conseil en agriculture dont les activités et situations de travail évoluent, tout comme les bénéficiaires de leur relation de service, les agriculteurs. Ces derniers font face à diverses contraintes pour tendre vers des pratiques plus agroécologiques. Dans cet

environnement, il s'agit pour les conseillers d'accompagner les agriculteurs à être acteurs et concepteurs de leur système de culture. Par l'originalité de notre terrain, nous avons mis en lumière différents effets développementaux guidés par la construction d'une intervention didactique. Ce processus de développement professionnel en train de se faire a permis aux professionnels de questionner le couplage activités-situations leur ouvrant ainsi des possibles d'actions renouvelées.

Bibliographie :

- Astier, P. (2006). *Thèse pour l'habilitation à diriger les recherches: Activité et formation*. Université des sciences et technologies de Lille.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise: Un point de vue sur l'ensemble des textes. *TransFormations*, (7). Retrieved from <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/134>
- Auricoste, C., Cerf, M., Doré, T., & Olry, P. (2014). *Construire une nouvelle expérience en formation continue*. (198), 101–112.
- Biémar, S., & Castin, J. (2012). Chapitre 2. La posture singulière d'un pair accompagnateur. In *Accompagnateur: Un agir professionnel* (pp. 35–55).
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272–285. <https://doi.org/10.1108/13665620010353351>
- Billett, S. (2001a). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Australia: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2001b). *Learning through work: Workplace affordances and individual engagement*. 13(5), 209–214.
- Billett, S. (2002a). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27–43. <https://doi.org/10.1177/074171302237202>
- Billett, S. (2002b). Workplace pedagogic practices: Participation and learning. *Australian Vocational Education Review*, 9(1), 28–38.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail* (Presse Universitaire de France).
- Candau, J., Ruault, C., & others. (2005). Evolution des modèles professionnels en agriculture: Scènes de débat, questions d'écologie et catégories de connaissances. *Cahiers d'économie et Sociologie Rurales*, 75, 51–74.
- Cardona, A. (2012). *L'agriculture à l'épreuve de l'écologisation: Éléments pour une sociologie des transitions*. EHESS, Paris, France.
- Catalogna, M. (2018). *Analyse des expérimentations de pratiques agroécologiques réalisées par les agriculteurs: Comment facilitent-elles le changement technique ?*
- Cerf, M., Compagnone, C., & Labarthe, P. (2013). *Conseiller en agriculture: Acteurs, marchés, mutations*. In *Economie Rurale: Vol. 337*.
- Cerf, M., & Falzon, P. (Eds.). (2005). *Situations de service: Travailler dans l'interaction*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cerf, M., Guillot, M.-N., Olry, P., Omon, B., & Petit, M.-S. (2016). *Produire des savoirs agronomiques d'action dans des dispositifs d'échange sur l'activité de conseil: Une voie à explorer ?*

- Cerf, M., & Lenoir, D. (1987). *Le développement agricole en France* (Presse Universitaire de France). Paris, France.
- Cerf, M., & Maxime, F. (2006). La coproduction du conseil: Un apprentissage difficile. *INRA-Educagri*, 137–152.
- Cerf, M., & Olry, P. (2018, October 3). *L'Intervention didactique*. Presented at the 53ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Bordeaux.
- Cerf, M., & Sagory, P. (2004). Agriculture et développement agricole. In *Ergonomie* (p. 621 à 632). Retrieved from https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0621#xd_co_f=Mjg4NWMwNTctNmY3Zi00ZDgwLWE1YTItZmMONTJINzhMThi~
- Chantre, E. (2011). *Apprentissages des agriculteurs vers la réduction d'intrants en grandes cultures: Cas de la Champagne Berrichonne dans les années 1985-2010*. (AgroParisTech). Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00675226/>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: Expériences d'enseignement*. De Boeck.
- Chizallet, M., Barcellini, F., & Prost, L. (2017). *Supporting agro-ecological transition on farms: Co-designing a change management support approach*.
- Chizallet, M., Barcellini, F., & Prost, L. (2018). Supporting farmers' management of change towards agroecological practices by focusing on their work: A contribution of ergonomics. *Cahiers Agricultures*, 27(3), 35005. <https://doi.org/10.1051/cagri/2018023>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1(1), 83–93.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 2008.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 2008.
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activites*, 01(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes* (Vol. 4). Retrieved from http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- Compagnone, C., Auricoste, C., & Lémery, B. (Eds.). (2009). *Conseil et développement en agriculture: Quelles nouvelles pratiques ?* Versailles, France: Édition Quae.
- Compagnone, C., Kockmann, F., Lemery, B., Moretty, P., & Petit, S. (2010). *Organiser le conseil en chambre agriculture. Un outil de diagnostic et de réflexion prospective*. INRA - SAD - Façade.
- Coquil, X. (2014). *Transition des systèmes de polyculture élevage laitiers vers l'autonomie Une approche par le développement des mondes professionnels*.

- Coquil, X., Cerf, M., Auricoste, C., Joannon, A., Barcellini, F., Cayre, P., ... Prost, L. (2018). *Questioning the work of farmers, advisors, teachers and researchers in agro-ecological transition. A review.*
- Delbos, C., David, O., Minas, A., Cerf, M., Falgas, C., Gagneur, C.-A., ... Waldmeier, E. (2014). *Conseil agronomique et réduction des pesticides: Quelles ressources pour affronter ce nouveau challenge professionnel ?* 34, 367–378.
- Demazière, D. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. *Céreq Documents Séminaires*, 171, 75–89.
- Demazière, D. (2008). L’entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, (123), 15–35.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l’enquête*. PUF.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l’enseignant: Une étude de cas*. Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/3725/>
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d’apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l’éducation*, 36(1), 25. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Doré Thierry, Le Bail, M., Martin, P., Bertrand, N., & Roger-Estrade, J. (2006). *L’agronomie aujourd’hui* (Quae). Quae.
- Dubost, J. (1990). *L’intervention psychosociologique*. PUF.
- Duhamel, S., Cerf, M., & Olry, P. (2016, May 17). *Le Tour De Plaine Décalé: Sa conception, sa mise en oeuvre et son intérêt pour apprendre, entre conseillers agricoles, le questionnement agronomique*. Presented at the Colloque national « Systèmes de culture innovants : concevoir, former, accompagner », Paris, CNAM.
- Duhamel, S., Cerf, M., & Olry, P. (2017). *Analyser son travail et faire face à des situations complexes. Le cas des conseillers agricoles*.
- Duru, M., Therond, O., & Fares, M. (2015). Designing agroecological transitions; A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 35(4), 1237–1257. <https://doi.org/10.1007/s13593-015-0318-x>
- Duru, M., Therond, O., & others. (2014). Un cadre conceptuel pour penser maintenant (et organiser demain) la transition agroécologique de l’agriculture dans les territoires. *Cahiers Agricultures*, 23(2), 84–95.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In *Pour une ergonomie constructive* (pp. 1–16).
- Faure, G., Desjeux, Y., & Gasselien, P. (2011). Agricultural extension and advisory research: A review of international literature. *Cahiers Agricultures*, 20(5), 327–342. <https://doi.org/10.1684/agr.2011.0510>
- FERNAGU OUDET, S. (2012). *Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel: Le cas du réseau réciproque d’échanges des savoirs à La Poste*. (119), 7–27.

- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement ». *Recherche & formation*, (67), 105–116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gagneur, C.-A. (2010). *Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement*. Université de Bourgogne / Agrosup Dijon.
- Gagneur, C.-A. (2011). *Modélisation relation conseil. Projet CasDAR 9068 CONSEILLER DEMAIN*.
- Gagneur, C.-A., & Mayen, P. (2010). « Le territoire est-il une situation de développement? ». (184), 63–78.
- Galpérine, P. (1966). *Essais sur la formation par étapes des actions et des concepts*, in: *Recherches psychologiques en U.R.S.S.* 134–132.
- Gliessman, S. R. (2014). *Agroecology The Ecology of Sustainable Food Systems, Third Edition* (CRC Press).
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: Une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, (16–3). <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>
- Goulet, F., & Meynard, J.-M. (2012). Quelle agroécologie pour quelle agriculture? Regards croisés en France et en Argentine et place de la question environnementale. *L'agroécologie En Argentine et En France, Regards Croisés*, 225–238.
- Griffon, M. (2014). *L'agroécologie, un nouvel horizon pour l'agriculture*. 12, 31–39.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Québec.
- Guillot, M.-N., Cerf, M., Petit, M.-S., Olry, P., & Omon, B. (2013). Développer la capacité des conseillers à agir face à la diversité des situations de conseil en grande culture. *Economie Rurale*, 337(5), 59–74.
- Hénin, S. (1980). *Rapport du groupe de travail Activités agricoles et qualité des eaux* (p. 58). Paris: Ministère de l'agriculture, Ministère de l'Environnement.
- Hoc, J.-M., & Darses, F. (Eds.). (2004). *Psychologie ergonomique: Tendances actuelles*. Paris, France: Presses universitaires de France, 2004.
- Lacombe, C. (2018). *Approche pragmatiste de l'accompagnement d'une transition agroécologique: Une recherche action avec une association éleveurs et conseillers dans le rayon de Roquefort*. Institut National Polytechnique de Toulouse, Toulouse.
- Lapeyrière, & Falzon, P. (1998). *L'USAGER ET L'OPÉRATEUR: ERGONOMIE ET RELATIONS DE SERVICE*. Retrieved from <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3273.pdf>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday live*.
- Lemery, B. (2003). Les évolutions du métier d'agriculteur: Quelles conséquences pour l'appui aux projets des exploitations. *Evolution Du Conseil En Agriculture et Les Métiers Du Développement*, 23–23.

- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, (4–2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie* (Presses Unitaires de France).
- Lhotellier, A. (2003a). L'accompagnement: Tenir conseil. *Carriérologie*, 9(1), 26–65.
- Lhotellier, A. (2003b). Tenir conseil. Délibérer pour agir. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (32/1), 165–166.
- Loizon, A. (2016). *Enseigner et se former dans l'enseignement supérieur Variations sur le travail et la formation pédagogique des enseignants-chercheurs*. Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France.
- Lumbroso, S. (2019). *Prospective et stratégies pour l'environnement: Entre fabrique des futurs et situation de gestion, quelles prises pour l'action?* (PhD Thesis). Paris Saclay.
- Marcel, J.-F. (2009). Introduction: Investir l'objet développement professionnel par l'entrée indicateurs. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 157–159. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>
- MARTIN, V. (2012). *QUELLES INTERVENTIONS DIDACTIQUES UN ENSEIGNANT DU PRIMAIRE MET-IL EN PLACE POUR ENSEIGNER LES PROBABILITÉS À DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AU SEIN D'UNE CLASSE ORDINAIRE?*
- Mayen, P. (1998). Réflexivité et analyse de l'activité: Penser et parler comme facteurs fondamentaux de l'apprentissage. *Actes Du 33^e Congrès de La SELF*, 561–571. Paris.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, (139), 65–86.
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation: Une théorie didactique*. Université Pierre Mendès, Grenoble, France.
- Mayen, P. (2003, September 4). *Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles*. Presented at the ADMEE-Europe. "Evaluation : entre efficacité et équité," Liège, Belgique.
- Mayen, P. (2004a). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré, *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines: Quelles relations pour une formation à l'enseignement ?* Toulouse, France: Octares Ed.
- Mayen, P. (2004b). Le couple situation-activité dans l'analyse du travail en Didactique professionnelle. In *6^e Biennale de l'éducation et de La Formation. Recherches contextualisées en éducation*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches En Éducation*, 4, 51–64.
- Mayen, P. (2010). *Apprendre du travail collectif à partir de la théorie de l'élaboration de l'action chez Alain Savoyant*. (5), 55–72.
- Mayen, P. (2012a). Appropriation des situations. In *Vigotski maintenant*. Paris : La dispute.
- Mayen, P. (2012b). Les situations professionnelles: Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.

- Mayen, P. (2012c). Les situations professionnelles?: Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P. (2013). DINÂMICA DOS SABERES E PROCESSO DE ELABORAÇÃO PRAGMÁTICA/Dynamique des savoirs et processus d'elaboration pragmatique/Knowledge dynamics and the process of pragmatic elaboration. *Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537*, 22(3), 125–147.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants: L'entrée par la didactique professionnelle. In P. Mayen & A. Lainé, *Apprendre à travailler avec le vivant: Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon, France: Éditions Raisons et passions.
- Mayen, P. (2016). *Apprendre à produire autrement: Quelques conséquences pour former à produire autrement*. 4(232), 97–116.
- Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). *Le potentiel d'apprentissage des situations: Une perspective pour la conception de formations en situations de travail*.
- Mayen, P., & Lainé, A. (Eds.). (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant: Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon, France: Éditions Raisons et passions.
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail: Références pour les référentiels. *Recherche & formation*, (64), 31–46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche & formation*, (70), 91–106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872>
- Métral, J.-F. (2009). Faire l'expérience du travail en formation initiale-le stage: Entre expérience et développement professionnel. *Expérience*.
- Morin, E. (2010). *3es Assises Françaises de Sexologie et de Santé Sexuelle*. Presented at the Reims. Reims.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain: Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, (1), 71–109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olry, P. (1998). *Aménager le temps de production pour se former au travail par des opérateurs de l'industrie*. Retrieved from http://www.academia.edu/download/35084910/Amangement_du_temps_de_travail_pour_se_former.pdf
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement: Etude exploratoire dans l'activité de distribution postale. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 193–207. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.584>
- Olry, P. (2012). *La situation professionnelle: Entre invariance et perspective? The Professional Situation: Between Invariance and Perspective?* Retrieved from <http://philpapers.org/rec/OLRLSP-2>
- Olry, P., Guillot, M. N., & Cerf, M. (2017). Concevoir en continu un dispositif pour professionnaliser un métier en transition: Le conseil agricole. *Les Dossiers Des Sciences de l'éducation*, (38), 49–69.

- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: Tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activites*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Omon, B., Cerf, M., Auricoste, C., Olry, P., Petit, M. S., & Duhamel, S. (2019). *CHANGER-Échanger entre conseillers sur les situations de travail pour accompagner les agriculteurs dans leurs transitions vers l'agroécologie*. (71).
- Osorio, C., & Clot, Y. (2010). L'analyse collective des accidents du travail: Une méthode d'analyse pour intégrer la dimension subjective et développer le genre professionnel. *Activites*, 07(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2329>
- Pastré, P. (1999). *La conceptualisation dans l'action; bilan et nouvelles perspectives*. (N°139-2), 13–35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9–17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 2011.
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (1), 12–12.
- Pastré, P., & Weill-Fassina, A. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de La CFDT*, 39, 3–10.
- Petit, M.-S., Omon, B., Bonnin, E., Brunet, J., Dobrecourt, J.-F., Goelen, M., ... Orly, P. (2010). *Vers un nouveau métier de conseiller en production intégrée: Développer des compétences d'accompagnement des agriculteurs*. Presented at the Colloque SFER : "conseil en agriculture : acteurs, marché, mutations," Dijon, France. Retrieved from <http://prodinra.inra.fr/?locale=fr#!ConsultNotice:45856>
- Piaget, J. (1975). *Équilibration des structures cognitives*. PUF.
- Piot, Thierry (2009). *Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?*. Questions Vives, Vol.5 n°11
- Rabardel, P. (1998). *Ergonomie: Concepts et méthodes*. Toulouse, France: Octares Ed.
- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In *Entre connaissance et organisation: L'activité collective* (pp. 251–265). Retrieved from <http://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activite-coll--9782707145895-page-251.htm>
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, France: Octarès Editions.
- Rémery, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 47. <https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0047>

- Rémy, J., Brives, H., & Compagnone, C. (Eds.). (2006). *Conseiller en agriculture*. Dijon, France: Educagri Ed.
- Robert-Guillot, M.-N. (2015). *Apprendre, tenir et reprendre le métier: Conseiller les agriculteurs en grandes cultures* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, France.
- Rogalski, J., & Samurçay, R. (1992). *Formation aux activités de gestions d'environnements dynamiques: Concepts et méthodes*. (111).
- Ruelland Roger, D. (2001). La « clinique de l'activité »: Une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres: Les professeurs de mathématiques en collège. In *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.
- Salembier, C. (2019). *Stimuler la conception distribuée de systèmes agroécologiques par l'étude de pratiques innovantes d'agriculteurs*. AgroParisTech.
- Samurçay, & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In *Recherches en didactique professionnelle* (Octares, pp. 163–180). Toulouse, France.
- Savoyant, A. (1979). Elément d'un cadre d'analyse de l'activité: Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, (22), 17–28.
- Savoyant, A. (2006). *Tache, Activité et Formation des Actions de Travail*.
- Savoyant, A. (2009). Activité et Expérience. *Relief*, (28), 95–99.
- Sensévy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir Ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*.
- TEIGER, P. F.-C., & Falzon, P. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines et Techniques, n Spécial*, 34–40.
- Thureau, B., Fabry, M., & Robin, A. (2014). Lutter contre le changement climatique ou pour son identité professionnelle? *Vertigo*, (Volume 14 Numéro 3). <https://doi.org/10.4000/vertigo.15588>
- Toffolini, Q. (2016). *Produire des connaissances actionnables pour la re-conception pas-à-pas de systèmes de culture vers l'agroécologie*. AgroParis Tech.
- Ulmann, A.-L., Weill-Fassina, A., & Benchekroun. (2017). *Intervenir en formation*.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie de champs conceptuels. In *Recherches en didactiques des mathématiques* (Vol. 10, pp. 133–170).
- Vergnaud, G. (2002). L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation? *Raisons Éducatives*, 31–44.
- Vidal-Gomel, C., & Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. *Point de Vue d'ergonomes*. In, S. Oudet et C. Batal (Eds).
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Revue@ Activités*, 4(1). Retrieved from

<http://www.arianesud.com/index.php/content/download/1818/8213/file/vidal%20Activite%20professionnelle%20et%20developpement%20de%20competences.pdf>

Vygotski, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wittorski, R. (1997). Les effets d'une réflexion sur le travail. *Educations*, 13, 17-à.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), 9-9.

Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psychologia Da Educacao*, XIX, 11-38.

Plan détaillé du manuscrit

Remerciements-----	3
Table des figures -----	10
Table des tableaux -----	10
Partie 1 : Problématique et stratégie de recherche -----	13
I. Chapitre 1 – Contexte de la recherche : enjeux scientifiques et pratiques -----	13
A. La transition agroécologique : vectrice d'évolutions du monde agricole et du métier d'agriculteur -----	13
B. Quel impact de la transition agroécologique dans le conseil en agriculture ? -----	17
1. Le conseil agricole -----	17
2. Des clés pour appréhender les spécificités des évolutions du métier de conseiller agricole-----	19
a) Les caractéristiques des situations de service-----	21
b) Les évolutions en jeu dans les situations de conseil agricole-----	22
c) Une traduction de l'évolution de la relation de service au cœur du conseil agricole -----	23
3. Notre question sociale -----	25
II. Chapitre 2 – Problématique et cadre théorique -----	26
A. Une approche théorique du développement professionnel-----	27
1. Quelles définitions du développement professionnel ? -----	27
2. La didactique professionnelle comme analyseur du développement professionnel	30
a) Analyser le couplage activité-situation -----	31
b) Quels repères pour un développement professionnel en train de se faire ?-----	34
c) Quels processus de développement professionnel ?-----	37
d) Quel rôle d'autrui dans les apprentissages dans et par le travail ? -----	39
3. Le dispositif de formation vu comme un espace tiers entre formation et travail ----	41

4.	L'intervention didactique au profit d'un développement professionnel -----	44
B.	Notre approche d'une intervention didactique et des conditions d'un développement professionnel -----	46
III.	Chapitre 3 : Stratégie de recherche-----	55
A.	Un terrain singulier -----	55
1.	Le projet CHANGER comme expérimentation d'espaces tiers entre formation et travail-----	56
2.	Un dispositif étudié au prisme du développement professionnel : le dispositif bourguignon -----	60
B.	L'observatoire mis en place pour étudier ce terrain à l'aune de nos questions de recherche -----	63
	Partie 2 : Résultats : l'expression concrète d'un développement professionnel et ses formes--	67
I.	Chapitre 1 – Analyser son travail et faire face à des situations complexes. Le cas des conseillers agricoles-----	67
A.	Notre entrée, nos méthodes et nos données-----	70
B.	Deux résultats et leurs interprétations -----	72
1.	De la solution technique prescrite à l'enquête collective sur le problème : une opportunité de reconfiguration des buts -----	72
2.	De la reconfiguration des buts à la mise en œuvre par les conseillers dans des situations réelles « mises à leur main ».-----	73
C.	Discussion -----	75
II.	Chapitre 2 – La capacité de professionnels à déceler le potentiel de leurs situations de travail et à le réaliser, levier de leur développement professionnel -----	77
A.	Le conseil agricole : une relation de service bousculée par la transition agroécologique 78	
B.	Une approche du développement professionnel en situation de travail -----	82
C.	Les situations de travail et les situations potentielles de développement -----	85
D.	Méthodologie de travail-----	89

1.	Le recueil de données réalisé de façon itérative entre deux espaces -----	90
2.	Repérer les traces du développement dans ces deux espaces-----	91
E.	Résultats : une articulation en deux temps de mise en milieu pour « décoiffer, décaler et déplacer » des conseillers par rapport à leurs routines de conseil. -----	93
1.	Le collectif : premier espace de mise en milieu d'une situation « décalée » -----	93
a)	La mise en milieu opérée par les conceptrices-animatrices -----	93
b)	Ce qui a été manipulé pendant les situations créées, ce que les conseillers ont fait et en disent. -----	95
(1)	Travailler le diagnostic agronomique -----	95
(2)	Travailler le questionnement agronomique -----	98
(3)	Conclusion sur la construction de cette mise en milieu pour un collectif----	100
2.	L'individuel : deuxième espace de construction de mises en milieu pour autrui / pour soi -----	102
a)	Des conseillers qui opèrent une « transposition méthodologique » -----	103
b)	Un conseiller qui s'approprie et réalise une mise en milieu -----	105
c)	Des conseillers qui produisent des mises en milieu pour leurs collectifs-----	110
3.	Conclusion des résultats -----	115
F.	Discussion : La prise en charge d'une situation potentielle de développement vécue collectivement dans son activité de conseil individuel : levier d'un développement professionnel -----	117
G.	Conclusion du chapitre 2-----	119
III.	Chapitre 3 - La portée développementale d'une intervention didactique : apprendre dans et par les situations de travail, en collectif, dans le conseil en agriculture. -----	120
A.	Méthodologie de recherche-----	122
1.	Notre terrain -----	122
2.	Recueil des données :-----	124
3.	Nos analyses des données :-----	125

B. Résultats : la construction progressive d'une intervention didactique fondée sur l'échange et l'analyse du travail visant une dynamique développementale -----	126
1. L'activité des conceptrices-animatrices-----	127
2. Des objets d'animation aux objets d'intervention : mise en mouvement et débats collectif-----	131
a) Les mises en mouvement observables dans le dispositif -----	131
(1) Une appropriation progressive de l'analyse des situations -----	131
(2) Une évolution du « comment faire autrement » à « savoir quoi faire autrement »-----	134
(3) Oser, grâce au collectif, sortir de sa zone de confort-----	136
(4) D'un travail collectif à un collectif de travail-----	138
b) Des débats autour des deux jambes du métier de conseiller -----	139
(1) Un « débat décalé » : celui de l'agronomie -----	139
(2) « Mon métier de conseiller » : mandat, posture & normes professionnelles	142
c) Des objets d'intervention qui émergent, mais une diversité de mise en mouvement pour les conseillers -----	146
(1) Deux objets d'intervention pour passer du donner conseil au tenir conseil	146
(2) Une diversité de mise en mouvement au sein du collectif-----	149
3. Les ajustements des conceptrices-animatrices en tensions entre ce qui est mis en mouvement et leurs intentions-----	153
a) La négociation du contrat didactique -----	154
b) Un point de passage obligé pour problématiser le travail sur les situations : partager le vocabulaire Agroseil-----	156
c) Rebondir sur une demande du collectif et la mettre en perspective dans une visée didactique -----	158
d) Rebondir sur la commande « publique » : capitaliser oui, mais profitons-en pour soutenir la désingularisation des situations -----	159

e) Des ajustements porteurs d'un développement professionnel des conceptrices-animatrices -----	160
C. Discussion : progressivité didactique et portée développementale d'une intervention didactique -----	162
Partie 3 : Discussion de nos résultats : émergence d'un développement professionnel et ce qui le soutient -----	168
I. Rappel de la question sociale, nos principaux résultats-----	168
II. Quoi de neuf pour le développement professionnel et ce qui le soutient ?-----	171
A. La difficile articulation entre développement et professionnalisation au sein d'une intervention didactique -----	175
B. Quelques perspectives : -----	181
1. L'engagement des conseillers, comment gérer la diversité des individus dans un dispositif ?-----	181
2. Aller voir du côté des agriculteurs ce que ça fait bouger : en réflexion et en pratique	183
III. Quoi de neuf sur le lien formation-travail et les dispositifs qui assurent ce lien ?-----	184
A. Quelques perspectives : -----	186
1. Investir un dispositif dans les structures-----	187
2. Construire la fonction d'animateur -----	188
Bibliographie : -----	190
Plan détaillé du manuscrit -----	199
Annexe -----	205

Annexes

Table des annexes :

I.	Annexe 1 : Les conseillers du dispositif Changer Bourgogne	206
II.	Annexe 2 : Trois posters métier	208
III.	Annexe 3 : la représentation du dispositif par les conceptrices-animatrices.....	223
IV.	Annexe 4 : un exemple du traitement que nous avons réalisé sur le poster « Changer 18 mois après »224	
V.	Annexe 5 : un exemple de scénario d'un séminaire du dispositif	230
VI.	Annexe 6 : un exemple pendant/après chez un conseiller.....	235
VII.	Annexe 7 : le Guide Agroseil	263
VIII.	Annexe 8 : le Tour de Plaine Décalé dans les cassis / à Vézelay.....	267
IX.	Annexe 9 : différentes traces recueillies dans les séminaires d'échange	268
X.	Annexe 10 : Fiches de capitalisation sur le tour de plaine GDA / Décalé	269

I. Annexe 1 : Les conseillers du dispositif Changer Bourgogne

Tableau des participants, de leur structure et leur métier et nombre d'années d'expérience dans le métier.

	Intervenants du dispositif				
Chambre d'agriculture de la Nièvre	CZ – conseiller grande culture (4 ans d'expérience)	MG – conseiller grande culture (17 ans d'expérience)			
Chambre d'agriculture de la Saône et Loire	EC – conseillère grande culture (13 ans d'expérience)	SS - conseillère en animation et développement local (14 ans d'expérience)			
Chambre d'agriculture de l'Yonne	EH – conseillère grande culture (12 ans d'expérience)	SG – conseillère agronomie environnement (3 ans d'expérience)	EB – conseiller grande culture (28 ans d'expérience)	GN – conseillère grande culture (10 ans d'expérience)	AB – conseillère grande culture (10 ans d'expérience)
Animation du dispositif Bourgogne	LP – conseillère agronomie environnement	MSP – conseillère agronomie environnement			

Tableau des situations suivies sur le terrain et des entretiens réalisés :

GN		EB		EH		SG		MG	
Date		Date		Date		Date		Date	
Situation	Entretien	Situation	Entretien	Situation	Entretien	Situation	Entretien	Situation	Entretien
Avr./mai 2015		26 mai 2015		26 mai 2015		11 juin 2015		29 mars 2016	
X		X	X	X		X		X	
25 avr. 2016		sep 2015		29 mai 2015				25 mai 2016	
X		X		X	X			X	X
20 mai 2016		7 avr. 2016		2 mai 2016					
X		X	X		X				
16 juin 2016		26 mai 2016							
X	X	X							
		9 juin 2016							
		X	X						

et Loire car pour MOI a la différence de ce qui se passe dans Déphy, ce qu'on fait la, ça les intéresse, en tout cas on a un retour de la part des élus et des échanges.

Et puis au niveau des certiphyto, là j'anime, chez nous on anime les formations en totalité, 2 jours de formations et ca représente un certain temps.

Et puis après les activités satellites j'ai normalement en charge l'animation du volet agricole d'un contrat de rivière que j'ai beaucoup de mal à suivre, je peux aussi faire des animations dans le cadre du bsv. Après j'ai une activité annexe de prélèvement pour un projet, qui me concerne pas vraiment mais comme Sophie, on fait de l'appui aux collègues quand il faut.

Et puis, si on revient plus sur les cultures directement, ben comme je fais partie de l'équipe culture, ben je réponds aux questions quand je suis au siège qu'elles soient techniques ou qu'elles concernent la réglementation sur les arrêtes chrysomes, les aides chrysome, on rédige des articles aussi mensuels plus d'autres articles dans le journal du département et je participe à l'organisation des journées techniques en lien avec les cultures.

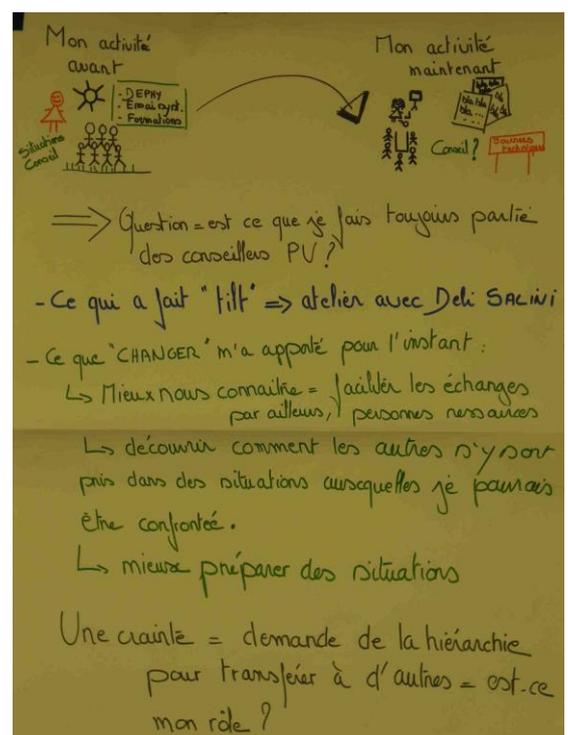
Et j'ai mis les personnes avec qui j'avais des interactions et ce qui me semblent aussi euh, et j'ai évoqué avec les post-it ce matin tout ça aussi ça doit se faire avec les responsables hiérarchiques et avec les élus, et euh moi je trouve que ce n'est pas toujours facile, on est pas toujours très écouté quand on rencontre des difficultés, quand il faut coordonner tout ça arriver à tout faire, et qu'on y arrive pas et ben en gros, c'est débrouillez-vous quand même quoi. Ben ça fait plus de 100 et par rapport au sujet qui nous préoccupe aujourd'hui accompagner dans le changement, poser des questions sur notre métier, je trouve ça très bien mais ici on peut se poser la question c'est bien on a le temps de le faire, mais après quand on est revenu au bureau ben c'est autre chose pour mettre en oeuvre, enfin de mon point de vue.

Paul : c'est quoi la force qui tient les satellites ?

Euh ben non mais ça pose des vraies questions, enfin pour tout le monde, je n'ai pas la prétention d'être la seule dans cette situation, mais voilà faudrait un peu de temps pour prendre du recul et se poser.

2. Poster - Changer 18 mois

Moi je l'ai fait avec deux angles un peu différents. J'ai fait mon activité et puis après ce qu'on a fait dans Changer. J'ai commencé par mon activité parce que du coup comme j'ai rien présenté hier je me suis fait la remarque que des situations de conseil dans mon activité y en avait plus beaucoup et du coup ça me pose question finalement est-ce que enfin je suis toujours conseillère ? Enfin moi je me pose beaucoup de questions dans mon activité. Malgré tout ce qu'on a fait dans Changer, ce que je retiens c'est que perso ce qui m'a fait, qui m'a fait beaucoup réfléchir sur une situation de conseil que j'avais précédemment c'est l'atelier qu'on avait fait avec Deli Salini, euh où ben j'étais dans une situation, par rapport à une situation que j'avais vécu j'étais dans une situation où plutôt mal passé je savais pas trop comment m'en sortir où après j'ai pu mettre en application ce qui m'avait été proposé aussi bien par Deli que Paul et même le groupe et ça j'ai trouvé

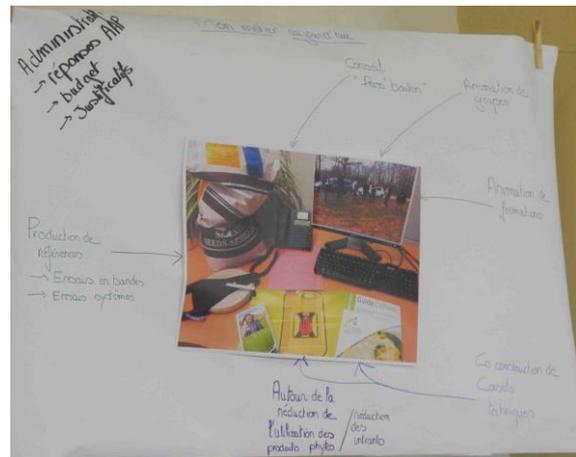


vraiment très intéressant et puis après dans les autres choses ce que ça peut m'apporter pour l'instant je dirai de façon globale je trouve que c'est un peu ce que t'as dit Éric, le fait de mieux nous connaître c'est enfin c'est intéressant à différent, enfin des intérêt différent quand on travaille dans d'autres cadres, se connaître après c'est plus facile de se contacter, pour échanger et travailler ensemble. Puis aussi quand on se pose des questions on sait mieux vers qui se tourner, en fonction du type de situation. Comment les autres peuvent devenir une ressource. Euh, après j'ai trouvé intéressant de voir aussi comment chacun s'y prend dans ces situations, même si euh ben finalement y en a peu auxquelles je suis confrontées mais je me dis que peut-être un jour demain ça reviendra j'en sais rien mais ça peut être positif pour la suite et puis ben quand même l'Agroconseil dans l'idée de mieux préparer les situations ou mieux les débriefer j'ai trouvé ça intéressant. Après une crainte que j'ai moi aujourd'hui, c'est que par rapport à ce qui m'est demandé en lien avec ma présence dans le groupe aujourd'hui c'est de transférer à des collègues ce que j'ai appris des situations que vous avez présentés. Et je ne suis pas sûr que ce soit mon rôle, enfin la question c'est est-ce que les collègues ne devraient pas être là aussi et voilà je me trouve pas la mieux placée. Et puis petit regret de ne pas avoir assisté, enfin j'ai assisté à une situation de Sarah, mais après je n'ai pas forcément pris assez de temps pour demander aux uns et aux autres quand les situations auraient lieues.

3. Poster métier – Octobre 2016

Retranscription poster octobre 2016

Alors la photo c'est la photo que j'ai apporté pour présenter mon métier. C'était compliqué, car c'était plus un ensemble de choses plutôt qu'une chose seule qui représentait mon métier. Et du coup pourquoi le bureau avec des choses dessus, je reviendrais dessus après. Le bureau c'est surtout parce que actuellement, c'est quand même le bureau qui représente le plus mon activité, du coup je ne sors plus beaucoup je ne fais plus beaucoup de terrain. Enfin moins que j'ai pu en faire précédemment, et après le reste du coup je dirais que le métier, euh il reste un petit peu d'animation de groupe mais je n'aurai pas dû mettre de 's' à groupe finalement parce qu'il m'en reste un.



J'anime des formations et puis après j'ai mis aussi un peu de conseil par téléphone parce que du coup comme je suis celle de l'équipe qui doit rester le plus au bureau, c'est souvent sur moi que son redirigé les agriculteurs. Mais ce n'est pas, euh c'est une petite partie de mon activité. Après y a plutôt une activité de production de référence dans le cadre des suivis d'essais, que ce soit essais en bande ou essais système et tout ça pour essayer de produire du conseil technique, enfin euh j'ai mis co-construction du conseil technique car dans mon cas même quand je réponds au téléphone, comme je ne fais plus beaucoup de terrain parfois j'ai du mal à répondre à donner un conseil phyto direct, si ce n'est quand je m'aide du guide culture, autrement c'est toujours euh le conseil que je vais rendre c'est plus un échange, avec l'agriculteur pour voir qu'est-ce qu'on peut, quelle est la meilleure option mais c'est rarement un conseil direct tel produit telle dose. Et tout ça, toutes mes activités, c'est toujours dans la réduction des produits phyto, plus globalement la réduction des intrants, notamment dans le cadre d'une formation cout de production sur laquelle je travaille. Et puis après j'ai un gros volet sur ce que j'appelle entre guillemets de l'administratif, des appels à projets, des réponses aux appels à projets diverses et variés. Une partie sur le budget avec beaucoup de justificatif, en tout cas je pense que c'est ce qui occupe une grande partie de mon temps dans tout ça. Les appels à projet toujours en lien avec la réduction des intrants.

Sophie : tu dis que l'administratif c'est la plus grosse partie de ton temps, et pourtant tu l'as représenté en petit par rapport au reste

Emilie : oui mais j'aurai pu le faire, euh tu vois j'ai mis le bureau pour faire l'administratif.

SG : comment tu te places par rapport à tes collègues ?

Emilie : ben sur les mêmes, après ça dépend, mais globalement ils interviennent sur les mêmes volets, enfin pas tous, certains plus sur les productions de référence et d'autres plus sur l'animation de conseil avec plus de terrain. Dans tous les cas avec plus de terrain que moi. Sur le côté très administratif, c'est plutôt moi qui travaille dessus, les autres aussi mais bien moins. Je dois faire -60% peut-être même plus.

Paul : le fait de travailler, d'être le pilier du service, ça t'amènes euh tu utilises les mêmes types d'informations que quand tu étais sur le terrain ? Que ce soit à distance, ça t'amènes à modifier les stratégies de présentation à tes interlocuteurs ?

Emilie : ce que je trouve c'est que c'est très difficile, car comme je ne vais pas beaucoup sur le terrain, très franchement heureusement que j'ai le guide, c'est pour ça que je l'ai mis, je suis une grande utilisatrice du guide, c'est difficile quand on ne va pas beaucoup sur le terrain de pouvoir répondre. C'est souvent sur moi que c'est redirigé mais je ne suis pas sûr d'être euh, parfois c'est compliqué. Ce qui fait que je vais rarement dans une solution produit/dose, ça me fait beaucoup échanger avec la personne pour savoir réellement quel est son système, plus de problématique

Paul : est-ce que ça t'oblige à le faire plus car tu ne vois pas la personne, ou est-ce que tu as développé comme une capacité d'enquête ?

Emilie : ben de toute façon autrement je ne pourrais pas

Paul : et ça a changé par rapport à ce que tu as fait ? Il pourrait y avoir un côté piège du terrain, alors que là ça t'oblige de comprendre parce que t'es loin ?

Emilie : je pense que ça a changé aussi par les différentes missions que j'ai pu avoir depuis quelques années, peut-être aussi par les travaux qu'on a faits ensemble. Mais je pense que c'est plus, enfin j'ai plus une approche globale du fait du recul sur les essais systèmes ou ce qu'on a pu faire notamment dans le cadre du RMT.

Paul : et ce qui est dans le guide, tu l'appliques ou tu le nuance, tu le transforme ?

Emilie : ça dépend des fois, des fois ça appelle à une réponse directe, des fois j'essaie de euh y a plusieurs réponse possible. Des fois il y a peut-être un peu plus d'agronomie que seulement prendre le produit qui est conseillé

MSP : et ça, ça a changé dans ta manière de faire par rapport à il y a trois ans ?

Emilie : oui enfin peut-être un peu, après je pense que c'est plus long que 3 ans, c'est tout ce qu'on a pu faire. Oui je pense que ça, ça a changé

MSP : tu développes plus le questionnement ?

Emilie : ouais, ben je suis plus à l'aise, je le fais plus.

Éric : j'ai une remarque sur le conseil par téléphone, tu dis que tu es gênée car tu ne vas pas sur le terrain, moi j'ai l'impression que, enfin pour moi ce n'est pas vraiment un handicap, enfin je trouve que ce qui nous rassure, nous permet d'être bien au téléphone, c'est déjà d'avoir plusieurs fois les mêmes interrogations et puis si on arrive aussi à échanger avec les collègues aussi. C'est vrai que quand on, et par contre si on ne va pas sur le terrain et qu'il n'y a pas d'échange avec les collègues ou peu d'échange sur ces questions-là c'est vrai qu'on peut vite se retrouver un petit peu démuni. Enfin

je ne crois pas que ce soit le fait de ne pas aller sur le terrain qui me pose problème pour répondre à une question c'est plutôt chercher une assurance quelque part auprès des autres collègues.

Emilie : en fait maintenant euh on ne se voit pas beaucoup l'équipe, on se voit très peu, en plus on est éloigné

Éric : alors est-ce que ce ne serait pas plus ça le souci, enfin t'as marqué de plusieurs ne pas aller sur le terrain, enfin ça te pèse, est-ce que ce n'est pas plutôt le manque de discussion avec les collègues ?

Emilie : ou peut-être plus le manque de répétition, des fois chaque questions c'est une nouvelle question, et ça me fait chercher chaque fois. Parce que oui, euh après dans l'équipe, si j'échange avec Antoine parce qu'on est dans le même bureau, ça va qu'on se parle un petit peu, mais pas forcément sur ces questions très précise.

Paul : est-ce que tu as des gens que tu as plusieurs fois au téléphone ?

Emilie : ah oui !

Paul : ils te rappellent ? Vous poursuivez la réflexion ensemble ?

Emilie : pas forcément c'est plutôt des bourrés de questions

Paul : est-ce que tu penses que ça irait pour un manager de faire passer les nouveaux entrants sur ce poste téléphone comme étant un endroit comme les choses ne se passent pas de la même manière que sur le terrain ? Et d'après toi on y apprend d'autres choses que tu as pu développer ou que tu développes ?

Emilie : euh pour moi il faut quand même un peu de terrain, je trouve que c'est difficile qui n'a pas fait du tout de terrain et de pouvoir répondre comme ça. C'est quelque chose qui me manque très souvent, parce que par exemple, les seuils, on les retient aussi par la visibilité, on voit et on a vu plusieurs fois plusieurs années les choses et on s'est posé les questions après c'est peut-être aussi parce que dans mon fonctionnement j'ai du mal à lire le guide pour le guide et retenir, enfin je vais retenir quand je vais aller chercher par rapport à une question mais euh si je ne vois pas ou si ce n'est pas appliqué dans mon fonctionnement c'est difficile.

Paul : je me posais la question dans le sens parcours, car c'est un truc particulier, mais tu laisses entendre qu'au-delà tu guides, tu dois poser des questions, tu vois ça développe d'autres capacités ?

Sophie : qu'est-ce qui te manque dans le terrain ? Qu'est-ce que tu ne trouves pas ?

Emilie : ben dans mon fonctionnement, les choses rentrent parce que je vois, j'observe, puis au moment où je vois quelque chose je vais aller le chercher le seuil de visibilité, c'est plus facile pour moi d'acquérir des connaissances pour moi. Et quand j'en faisais plus c'était plus facile de répondre aux questions.

Éric : avant tu faisais quoi ?

Emilie : avant je suivais des parcelles, et ça, ça a été réorganisé.

Michael : ton terrain c'est ton groupe Déphy que tu gardes de temps en temps ?

Emilie : oui et pour les essais

Michael : tu regrettes de faire moins de terrain ou c'est une situation qui te va ?

Emilie : non ben je l'ai déjà évoquée plusieurs, j'aimerais bien garder un peu de terrain ou en retrouver mais voilà ce n'est pas. Dans l'organisation ce n'est pas forcément possible, enfin pour le moment.

[Ancien poster]

MSP : alors qu'est-ce qui a changé ?

Emilie : y a des choses que je ne fais plus. Entre autre le BSV, j'animais le volet agricole d'un contrat de rivière et le contrat est tombé à l'eau, je ne fais plus. Euh après sur la biologie des sols j'intervenais sur les prélèvements, mais du coup je vais rentrer par une autre porte. Je ne sais pas comment je vais faire ça, mais pour l'instant je ne fais plus. Après peut-être aussi euh, les deux plus gros cadres ici, le groupe Déphy, bon il est plus Déphy mais il est toujours groupe, on se voit seulement pour des visites, on ne fait plus le reste des autres missions Déphy. Et puis après j'avais mis un cadre assez important sur SdCi, après enfin ça représente quand même une part moins importante de ce que je fais aujourd'hui donc plus parce qu'on arrive en fin de l'essai sur lequel on était un peu plus et puis sur le reste c'est un peu en rade en Saône et Loire. Après j'avais mis pareil conseil culture presse bouton c'était surtout du conseil par téléphone la même chose qu'à l'époque. Par contre j'ai une coré d'article j'en fais moins aussi. Et les journées techniques je participe toujours à l'organisation des journées techniques

Éric : y a le guide maintenant

L : dans la représentation, qu'est-ce qui te frappe aujourd'hui en voyant les deux ?

Emilie : ben j'avais plus repris les thématiques que le type d'intervention, du coup là je n'ai pas du tout parlé là dans l'animation de groupe je n'ai pas marqué que c'était ex-groupe Déphy

MSP : y a un glissement sur les activités en fait ? Sur le type d'activité

Emilie : ouais, et puis je n'ai pas fait intervenir avec qui j'étais en relation

MSP : car tu n'es plus en relation ?

Emilie : je suis toute seule dans mon bureau. Non mais je ne sais pas pourquoi je ne les aie pas mises. Après les relations, ça reste les mêmes

Sophie : et les petits satellites ?

Emilie : ouais ceux-là c'était pour représenter les activités annexes de façon plus importantes, mais y en a moins réellement dans mon activité. Bon c'est un peu moins divers, ça tourne toujours autour de la même thématique ce qui n'était pas forcément le cas avant.

Sophie : comme un recentrage ?

E : oui. Maintenant ça a plus de logique, après je ne fais toujours pas plus de terrain.

B. Conseiller 2 :

1. Poster métier - juin 2014

Avec les tours de plaines, rencontres individuelles, pour les groupes techniques c'est plutôt un moment assez euh réduit mais que dans la situation de conseil dans les bassins d'alimentation et de captage c'est un temps qui va être augmenté pour moi euh le conseil individuel

Tout ce qui concerne les réunions techniques bon je l'ai symbolisé par ce tableau-là, réunion technique qui est faites soit après la moisson, soit les réunions hiver qui permettent de faire le point avec les agriculteurs sur les interventions techniques de printemps, et puis bon une réunion technique qui peut être concentrée autour d'une analyse des marges. Donc ça c'est le contact direct avec les agriculteurs en individuel ou en groupe.

Ensuite une partie rédaction de bulletin, donc ça aussi c'est un temps important, donc de bulletin technique, flash culture ou de bulletin spécifique bassin d'alimentation et de captage, c'est vrai que là il y a des différences à faire entre les bulletins que l'on réalise pour des groupes techniques de développement ou pour des BAC.

La partie contact, enfin téléphone alors la enfin a quelque endroit j'ai marqué du temps caché, c'est vrai que c'est du temps en fait on passe beaucoup de temps au téléphone, parfois on a tendance à l'oublier quand on, enfin si j'ai l'impression que c'est un peu du temps caché par rapport aux collègues ou par rapport à notre hiérarchie on va dire. Donc téléphone et bon une partie aussi contact soit par mail, soit par l'intermédiaire de forum de discussion, j'ai mis entre parenthèse le site internet, car à la chambre a un site mais je trouve qu'on ne l'utilise pas assez on n'arrive pas à bien l'utiliser pour faire du conseil ou comme outil de conseil aux agris. Donc tout ça y a du temps d'organisation, ça fait partie du temps caché tout ça, d'organiser un peu toutes ces activités.

Ensuite y a la partie qu'on peut avoir d'échange entre collègue qu'on peut avoir en amont de toutes ces activités. Donc l'échange entre collègues et puis ça peut être par équipe ou les échanges individuels qu'on a pour une question. Donc eu en fait, cette partie fonctionnement d'équipe c'est ce qui permet d'organiser tout le reste c'est pour ça qu'il y a des flèches qui partent de cet endroit-là.

Donc la partie conseil qu'on vient de voir qui peut être complétée par des réunions un peu plus spécifiques bon réunion grand public ou démonstration aux champs pour des démonstrations plus ouverte, voilà.

Et puis ce que je nomme « se ressourcer », nous en tant que conseiller on a quand même besoin, de se ressourcer régulièrement, bon là j'ai tout mélangé, mais c'est tout ce qui nous amené à nous former, nous tenir au courant des dernières informations, c'est des documentations, c'est des participations à des colloques bon j'ai mis aussi la recherche de référence, la recherche de référence qui nous permet de euh, bon symbolise par ces 2 personnes qui font des recherches de reliquats, recherche de référence qui vont nous permettent aussi de nourrir notre conseil, c'est aussi notre



participation au bsv par le suivi de parcelle, c'est aussi une façon de nous tenir au courant de l'évolution de la campagne, donc euh c'est une source d'information.

Voilà et ici alors euh j'ai mis ce qui symbolise ce qui parasite notre quotidien, ce que disait Cédric, que des fois on a l'impression de toujours faire en urgence, c'est d'ailleurs ce que j'ai marqué à la fin, toujours l'impression d'être en retard et dans l'urgence et puis donc soit des imprévus, soit le temps passe devant l'ordi et en particulier notre messagerie, quand on s'absente 2-3 jours on arrive à une multitude de messages, le retour des vacances c'est encore pire ! Et c'est du temps souvent, ou on a tendance, enfin moi c'est mon cas, de prioriser la dessus alors que ça empêche de réaliser l'essentiel du boulot. Enfin c'est peut-être à cote de notre réflexion mais bon, je trouve que c'est enfin c'est eux comme ça que je le vis.

Michael : t'arrive à prioriser, à dire ben là je fais plutôt un flash technique un tour de plaine, faire ses propres référence car parfois ça passe a la trappe aussi. T'arrive a te dire je me garde un temps je me documente ?

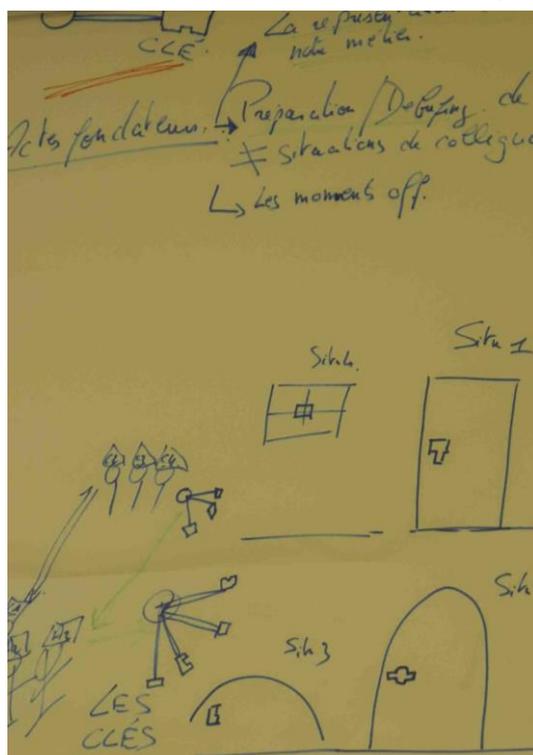
EB : ben euh ce n'est pas évident, c'est plus les échéances qu'on se fixe qui nous donne la priorité quelque part, si tu sais que demain t'as un bulletin à faire et qu'après demain t'as euh, c'est pour ça que t'as l'impression d'être dans l'urgence, ce n'est pas tout le temps mais des fois j'ai la sensation de passer du temps sur des choses qui sont moins importantes mais elles sont plus urgentes. Alors comment euh ? Ou obligatoire ouais (en réponse a l'écho)

L : quand tu positionnes le travail en équipe c'est de la que parte toutes tes flèches,

Éric : euh oui quelque part, un peu dans tout ce qu'on réalise ensuite l'échange dans l'équipe est important. Bon faut pas que ça prenne trop de temps mais c'est essentiel l'échange entre équipe.

2. Poster Changer - 18 mois

Sur le cheminement, la formation et les actes fondateurs, moi ce qui m'avait marqué, c'est le premier exercice qui consistait à dessiner, à travailler sur notre métier, de se le représenter quoi, donc bon j'ai trouvé que c'était quand même intéressant d'avoir la vision de tout le monde sur son propre métier, bon le je me suis symbolisé moi, à priori plutôt avec une clé alors la clé sert à déverrouiller des portes de situations, bon j'avais plutôt l'impression d'arriver toujours avec la même clef, et puis quel que soit la porte qui y avait en face. Autre point important, enfin moi j'ai trouvé vraiment essentiel dans ce qu'on a pu faire ensemble, ce soit la fois précédente, cette fois, c'était ce qu'on a pu faire sur les différentes situations rencontrées par chacun d'entre nous et puis d'avoir le travail préparation débriefing, enfin le travail avec la fiche d'Agroconseil sur ce que l'on a pu faire ensemble sur les différentes situations. Tous ces exercices-là, je les aie trouvés bien, que ce soit, en session ou intersession. Enfin moi je ne suis pas allé dans d'autres départements, mais avec les collègues, dans le département on a pu le faire aussi pour certaines des situations sur lesquelles j'ai eu à travailler et c'est vrai que ça m'a beaucoup aidé. Et puis l'acte fondateur c'est tous les moments qu'on a passé aussi ensemble que ce

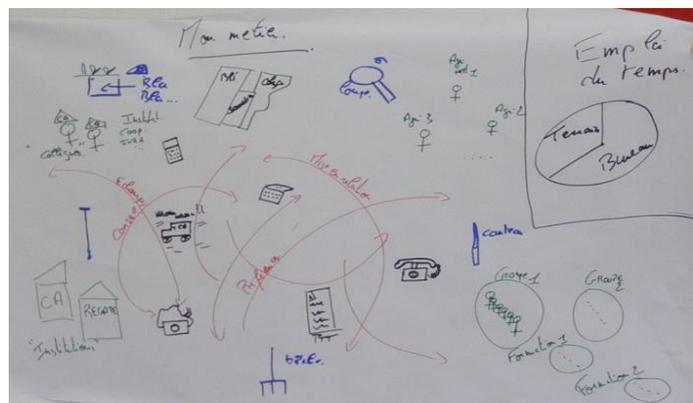


soit ici au repas, ou le soir, oh ben on se connaissait pas plus que ça et je trouve que ça c'était quand même des moments très importants et très privilégiés, de pouvoir vous rencontrer et de vous connaître. Et donc tout ça pour arriver, j'ai l'impression d'être parti avec une seule clef en passe partout... Donc les histoires de bien repérer les situations donc entre ce qu'on a fait aujourd'hui et ce que nous a raconté Marie-Noëlle sur situation ben c'est vrai qu'effectivement ça interpelle hein euh y a des situations différentes et donc c'est peut-être partir avec les petits chapeaux C2-C3 là c'est plutôt les collègues, donc euh un travail à faire en amont puis en aval de nos situations avec l'appui de nos collègues pour peut-être imaginer un premier trousseau de clef puis euh ensuite dans la réalisation aussi avec les agriculteurs, être enfin que les agriculteurs soient aussi acteurs enfin qu'on soit pas uniquement là pour défendre la bonne parole enfin je pense ça commence à être pas mal perçu ça quand même euh et donc qu'on puisse aussi avec eux compléter ce jeu de clef de manière à ouvrir ensemble les portes des différentes situations qu'on a à gérer. Donc voilà tel que ça m'est venu dans la restitution de ce qu'on a pu faire ensemble.

3. Poster métier – Octobre 2016

Voilà comment j'ai schématisé mon métier, les flèches rouges ça me représente un peu moi. Un peu un genre de média, de mise en relation entre différents acteurs, agricoles on va dire. Donc avec des agriculteurs qui sont soit en individuels, soit en groupe. Aussi par rapport à des institutions, là par exemple c'est le syndicat des eaux d'une commune d'un Bac, chambre d'agriculture, voilà des institutions, et puis aussi avec des collègues au sens large de la chambre et d'autres, des partenaires on va dire, des instituts techniques, INRA, coopératives. Donc mise en relation avec tous ces gens-là.

Ce qui fait l'objet des échanges, c'est du conseil, du conseil, échange aussi avec ces personnes-là, c'est aussi l'acquisition de références, et puis de partager des références. Et ça, ça s'appuie sur des parcelles, parce que bon on parle quand même d'agriculture, c'est grande culture. Le support ce sont des parcelles agricoles, et puis avec un certains nombres d'outils que j'utilise. Des outils plus d'observation symbolisé par une loupe, un couteau, une bêche et un profil de sol. Et puis des outils plus un peu généraux qui sont le téléphone portable, l'ordinateur, le téléphone fixe, les rédactions de document écrit. Et puis alors l'appareil photo c'est cet outil là que j'avais amené pour représenter mon métier, actuellement c'est un appareil photo. Ça symbolise ce qu'on fait, enfin l'observation, la transmission, et ben c'est quelque chose que j'utilise pas mal. Et puis la voiture qui est pas mal utilisée dans mon métier.



Enfin j'ai essayé de schématiser l'emploi du temps, je considère que je passe la majorité du temps au bureau, et puis un temps plus faible sur le terrain, bon en proportion j'en sais rien mais c'est surtout mettre l'accent que finalement mon métier, que bien qu'étant conseiller agricole je le passe pas mal au bureau.

L : ça t'appelle quoi comme commentaire de voir cet ancien poster ?

Éric : ben à part les photos, j'avais peut-être une perception très structurée la dernière fois, alors que là

SG : ben là tu t'es mis au centre de plusieurs trucs, et celui d'avant tu n'es plus au centre

EB : disons que l'autre fois c'était peut-être plus thématique, plus carré sur vraiment ce que je faisais concrètement, là cette fois-ci c'est plus une perception de la façon de travailler, sans forcément détailler les différents thèmes. Après je ne sais pas s'il y a beaucoup de différence entre les deux thèmes, on retrouve le téléphone, on retrouve le mail, on retrouve les notions de groupe, d'individus, tiens en fait je ne vois pas d'individuel alors qu'ici en fait y a des individus.

SG : y a une bêche en plus et l'appareil photo

Qqun : y a le Bac qui avait dans le premier poster mais pas dans le deuxième

EB : ben disons que le Bac, pour moi c'est dans les notions de groupe, enfin c'est soit en groupe, soit en individuel c'est vrai que le Bac en tant que tel il n'apparaît pas.

Sophie : il n'y a plus que tu étais en retard

EB : j'avais mis que j'étais en retard ? Ah oui, ben euh ouais non, je ne suis pas plus en avance mais bon

Sophie : avant on avait l'impression que tu structurais autour du temps, alors que là c'est plus en fonction des différentes actions ?

EB : là-bas c'était structuré par thèmes, ça paraissait très segmenté, là c'est plus un sentiment, pas de fouillis mais

SG : d'être au milieu et de coordonner tout ?

EB : non pas forcément être au milieu enfin je suis au milieu de moi-même, mais euh difficile des fois de vraiment segmenter. Là c'est un peu artificiel de segmenter les choses comme ça, alors que concrètement dans le travail c'est plus imbriqué. Dans une journée c'est moins clair ce qu'on fait, enfin c'est des actions qui se croisent

MSP : comment s'est cohérent tout ça ?

Éric : oh euh si y a de la cohérence, après faudrait rentrer dans chacune des actions, enfin après c'est dans la définition de l'action qu'on peut retrouver de la cohérence, mais ceci dit il peut y avoir dans une action un sentiment d'aller dans tous les sens, mais au final, y a quand même une ligne directrice qui est donnée par une action.

L : tu dis finalement le poster ancien ça a l'air plus structuré et là, ça a l'air fouillis. J'ai l'impression que dans ton discours, que ça à l'air, mais que dans ton action ce n'est pas forcément gênant que ça ait l'air fouillis.

EB : ben non mais c'est vrai qu'après il faut qu'il y ait une ligne directrice.

MSP : et c'est quoi cette ligne directrice ?

Éric : ben euh il peut y en avoir plusieurs, après on peut retomber sur l'aspect thématique, ça peut être en fonction des actions que je travaille.

MSP : par ex ?

EB : le bac de Briennon, travailler avec les agriculteurs, pour qu'ils euh qu'ils respectent les engagements qu'ils ont pris ensemble. Après un autre groupe, c'est un groupe d'échanges sur le semis direct, voilà on a prévu d'échanger sur cette technique et on a prévu des actions spécifiques autour de ce thème là

L : en fait si je comprends bien, avant la façon dont tu avais décrit ton activité c'était plus par type d'activité et là c'est plus décrit par action et ce qui oriente le but de l'action

EB : c'est peut-être plus la façon dont je vis, l'impression dont je vis les choses, un peu comme ça. Et pas d'une manière carrée, truc 1, truc 2

Sophie : tu ça, car tu vois ceci comme un tout qui structure ou c'est tout qui a un impact sur tout. Les différentes missions dont tu parles aujourd'hui elles font partie d'un tout que tu essaies de représenter mais où il y a un tout et à l'intérieur de ce tout il y a différentes missions, ou est-ce que c'est plein de choses qui se superposent les unes les autres et où tu n'arrives plus, enfin c'est plus difficiles de segmenter ?

EB : oui c'est des choses qui se superposent, qui se croisent, ouais enfin les missions pour lesquels je travaille je ne l'ai pas représenté. Enfin j'ai représenté la façon dont moi je ressentais la façon de travailler. Donc c'est plus un sentiment d'imbrication de différentes actions, enfin ça quoi

Michael : peut-être que ce n'est pas plus fouillis mais juste une façon différente de représenter ? Ce qui est intéressant c'est que c'est à peu près la même chose au niveau des missions

L : entre aujourd'hui et y a 3 ans y a des choses qui ont changées ? Et si oui quel est le registre de ce qui a changé ? Les buts que tu poursuis, les règles que tu te donnes ou qu'on te donne ? Les informations avec lesquels tu jongles, les connaissances, les raisonnements, les étonnements ?

EB : ce qui a pu changer et apporter, enfin je ne sais pas si c'est par rapport à notre travail ici, mais c'est une autre façon parfois de préparer certains rendez-vous, c'est peut-être une autre façon d'aborder une situation, bon le fait d'avoir pu voir comment pratiquaient les collègues, voir les expériences des uns et des autres. Ça permet de parfois se remettre en question, ou de se dire, ah ça on pourrait le faire différemment. Après qu'est-ce qui a changé, enfin exactement euh ?

MSP : par ex dans le Bac vous avez tenté des trucs, tu as changé dans ta manière de faire ?

EB : ouais on a tenté des trucs, ben euh changé pas forcément car c'est une action que je prenais, en fait le Bac c'était un peu une découverte quand je suis arrivée là, je rentrais dans la mission donc ça a permis de peut-être de travailler avec des gens-là un petit peu différente de la façon dont je faisais avec des groupes techniques. Et effectivement ce qu'on a pu voir ensemble permettait de tenter, de faire des choses un petit peu différents de ce que j'aurais pu faire si j'étais rentré bille en tête sur le même type de relation qu'avec un groupe technique. Sachant que sur le Bac c'est un petit peu différent aussi des groupes car on est plusieurs, je travaille avec Laurette, avec les gens de l'INRA donc on est aussi plusieurs à intervenir. Donc forcément on travaille un peu différemment.

Sophie : qu'est-ce qui est différent ?

EB : ben quand tu es plusieurs à organiser une réunion forcément tu ne vas le faire de la même façon que quand tu es seul à organiser une réunion par exemple. Y en a toujours un qui ramène un grain de sel, faut en tenir compte ou pas, c'est bien, ce n'est pas bien, je veux dire, c'est différent. Le fait d'être plusieurs à intervenir, à participer à l'animation, ça oblige à travailler ensemble et forcément on fait différemment que quand on est seul.

Sophie : tu parles d'un travail en amont qui est différent, et pendant qu'est-ce qui est différent ?

EB : euh ben parce que sur, euh le fait qu'on travaillait en équipe sur l'animation du Bac et donc forcément, on prépare différemment et on réalise différemment avec une sorte de répartition des tâches entre chacun. Donc c'est ça qui est un peu spécifique

transformer jusqu'à l'application après. J'ai mis un peu en avant tout ce qui permet d'avoir des idées, dans mon travail, en premier c'est l'échange et le partage avec les collègues, et les agriculteurs qui permettent d'avoir des idées. Aussi la curiosité, c'est un peu le savoir être, mes motivations, si y a pas de motivation dans le métier, je pense qu'on n'arrive pas à avoir des nouvelles idées. Après y a tout ce qui est formation apprentissage, qui est essentiel et aussi l'information, donc tout ce qui est média. Et aussi ce que j'ai mis en dernier, mais qui n'est pas le moindre. C'est la confrontation, l'échec et le débat, je pense qu'on ne peut pas innover si on est toujours, enfin s'il n'y a pas de remise en question, s'il n'y a pas d'échec non plus. Car l'échec fait partie de l'évolution pour moi, donc j'ai eu des échecs, comme tout le monde dans la vie et ce qui m'aide à avancer c'est de rebondir sur ces échecs, de mettre en débat avec d'autres et d'autres personnes et les confronter, donc d'avoir de nouvelles idées pour avancer et ça me permet d'avancer dans mon métier. Donc au niveau de l'expé c'est surtout au niveau de la formation et de l'information, expé c'est tout ce qui est BSV, observation de parcelles, et l'expé que je fais à La Brosse aussi (lycée), écophyto c'est le groupe Déphy, c'est surtout de l'animation, beaucoup d'individuels, il y a beaucoup d'échange avec les agriculteurs, la plupart du temps c'est là où j'apprends le plus quand j'échange avec eux. Enfin je ne suis pas sûr de leur apprendre grand-chose, mais moi je leur apprend beaucoup, mais après dans Ecophyto, dans les réunions qu'on fait je suis vraiment plus là en tant qu'animatrice, et favoriser les échanges. Après les idées que j'ai développé, enfin dans l'animation technique, comment on met en pratique ce genre de réunion et aussi pour donner des pistes de réflexions.

Après il y a les Bac, deux études que je fais : le diagnostic agricole, où là c'est un rapport à rendre, avec beaucoup d'échange avec les agriculteurs sur le terrain, des agriculteurs qu'on n'a pas l'habitude de fréquenter. Donc c'est marrant, on voit de tout, c'est super intéressant. Et après l'animation technique sur les Bac, donc là j'ai mis moi qui pose des questions en interrogations, j'apporte des idées mais pas forcément de solutions, enfin j'apporte jamais de solution d'ailleurs, j'apporte souvent des questions, questionnements, suivant ce que j'ai comme idée derrière.

Après j'ai mis l'administration avec le chapeau, parce que y a pas mal d'échange avec l'administration, l'agence de l'eau et autre. J'ai mis moi aussi devant l'ordinateur parce qu'il y a pas mal de bureau, je l'ai mis en tout petit parce que ce n'est pas ce que je préfère

Paul : tu pourrais nous en dire plus sur le fait que tu dises que tu n'apprends rien aux agriculteurs mais que tu apprends plus d'eux ?

SG : ben parce qu'ils sont sur le terrain tout le temps, et moi je n'y suis pas forcément. Donc si on veut avoir des infos de terrain il faut les questionner.

Paul : tu penses que l'essentiel c'est les gens qui sont sur le terrain ou d'avoir des idées donc toi t'es pas obligée d'être tout le temps sur le terrain pour avoir des idées et

SG : ouais c'est pour ça que je les ai mis là aussi car ça fait partie des agriculteurs, enfin d'avoir un réseau pour avoir des nouvelles idées. Enfin souvent, eux c'est ils ont mis, enfin quand on questionne des agriculteurs, ils ont des idées, parce qu'ils ont vu un tel ou un tel, mais ils ne l'ont pas concrétisé, mis sur papier. Donc après ils en reparlent à quelqu'un d'autres et après ils disent ah ben moi aussi j'ai l'idée mais j'ai fait ça en plus. Donc en fait, nous on est des ponts, entre les agriculteurs là, ceux qu'on va rencontrer là, parce qu'on a conceptualisé leurs idées un peu plus. Du coup j'apprends plus avec eux.

MSP : et qu'est-ce qui te fait dire qu'ils n'apprennent rien de toi ?

SG : ben je ne pense pas que je transmette beaucoup d'information, enfin je transmets des informations, mais euh je fais partie du réseau de connexions d'apprentissages. Je pense qu'ils apprennent comme moi

MSP : oui mais dans le questionnaire que tu leur apporte ?

SG : oui c'est un questionnaire que je leur apporte, ce n'est pas des infos, enfin si mais enfin je ne les forme pas

Sophie : t'es sur que ce n'est pas comme une formation de les questionner et les faire réfléchir sur leur système ?

SG : non car c'est eux qui se forment tout seul. Enfin euh c'est juste un canal d'information que je suis

Paul : ce n'est pas exactement ce que tu as dit tout à l'heure. Tu as dit, non en gros je ne leur apporte rien.

SG : non je leur apporte un questionnaire.

Paul : T'as aussi dit « finalement on conceptualise un peu pour eux », si ça ce n'est pas euh

SG : oui pour moi c'est ça. Oui non je n'ai pas dit que je ne servais à rien, mais je dis que je enfin moi dans mon objectif ce n'est pas de leur apprendre, enfin c'est de leur apprendre à se poser des questions, mais pas de donner de donner de l'info pure et dure. Ils ont d'autres canaux pour ça. Moi je ne veux pas être ce canal-là.

Sophie : quand tu dis qu'ils t'apportent beaucoup, à quoi tu penses ?

SG : ben beaucoup d'informations agronomiques, sur aussi technique sur le travail du sol, sur les phyto, sur pourquoi ils font tel travail et pas un autre, le type de sol, sur l'agronomie l'évolution de la plante, sur plein de choses quoi. Enfin tout quoi, enfin beaucoup de choses. Enfin n'importe qui peut apprendre de n'importe qui si tu es curieux et motivé.

Sophie : et les traits rouges ils représentent quoi ?

SG : ben je me suis dit qu'en regardant de loin ça représente une synapse de neurone, non ? De neurones connectés, en fait c'est pour montrer un flux d'information. J'aime bien l'idée qu'on soit des neurones

Sophie : par rapport à la transmission ?

SG : ouais.

Deuxième poster :

SG : du coup j'avais mis Déphy au centre. Les Bac, j'avais mis un pont déjà entre Déphy et les Bacs. L'animation. Ah oui là j'ai voulu mettre 'pas content' ah oui et il passe à moyen content, puis content. Enfin je ne suis pas sûr qu'en trois ans ils soient tous contents. Du coup ouais l'échange. Bon euh ça n'a pas trop changé en fait. C'est juste une autre façon de le représenter en fait.

MSP : donc t'as pas trop changé dans les activités, et dans la manière de faire les activités ?

SG : ben j'ai testé plus de choses. Euh faire des tours de plaine, des façons de faire avec les agriculteurs, qui étaient différentes.

Sophie : qu'est-ce qui est différents ?

SG : ben je vous avais parlé la dernière fois de l'équipe de foot avec le syndicat des eaux pas propre, l'équipe de foot de la mauvaise foi.

Sophie : et ça a donné quoi ?

SG : non ben je ne les ai pas retrouvés car ils ont intenté un procès au syndicat d'eau et tout ça. Ils ont pris un avocat pour ne pas faire ce qu'ils devaient faire. Donc ils sont allés loin dans la mauvaise foi. Donc ils ne sont pas contents. Du coup le tour de plaine que j'avais fait c'était de faire, euh pour éviter notamment cette mauvaise foi c'était de les faire dessiner. Pour apporter un côté ludique aux choses.

MSP : ça a marché ?

SG : ouais, ça n'a pas changé pour autant mais ils ont bien échangés. Enfin ça a permis d'au moins ne pas se mettre face à eux, et d'avoir à entendre tous les reproches à chaque fois qu'on entendait. Car on se met toujours face à eux, et ils étaient là, 'ouais puis vous n'avez pas fait ci, fait ça' donc là c'était vraiment de l'échange entre eux et à poser des questions et à dessiner sur des cartes. Donc ça a permis de casser un peu ce processus. Après dans Déphy, je n'ai pas changé grand-chose, je ne crois pas, enfin pas encore

Sophie : tu ne dis pas encore car tu comptes changer des choses ?

SG : ah oui toujours, il faut

Sophie : et la prochaine étape c'est ?

SG : ben là on va intégrer des nouveaux agriculteurs, mais après faudra que je réfléchisse à d'autres choses.

Paul : tu serais d'accord de dire que tu es passée de il faut que je rende les gens contents, à faut que je les fasse gamberger ?

SG : ouais puis faut que je sois contente de ce que je fais, surtout. Enfin je crois que j'ai plus évolué la dedans ou que si je n'ai pas un métier où j'apprends des choses, ou je me fais plaisir j'arrête.

MSP : et c'est quoi tes indicateurs pour estimer que tu es contente ?

SG : euh c'est mon taux d'examens, quand ça ne va pas, mon corps me dit stop [rire]

Sophie : qu'est-ce qui te fait dire qu'en sortant de réunions écophyto bac ou autre que tu es satisfaite ?

SG : ben en fait, j'ai jamais trop été satisfaite, on est jamais satisfait complètement de soi-même y a toujours des trucs qui ne vont pas. Mais euh j'ai été satisfaite, le jour où, parce que là il y a eu un dossier de réengagement des groupes Déphy, et j'ai été satisfaite que tous se réengage sans poser de questions. Je me suis dit que ça doit leur plaire. C'est plus ça qui a fait que j'étais contente.

MSP : donc que tu leur apporte quelque chose ?

SG : ou que eux s'apporte quelque chose mutuellement, et qu'ils s'entendent bien. Oui je suis le catalyseur.

MSP : c'est un métier ça catalyseur ?

SG : je ne sais pas.

III. Annexe 3 : la représentation du dispositif par les conceptrices-animatrices



IV. Annexe 4 : un exemple du traitement que nous avons réalisé sur le poster « Changer 18 mois après »

Consignes : Le chemin parcouru

- Votre parcours ces derniers mois :
 - o les « évènements » qui ont marqué le temps et/ou une transition/évolution,
 - o les actes fondateurs,
 - o les clics et les déclics...
- En pratique :
 - o Schématisez votre parcours... laissez libre cours à votre créativité !
 - o 15 minutes
 - o Restitution: 5 minutes / conseiller

Code couleur :

- **Bleu** : représentation du métier,
- **Jaune** : réflexion
- **Vert** : apports d'autrui
- **Rose** : outils

1. ÉB :

REPRESENTATION DU METIER : Travailler sur notre métier, se le représenter / intéressant d'avoir la **vision de tout le monde** sur son propre métier / je me suis symbolisé avec une clé, la clé sert à déverrouiller des portes de situations

AVANT : J'avais plutôt l'impression **d'arriver toujours avec la même clé,**

APRES : j'ai l'impression d'être parti avec une **seule clé en passe partout**, ça ouvre peut-être toutes les portes / ça interpelle hein euh y a des situations différentes et donc c'est peut-être partir avec les petits chapeaux C2-C3, là c'est plutôt les collègues, donc euh un travail à faire en amont puis en aval de nos situations avec l'appui de nos collègues / dans la réalisation avec les agriculteurs, **que les agriculteurs soient aussi acteurs / qu'on soit pas uniquement là pour défendre la bonne parole** enfin je pense que ça commence à être pas mal perçu / qu'on puisse **avec eux compléter ce jeu de clé de manière à ouvrir ensemble les portes des différentes situations** qu'on a à gérer.

REGARD COLLECTIF : **vraiment essentiel dans ce qu'on a pu faire ensemble/ travail** **préparation débriefing** / c'est vrai que ça m'a beaucoup aidé.

FONDATION DU GROUPE : tous les **moments qu'on a passé ensemble**, ici au repas ou le soir / des **moments très importants et privilégiés**

Synthèse : la symbolisation du métier avec les clefs me font dire qu'il y a une conceptualisation du métier qui s'est faite – disons qu'il n'est plus dans la description de ce qu'il fait. Il y a également une prise de recul et de position sur l'intérêt d'agir différemment. Le collectif est une aide pour penser et débriefer les situations – importance de la fondation du groupe.

2. SG :

AVANT : j'étais plus renfermée sur moi-même au début, moins ouverte aux autres. J'étais rentrée enfin dans trop avoir d'appui de support technique, de connaissance technique.

APRES : je me suis plus ouverte au monde

DECLIC 1 : oser / je me posais pas mal de questions sur ce que pouvait être le métier de conseiller, les différentes façons de...

DECLIC 2 : ne pas avoir peur / je n'y connais rien, on peut toujours retirer des choses. Fondation du groupe : bidon d'or.

DECLIC 3 : regards croisés / profiter du regard des autres, savoir proposer mes idées.

Synthèse : prise de recul sur son entrée dans le métier, la technique est importante mais d'autres oser d'autres entrées sont possibles et intéressantes. L'importance de la fondation du groupe ressort ainsi que les effets positifs de partager, travaillé entre pairs sur des situations de travail.

3. EC :

REFLEXION : ce qui m'a fait beaucoup réfléchir sur une situation de conseil, c'est l'atelier avec Deli Salini / j'ai pu mettre en application ce qui m'avait été proposé par Paul et Deli et le groupe et j'ai trouvé vraiment très intéressant

APPORTS : le fait de mieux nous connaître / se connaître après c'est plus facile pour se contacter, pour échanger et travailler ensemble / quand on se pose des questions on sait mieux vers qui se tourner / comment les autres peuvent devenir une ressource / comment chacun s'y prend dans ses situations / l'Agroconseil dans l'idée de mieux préparer les situations ou mieux débriefer j'ai trouvé ça intéressant.

Synthèse : avoir un outil d'aide pour les situations est intéressant pour mieux préparer les situations vécues ou à venir : ces échanges entre pairs permettent une meilleure connaissance de chacun et des appuis qu'il est intéressant de mobiliser en cas de besoin.

4. CZ :

REFLEXION : différentes choses qui font que j'essaie de changer de camp / les réunions avec les agriculteurs quand on en tire les plus les moins / si une réunion n'a pas marché on essaie de sonder pourquoi / ou au contraire ce qui est bien c'est quand ils disent ben c'est bien / puis c'est aussi les rencontres avec les autres animateurs de réseau / y a le séminaire Changer, là on approfondi parce que c'est le thème / [formation PAE] avec les jeunes conseillers le soir on parle pas mal et au final je trouve que ça a un effet psychologique aussi ça fait beaucoup réfléchir, on parle beaucoup de difficultés et on se rends compte qu'on a un peu tous les mêmes, qu'on est pas tout seul à pas arriver certain truc et voilà on a des échanges / généralement quand y a des grosses rencontres comme ça, y a des séminaires ou autre on part un peu boosté / Michael qui a une grosse influence dans l'équipe puis sur moi / y a les animations comme ici, les animations qu'on fait avec les agriculteurs, on tire les plus les moins / et les échanges avec les agriculteurs et dans les activités diverses, j'ai le terrain, la technique et les réseaux, les réseaux d'expé, les réseaux BSV, les autres réseaux qui alimentent aussi toute la biblio / j'ai pas les ressources ici, tiens y en a un juste à côté que je découvre dans le GDA qui fait ça / c'est tout ça au fil des derniers mois, en mixant tout ça, ... c'est des rouages, ben c'est tout plein de petit clic / les mêmes partenaires, les mêmes relations qui font que la campagne suivante ça va évoluer / y a plein de petit clics qui font changer mais je m'interroge sur le gros déclic / mes

missions ont récemment changées en octobre ... j'avais des missions qui m'ennuyaient un peu, là ça a vraiment changé pour moi mon intérêt pour le travail.

ACTION : ce qui va faire évoluer ma manière d'aborder mes différentes missions / au sein de Déphy, ben déjà les échanges avec les agriculteurs voir leurs attentes les accompagner au fil de la campagne / je choppe des trucs en technique d'animation que je vais réutiliser ici et ici je choppe tous les échanges, plein d'expériences diverses chez les agriculteurs

Synthèse : intérêt des discussions avec les différents acteurs, permet de se rassurer sur des problèmes qui sont partagés dans la communauté, et de prendre du recul sur ces propres situations. Permet aussi grâce aux analyses des réunions (les plus, les moins) de réorienter en fonction des remarques et besoin. La création du collectif (ne pas que Changer) a aussi son importance pour permettre cette bulle de réflexions et décompressions des problèmes. Le changement de mission a aidé, elles sont plus diverses.

5. EH :

AVANT : j'avais commencé un peu à changer mais qui s'est accéléré avec Changer / au début c'était plutôt moi qui allait observer faire le diagnostic de la parcelle on va dire toute seule, puis les agriculteurs étaient au bout de la parcelle, ils attendaient que je revienne, puis je revenais et je répondais à leurs questions, donc c'était de l'info descendante, y avait pas forcément plus d'échange que ça.

APRES - REFLEXION : après y a eu le séminaire Changer, les échanges entre nous, entre conseillers, retours des différentes expériences, et fiches de l'Agroconseil sur lesquelles je m'appuie maintenant pour préparer et débriefer / et puis les visites de terrains qu'on a fait un peu décalées, la visite des cassis et encore celle de ce séminaire / [avec Eric] on avait fait une fiche je me prépare, on avait discuté comment faire pour que l'animation soit réussie puis on a débrieffé à plusieurs / ça m'a permis de me rassurer sur ce que je faisais sur ma façon de faire, de prendre du recul nécessaire que j'avais pas forcément tout seule puis de modifier et adapter les façons de procéder / c'est les agriculteurs qui vont eux-mêmes aller voir leur champ faire leur diagnostic, moi je suis à côté et ensuite on fait le bilan c'est moi plus qui vais questionner ce qu'ils ont vu, les faire échanger et faire plus de retour que ce que moi je vais leur en rapporter. Bien sûr il reste toujours une partie où moi j'interviens techniquement mais après / je m'appuie sur ce que j'ai fait sur le BAC / je repars des séminaires j'ai envie de tester des nouvelles choses de changer de façons de faire.

Synthèse : intérêt des outils (Agroconseil, retour d'expé, TdP décalé...) pour penser les situations, à la fois pour se rassurer et pour prendre du recul pour aborder les situations et les réorienter au besoin. On a une description claire d'un changement de posture : le avant/après. Importance du collectif pour redonner des idées.

6. SS :

S1 : premier contact pour moi avec Changer, je ne savais pas trop pourquoi j'étais là / j'ai pris connaissance du contexte / l'application en interne c'était c'est bon j'ai fait mes 3 jours casdar j'y suis allée / dans mon job ça n'avait pas d'impact / c'était un premier contact et donc pas de répercussion sur le terrain.

S2 : y a eu 2 éléments qui pour moi m'ont marqués, ben c'était Bidon d'Or, c'était fédérateur, ça a créé du lien et c'était l'occasion d'avoir un rappel sur les objectifs du CasDar ben fallait se remettre dedans quel était notre but, pourquoi on en était là, ça a commencé à m'apporter des outils car on a fait pas mal d'atelier, on a débrieffé ensemble / en interne, ... ça donne des idées d'évolution c'est

rassurant par rapport aux difficultés qu'on a chacun dans nos métiers, on est pas tout seul dans notre coin et aussi par rapport aux retours sur le groupe avec la hiérarchie qui ne comprennent pas bien ce qu'on fait / dans mon job de tous les jours ça a commencé à m'apporter des idées, alors j'ai pas d'idée concrète, dans mes premiers ateliers, y me semble que ça a débloqué des points / y a toujours des petites idées pour des réunions au fur et à mesure de tous les cas que l'on peut voir.

S3 : là c'était l'éclipse / ça a continué à m'apporter pas mal d'outils et puis là vraiment ben des idées de comment changer que ce soit dans les réunions, dans les animations de groupe, on voit des nouvelles choses à faire / au niveau interne ça m'a encore permis de voir des évolutions possibles dans mon métier, et d'en parler ça m'a apporté des idées dans mon job de tous les jours.

S4 : bidon d'or le retour ! Ça prouve que c'était fédérateur / des éléments qui permettent de mieux se connaître et donc d'aborder plus de choses par rapport à nos métiers de manière plus cash / [intervention MNG] ça permet d'avoir une vision plus extérieure, ça permet de sortir de nos métiers, puis de cogiter un peu / en interne, ça c'est pas super bien passé, je laisse couler, je me focalise sur ce que ça peut m'apporter dans mon job / j'ai basculé, les apports c'est pour mon job en direct / pour la structure j'ai laissé tomber / la suite je l'attends avec intérêt puis je pense que ça va encore m'apporter pas mal de chose au quotidien.

Synthèse : importance de bien connaître le projet dans lequel on est et importance d'avoir un groupe soudé. Les échanges avec outils ont permis d'être rassuré quant aux problèmes qui se posaient. Des petites idées sur des évolutions au sein des réunions ont émergés.

7. MG :

REFLEXION (avant Changer) : le déclic je l'ai eu un peu avant parce qu'on a fait la formation en 2008 / j'ai travaillé un peu ce qu'on avait fait en formation action donc avec les alternances entre les apports en salle et les premiers tours de plaine un peu euh décalé / ça m'avait laissé une bonne boîte à outils pour animer tout ce qui est CETA, GDA / ce qui était intéressant on avait des personnes qui c'étaient greffée aussi à l'équipe et du coup ça faisait des nouvelles expériences, des nouvelles idées aussi, des situations, des nouveaux outils, c'était intéressant aussi de se renouveler un peu / c'est vrai que j'avais un peu peur que ce soit un peu une redite puis au final c'est un peu dans la continuité.

REFLEXION : j'étais vraiment en demande par rapport à une activité qu'on avait sur le groupe SDSC, et justement c'est une autre façon d'appréhender le conseil puis je voulais animer un peu différemment / l'atelier qu'on avait pu faire au dernier séminaire c'est vrai qu'on avait commencé à travailler la façon dont on peut animer ces tours de plaines là, moi ça m'avait bien aidé et c'est vrai que j'ai essayé de mettre en place au dernier tour de plaine / j'y mets un peu sous la forme d'un chemin où finalement on reprend un petit peu aussi, on complète un peu ce qu'on avait vu avant / y a aussi l'ambiance qui est là pour nous aider à progresser

Synthèse : en parlant d'une formation antérieure, importance de la boîte à outils (Agroveil, TdP...) pour penser et agir différemment. Le projet permet de penser les situations différemment et donc d'agir différemment. Le collectif est également important pour avancer.

8. GN :

« En fait, moi ce n'est pas 18 mois c'est 18 heures ».

VISION ANTERIEURE : c'est écrit « blabla Changer » c'est des personnes qui sont à Maillot et Auxerre / après y a encore deux personnes qui discutent et là c'est moi avec le point d'interrogation / après

c'est écrit « Changer késako » donc là t'as l'impression que c'est un arc en ciel avec un sac qui a des pièces d'or au bout, ça donne envie / y a eu la journée innovation où on a eu la présentation de Changer

VISION ACTUELLE : la journée qu'on a faite hier sur le terrain avec l'équipe / ben moi j'ai trouvé que c'était vraiment très intéressant d'échanger, d'avoir un regard, de se confronter entre conseillers, parce que des fois on a des échanges entre collègues mais d'avoir aussi le regard d'autres personnes... qui ont le même métier mais qui n'ont pas les mêmes situations ... je trouve que c'est enrichissant et ça permet de prendre du recul et ça permet de s'enrichir de l'expérience des autres / je trouve que c'est gagner du temps pour après, pour l'avenir / enfin moi j'entendais Changer Changer mais on change pas de l'extérieur.

VISION PLUS TARD : on retrouve le boss... c'est écrit « CHANGER ! » / Après donc c'est dans la plaine et c'est écrit « CHANGER » et c'est toujours moi le personnage et entre temps je sais pas si vous avez remarqué j'ai pris des couleurs, là j'étais en noir et blanc et je suis passé sur de la couleur, y a eu une évolution / à la fin y a toute l'équipe de joyeux lurons qui ont fait Changer et qui disent « CHANGER ! ».

Synthèse : intérêt de confronter les différents regards pour les compléter et découvrir la richesse des informations. Symbolisation de l'évolution dans le dispositif par des couleurs aux visages qui reviennent. Ce temps de réflexion permet de prendre du recul pour mieux agir par la suite.

9. CB :

EVOLUTION : ma fiche de poste à changer d'à peu près 2/3 / j'ai pas été amené à faire du conseil dans les 6 mois avec des agriculteurs / je suis un peu au milieu d'un changement d'articulation / en discutant avec le président j'ai eu des clics et des déclics et euh pas forcément avec Changer.

REFLEXION : je suis bien contente d'être dans Changer, euh ça permet de prendre du recul dans son métier / je pense qu'il se joue ici des choses qui sont fondamentales par rapport à notre métier.

ACTION : alors ce qu'on fait dans Changer, je m'en ressers, alors ce qui a changé par exemple enfin que j'aurai peut-être fait avant mais là je sais que c'est comme ça qu'il faut faire ... il avait mis les chaises comme pour un spectacle et on a fait un U et ça j'y tiens, avec Changer je me suis rassurée on est tous sur un pied d'égalité dans un comité de pilotage.

Synthèse : prise de recul importante et utile pour penser son métier, permet de se rassurer et d'oser certaines choses.

10. AB :

REFLEXION AVANT : après dans mon métier je savais qu'il fallait changer, donc voilà je savais que la façon de faire, la façon descendante, le manque de participation de public qu'on a en face, je savais que c'était pas la bonne solution, que voilà pour avoir un peu de dynamisme il faut faire autrement / après pas forcément savoir comment m'y prendre

REFLEXION ACTUELLE : après les échanges qu'on peut avoir les situations qui ont été vécues par les uns les autres, ça donne des billes pour se dire on peut faire autrement et ça marche / pour oser le faire en fait, des fois on peut être un peu déstabilisé par savoir comment s'y prendre / le fait d'échanger avec les gens qui avaient mis en place des situations, ça permet de se projeter dans son métier en se disant ben oui on peut faire autrement / après ça permet aussi, des fois on a l'impression

d'être tout seul / c'est pas forcément facile notre métier, ben oui c'est complexe c'est qu'on est pas les seuls à le penser / on est pas les seuls à avoir des difficultés, des doutes

Synthèse : prise de conscience que la façon de travailler « actuellement » ne convenait plus, mais difficile de savoir vers quelle direction se tourner. Les échanges permettent une réflexion sur ces propres situations pour mieux les penser et les réaliser. Ne pas se sentir seule est également une force.

V. Annexe 5 : un exemple de scénario d'un séminaire du dispositif

A. Débriefe du premier séminaire

Bilan de LP

1- êtes-vous satisfaites de cette première réunion ?

Oui, assez satisfaite : il me semble que nous sommes entrés dans le projet, que les participants ont senti de quoi il s'agit. Nous avons envisagé au départ faire une réunion sur 2 jours. Les calendriers étant chargés, nous avons opté pour démarrer par une première journée avant l'été. Dans ce cadre plus resserré, il me semble que nous avons atteint quelques objectifs : faire se rencontrer les participants, commencer l'échange sur le métier, avoir une première approche des situations, vérifier qu'ils étaient prêts à embarquer pour cette aventure et préciser leurs attentes dans le cadre du projet.

2- êtes-vous satisfaite "des réactions" du groupe ?

Oui... mais...

Oui : notamment sur la représentation du métier, qui était riche et a donné lieu à des échanges déjà intéressants, et a permis à chacun de connaître le métier des participants.

Mais : j'ai trouvé le groupe assez « calme », je m'attendais à ce que les échanges soient rapidement plus animés. Sans doute ai-je gardé en référence avec l'expérience de la formation – action de 2008-2011, où les échanges avaient été vite très animés, avec notamment quelques participants qui étaient très bavards ! Là : je ne sais pas si

- le fait que j'aie trouvé le groupe « calme » est juste un point de vue subjectif de ma part
- si ça traduit « quelque chose » : façon d'être des participants, réaction à l'animation, pas assez de temps de travail en petits groupes pour « briser la glace », créer du lien et faire naître les échanges ?

3- êtes-vous satisfaite de l'accompagnement que vous avez mis en place ?

Il me semble que le déroulé et l'accompagnement de cette première journée « se tenait » plutôt bien. L'accompagnement sera à consolider pour la suite.

4- qu'est-ce que cela "vous inspire" pour vos prochaines réunions ?

Plein de choses ! à la fois du point de vue de nous/moi animatrice(s) et du point de vue de la nature même du travail du projet.

- Du point de vue du travail, du cœur du projet : dans la présentation de leurs métiers, les participants ont déjà donné beaucoup de « grain à moudre », une matière très riche. Comment capitaliser ? rebondir là-dessus ? D'autre part, beaucoup des participants ont souligné les questionnements, les difficultés, parfois même des impasses dans lesquelles ils se sentent enfermés.

Comment gérer ça dans le cadre du projet ? Comment en tenir compte dans l'organisation de la suite pour que le projet contribue à faire avancer le « schmilblick » ?

- La co animation de ce projet est une activité nouvelle pour moi, à la fois dans le contenu et dans la posture. Je me suis sentie peu préparée lors de cette journée, au-delà de ce que j'avais mesuré a priori. Pour la suite, cette question de posture est sans doute à creuser, et elle me paraît liée aux compétences que je peux amener / nécessaires mais que je n'ai pas aujourd'hui / à comment s'ajuster pour accompagner l'échange, sans avoir un rôle ni des compétences d'expert ?

5- que pensez-vous de l'échange de situation entre michael et laurette ?

J'ai eu du mal avec ce temps d'échange ! Pourtant, j'avais eu l'occasion de le pratiquer par ailleurs. J'ai gardé une impression de « décousu » et incomplet. Le questionnement est sans doute à retravailler, pour avoir davantage le réflexe des « bonnes questions » à poser pour passer du récit à la situation. J'ai eu l'impression que la reprise de la grille à la fin de l'échange était utile et aidant.

6- pensez-vous qu'un premier décalage a eu lieu ?

Je ne suis pas sûre. Je crois qu'il y a eu une amorce, mais un décalage reste à « produire » lors des prochaines journées.

Bilan MSP

1- êtes-vous satisfaites de cette première réunion ?

Plutôt oui, car j'ai eu l'impression que :

1. on a pris le temps nécessaire pour expliquer le projet, les liens avec le RMT et ce qu'on fait aussi un peu en région, pour recueillir leurs attentes et besoins ... à recreuser d'ailleurs maintenant qu'ils y voient plus clair

2. la séance de présentation de leur métier a été riche et pour nous et pour eux (tous étaient hyper attentifs ... à confirmer via les vidéos)... même si cet exercice n'est pas forcément évident, certains ont commencé à pointer les situations compliquées à gérer pour eux

3. même si la 2ème partie d'après-midi a été trop rapide. Avait-on assez de temps pour décrire une situation ?? un peu juste pour reprendre cela correctement

2- êtes-vous satisfaite "des réactions" du groupe ?

Pour une 1ère fois et un groupe avec des collègues qui se connaissent bien (équipe locale) et moins (interéquipe), le climat semble être plutôt favorable et serein.

Les conseillers et animateurs semblent aussi comprendre de quoi on parle avec des situations de travail qui marchent / marchent moins bien / sont compliquées ou foirées.

3- êtes-vous satisfaite de l'accompagnement que vous avez mis en place ?

Plutôt oui

Pour la co-animation, il faut qu'on se rôde avec Laurette (mais c'était une 1ère) et peut-être qu'on prépare plus en amont.

Pour la partie « Description d'une activité », j'ai eu le sentiment qu'on n'avait pas été assez au bout des choses. En 1 jour, on a quand même réussi à « planter le décor », non ?

Pour la partie « Définition », est-ce que c'était bien de le faire si tôt, trop théorique ? trop conceptuel ? ... A voir ce que vous en pensez ... en tous les cas merci Paul pour tes compléments qui ont permis de reprendre cela avec d'autres mots.

4- qu'est-ce que cela "vous inspire" pour vos prochaines réunions ?

Plusieurs idées et suggestions :

- faire des séminaires sur 2 jours pour avoir du temps et prendre le temps
- penser au gobelet et à compter le bon nombre de repas !
- reprendre contact en amont du prochain séminaire avec les conseillers et animateurs pour savoir ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils ont fait / pas fait
- à l'occasion de situation de travail commune, en profiter pour utiliser les grilles et travailler les situations ensemble

5- que pensez-vous de l'échange de situation entre MG et LP ?

Merci à MG

Par r au questionnement, mon impression à chaud était plutôt positive. Le questionnement de Laurette a permis d'élargir la vision de la situation. A reprendre de manière plus précise peut-être.

Après lecture du débrief de Laurette, je rajoute un point.

Par r au debrief et à la discussion sur l'utilisation de la grille, là on a manqué de temps ... à reprendre à froid entre les 2 séminaires et à retravailler au prochain ?

6- pensez-vous qu'un premier décalage a eu lieu ?

Je ne crois pas qu'on ait eu un vrai 1er décalage « à la Paulo ».

Par contre, cette journée a été atypique pour partie car ce type de réunion sur le registre du métier et des pratiques n'est pas courante.

Sur une journée, il me semble que c'était un peu just en terme de timing pour installer le groupe, lancer le travail, faire un contrat avec les animateurs et conseillers etc.

Par contre, s'il y avait eu un J2, oui.

Du coup, je crois que cette étape est à faire au prochain séminaire lors du J1 en début d'ap-midi... à voir comment ? avec qui ?

B. Scénario du séminaire

<p>Jour 1 matin</p> <p>1 heure environ (accueil et retards inclus)</p>	<p>Introduction, « remise en jambe » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler la vie du groupe : les règles de vie, les 3 P - Rappeler les objectifs partagés - Rappeler ce qu'on a fait en juin avec les posters métiers 	<p>Séquence 1</p>
<p>Jour 1</p> <p>1 heure matin</p>	<p>A partir des posters :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rebondir sur ce qui permet de nommer et décrire des situations : verbe / sujet / périmètre / publics (tab. 2) <p>En sous-groupes : (2 + 2 + 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprendre son poster - Repérer et nommer les différentes situations - En quoi sont-elles différentes ? reliées ? - Quels sont le(s) mandat(s) qu'on me donne (et c'est qui « on » ?) ? quels sont le(s) mandat(s) que je me donne ? 	<p>Séquence 2</p>
<p>Jour 1</p> <p>1h matin</p>	<p>Debriefing (en « plénier »)</p> <p>En quoi c'est important pour conduire le conseil de s'appuyer sur le mandat ? qu'est-ce qui se passe quand il n'y a pas de mandat ? ou bien quand je ne suis pas d'accord ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echanges, débats - Voir comment on « récupère » ça ? 	<p>Séquence 3</p>
<p>Jour 1 AM</p>	<p>« Tour de plaine mystère »</p> <p>Visite d'une parcelle de vigne et/ou de cassis (pressentie à Bonnencontre)</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener ce que vous utilisez comme outils quand vous allez voir des parcelles et/ou conseiller un agri - qu'est-ce que vous voyez ? qu'est-ce que vous en dites / qu'est-ce que vous en diriez ? <p>Débriefing : rapport d'étonnement, animé par MSP / LP : questions qui peuvent animer le rapport d'étonnement :-</p> <ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce que vous observez ? comment vous y prenez-vous pour observer ? - quels indices retenez-vous ? à quoi les rapportez-vous ? - ce qui vous fait « vibrer » dans une parcelle ?! 	<p>Séquence 4</p>

	<p>Synthèse / miroir : Paul</p> <p>Comment utilise-t-on ce décalage dans la suite du séminaire / des travaux du groupe ?</p>	
	<p>... Intermède... dégustation, soirée ☺ ...</p>	
Jour 2 matin	<p>Est-ce qu'on fait travailler sur le débrief d'une situation passée ? Avec un focus sur les mandats pour faire le lien avec ce qu'on aura abordé le J1 ? (cf. séquence correspondante de la V1)</p> <p>Ou bien : est-ce qu'on fait préparer une situation à venir ? Avec là aussi une attention particulière sur les mandats ? en regardant ce qui est à caler ou préciser dans ce registre pour rendre la situation faisable ?</p> <p>(cf. séquence correspondante de la V1)</p> <p>Ou bien : autre chose ? Quoi ?</p> <p>⇒ LP : je suis plutôt pour l'option 1 : d'autant qu'ils sont en attente d'échanges d'expérience et que ça peut aider à préparer des situations, même si on ne le fait pas ensemble dans ce séminaire</p> <p>D'autre part : est-ce qu'il faut / comment faire le lien avec la situation décalée de la veille ?</p>	Séquence 5
Jour 2 AM	<p>Retours du groupe à l'intention des responsables hiérarchiques</p> <p>Faire une synthèse sur le statut du mandat dans la conduite du conseil et sur la façon de le prendre en charge</p> <p>Faire le lien avec l'objectif correspondant et le décliner :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce que vous avez envie de faire passer à la hiérarchie ? => avec post-its ou petits cartons + redistribution - comment on s'y prend ? => discussion en collectif 	Séquence 6
Jour 2 AM	<p>« Le miroir de Sophie »</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentation de sa thèse - Synthèse des deux jours - préparation de la suite : que fait-on à l'inter session ? Que travaille-t-on au séminaire suivant ? Lien avec les retours des participants sur leurs situations à venir <p><i>Idées : filmer une situation qu'on travaillera au séminaire suivant, recueil de situations nommées par mail...</i></p>	Séquence 7

VI. Annexe 6 : un exemple pendant/après chez un conseiller

A. Tour de plaine du 29 mai 2015

Retranscription du **terrain** du mardi 29 mai 2015



Jaune : orge

Vert : vulpin

Essai de représentation de la parcelle

Cédric propriétaire de la parcelle

7 agriculteurs présents (150 invitations envoyées)

Visite le matin de l'usine de traitement de l'eau avec l'agence de l'eau pour « plus de transversalité »

Repas le midi tous ensemble

Départ pour les champs vers 14h30

E : alors comme je vous ai dit, donc euh on va faire un petit exercice euh voilà on sort un peu des habitudes ou je vous emmène dans les champs et l'agri dit ce qu'il a fait et puis on voit ce qui a marché ce qui a pas marché ce qu'il aurait fallu faire. Donc là on va vous demander d'aller observer donc dans le champ d'orge qui est derrière, ce que vous avoyez en termes d'adventices, alors vous avez, libre à vous d'observer autre chose si vous voulez mais on va surtout axer, nous, le discours sur les adventices puisque la problématique sur le bac est beaucoup tout ce qui est herbicide notamment herbicide racinaire. Donc euh, Vous allez partir dans sur cette parcelle-là, vous avez le choix vous pouvez le faire tous seul on avait dit aussi que vous pourrez le faire en petit groupe sachant que ...

A1 : moi, je me mets avec Cédric (l'agriculteur qui possède la parcelle)

Rire de tous

E : voilà, non, alors si vous êtes en petit groupe en fait on va faire qu'un groupe parce que vous n'êtes pas nombreux euh nous ce qu'on aimerait c'est qu'en fait vous le fassiez comme si vous alliez faire une observation dans votre champ, donc vous êtes tous seul en gros. Vous allez partir avec une petite fiche, il va y avoir 3 phases : une phase d'observation, vous allez avoir 3 questions, une phase d'observation, donc vous êtes tout seul dans le champ, une phase après de mise en commun ou vous viendrez avec les réponses donc aux questions qui sont sur la fiche

Bruit

Non c'est vous qui quelques part allez noter

Bruit

Euh Et une phase où là ce sera l'agriculteur propriétaire de la parcelle qui expliquera ce qu'il a fait sur la parcelle

Donc dans la première phase quand vous êtes tout seul, nous on séquestre l'agriculteur, vous n'avez pas le droit de lui parler de lui poser des questions

Rire

C2 : Et là on est nombreux hein

E : La seule chose qu'il peut vous dire éventuellement c'est la variété

Discussion, bruit

C2 : ouais bon ça ne vous servira à rien

E : vous avez reconnu que c'est des pois d'hiver bien sur ... donc euh voilà

Rire

E : donc si on commence la phase 1, on va vous distribuer y a les petites fiches qui sont derrière si quelqu'un veut bien

A : y a des crayons ?

E : alors des stylos j'en ai aussi, si qqun veut un crayon ils sont là, hop

C2 : vous n'avez aucune excuse pour ne pas répondre

E : vous avez deux moyens de le faire, on va lire les questions ensemble et après on va vous expliquer.

Donc la première question ...

Chut chut

Bruit

Non non, Le nom c'est le vôtre parce que vous allez avoir deux façons de donner les réponses. Pour ceux qui souhaitent me donner les réponses, svp, je vais pas crier, y a du vent, donc si en plus vous n'écoutez pas, ça va être dur pour moi de crier fort tout l'après-midi, merci, donc y aura, y a deux façons de faire, soit vous préférez répondre aux questions à l'oral quand on fera le tour hein, chacun s'exprimera, soit y en a qui peuvent aussi me l'écrire et me donner la fiche et je lirai, on lira les réponses pour vous c'est comme vous souhaitez ou les deux, vous pouvez me rendre la fiche et le dire à l'oral.

Donc la première question c'est « trouvez-vous la maîtrise des adventices satisfaisante de votre point de vue dans cette parcelle », la deuxième question c'est « quel indices vous font dire ça ? », la troisième question ben « comment vous les avez observés ? » et la quatrième question « que feriez-vous dans cette parcelle si vous la repreniez en terme de rotation, travail du sol, euh... tout ce qui est stratégique au niveau de l'itinéraire technique

L : j'crois que Cédric ne cède pas la parcelle l'année prochaine !

E : Ouais

Rire

A : ouais quand j'ai vu la question ... *blabla bruit...* ça vaut le coup de mettre son nom là (*sur la fiche*).

C2 : ils se sont tous dis ça ... rire

E : mais on s'y attendait c'est pour ça que L avait la répartie bien avant qu'il y en ai un qui le dise

A2 : celui qui a la meilleure note il gagne le champ

E : non, alors voilà...

C3 : y a même pas de récompense on est nul franchement

E : non alors faites-le, le plus sérieusement possible, je vous rappelle le respect la bienveillance vis-à-vis des agriculteurs qui présentent leur parcelle c'est important, et puis ils auraient pu nous montrer des parcelles certainement nickel. Donc voilà on vous laisse 15 minutes maximum, alors vous hésitez pas vous rentrez dans la parcelle, vous vous balader un peu comme si vous feriez

Rire

A4 : alors juste les limites de la parcelle ?

E : ah baaaah la route, la route de l'autre côté, euh (bruit), y a du blé de chaque côté donc tu restes dans la parcelle blanche

Bruit

E : c'est parti ?! Vais je vous en prie, vous avez un petit quart d'heure

C2 : vous faites comme si c'était la vôtre, alors prenez plutôt les traces de roues

L ? : Vous évitez de couper à travers champs quand même

E : ne broyez pas tout hein *Rire*

Ce n'est pas la moisson

C2 : qu'est-ce qu'on peut te faire pour te donner un coup de main?

E : tenir le paper board

C2 : voilà je m'en doutais c'est pour ça, L elle a amené des pinces à linges

E : oui oui bah oui, retour de partenaire (?)

E : (hurle aux conseillers dans le champ) Hé Pierre-Louis, tu dis rien parce que tu es déjà au courant toi

C2 : t'as raison de lui dire par ce que lui est plus bavard

E : ben oui c'est un bavard

C2 : ben non seulement c'est un bavard mais c'est un gentil

E : ouais

Bruit

C2 : Il va céder à la première question

Bruit

C'est bizarre c'est étrangement propre là (il montre du doigt un bout de la parcelle)

E explique ce qu'elle attend des agriculteurs tout bas aux autres conseillères mais on n'entend pas assez pour transcrire.

L : Leurs idées, pour la culture en place et pour après

E : Premier audit, écrire d'abord la note d'acceptabilité pour la culture en place cette année et pour la suite de la parcelle, une note entre 0 et 10.

...

L : ah il y en a qui ont déjà fini

...

E : bon Pierre-louis ne vous a pas donné trop d'indications c'est bon ?

C'est un bavard

E : il vient de partir, mais il va revenir Gérard

L : sinon on peut commencer

E : ah ben non

L : là vont tous voir Cédric !

E : Cédric tu ne réponds pas hein

C2 : Cédric tu te tais hein

Rire

E : ils sont en train de lui dire, c'est foutu

C3 : « je serais toi je retournerai »

Rire

A : de toute façon maintenant c'est trop tard

A : ouais c'est trop tard là, je vais venir avec la benne tant pis

....

E : alors on va mettre en commun, du coup comme on a pris un peu de retard au démarrage on va essayer de rattraper parce que si on veut voir les autres parcelles. Alors, avant de, que chacun s'exprime

C2 : non alors maintenant on écoute parce que sinon on ne va pas y arriver, hein, d'accord ?! Tu me dis et moi je braille hein

E : moi j'ai plus de voix en fait, si je crie je vais partir en quinte de toux. Donc avant de vous demander chacun bah comment vous observé la parcelle, ce que vous avez vu ou quoi que ce soit on va vous demander de mettre à l'écrit. Alors je vous demande de le faire à l'écrit parce que si y en a un qui commence à le dire à l'oral les autres vont avoir tendance à dire la même chose et on voudrait vraiment avoir l'avis de chacun. Donc de donner une note d'acceptabilité euh euh au niveau du salissement de la parcelle en adventice, d'accord ? Sachant que si vous mettez 0 ça veut dire que le champ est envahi d'adventice. Si vous mettez 10 c'est qu'il n'y en a pas. Et euuuh la note de 7 c'est la note on va dire d'acceptabilité, on va dire que tout ce qui est au-dessus de 7 c'est que le champ est acceptable en salissement. Tout ce qui est en dessous c'est que c'est insuffisant alors que ce soit en terme de désherbage ou autre pratique, et que ça peut du coup ça peut entraîner une chute de rendement, d'accord ? Donc je vous redonne enfin euh 2 minutes pour écrire. Alors vous allez avoir une note à donner je réprecise y a deux notes en fait, y en a une pour la culture actuellement en place pour l'orge et ce que le champ est acceptable ou pas en gros et vous m'en donner une deuxième pour la parcelle, la suite.

A : ah pour l'avenir ?

L : oui pour l'avenir

E : oui l'avenir

Discussion floue

E : écrivez là vraiment, pour pas qu'il y en a un qui dise et euh pour ceux qui n'ont pas de crayon je fournis

C2 : on va vérifier si vous avez écrit hein

E : 2 notes, 2 notes, une pour le champ ...

A : pour le désherbage ?

E : voilà, une note entre 0 et 10 est-ce que c'est acceptable...

A : et après ?

E : et une pour euh l'avenir, pour après dans la parcelle,

A : donc pour la question 4 ?

E : non non non on est toujours euh sur la première question

A : allez c'est bon

Les 3 conseillères : ohohoh mais on s'en fout (on ne peut pas entendre ce que le maire dit)

C2 : oh monsieur le maire on s'en fout. *Rire.* (Un des agri est aussi maire)

A : on vous rend les papiers ou pas ?

C2 : non non vous le dire à l'oral

A : puis vous nous notez aussi non ?

C2 : on pourrait on pourrait

A : bah tu vas voir un peu, essaye

A : moi je me suis déjà mis la note

Rire

E : Donc on va répondre à la question 1 – **21'00**

A : ouais je t'ai mis des bonnes notes hein (s'adressant à Cédric, l'agri qui possède la parcelle)

E : donc trouvez-vous trouvez-vous trouvez-vous, la maîtrise des adventices satisfaisantes d'un point de vue, de votre point de vue dans cette parcelle. Donc on fait le tour, chacun s'exprime ou donne le papier s'il ne veut pas s'exprimer, hein c'est euh vous êtes libre. Et euh ben c'est quels indices qui vous font dire ça ? et comment vous les avez observés ? et euh vous me donnerez vos note. Alors on commence d'un côté ou de l'autre peu importe.

Beaucoup de vent

E : (s'adressant à un agri) est-ce que tu trouves la maîtrise des adventices satisfaisante de ton point de vue dans cette parcelle ?

Pierre-Louis : alors, donc euh oui elle est très satisfaisante, sauf la bordure, évidemment ça se voit un peu. A part le ray grass y a rien du tout, qui est sur la bordure, donc on peut mettre euh 9 !

E : attend tu vas vite là. *Rire* (E note en même temps)

E : mes assistantes vont faire (elles tiennent le paper board, avec le vent tout s'envole)

C2 : les assistantes sont un peu gauche. *Rire, parle d'elle-même*

A : le personnel c'est une calamité. *Rire*

E : non mais je vais faire avec une autre couleur, c'est bon (réflexion pour savoir comment noter les deux notes demandées sur une même feuille)

E : (s'adressant à nouveau à l'agri). Euh note pour la parcelle pour l'orge. Et après pour la suite ?

A1 : pour la suite ?

A2 : bah pour la prochaine culture

E : pour le euh les euh années suivantes ? le fait que le salissement de la parcelle, quel impact il aura pour les années suivantes ?

A1 : ah ben il aura un impact

E : quelle note ?

A1 : pour l'impact ?

E : d'acceptabilité pour les années suivante ? la tu me dis 9 parce que

A1 : parce qu'il y a que la bordure qui est sale alors pour l'année prochaine ça va engendrer du souci donc euuh donc euh après faut mettre une note, ça va, j'sais pas faut mettre euh, faut s'en occuper, si on s'en occupe pas euh

Rire de tous

E : donc pour l'orge en gros si tu mets 9, t'estime que ce n'est pas grave, d'accord ? Mais comme tu dis pour les années d'après faut s'en occuper donc t'estime que c'est un peu plus grave en fait

A1 : donc on va tomber à 6 allez

E : voilà. L elle note sur l'autre feuille. Alors tu pour toi c'est acceptable c'est quoi les comment t'as fait pour observer et c'est quoi le indices qui te font dire ça

A1 : alors ça j'ai un peu du mal les indices, en fait on regarde c'est l'observation dans le champ, on peut compter

E : hum d'accord

A : alors t'as compté ?

A1 : ben y en a à peu près euh ...

Rire

E : non mais c'est déjà bien

C2 : ben à l'oral dans ce que tu as exprimé tout à l'heure tu avais dit aussi enfin que t'avais regardé et finalement c'était le ray grass, enfin y avait du ray grass quoi et que sur le reste y avait pas de souci

A1 : voilà !

C2 : donc si l'histoire des adventices concernés

E : t'as vu qu'il y avait du ray grass et donc t'as cherché autre chose ?

A1 : oui on a regardé par terre quoi euh... observation, comptage, oui c'est ça

Blanc

E : ok, c'est bon, on continu ? (24min38)

L : Laurent ?

Laurent : moi je vais dire exactement la même chose que lui sauf au lieu de 6 j'aurai mis 7 pour l'année prochaine

E : alors, la première note c'était combien ?

Laurent : 9

E : 9 aussi ?

Laurent : ouais. Moi j'aurai été un peu plus généreux. 7 si à peu près maîtrisé... c'est sur le tour donc même dans la machine ça risque pas, ce serait au milieu du champ on l'étale mais là c'est sur le bord

E : là en gros tu es satisfait de l'état de salissement de la parcelle

Laurent : oui, oui

Téléphone d'un agri sonne, les autres rigolent de la sonnerie

A : eh mais attend faut que j'entende moi

L : pourtant il y en a à Egriselle des parcelles sans réseau

C2 : la prochaine fois on sait ce qu'on choisira

Rire

E : et donc t'as fait comment au niveau de l'observation ? Tu alors ça être quand je vous demande ce que vous avez observé mais ça peut être comment vous vous êtes déplacé dans la parcelle, ou vous êtes allé en priorité

Laurent : c'est vrai que j'ai pas non plus parcouru dans tous les sens mais euh déjà aspect visuel en général à cette époque ci on le voit bien

E : c'est pour ça qu'on fait ça à cette époque ci

Laurent : après on se met à quatre pattes on regarde si y a de la dicote parce qu'elle dépasse rarement, tout ce qui est gaillet toutes ces choses-là on les voit, des intermédiaires y en a pas à c't'époque ci. On aurait peut-être dû venir au mois de mars.

A : ça aurait été plus judicieux

A : ah oui ça aurait été plus judicieux quitte à regarder oui

A : oui y a eu beaucoup de rattrapage au premier 1 avril non ?

A : oui

A : oui ça commençait à dépasser

A : ou au 15-20 avril

A : ouais 20 avril on voyait que ça tirait dans les champs

A : après on se met à quatre pattes puis on écarte les pieds puis on voit
Discussion sur la date ou les plantes ont poussées mais floue je n'entends pas bien
E : bah c'est enfin nous on a choisis cette période-là exprès parce qu'on voit aussi bien les choses dépasser et que normalement vous êtes ...
A : ouais mais là c'est trop tard
E : ... un peu plus LIBRE. Pour intervenir oui c'est trop tard oui.
A : ouais faudra revenir pour voir.
A : D'ailleurs on verra si t'as bien travaillé ou pas, les faux-semis, les traitements
L : voilà donc on revient l'année prochaine
C2 : l'intérêt c'est la gestion, évidemment c'est la gestion de là et pour la gestion sur l'avenir ? c'est ça qui est intéressant
A : oui comme ils disent, exactement revoir l'année prochaine comment on ça a été maîtrisé, ou pas, ce qu'on peut faire
E : d'accord
Jean-François : à moi ?
L : on va revenir après sur effectivement ce qui pourrait être proposé à l'avenir
E : ouais on refera un tour pour répondre à la 4^{ème} question
L : ouais
JF : j'ai mis 9, 9 aujourd'hui, demain euh, ça peut être 9 aussi, ce n'est pas forcément un grave problème, ça se maîtrise, bon correct sauf la bordure bien sûr, y a du Ray Grass et y en a plus 7 mètres plus loin (*que la bordure*), donc euh ça peut, t'as peut être dû refaire un rattrapage juste la bordure
E : tu dis rien hein (*s'adresse à Cédric*)
Rire
JF : tu vois ce que je veux dire ? (*s'adresse à Cédric*)
E : donc tu sais qu'y a du Ray Grass et on voit que c'est plus loin
JF : ben on voit que c'est là
E : y en a que au bout de 7 mètre de
JF (en même temps, en montrant la parcelle du doigt) : là, là. A 7 mètre y en a moins et après y en a plus. Est-ce qu'il a pas juste voulu refaire la bordure
Pierre-louis : c'est qu'il a l'œil le Jean-François
Rire
JF : comment les avez-vous observés ? Ben visuellement, ouais c'est ça. Et euh on répond à la question 4 ou pas ?
E : non après on refera un tour
C2 : faut être patient
E : et en terme d'observation t'es resté dans la zone où tu voyais des ray grass ou t'es allé un peu plus loin
JF : j'ai été plus loin y avait rien
E : d'accord
A : après ça dépend ce que tu comptes faire derrière, ça peut être que 2 si tu fais rien
Cédric : bah oui
E : ok, merci (28min54)
JF : j'ai mis 9 car j'ai une solution
E : c'est bien il va nous la donner après
Conseillère : on passe à l'année prochaine
A : c'est satisfaisant, pas très mais satisfaisant, donc euh moi je mettrais 8. Comment on l'observe ben évidemment on le voit. Dans les endroits ou pour moi où c'est grave c'est la partie où on voit plus les céréales. La prise en compte du ray grass, on voit le ray grass les endroits où y a beaucoup de ray grass ce qui est très inquiétant pour moi c'est le fait qu'on voit plus rien en dessous
L : donc ça veut dire là où on voit plein de « faux » y a une conséquence pour la production ?
A : ouais. Parce que là c'est clair que quand on tombe sur un coin comme ça le compteur de la machine y descend. Donc là y en a pas beaucoup là mais par expérience je connais des endroits où

c'était comme ça et euh ils ont refait le cycle traditionnel colza blé orge / colza blé orge, et cette année y a une parcelle comme ça y en a ... (beaucoup, je n'ai pas compris le mot)

E : donc ta note pour la suite du coup ?

A : ben 6, faut faire vachement gaffe à ça. C'est des exemples que je dis là, ce n'est pas euh

Blanc

Fabrice : pour le coup je suis beaucoup plus sévère que ça

E : c'est ça qu'est intéressant

Fabrice : donc moi j'ai mis 6 parce que la aujourd'hui oui y a que la fourrière mais avec la batteuse là on va en mettre à l'intérieur et donc si on ne réagit pas pour la culture prochaine pendant l'été c'est forcément

A : mais pour l'an prochain tu mettrais quoi ?

Fabrice : ben pour l'an prochain, j'ai mis 6 aussi

Donc toi tu dirais qu'en termes de satisfaction tu es satisfait, moyennement satisfait, pas du tout satisfait ou autre chose hein

Fabrice : pas satisfait, enfin

E : pas satisfait ?

Fabrice : ben le plein champ c'est très bien mais euh pas là, juste la fourrière.

E : donc juste sur la bordure quoi

E : donc c'est pareil t'es allée t'es resté dans la bordure ou t'es allé un peu plus loin ?

Fabrice : non euh j'ai avancé quand même dans le milieu

E : d'accord

Fabrice : mais bon visuellement on voit bien que là y a juste le départ...

E : ouais ouais

Fabrice : ... puis les tours sont un peu (?)

E : ok

A : moi j'ai mis 9 parce que ce n'est pas rédhibitoire pour cette année

E : donc c'est acceptable ?

A : donc c'est acceptable. Alors tu veux quoi ? Comment je l'ai observé ? Qu'est-ce qui m'a fait dire ça ?

E : ouais

A : ben j'suis allé dans le champ, j'ai traversé le champ, par contre en travers

E : tu l'as traversé là ?

A : on est passé comme ça, on a passé la parcelle

A 2 : on voit les passages là

E : t'as fait le sanglier ?

A : (en même temps) : on a bien fait les sangliers la dedans. On a regardé aux pieds, on a trouvé du ray grass donc c'est pour ça que je dis que je mets 9. Euh et puis pour l'an prochain alors je suis plus mitigé tout dépend comment on va appréhender le problème l'an prochain. Si on euh appréhende le problème correctement c'est 8 et si on laisse faire c'est euh 6. Voilà

Rire

A : voilà c'est tout hein

E : ouais pour l'instant c'est très bien, impeccable

Jacques : Donc euh moi j'ai trouvé que ça parcelle est globalement satisfaisante. Ouais je pense qu'on a tous un peu la chance d'en avoir cette année, ça a pas mal dérapé et euh

Rire

E : la chance je ne sais pas si c'est le bon mot ?

Jacques : sur les bords, c'est vrai qu'on est insatisfait, on a hâte que la moisson soit faite pour plus les voir ces trucs là mais euh non globalement ça va pas faire baisser la moyenne j pense que ce sera négligeable. Donc euh la note j'ai mis 9, donc les observations j'étais derrière Jean-Luc donc euh j'ai vu la grêle ?

Rire

JL : j'suis si gros que ça ?

Jacques : Non ben voilà, sinon pour l'avenir je ne suis pas bien inquiet j'pense que c'est vrai que ça se rattrape, j'pense que ça se rattrape assez facilement. Donc j'ai mis 9. Avec un surcout sur les tours hein, peut-être pas global mais euh avec observation c'est vrai que des années comme cette année bon on vous dit on en a aussi, si c'était à refaire, euh on se sera appliqué davantage sur les tours, y a pas mal de tour que j'aurai refait euh pour éviter ça, mais euh bon on est passé dans le champ et globalement ça allait puis on s'est fait surprendre, donc euh bon si c'était à refaire on refait mieux les tours puis l'année prochaine en faisant un anti graminée spécifique anti ray gras que ce soit colza ou autre chose ça doit se retenir mais ça n'empêchera pas de toute façon que le fond de cuve il y est pour pour euh pour un moment.

L : le fond de cuve y est pour un moment mais on met 9

Jacques : oui parce que ça ne m'inquiète pas, on pourra le maîtriser

E : ça t'inquiète pas tu pourras le maîtriser (en même temps)

Jacques : ouais voilà pour l'instant c'est maîtrisable vu ce qu'il y a

A autre : je suis exactement de ton avis mais j'ai mis 6-7 si on ne faisait rien

Blanc

E (36min04) : quand tu dis maîtrisable tu dis parle de produit surtout

Jacques : ah oui oui

A : il répond à la 4 là (quatrième question)

E : non il répond pas à la quatre là, il nous dis pourquoi ça l'inquiète pas

E : alors christian tu veux peut être ...

Christian : j'ai pas suivi (*son téléphone n'a pas arrêté de sonner*) les ...

E : ben tu l'a la feuille des questions ?

Christian : non j'ai pas la fiche, mais j'ai regardé les questions (*rire*). Sur l'aspect désherbage de la parcelle bon ben globalement c'est satisfaisant hein c'est clair que si on retire les quelques m² c'est un très petit pourcentage qui est très sale. Par contre ma question c'est origine de ça, on pourrait croire que c'est le voisin qui a traversé la batteuse après avoir coupé sa bordure et que ça vient directement dedans enfin bon ça c'est une petite euh euh voilà quoi bon ça impacte sur le rendement c'est sûr que ça va pas jouer sur la parcelle, si tout était comme ça c'est sûr qu'il y aura un impact. Sur le rendement de la parcelle ce n'est pas ça qui va jouer. Par contre c'est vrai qu'on a de quoi l'étaler partout quand on récolte alors est-ce qu'on fait le milieu ou la bande sale après ou je ne sais pas quoi. Essayer de viser à ne pas en étaler pour éviter l'année prochaine. Après tu veux que je mette une note, bon ben ce serai 9 pour l'aspect parcelle.

E : ouais

Christian : euh ben l'aspect avenir ben la dessus ben après ça va dépendre de derrière ce qui est prévu en terme de d'assolement, si ...

E : on verra

Christian : ... colza ou un maïs ou du pois c'est sûr qu'un colza on sait que ça se désherbe bien ce n'est pas, enfin bon faut surtout veiller à l'aspect bordure. Ce n'est même pas la bordure d'ailleurs c'est quelques mètres après la bordure, c'est plus loin que la bordure, après ça se règle sans forcément faire toute la parcelle, c'est des fois faire le tour. Et puis peut être aussi le travail du sol dans le coin, repasser un coup de plus, un ou deux coup de déchaumage de plus ou faux semis...

E : héé héé héé c'est la question 4 là !

Christian : ah bon j'ai été un peu trop vite

A : ben ça fait rien on recommence, il a commencé

E : donne un note pour l'avenir et on recommence par toi après si tu veux

Christian : une note pour l'avenir ? Ouais oh ce serai 7 ou 8 quoi. Je ne suis pas spécialement inquiet là. Ah ben quand c'est localisé comme ça bon des fois le problème c'est que les petits bouts comme ça ont tendance à multiplier, après quand on a une parcelle complètement sale on y veille plus particulièrement. Bon après c'est des fois avoir la patience de faire du saupoudrage quoi. Enfin je dirai que c'est moins gênant quand c'est localisé comme ça que si y avait des tâches partout dans le champ ou moins ciblé à une intervention spécifique quoi.

39'10

E : donc là si on, on vous a fait faire ça j'ai un peu dit en introduction tout à l'heure hein euh, l'objectif c'était de vous montrer que vous avez des sensibilités des façons d'observer ou d'être satisfait ou pas d'un désherbage de parcelle qui peut être différentes. Genre ça dépend de votre personnalité, de plein de chose qui vous regarde vous. Bon on voit quand même que sur cette parcelle là en tout cas y a une majorité d'entre vous qui trouvent que c'est acceptable pour la culture. C'est peut être là effectivement un peu plus hétérogène sur l'avenir. Alors c'est vrai que c'est pas facile de donner une note quand vous ne savez pas exactement ce qui va être fait derrière mais euh voilà.

L : je sais que la note vous l'avez attribuée aussi en pensant à ce qui est faisable derrière et à ce que du coup ça permettrait ou pas de récupérer la ?

E : après on voit que la note va de 6 à 9. Donc y a vraiment des sensibilités entre vous qui est différentes. On voit aussi qu'en termes de manière d'observer donc euh c'est aussi le choix de pourquoi on vous amène à cette époque-là, par ce qu'effectivement on les voit bien dans le champ et qu'on est toujours attiré par ce qu'on voit et qui fait tâche. Donc là y en a qu'on vu que la bordure est propre ils ne sont pas allés là, mais peut-être pas forcément allé voir à l'autre bout du champ si y avait pas un autre rond. Bon vous aviez que 15 minutes vous n'aviez pas une heure dans la parcelle, je ne sais pas comment vous procédez chez vous mais voilà Jean-Luc il a dit moi j'ai traversé en biais hein euh le schéma idéal pour observer une parcelle si je le faisais, après vous faites comme vous voulez hein, c'est de faire ce genre de chose ($\cap \cup \cap \cup$). Un bon technicien quand il est en tour de plaine avec vous, s'il a le temps il est censé faire un truc comme ça dans votre champ, s'il a le temps.

A : il ne prend pas souvent le temps hein (rire)

E : y en a beaucoup qui le font depuis la voiture. *Rire*. Par ce qu'ils n'ont pas le temps. Parce qu'effectivement on peut passé à côté de certaines choses dans son champ qu'on retrouve après dans des ronds vous les voyez au moment de moissonner. Mais faut penser peut-être à les répertorier, on en reparlera après euh pour s'en rappeler tout simplement. On voit après que vous avez vu qu'il y avait du ray grass mais certains ont aussi cherché autre chose en dessous qu'on ne voyait pas forcément dépasser.

E s'adressant à L : je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose là-dessus ?

L : non c'est bon.

E : on passe à la ...

A : on pourrait parler de la cause, pourquoi y a du ray grass là ?

L et E en même temps : on va en parler – on va savoir après

A : de l'observation que nous on peut faire, déjà j'ai remarqué

C2 : les hypothèses

Beaucoup de vent, pas compréhensibles mais discussion sur le faite de demander à la mairie de nettoyer les bordures

E : ... ben tient on va le noter

A : on l'a demandé au captage de colmier ...

Tout le monde parle en même temps, je ne comprends pas

E : Jean-François tu garde ça je le re-noterais tout à l'heure

(43') E : on va repasser dans l'autre sens, Christian tu étais parti là. Donc quatrième question-là tu peux répondre : qu'est-ce que tu ferais si tu reprenais la parcelle euh demain ou même aujourd'hui peu importe. *Rire sur la date de reprise*. Donc si vous repreniez la parcelle après la récolte qu'est-ce que vous feriez donc que ce soit en terme de rotation d'entretien des bordures euh tout ce qui concerne l'itinéraire technique de cette parcelle toujours sans rien savoir de la parcelle.

Christian : ah ben moi pour l'an prochain si je fais du colza bon ben après déjà si je fais du travail du sol bon des fois sur du colza si vraiment on a peu de temps. Par exemple si tu labour pas, peut-être labourer que la bordure. Des fois c'est

E : avant de faire, tu mettrais un colza derrière ? Si tu mets un colza tu laboures que la bordure ?

Christian : ouais que la bordure, ça améliore un peu mais c'est vrai que sur du ray grass, ça marche sur du vulpin ou du brome que sur du ray grass. Et puis euh ben des fois travailler une ou deux fois de plus essayer mais c'est pareil sur du colza les faux semis ça va être compliqué en ray grass puis bon

après la solution éventuellement ben euh qu'y a que la bordure pour l'instant à l'automne de faire un Kerbe autour et puis on sait que ça marche très bien et puis euh sans forcément faire toute la parcelle bien sur. Vu la faible proportion de ... y plus longtemps à déplier les rampes,

Christian : ouais, faut avoir la patience de le faire c'est vrai que des fois on est pas forcément on a plus facilement de faire une parcelle qu'est complètement sale que de dire enfin des petits, parce qu'on l'a oublié parce que tout ça quoi...

A : c'est surtout que se pose la question de quelle quantité tu mets dans le tonneau

Christian : ouais ouais c'est vrai qu'après c'est. Moi l'origine j'l'a voit plutôt ben c'est marrant moi quand j'suis arrivé j'ai dit on dirait que c'est le voisin, qu'en a beaucoup de ray grass, qu'a traversé son champ avec la batteuse qui était encore en route et qui a vidé sa, mais héhéhé. Mais euh y a des choses des fois, les batteuses ça se vide très bien et c'est sûr que bon pour couper la parcelle faut éviter de d'en emmener partout, là c'est compliqué de laisser les graines ou de faire la bordure à la fin pour essayer de pas en foutre partout dans le champ. Ça en sème pas mal

Pierre-Louis : ouais mais après ça reste dans la moisse-batt quand même, ou on garde l'herbicide ou pas, si tu l'a promène

Christian : non mais la t'attaque juste le coin par exemple, tu démarre comme ça, tu vas en tirer sur au moins 100 mètres.

Pierre-Louis : ouais mais quand tu veux finir ton champ ?

Christian : ben à la fin tu laisses se vider la batteuse ou t'en as, ça t'évites d'en tirer

Pierre-Louis : t'en as toujours un petit peu dans la machine

Christian : ah ben y en reste mais bon si tu laisses se vider sur place euh... Après l'aspect de broyer, de broyer les bordures moi j'sais que moi j'ai pas le temps de le faire ; j'fais autre chose souvent à l'époque et j'ai pas des bordures plus sale qu'ailleurs quoi

Pierre-Louis : on a plus de chance de chopper avec la machine quoi c'est ça

Christian : ouais c'est tout quoi mais euh

A : quand tu moissonnes

Christian : c'est quand tu moissonnes que tu le prends c'est pas la graine de là qui va tomber euh, la preuve j'suis sur que c'est même pas la graine de bordure sinon ce serait la bordure qui serait sale

A : oui mais ça peu venir du ? (vert donné)

A 2 : ben j'sais pas y a combien de grains dans le ray grass ?

Christian : ouais mais il a pas fait un saut de 5 mètres sans en laisser entre les deux

Discussion non compréhensible

E : un ray grass ça fait 1500 graines par pied

A : ouais non mais vu ce qu'il y a là

A2 : un coup de vent comme aujourd'hui

Discussion non compréhensible, rire

47'06

Christian : après je sais que moi j'ai observé ça après je sais que j'ai jamais le temps de faire mes bordures et j'ai jamais vu d'impact là-dessus mais bon après, j'vois plus des impacts négatifs des gens qui traitent des bordures et tout parce qu'après derrière c'est gaillet à gogo, brome et tout ça quoi, ça faut faire attention quoi

Plusieurs A : bon chimiquement, hein c'est chimique, c'est le broyage qui est

Christian : non puis t'as des endroits où tu peux pas broyer : des talus, des trucs, des machins, des fossés.

A : bah puis après ça va être protégé ça, la haie le machin tout tout nickel, faut plus toucher à rien du tout

Dame Usine : Déjà là tu peux pas broyer n'importe quand

A : j'crois c'est jusqu'au 6 juin

A : ah ben bien sûr on n'a pas le droit de broyer

Discussion autour de cette interdiction

E : du 6 juin au 15 juillet ils ont pas le droit

L : on continue peut être

E : oui, on continue, Frédérique stp ?

Fred : oui bah la la rotation j'pense ça va, à par la solution chimique je vois pas ce qui pourrai euh contenir le ray grass

E : attend quand tu dis la rotation tu dis qu'est-ce que tu ferais derrière ?

Fred : oui oui un colza oui probablement

E : un colza aussi ?

Fred : oui

E : pareil en labourant ?

Fred : non pas nécessairement non, du faux semis peut-être oui sûrement de toute façon là la semence est là pour 15-20 ans

A : des siècles

E : tu mets un colza pour quoi ? Pour la solution chimique ?

Fred : oui car y a pas de, à moins que qqun nous disent j'ai du mal à croire qu'autre chose qu'une solution chimique. A terme si y avait pas le chimique le champ est condamné à faire zéro quintaux.

E : c'est quoi ta solution chimique ?

Fred : peut-être pas forcément du Kerbe mais des anti-graminées foliaires

E : des foliaires ?

Fred : oui, éventuellement du Kerbe mais euh je sais pas si y a des résistances ou pas ici. Des foliaires si y a pas de résistance

E : toi tu vois pas d'autre solution que le chimique pour ...

Fred : pour le ray grass ? c'est costaud comme plante. Ça va passer dans un mais peut-être mais l'année d'après vous faites du blé puis c'est mort vous le retrouvez. Mais je me trompe peut-être mais je veux bien en avoir la démonstration volontiers.

Sophie : le mais pourrait éventuellement éradiquer le ...

Fred : c'est-à-dire que peut-être il sera contenu avec un labour d'hiver mais d'façon ce sera pas génial au printemps, avec cette bordure là... peut-être avec un j'sais pas, peut-être. Peut-être du binage du truc comme ça enfin bon c'est un boulot...

E : donc je mets quand même la culture de printemps plus biner ?

Fred : non non je l'enlève. Pour peu qu'il fasse une année humide, tu repiques ça derrière c'est mort ça tient pas.

A : L'aspect binage c'est très aléatoire, ça marche très bien si on arrive à biner à la bonne période et qu'il fait 15 jours de sec mais si il pleut tous les jours ça marche pas. Donc en mais y a des solutions chimiques assez tard en période, par exemple sur les tournesols si on a loupé le désherbage au semis on est foutu, et si on n'arrive pas à biner, la culture elle est complètement foutue en l'air. Puis après on conserve et on agrandit le problème, on fait que multiplier

51'35. E : Donc tu partirais sur quoi si tu reprenais la parcelle ? T'as fini Frédérique ?

Fred : oui oui

A : ah ben euh enfin essayer un faux semis déjà là, bon euh apparemment ça va être du colza. Essayer un faux semis en au maximum

E : oui mais si toi toi tu reprends la parcelle, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu mets comme culture derrière en voyant ça ?

Fabrice : bah escourgeon (orge) certainement un colza avec un semi aussitôt la machine euh la moisson, euh un faux semis déchaumage aussitôt la moisson pour essayer de faire 2 ou 3 levées avant la plantation du colza quoi. Mais bon après faut qu'on ait un peu d'eau pour faire germer et tout ça c'est aléatoire quoi ! puis ben après c'est la solution chimique dans le colza hein

L : et quoi comme solution chimique ?

A : ben déjà un désherbage au semis, bon au semi du colza et si y en a encore qui passe à travers c'est du Kerbe en novembre quoi, novembre décembre

A 2 : même jusqu'à février

A : ouais jusqu'à fin janvier. Non non fin janvier l'homologation

A : février c'est pas que ça marche pas c'est qu'on a plus le droit de l'appliquer. A tous les coups mois de février on doit plus avoir droit d'appliquer du Kerbe, non ?

E : ben y a un délai avant récolte qu'il faut respecter c'est tout.

Plusieurs A : 15 janvier en gros

E : euh ok. Est-ce que quelqu'un peut éteindre le téléphone de Christian et le jeter la bas ?

A : donc du coup la petite erreur de cette année on va la repayer c'est du surcoût pour l'année prochaine quoi

E : en terme de désherbage ?

A : oui même si c'est encore maîtrisable pour l'instant c'est encore un surcoût

L à E : c'est pas sûr qu'on est le temps de tout faire

E à L : ouais mais finir rapidement voir ce qu'ils ont fait, on fait le tour

E : on continue ? Jean-Luc ?

JL : bon alors si, moi y a une solution je fais du colza, je laboure d'façon, vu qu'y en a un petit peu tout autour je vais pas m'amuser à labourer qu'un petit bout du champ, c'est ou tu laboure ou tu laboure pas hein. Donc euh déjà un coup pour faire relever ça après la moisson

E : donc tu fais un faux semis c'est ça ?

JL : même deux même

E : donc des faux semis

JL : si tu peux, à 15 jours d'intervalle. Faux allier les deux, deux faux semis, après tu laboures ça. T'y touche plus pendant 2-3 ans. Si c'est du colza hein ! et puis quand le colza sera implanté de toute façon le tour au Kerbe quand même ça empêchera pas de faire le tour du champ, parce que c'est un petit peu crade autour. Sinon euh pour l'avoir fait cette année, on peut faire du maïs aussi derrière ça à l'air d'être des terres à maïs. Donc si c'est du maïs de toute façon faut refaire la même chose hein, des faux semis même fes faux semis encore plus, le maximum.

A : tu pourras pas en faire beaucoup, faut que tu penses au Cipan

JL : oui bah c'est pas euh au 1^{er} septembre. Et après tu laboures euh sortie d'hiver. Pour que ce soit le plus propre possible et puis que ça ait pas le temps de bouger. Et puis après tu maïs cultivé normalement parce que là les anti-graminées de maïs ça suffira. Et normalement le problème du ray grass, non parce que le coup du colza là, l'inconvénient c'est qu'il prenne le ray grass pendant un bout de temps. Avec le maïs, ce ray grass là normalement le problème est réglé pour un bout de temps.

Sophie : à quoi sert le labour ?

JL : à mettre le ray grass au fond de la haie et puis

E : faut espérer qu'il y reste. *Rire*

JL : y a 60% des graines qui reviennent pas, qui crève dans le sol. Y a 60% des graines que tu as mis qui crèvent dans le sol.

Sophie : ok, merci

A : après 60% de j'sais pas combien là y en reste encore

JL : oui mais ça veut dire qu'il faut faire gaffe mais bon t'en a quand même fait crever 60%.

A : mais y en reste 40% pour l'année prochaine...

JL : pour être emmerder oui. *Rire*

JL : je finis, car si c'est 3 ans sans labourer comme c'est 60% tous les ans, c'est même plus 60 c'est 70%. Donc au bout de 3ans sans labourer euh tout est mort. Il reste 5%

E : là quand tu fais, là quand tu laboures...

JL : l'expérience me prouve ça, parce que à Cordans, le fameu colza de l'an dernier, un je sais pas si vous vous souvenez de comment il était quand même euh je l'ai labouré pour faire le blé avant j'ai fais pas mal de crotte pour relever ça, c'était une prairie ! donc euh je l'ai labouré, le blé il était crade hein et là j'ai passé par contre euh je dis kerbe dans le colza parce que j'suis passé avec l'anti graminées Flop et euh ça a fait du dégât mais euh le ray grass il est en train de repasser à travers hein. Il était crevé et il en était reparti dedans. Bon ça va pas pénaliser la culture mais j'ai encore des semences.

E : et dans ton labour si tu fais, si t'es parti sur un maïs, ton labour sortie d'hiver, le même que le colza tu laboures pas pendant 2-3ans.

JL : ah non tu laboures pas trop.

E : on est d'accord.

JL : tu restes 2-3 ans sans labourer

A : il suffit que tu récoltes ton maïs humide ah ben
A 2 : ah ben derrière maïs ça peut être difficile
E : de toute façon on va en reparler après hein
JL : j'dis une culture de printemps quoi parce que bon ça peut être maïs tournesol pois, mais au moins 2-3 ans sans le toucher hein. J'dis maïs, disons culture de printemps ce sera plus simple.
E : on continue ?
A : hum. Bon ben déchaumage déjà, en prévision de faire du maïs et un cipan. Tu mets du Kerbe, déchaumage, un faux semis, le semi du cipan, et puis compte tenu de l'endroit où ça se trouve, labourer fin février. Faire un maïs, désherber avec (invendo ?) ; désherbant total : racinaire, post semis pré levé. Et ensuite l'année d'après si tout vas bien ben euh on fait du blé sans labourer et si ça vas pas bien, on fait de l'orge de printemps sans labourer. Et après on retombe orge, ou un colza et puis ...
E : orge d'hiver ?
A : enfin c'est ce que je ferais, si je prenais c'est ce que je ferais, déjà c'est plus économe en temps, on passe pas 10 fois 50 fois, pour bruler du carburant et de la ferraille. Moi j'ai l'habitude de ... donc moins j'y passe mieux je me porte
E : j'ai marqué ton broyage de bordure (s'adresse à l'agriculteur suivant)
A : je dirais déchaumage très superficiel.

B. Retranscription de l'entretien de débriefing de la situation

Retranscription entretien – 16 juin 2015

Suite à la situation sur les BAC du 29 mai 2015

C1 bon c'est quoi que tu voulais faire exactement, nous débriefer ?

S : oui,

C1 nous passer à la moulinette

S : est-ce qu'avant de faire la grille ensemble, je peux vous poser une question ou vous voulez faire je débriefer avant ?

E : oui, tu fais comme tu veux, nous on s'adapte.

S : vous êtes polyvalente

E : on est prête à changer

S : comment vous avez trouvé la situation ? Qu'est-ce qui vous a étonné, qu'est-ce qui vous a plu, qu'est-ce qui ne vous a pas plu... les points forts, les points faibles...

E : donc on est bien sur la journée du 29 ?

S : oui

E : alors euh, par quoi je vais commencer ? Ce qui nous a étonné, euh

S : ce qui t'a étonnée.

E : ce qui m'a étonnée, euh, que les agriculteurs jouent bien le jeu peut-être mais euh je sais pas si ça m'a étonné ou si c'est une appréhension que j'avais, que les agriculteurs n'entrent pas dans le jeu que j'avais proposé. Et en fait, comme c'était la plupart des habitués, ils sont bien joué le jeu. Voilà, après euh, redis moi ta question

S : comment vous avez trouvé cette journée de façon générale ?

E : moi j'étais vraiment très contente de la journée, j'ai pris plaisir à animer ça. Et j'étais vraiment très satisfaite car on a passé du temps, enfin moi j'ai passé du temps à préparer, je voulais que ce soit bien, et au final voilà j'étais contente. Euh après dans les points négatifs, j'en ai déjà reparlé un peu à Laurette, c'est le timing. C'est-à-dire qu'on n'a pas très bien géré le timing, en même temps on savait pas trop ce que ça allait donner. C'est-à-dire qu'on avait prévu, je sais plus, euh ça devait être ½ heure par parcelle et on est resté 2,5 heures sur la première. Bon, donc quelque part c'est parce que ça a bien discuté aussi. Du coup, on s'est adaptée, on n'a pas fait toutes les parcelles qu'on voulait faire,

mais celle qui a été faite, je pense qu'elle a été bien faite. Euh voilà, après euh, ce qui était sympa c'est que la personne présente du civom reste aussi pour voir comment se passait l'animation, ce qu'on faisait un peu avec les agriculteurs, c'était intéressant aussi bien pour elle, j pense que ça marquait aussi pour les agriculteurs sont intérêt sur ce qu'ils font. Voilà, ce qui était peut-être un peu plus gênant, c'est l'élément perturbateur en la personne de chaumont environnement là, qui c'est un peu incrustée à la visite des parcelles. C'était la dame, qui était un peu juste niveau technique agricole mais qui posait des questions, voilà au début je me suis dit comment on va faire pour la gérer est-ce qu'on va pouvoir dire tout ce qu'on a à dire devant elle et puis en fait après dans le feu de l'action, j'ai pas forcément fait attention à elle et puis on a fait notre truc, et apparemment, on a pas, voilà je pense pas que. On n'a pas eu son retour mais euh. Voilà j'avais peur que ça gêne aussi les agriculteurs dans le discours, dans ce qu'ils voulaient dire.

S : et t'as eu l'impression que ça les a gêné ou non ?

E : non non, ben surtout Cédric car ils nous avait parlé de cette parcelle là et y a eu un peu des histoires avec cette personne-là donc bon. Elle lui a demandé à lui si elle pouvait venir sur ces parcelles et il a dit oui. A partir du moment où il a dit oui, j'ai pas eu l'impression que ça l'ai gêné pour discuter ou dire ce qu'il avait fait sur la parcelle. Ben il a tout redit ce qu'on avait dit ensemble.

Voilà ce qui était dommage, c'est qu'on est pas touché les agriculteurs qu'on souhaitait toucher, c'est-à-dire ceux qui ne viennent jamais. Donc un petit peu déçu de ce côté-là mais bon, y avait une dizaine d'agriculteur je crois, une dizaine donc bon c'était bien.

(blanc)

Une façon de faire intéressante... blanc... On les a pas trop déstabilisés, ça allait, j'avais peur qu'ils soient un peu trop déstabilisé où... mais non

S : donc de manière générale, plutôt positif ?

E : ah oui oui tout à fait ! Si c'était à refaire, je le referai et d'ailleurs je sais qu'il y a une collègue qui veut qu'on en parle parce que ben Emilie qui était là qui voudrait faire ça sur ces groupes mais moi je me dis que je le ferai bien avec mes groupes pour les relancer et faire autre chose que des tours de plaine classique.

Blanc

E : après on a eu des conditions climatiques, qui font que c'était facile à faire au champ. Je sais pas ce qui ce serai passé s'il c'était mis à pleuvoir. Bon on avait un hangar au cas où pour se réfugier pour faire le point après. En fait le plus long c'est la discussion au final pas le tour dans le champ, donc on se serait mis à l'abri sous un hangar on se serait adapté. Là j'avais des personnes pour tenir le paper board c'est bien. Voilà je sais pas si tu veux d'autres précisions ou pas ? C'est ce qui me vient pour l'instant après en discutant j'ai souvent plus de choses qui me reviennent. Le repas était sympa aussi ! Le petit repas alors euh tient ça si je peux te le dire, alors au début, quand Laurette m'a dit y aura un pot en fin de journée, bon ben impeccable super pour clôturer la journée c'est bien, ça me vas. Puis après le Civom change, tout compte fait on fait un barbecue le midi, ohlalala, barbecue le midi, tour de plaine l'après-midi, euh il suffit qu'il y ait un peu de monde, que ce soit, on a toujours peur de ce soit un peu arrosé même si les gens sont raisonnables maintenant. Mais comment je vais les emmener les faire remonter en voitures pour les emmener dans le champ ? Enfin faut les sortir de là après ! et en fait je trouve que le repas était super conviviale, il s'est super bien fait. En plus on s'est pas mal mélangé agriculteurs conseillers, on est pas resté petit groupe conseillers petit groupe agri, là c'était vraiment sympa le discussions qu'on pouvaient avoir et euh on a réussi à les faire partir pour faire l'exercice on a pas perdu de monde et ça c'était vraiment euh la dessus c'était pas mal et c'était une petit appréhension que j'avais aussi, que le civom me mettait des bâtons dans les roues. Mais bon, sans que ce soit volontaire mais euh voilà. Puis quelque part, la visite du matin, et ce repas a permis peut-être de désamorcer des petites euh enfin des questions qu'ils avaient et plus par rapport à la réglementation qu'ils avaient sur le BAC et du coup l'après-midi on l'a vraiment consacré à la technique et pas à la réglementation forcément.

Voilà, donc oui satisfaite, très satisfaite.

La seule déception que j'aurai c'est qu'à la fin de la journée on devait repartir avec, euh en même temps j'avais mis la barre un peu haute en disant que ce serait difficile, de repartir avec le nom d'un

agriculteur pour faire l'essai faux semi et puis matériel mais bon en fin de journée comme on a fini tard et y en a qui étaient partis, du coup on est reparti sans ça mais bon...

On est reparti de la journée avec quand même des objectifs pour la suite. Retourner voir les parcelles des deux agriculteurs, ou au moins avoir l'information sur ce qu'ils ont fait et puis euh comment ça s'est passé au niveau du salissement. Là on a un autre agri qui est venu nous présenter ses essais sur la menue paille, on est pas, on a pas clôturé avec rien en dans la ligne de mire quoi, on a de quoi faire. Et c'était un des buts aussi.

S : et toi L ? 13min13

L : ouais moi globalement j'ai été très satisfaite de la journée aussi. Euh euh, bon la déception effectivement c'était la participation on avait essayé de faire en sorte de mettre en œuvre des moyens pour que les gens viennent à la fois, en terme de communication et en terme de, enfin, le civom a aussi marqué son intérêt proposé le repas, enfin, voilà c'était censé favoriser la enfin inciter les gens à participer et y a pas eu cette participation alors là après coup je me dis ben tant pis enfin finalement on a fait du bon boulot avec les 10 qui était là. Je préfère avoir fait du bon boulot avec 10 que du boulot raté à 25. Donc voilà, et puis finalement effectivement, pour enfin c'était quand même enfin, on avait fait un peu le truc avec Éric trois jours avant mais dans un contexte assez différent. Donc pour, c'était quasiment la première fois qu'on faisait ce genre d'exercice donc finalement, on se retrouve avec un petit groupe de gens qu'on connaît un peu c'était plus confortable de le faire. Euh j'ai beaucoup aimé la façon dont EH a conduit ça c'était clair euh, les étapes, était vraiment décrites et déroulées euh voilà. Et par rapport au enfin, l'objectif c'était que par rapport à ces questions d'adventices, d'herbicides, c'était de sortir un peu des habitudes de conseil herbicides et de ce point de vu je trouve que c'est bien parce que ils ont, on a quasiment pas parlé de dose d'herbicide on a parlé de combinaison de façon de faire qui pourrait permettre de résoudre les soucis d'adventices donc de ce point de vue-là il m'a semblé que c'était un objectif qui était atteint.

Euh ouais non voilà, ouais euh de façon générale très contente aussi. Je suis complètement d'accord avec EH sur l'histoire de la matinée du repas, ça a permis effectivement évacuer la partie plus politique polémique, sur réglementaire sur le bac, du coup après on a pu passer à des choses plus techniques-agronomique, le fait d'être dans un champ, ça facilite, ça compte. Dès qu'on est dans un champ qu'on regarde dedans, qu'on commence à parler de ce qu'il s'est passé et tout c'est quand même... voilà euh qu'est-ce que je peux dire d'autre, oui moi ça m'a ouvert d'autres perspectives, il y a les perspectives que EH a dites, même dans la façon de fonctionner avec les agriculteurs du BAC là mais j'ai eu un peu le même sentiment avec, euh à l'issue du tour de plaine avec Éric à Briennon. C'est-à-dire que finalement on voit quand on propose des rendez-vous collectifs y en a qui viennent et d'autres qui viendront jamais et de toutes évidence même en mettant le paquet, ils ne viennent pas. Ceci dit le fait de enfin on a l'impression qu'on va pouvoir atteindre de fil en aiguille des gens qu'on n'atteint pas, qu'on n'a pas atteint jusque-là dans les formes d'animation qu'on a proposées par contact interposés. Là par exemple EH a sollicité un agriculteur qui s'appelle Cédric, c'est le premier chez qui on était, et c'est vrai qu'il est, enfin quand on discutait de l'essai faux semi Cédric a fini par dire ah bah tient peut-être que ce serait faisable chez Jean-Marie, un autre agriculteur qui n'était pas au tour de plaine mais qui mais bon visiblement, mais euh alors EH a demandé à Cédric de contacter Jean-Marie, il l'a fait. C'est pour ça qu'on avait une incertitude sur la date d'aujourd'hui et sur la date de mardi prochain c'était au cas où on devrait aller voir ce fameux Jean-Marie pour caler l'essai faux-semi.

E : voilà parce qu'on est reparti sans agriculteurs et sans matériel le jour J mais c'est vrai que tu fais bien de le dire, on est quand même repartis avec l'idée que Cédric appelle un agriculteur, enfin il avait parlé de cette personne-là, on avait au moins un contact. A priori de fil en aiguille ça va rebondir donc on serait amenée à aller voir cette personne-là qui ne vient jamais aux animations et du coup de la toucher par ça quoi, par une autre forme.

L : là des gens qui étaient là y avait aussi un agriculteur qui s'appelle Jean-François qui c'est, jusque-là se positionne beaucoup en opposition au BAC, en tout cas il a beaucoup des itinéraires techniques chargés de façon générales et l'agronomie ça lui parle pas trop, enfin c'est ce qu'il affiche, il fait un peu gros bras, moi je traite, je sais pas si tu l'a repéré dans les agris qui étaient là.

S : euh j'ai pas filmé, alors je les vois pas mais quand je retranscris j'ai effectivement entendu un Jean-Marie qui parlait mais je sais pas si

L : dans les propositions qu'il a faites donc c'était, il faut traiter pleine dose et puis il a dû partir parce qu'il allait chercher ses enfants, et il a dit ben tu me diras ce que les appréciations que vous avez mises. Enfin voilà bref, lui, enfin tu vois, moi je trouve ça déjà il est venu donc ça c'est pas mal, il a participé ce qui était bien aussi et puis la dans la discussion en partant il a dit à Esther, oh ben tient, j'ai du Ray Grass résistant faudrait si tu veux les voir. Donc je me dis ce gars-là si tu le prends sous l'angle BAC, faut faire un truc pour le BAC, il va être difficile à accrocher par contre ben voilà un exercice comme ça, ben que ça a porté ces fruits, qu'on aurait eu du mal à ouvrir. Voilà c'est des petits signes comme ça je trouve que c'est intéressant qu'il y ait ces ouvertures-là. Après on voit qu'il y a de l'hétérogénéité ça a pas été perçu par tous de la même façon. Tu vois y en a un à la fin qui a redemandé qui a redit ben finalement, y a toujours pas de solution bon voilà.

E : c'est quoi les préconisations de la chambre ... sauf qu'on n'était pas là pour ça en fait. Le but c'était quand même de les amener à montrer qu'ils observaient différemment qu'ils avaient une sensibilité qui était différente par rapport au salissement d'une parcelle et puis de leur montrer que voilà à plusieurs ils sont capables d'élaborer des pistes pour trouver des solutions autres que le tout chimique quoi. 20'39. Et ces deux objectifs là je pense qu'ils ont été atteints.

S : ok, vous voulez qu'on essaie de faire avec la grille ? Et puis si jamais j'ai d'autres questions je vous les redirai après.

E : ouais ou comme ça vient quoi

E : ah moi j'ai le feuille je me prépare sous les yeux

S : t'avais fait je me prépare pour cette situation ?

E : ouais ouais je l'avais fait

S : toute seule ?

E : hum (affirmatif)

L : et du coup pour nommer la situation tu avais mis quoi ?

E : ben j'avais pas, j'ai eu du mal, du coup j'avais marqué, demi-journée visite de terrain, comment j'observe, comment j'optimise la conduite de mes cultures notamment la gestion des adventices sur mes parcelles. Après j'ai marqué atelier d'observation de parcelles, voilà, après, bon... c'est pas facile à nommer parce que bon c'était un tour de plaine sans vraiment être un tour de plaine, parce qu'on dit tour de plaine dès qu'on est dans les champs. Mais euh... j'aurai plus appelé ça atelier moi, ... euh d'observation et euh ...

S : pour vous, ça rentrait pas dans la base classique du tour de plaine ?

E : ah non !!

L : le problème c'est que c'est ce qu'on a vu la dernière fois à Changer (en Bourgogne, ndlr) **finalement le tour de plaine, c'est un peu un mot valise et euh y a un peu de tout**

E : ah vous avez vu ça ?

L : ah oui c'est vrai tu n'étais pas là.

E : eh non, d'ailleurs on a toujours pas trouvé le temps de débriefer.

L : mais euh oui ça avait été évoqué, on avait fait lister aux collègues, les tours de plaines qu'ils faisaient, et donc en fait, euh on avait vu que les tours de plaines ça revêtaient des variétés assez différentes. Et du coup effectivement c'est un terme qui est un peu, enfin, c'est vrai que c'est très associés à la préconisation quand même le tour de plaine.

E : oui

L : bah observation...

E : oui si normalement y a les deux...

L : oui observation

E : et préconisation derrière

E : et là, y avait que l'observation et les préconisations en termes de produit il n'y en avait pas trop mais y avait des préconisations aussi des autres en fait. C'est-à-dire que tour de plaine c'est plus nous technicien qui donnons les réponses, là c'est ... (ce qui n'est pas forcément bien d'ailleurs) que là pour moi c'était vraiment je l'aurai vu comme un atelier. Ils observaient et après ils travaillaient ensemble

pour trouver comment on fait pour la parcelle, enfin sachant qu'ils ont fait chacun leur proposition, on n'est pas allé jusqu'au bout du... on aurait pu faire un atelier de travail derrière, oh ben tien allez hop, qu'est-ce qu'on décide de faire sur cette parcelle la au final et puis euh

L : hum (affirmatif), ouais je suis d'accord, moi aussi j'appellerai plus ça atelier effectivement. Atelier ... euh

E : après faut peut-être lui trouver un nom sympa à ce truc-là ? 23'40

L : oui, oui, t'as raison faudrait rebaptiser

E : « changer votre façon d'observer et de traiter »

L : « atelier pour changer ouais »

....

E : j'sais pas, après j'avais mis atelier d'observation de parcelle, après je sais pas si c'est ...

L : ben oui c'était à la fois, enfin observation c'était une partie après y avait la partie effectivement propositions et euh et débat... J'sais pas « atelier observation et maîtrise des adventices » ? On n'a pas vraiment ...

S : oui par ce que le but ce n'était pas de maîtriser les adventices ?

L : oui, non les adventices non

E : ben moi j'ai eu du mal à le nommer alors autant « je me prépare » tiens j'arrive pas à lui trouver un titre... Alors est-ce que ça veut dire que les objectifs ne sont pas clairs si on trouve pas de titre ?

S : ça peut être « atelier de réflexion sur les adventices, sur la gestion des ...

E : ah ouais mais faut quand même mettre la partie observation je pense

S : alors d'observation et de réflexion ?

L : ouais

E : ouais ça peut être bien ça ! Parce que t'as dit observation c'est bien mais c'est le deuxième mot. « **Atelier d'observation et de réflexion sur la gestion des adventices** »... Ouais c'est bien ça. Et toi Laurette ?

L : ouais ça me va ça !

E : ben voilà tu ne seras pas venue pour rien ! Tu nous auras trouvé le titre que je cherche depuis ... Rire

L : ... le principe commun...

S : qu'est-ce que t'avait mis dans le je me prépare ?

E : dans je me prépare j'avais mis : améliorer la qualité de l'eau sur les BAC en travaillant sur les moyens et outils mis à leur disposition. En fait, c'est ce qui les réunit on était d'accord hein le principe commun ? ça fait un moment que j'ai pas fait du changer.

S : oui c'est ce qui fait qu'ils étaient tous là à ce moment là

E : ouais c'est ça. Enfin dans un sens c'est améliorer euh travailler dans le bon sens pour améliorer la qualité de l'eau. Après il aurait fallu leur demander pourquoi ils sont venus ?

S : vous avez eu des retours des agriculteurs ?

E : euuuuuh j'ai juste eu le retour de Cédric rapidement au téléphone qui disait qu'il n'était pas très à l'aise pour juger les propositions des autres. Ça l'avais un peu gêné de donner son avis, ... de dire c'était faisable, pas faisable. Bon je lui ai réexpliqué que c'était de son point de vue sur sa parcelle, et pas et bon après, tu vois les autres ont aussi réagi sur ce qui était faisable ou pas faisable mais bon ça l'a un petit peu gêné ça. Après non j'ai pas eu Pierre-Louis au téléphone depuis, j'avais laissé un message mais je l'ai pas rappelé après. Et les autres, euh, j'ai pas eu de nouvelles non plus je sais pas

L : moi j'avais demandé à Christian Deschamps que j'avais recroisé après mais bon comme il est un peu dispersé j'sais pas si ça ...

S : donc le principe commun c'est donc améliorer la qualité de l'eau, enfin essayer d'améliorer la qualité de l'eau ?

L : euh ouais. Mais je pense qu'il y en a d'autres.

E : ouais je pense aussi

S : de pourquoi ils étaient là ?

L : le pourquoi ils étaient là, y avait euh moi j'ai l'impression que mine de rien les gens qui étaient là c'était grosso modo des gens qui nous connaissent. Alors je reviens à une réflexion qu'avec faite Paul

au séminaire Changer d'octobre du coup, puisque mars il n'était pas là, en Octobre, il avait dit est-ce que c'est pas toi le principe commun ?

E : ouais c'est ça !

L : et effectivement je me dis est-ce que une partie du principe commun, enfin un des aspects du principe commun c'est pas les liens qui ont été tissés avec certains et du fait du coup ils viennent parce que ben on est là quoi.

E : parce qu'on a organisé un truc quoi

S : parce que les 150 invitations que vous avez envoyées ce ne sont pas forcément des agriculteurs que vous connaissez ?

E : ah bah non

L : non, non. En fait, là c'était 120 invitations qui sont parties. Ça comprenait tous les agriculteurs de ce bassin de ce secteur-là, mais sur tous ces agriculteurs-là, y en a qu'on a jamais vu. Y en a que j'ai éventuellement vu juste une fois quand j'ai fait le diagnostic agricole sur les bassins, d'autres qu'on a vu une fois dans une des réunions. Et puis y en a qui participe plus régulièrement et donc que l'on connaît mieux.

S : ok

E : donc le principe commun, c'est marqué au singulier, mais y a quand même la problématique du BAC, et puis effectivement tu as certainement raison Laurette, voilà c'est nous, c'est la chambre qui organise un truc

L : et je me demande aussi à quel point la thématique qui était abordée était enfin ne faisait pas parti du principe commun ? Enfin l'observation et les adventices et euh ben je sais pas peut-être pas en fait.

E : ben j'ai remarqué cette année y a beaucoup de champs sales aussi alors ça a peut être joué

L : peut-être que ça a joué ouais. Du coup ça veut dire qu'en termes de préoccupation c'est plus récurrent

E : on peut mettre intérêt, après c'est des suppositions, on peut mettre intérêt pour les animations euh...

L : intérêt pour les animations et puis intérêt par rapport à la thématique, enfin par la thématique adventice [hésitation]

E : t'étais plus là quand à la fin on leur a demandé ce qu'ils avaient pensé de la journée ?

S : non

E : ils ont eu du mal à répondre à ça hein

S : ils ont dit quoi ?

L : ben euh c'est, le truc c'est que c'est là qu'il y en a un qui a dit finalement y a pas de solution et donc la discussion a été [mime de « coupée »]

S : après là c'est une réponse à chaud que vous avez eu, depuis vous avez ...

E : ah ouais faudrait presque leur renvoyer un document ou un truc rapide à remplir, faudrait les rappeler en fait

S : vous avez comme des questionnaires pour évaluer la satisfaction ?

E : oui, puis je me suis dit qu'on aurait dû imprimer des petits papiers pour leur donner, si y avait des améliorations à faire. parce que des fois y en a qui n'osent pas trop dire à l'oral ce qu'ils pensent puis ils l'écrivent

L : après je me dis que c'est intéressant d'avoir leur avis à chaud et j'ai l'impression que l'exercice qu'on fait là il est aussi, enfin peut-être que sur le coup ils réalisent pas forcément l'intérêt que ça peut avoir et que c'est que plus tard que oui y a un truc qui va leur faire tilt parce que ça a été évoqué ce jour-là ou pour les agriculteurs chez qui on était peut-être que sur le coup euh AH SI c'est vrai qu'il a dit que finalement il ne ferait peut-être pas ce qu'il avait prévu initialement

E : ben ouais mais tu vois l'autre fois à froid au téléphone je sais pas si du coup enfin, il va falloir parler avec lui mais je ne suis pas sur qu'il ait retenu enfin peut-être que je me trompe

L : ouais mais si finalement il fait ce qu'il avait prévu ce n'est peut-être pas si grave enfin ça l'aura au moins euh

E : ouais ça l'aura fait réfléchir le jour J au moins.

S : vous lui avez envoyé la photo du paper où il y avait tous les itinéraires possibles ?

E : non alors en fait ils sont dans le compte rendu que j'ai rédigé, il est en cours de relecture et y aura tous les paper board.

S : le mandat, que vous, vous vous étiez données ?

L : celui que je prends en compte

E : euh j'avais marqué ma mission d'animation MACMAE plus une demande des agriculteurs euh donc ça c'est du fait qu'on en avait parlé avec eux, en fait on avait commencé à faire des tours de plaines classiques puis ça n'allait pas ils voulaient faire des tours de plaines un peu différents, ils ne voulaient pas faire des tours de plaines produits dates doses. Ça ils l'ont avec leur technico ça les intéresse pas de faire des doublons, par contre ouais des tours de plaines euh les fameux tours de plaines décalés parce qu'au final tiens on aurait pu l'appeler comme ça tour de plaines décalé. Ouais donc c'est une demande moi c'est la demande des agriculteurs de trouver autre chose et puis euh bon ben ça fait partie de mes missions MACMAE d'animer ce secteur.

S : quand tu dis ce secteur c'est tout auquel tu as envoyé les impressions ou

E : ouais ouais c'est les BAC, tous les BAC sur lesquels j'ai une mission MACMAE dessus

L : c'était un tout petit peu l'orgie par rapport au BAC parce qu'il y avait les BAC de [...] et quelques zones du BAC de [...] mais c'était à la demande du CIVOM.

S : donc deux mandats celui de tes missions MACMAE et celui d'une demande d'agriculteur.

L : je suis d'accord pour moi il y avait ces deux mandats euh peut-être qu'il y a euh je suis tentée d'en rajouter un troisième y a aussi le mandat enfin je parle que pour moi, pour moi y a aussi le mandat d'avoir envie de tester d'autres façon de faire effectivement, donc c'est à la fois en réponse à une demande des agriculteurs qui ont effectivement demandé à ne pas faire des tours de plaines comme on fait d'habitude ou comme ils font avec leur technico mais c'est aussi euh voilà une euh, même si ils ne m'avaient pas explicitement demandé enfin on enfin je pense qu'il y a besoin sur ces euh de s'y prendre autrement.

E : ça me l'avait déjà fait sur mon précédent travail enfin j'avais déjà un BAC où il fallait trouver des choses nouvelles pour les attirer en fait, pour les solliciter quoi, ouais c'est aussi une volonté de notre part, on pourrait très bien dire ben non on continue, on voit bien si ça mord ou pas, choisir la facilité 35'33

L : ouais ben en fait c'est aussi un mandat qu'on se donne dans le sens où ça nous intéresse

E : c'est un défi

L : ça pourrait ne pas nous intéresser et si on nous demandait on ferait les choses plus classiques et là en plus ça nous intéresse c'est quand même stimulant.

E : donc on peut le traduire comment dans le mandat ?

L : le gout du défi ? [rire] en tout cas pour moi il y a un peu de ça

S : quand vous dites que c'est une demande des agriculteurs c'est que quelque chose à changer qu'ils ne veulent plus faire comme d'habitude ?

E : c'est pas qu'ils veulent plus faire comme d'habitude, là c'est les agri ils ont leur techniciens technico qui vient chez eux dans leur parcelle quasiment ils les biberonnent, ils les chouchoutent, brossent dans le bon sens [rire des deux filles, EH rajoute : t'effacera tout ça hein]. Il leur dit ce qu'il faut faire, ils font des tous de plaine, ils font des préconisations à la santé ou un peu à l'avance pour les commandes et en fait nous à la chambre on propose ça aussi à des groupes techniques c'est l'animation de groupe technique classique mais euh l'intérêt pour les agriculteurs c'est qu'on a un conseil neutre on ne vend pas de produit donc on est pas fiché chez un tel un tel pour vendre tel produit on va optimiser les charges et les résultats et en fait, ils ne voulaient pas de ça car là-bas ils ne sont pas tous en groupe chambre donc ils sont pas habitués à être en groupe comme ça, et ils estiment qu'ils ont déjà le conseil par leur technico. Donc ils voulaient autre chose que de se réunir et refaire à nouveau un tour des parcelles revoir ce qu'il faut faire et au final qu'on revienne avec à peu près les même préconisations si ce n'est quelques produits qui vont changer, ou les doses, ou des trucs qu'on va enlever. Donc ça ça les intéressaient pas, donc après pour savoir ça, on les avait réunis on avait fait un petit groupe d'agriculteurs moteurs, on les avait réunis pour savoir voilà comment vous voulez travailler la problématique sur la qualité de l'eau, comment vous voulez travailler pour améliorer la qualité de l'eau sur le BAC. On avait fait une technique d'animation et tout avec des

enveloppes que Laurette avait faite et euh on était venu à dire euh ben ok pour des tours de plaine mais faut pas que ce soit des tours de plaine classique. Ça nous a confortés dans l'idée qu'on avait de sortir de ces tours de plaine classique.

L : je ne sais pas dans quelle mesure ils ont dit ça car ils ne voulaient pas reproduire effectivement ce qu'ils faisaient déjà avec leur OS car ça ne les amènera pas énormément de plus-value ou bien est-ce qu'ils ont senti que cette méthode-là n'aimerait pas tous les leviers pour gérer la qualité de l'eau. Enfin tu vois je pense qu'il y a les deux registres

E : je trouve qu'on fait quand même un peu de conseil produit date dose parce qu'on leur dit enfin déjà ils nous ont demandé la liste des matières actives à éviter sur le BAC donc ça on l'a fait. Après il faut qu'on travaille avec les technico encore plus par rapport aux conseils qu'ils leur font. Et après ça m'est arrivé au tour de plaine de l'automne où je ne sais plus mais éviter d'utiliser ça, utiliser plutôt ça et j'ai deux agriculteurs qui ont suivi mes préconisations sur du désherbage d'automne. On arrive quand même à faire ça, de toute façon c'est le cœur du métier... mais euh c'est intéressant de ne pas faire que ça.

S : lieu, date, cadre d'action ?

E : oh ben la date on l'a 29 mai, le lieu on l'a à Egriselles,

L : ouais pour moi c'était dans des champs, et puis le 29 mai c'est aussi parce que euh

E : c'est le CIVOM

L : oui [rire] et on voulait aussi le faire à cette période-là parce que il nous avait semblé que c'était le bon moment pour aller voir les adventices et qui étaient restés dans les champs

E : c'est à cette période où les cultures sont encore verte et les adventices dépassent, enfin certains adventices dépassent donc c'est d'autant plus visuel pour ce genre d'exercice c'est intéressant on allait voir s'ils restaient que sur ce qui dépasse ou si ils allaient voir plus loin en dessous comme certains l'ont fait. Et puis position dans le cadre de l'action ben ça fait suite, enfin ça fait partie des trucs, des animations

S : dans quel contexte elle se situe cette journée ? Quand est-ce que ça c'est décidé ? D'un coup ou ça fait suite à une évolution, quel ancrage elle a ?

L : euh quand est-ce qu'on a décidé de faire ça ? Ce n'était pas après le séminaire Changer de mars ?

E : mars je n'y étais pas

L : ouais mais juste après on s'était vu avec EB, Sarah, Typhaine et toi. SG et EB y étaient au séminaire et ils ont dit oh ben tiens on pourrait faire comme on a fait dans les cassis ou comme ils ont fait dans la Nièvre parce que du coup

E : oui c'est moi qui ai dit ça. Alors c'est suite au séminaire avec le truc Changer, ou j'ai dit on pourrait faire la même chose avec les agriculteurs dans une parcelle

L : effectivement au séminaire de mars, Michael et Céline on dit qu'ils l'avaient fait pour l'interculture et après euh puis on a décidé de faire comme ça, enfin on avait déjà du réfléchir au fait qu'on voulait faire un truc en fin de campagne.

E : ouais faudrait chercher dans les notes. En tout cas ce n'est pas sorti au dernier moment, ça vient de ce que nous nous aviez fait faire avec Changer.

L : de façon plus général l'animation sur ces BAC a commencé il y a déjà euh

E : tiens 16 septembre : j'avais noté raisonner thématique la question des adventices à la rotation pour limiter les [...] à risques pour l'eau et moyen j'avais tours de plaine décalé, connaître la flore, observation, quand, travailler sur un système de culture d'un agriculteur alors on n'avait pas encore opté pour euh mais l'idée était déjà là. Travailler sur la gestion des adventices, par contre la façon de faire c'est venu après.

L : l'animation sur ces BAC avait commencé depuis une bonne année et y avait eu aussi toute une phase d'animation pour élaborer le programme d'action, donc si tu comptes en plus toute cette phase là ça fait au moins 2-3 ans

E : parce que au début on était parti sur un tour de plaine décalé le matin état des lieux des parcelles, salissement et après midi en salle. Donc euh vraiment faire un point sur chaque levier agronomique et après on avait dit comme on a déjà fait une formation la dessus peut-être que ce n'est pas ...

L : ouais puis en plus j'avais discuté avec des agris oh non toute la journée ça fait trop, faisons que l'après-midi.

E : moi j'ai trace du 26 septembre où on parlait déjà de changer les repères visuels : qu'est-ce qu'un champ acceptable

L : oui parce que le 26 c'est ce jour-là qu'on a fait la réunion avec le petit groupe d'agri leader. En tout cas ça faisait plusieurs mois que ça gambergeait.

S : et ce lieu par rapport au BAC ?

E : ouais je sais pas pourquoi on est restée sur Egriselles oui on a cherché plutôt des agriculteurs que le lieu. On s'est dit avec qui on peut faire ça ? Moi Cédric je le connaissais pas, c'est toi [laurette] qui le connaissait. Pierre-Louis on le connaissait d'avant sur l'essai il avait déjà été sollicité, la chambre le sollicite régulièrement enfin c'est déjà arrivé. Il a un système de culture assez particulier, en semis direct ou en semis à la volée et puis c'est quelqu'un de très ouvert et très disponible, sympathique, donc c'est plus facile, on s'appuie souvent sur des personnes, enfin on avait au moins une personne puis Cédric tu le connaissais Laurette, en disant que c'était un jeune. Voilà on voulait des jeunes aussi

L : et puis des gens qu'on ne voit pas très souvent, ces deux là d'habitude ils ne viennent pas trop.

E : ils sont partant pour faire des choses, mais ils ne participent pas du tout au tour de plaine qu'on pouvait faire. ça montre qu'on a des agriculteurs qu'on ne touche pas mais qu'ils seront prêt à faire des choses, et à travailler mais qu'on ne touche pas en tour de plaine car ils viennent pas.

S : les agriculteurs, ce qu'ils ont montrés

E : euh j'ai du mal avec ça, les champs, leurs pratiques, mais tous ou ceux des parcelles. Car dans les propositions, quelque part on a pu voir leurs pratiques, un peu comment ils raisonnent

L : ouais leur façon de raisonner

E : ouais genre JF on voit que c'est tout à fond, mais on le savait déjà, ça confirme et d'autres JL sont plus euh

L : on peut dire qu'ils ont montrés des idées en lien avec leur façon de faire ou leur raisonnement

E : en fait il y a deux cas, les agriculteurs qui recevaient ont vraiment montré leurs champs, leurs pratiques puisqu'ils sont rentrés dans le détail, ils ont décrit ce qu'ils font

L : et du coup dans le champ il y avait le résultat de leur pratique

E : et puis les participants, ben ils ont montrés, ce qu'on a réussi, l'objectif, qu'ils avaient différentes sensibilités par rapport au salissement d'une parcelle et puis leur raisonnement, enfin je trouve que c'est transparent, car quand ils ont fait les propositions c'est ce qu'ils pourraient éventuellement faire chez eux

L : du coup il y avait vraiment de la diversité dans les propositions.

S : dans ce qu'ils venaient chercher les agriculteurs selon vous ?

L : je me suis posée la question, pour tout ce qu'on fait sur les BAC, je me demande toujours ce qu'ils viennent chercher.

E : j'ai marqué euh travailler afin de trouver des techniques qui limitent l'utilisation des phytos à risque pour la qualité de l'eau. Ou si ils viennent chercher, est-ce qu'ils ont dans l'idée on va travailler un peu la question pour éviter de se prendre un arrêté derrière.

L : est-ce que c'est pas on participe, on se bouge, on se mobilise pour pas qu'on vienne nous emmerder derrière ?

E : après y en a un il venait chercher des solutions toute faite, des recettes miracles 100% efficace.

Sophie : oui un agriculteur a demandé qu'elle était la préconisation de la chambre ? Mais les autres ne paraissait pas si « mal » de ne pas l'avoir ?

E : non, les autres ont compris qu'on était pas là pour ça, ce n'était pas l'idée. Les autres euh ils venaient chercher

L : certains ils venaient montrer qu'ils se mobilisaient

S : un moment convivial ?

L : ah oui, les échanges, un moment collectif. Se rassurer aussi ? De ce qu'il se fait sur le BAC ?

E : ouais différents profils hein. Peut-être certains étaient là pour montrer l'exemple, dire j'y vais, vous aussi.

L : après d'un point de vue plus agronomie ?

E : je pense les échanges qu'on a pu avoir

S : dans ce que j'ai fait concrètement, la situation vous me dite qu'elle est nouvelle, en quoi l'est-elle ?

E : parce que c'est une technique d'animation qu'on avait jamais faite auparavant, de faire observer les agriculteurs sans aucune information, dans les parcelles. Et c'est l'appréhension de se dire est-ce qu'ils vont jouer le jeu ? D'habitude, on va dans le champ, l'agri explique ce qu'il a fait et on discute de ce qu'il a fait, ce qu'il aurait pu faire, je les aiguille un peu. Là ils étaient un peu seul, t'observe et après tu fais des hypothèses et supposition sur ce qui a été fait et je ne suis pas là pour les aider, ni l'agriculteur de la parcelle.

S : c'est la façon d'animer qui est nouvelle ?

E : oui, puis de les faire parler aussi.

S : le fait de les interroger tu avais déjà fait ? de les faire expliciter ?

E : non poser la question comme ça aux agriculteurs je n'ai jamais fait. Après questionner les agriculteurs je l'avais déjà fait, dans les tours de plaine classique souvent avant que je ne donne la réponse je questionne les agriculteurs, je leur demande ce qu'ils en pensent et après je donne mon point de vue. Mais faire s'exprimer des agriculteurs qui ne se connaissent pas forcément c'est plus ça la difficulté, la nouveauté. Dans un groupe classique c'est facile, mais les agriculteurs qui ne se connaissent pas trop ce n'est pas simple, c'est pour ça qu'ils avaient la possibilité d'écrire sur la feuille. On ne voulait pas qu'ils soient déstabilisés avec ça, donc faut faire attention.

S : vous les avez titillés aussi dans le questionnement ?

E : oui on a reposé des questions oui. Oui essayé d'aller au fond de la réflexion

L : même entre eux ils se sont titillés.

E : oui c'est vrai qu'avec les groupes des fois je fais ça, sinon on reste qu'en surface, ça n'avance pas. Le timing on ne savait pas trop non plus. On pensait 15 min dans la parcelle et 45 min de débriefe. Ce n'était pas très réaliste. Après on avait dit que l'exercice complet on le faisait que sur la première parcelle. Le but c'était de leur montrer qu'ils observent différents, bon ben après une fois qu'ils ont compris pas besoin de le refaire, sur les autres on ira plus vite sur ce qu'ils observent, ce qu'ils en disent puis l'agriculteur expliquera ce qu'il a fait. Donc oui niveau timing on était dans les choux mais ce n'est pas grave on s'adapte. Puis je préfère que ce soit dans ce sens-là qu'ils n'aient rien à dire. Là on avait du mal à terminer. La fin ils ont surtout parlé des perspectives avec les essais.

L : ce qui est nouveau pour moi, c'est tout simplement travailler la question des phytos sur les BAC, ça fait pourtant des années qu'on le fait. Mais j'ai l'impression qu'on a pas trouvé la bonne manière de s'y prendre, enfin jusque-là. Trouver un moyen efficace de travailler la question des phytos. EH l'a dit, mais on les a fait pencher sur la parcelle et son enherbement, ce que l'agriculteur a obtenu comme résultat avant de tout de suite rentrer par ce qu'il a fait, quel moyen il a mis en œuvre. Un peu l'ordre inverse de ce qu'il se fait habituellement. D'habitude on est d'abord dans la justification de ce qui a été fait, alors que là on était d'abord dans ce qu'il a obtenu et comment il s'y ai pris pour obtenir ça. Du coup ça permettait vraiment de, enfin on mettait le focus sur l'état et comment chacun le qualifiait et après on allait voir. Sinon les gens sont très vite orienté par ce que l'agriculteur dit et par son propre diagnostic de la situation, en gros ce qu'il y a eu à Brienon. Là il y a eu plus de place pour discuter.

S : pendant la situation, est-ce que vous avez eu des moments où vous vous êtes dit qu'il fallait orienter, rebondit sur certaines choses ?

E : j'avais demandé aux agriculteurs d'expliquer les objectifs qu'ils visaient. Sauf qu'ils ont oubliés. Du coup je l'ai fait à la fin mais c'est dommage car il n'y avait plus grand monde. J'ai du mal à garder souvenir des choses donc je ne sais plus trop. Rien ne m'a gêné.

L : moi de mon côté je n'ai rien fait. J'ai comparé avec Brienon où j'avais l'impression d'être plus en interaction, là EH tu menais le truc.

E : oui je comptais sur toi pour les questionner mais comme ils échangeaient bien aussi bien il n'y avait pas trop besoin d'intervenir plus.

S : et les objectifs de Cédric c'était ?

E : ne pas avoir de Ray Grass. Vulpin et Brome ce n'est pas grave car il laboure, mais là du coup il va jouer sur l'alternance des matières actives pour éviter les résistances, varier les cultures d'hiver et de printemps, il va en mettre le plus qu'il peut en alternance. Il a aussi un objectif c'est de ne pas cogner les cultures avec un traitement phytosanitaire. Pour lui ce n'est pas dramatique le nombre de Ray Grass même si il ne veut pas que ça prolifère trop. Et la problématique du BAC c'est important pour lui, il y est sensible, il veut travailler en ce sens. P-L lui, ne veut pas voir des adventices de la même espèce que la culture en place. Il est partisan de l'allongement de la rotation

S : sur ton impression de ne pas être intervenu Laurette, comment s'est passé la répartition des rôles ?

E : ben c'est moi qui animait et Laurette en appui si besoin, car je suis l'animatrice technique sur le secteur.

Laurette : l'autre rôle que je peux avoir aussi c'est sur la qualité de l'eau, analyse de l'eau

E : oui, moi je me soustrais à cette phase là. Puis si il y a un moment où je me sens pas à l'aise, je demande à Laurette, je n'hésite pas.

S : et les autres conseillères ?

E : ben elles étaient là si jamais y avait eu foule, on aurait fait plusieurs groupes. Nous dans cette situation on était vraiment dans un rôle d'animation et pas de conseil. Edith était là pour si il y avait des questions polémiques

S : par rapport à Changer, pourquoi cette situation a été mise en avant dans les regards croisés ?

E : parce qu'il fallait mettre un truc dans le tableau, et parce que ça changeait car ce n'était pas un tour de plaine classique c'est un peu innovant, donc on s'est dit que ça pouvait intéresser d'autres collègues.

S : par rapport à cette situation, vous souhaitez qu'il y ait une suite dans Changer ?

E : ah oui on peut.

S : initialement vous étiez intéressées de la travailler ?

E : oui euh déjà quand on a travaillé cette journée là j'ai souhaité la travailler avec EB, Sarah, qu'on la réfléchisse à plusieurs car on a plus d'idées quand on travaille à plusieurs. Tout seul devant « je me prépare » on fait des trucs, mais c'est mieux à plusieurs. Donc ce serait bien qu'on compare ceux qui l'ont fait, ce qui a fonctionné chez eux, ou pas et en discuter, l'analyse des deux pour en faire un truc parfait. De toute façon il n'existe pas de recette miracle, en fonction des publics tu dois t'adapter, c'est aussi ça notre métier. Oui c'est quand même avoir le retour d'expérience des autres, et si ça peut intéresser quelqu'un ce qu'on a fait, alors je suis d'accord pour travailler dessus. de toute façon dans ces cases de tableau on savait qu'on allait mettre les BAC car c'est des techniques, des problématiques d'animation particulière et c'est difficile donc c'est sympa de les mettre en débat avec les autres.

S : dans les situations plus classiques vous ... ?

E : ben on en a moins besoin, mais dans mes tours de plaine j'aurai aussi besoin de changer des choses, d'ailleurs le BAC ça va m'aider aussi sur mes animations. Donc de toute façon en le faisant sur les BAC ça va m'aider par retour sur le reste.

L : moi ces deux journées m'ont interpellée car les dimensions des situations étaient différentes mais les objectifs assez semblables.

E : ben aussi d'avoir vu la journée d'EB on a fait quelques modifications, l'histoire des notes. On a fait des adaptations, sur les notes, le premier qui parle, le deuxième ben les notes auraient pu être similaires, même si là certains c'était risqué à donner des notes différentes des autres, mais le risque c'est que ce soit du copier-coller. Du coup on a adapté en disant vous devez noter la note sur la feuille et après on fait le tour, même s'ils peuvent changer à l'oral, quelque part ils ont écrit la note sur la

feuille donc ils se diront « tiens j'avais mis 2, donc c'est que je ne vois pas de la même manière que les autres » même si nous on ne le verra pas ça vu qu'ils nous donnent la note qu'ils veulent

L : l'autre chose, enfin c'est pas vraiment une adaptation mais plus une intention qu'on a eu davantage, c'est dans la façon de retranscrire ce qui se passait dans la parcelle en fait. On se l'est redit en tout cas

E : oui qu'il explique bien comment il est arrivé à ça, avec le schéma de la conduite de la culture et les rotations et tout. Pour une autre journée on ferait encore des adaptations

S : vous adapteriez quoi là ?

E : euh je sais pas, j'ai pas réfléchi. Par exemple la réflexion de Cédric, le fait que ça l'ai gêné de juger les propositions ; faudra vraiment préciser que ce n'est pas un jugement que ce que les autres ont proposé et peut être qu'il donne son avis lui, les autres aussi ? je sais pas. Faire attention que l'agriculteur redefinisse bien les objectifs avant même qu'il fasse l'itinéraire de la parcelle. Ça m'embête de l'avoir oublié. Puis faire le retour des agriculteurs pour faire une adaptation, donc faut qu'on ait un système pour avoir un retour.

L : je me demande si on peut pas associer cet exercice-là, avec un exercice à faire plus loin dans la saison pour aller plus loin dans la réflexion, la coréflexion stratégique sur les adventices, le BAC. Mon idée c'est de dire ils ont fait pleins de propositions, qui effectivement étaient sur du moyen terme : à la moisson et à l'année prochaine même si certains ont parlé de rotation. Enfin je me demandais si ça ne valait pas le coup d'aller plus loin, de ce poser pour reprendre l'exercice à l'échelle du système de culture et le pousser un peu plus par rapport à là. Bon même si certains sont allés à la rotation, d'autres sont restés plus élémentaire pour la campagne suivante, voire même le produit à utiliser à la campagne suivante. A Egriselles ils ont été plus prolifiques que Brienon. Je me pose la question de ce que l'on pourrait faire dans la suite, revenir l'hiver prochain ?

E : est-ce qu'il faut se dire on revient à l'hiver prochain ou on revient l'année prochaine à la même époque ? Mais au lieu de faire un atelier d'observation ou ils ont pigé le truc, on travaille sur l'itinéraire et on travaille, comme un atelier de co-conception, on travaille sur ce que l'on pourrait faire sur cette parcelle-là qu'on pourrait mettre en place et peut-être aller jusqu'à le faire ? Car si on le fait cet hiver, la culture suivante sera semée donc bon

L : oui je disais cet hiver qu'ils ait le temps de réfléchir

E : on peut se dire qu'on retourne voir ces parcelles là ou d'autres parcelles au mois de juin, par contre on fait un travail en salle où on écrit un itinéraire et un raisonnement sur du long terme. Enfin y a des choses à travailler

L : là on a dit qu'on allait voir deux parcelles, mais c'est vrai qu'on avait pas prévu de phase, de réarticulation des moyens qu'ils proposaient en un système construit et du coup on pourrait reconfigurer le truc en voyant une parcelle et après aller en salle. Je pense que la partie champ est importante, c'est capital d'y aller là par rapport aux adventices.

E : là on avait fait une formation sur les leviers agronomiques pour désherber les céréales et le colza on avait très peu de participant, mais la journée du 29 faisait un peu écho à ça, parce que quelque part on leur demandait de re-solliciter des connaissances qu'ils avaient développé lors de cette formation, les faux semis, les déchaumages, donc là c'était plus des propositions...bon après l'agriculteur il peut piocher dans ce qui était proposé. On les a validées ou pas sur la faisabilité, mais bon on est peut-être pas allé jusqu'au bout, on aurait pu aller plus loin et vraiment écrire ce qu'on fait sur la parcelle

L : c'est-à-dire que de l'inventaire qu'ils ont fait là, on aurait pu faire des groupes et chacun part sur une idée ou des objectifs différents aussi ? Ils peuvent travailler sur des modèles différents ou sur des objectifs différents.

E : on peut aussi s'appuyer sur JF qui blinde en herbicide et tout et voir dans quelques années qu'il est dans le mur quoi.

L : après bon tu enclenches tout le processus ou derrière il faut arriver à une évaluation, et là je me dis qu'il faut y passer une bonne journée ; mais pourquoi pas intégrer quelque chose de plus large et

d'intégrer le système ? Mais enfin je ne suis pas sûr que ce soit à faire. car je trouve qu'à contrario voir davantage de parcelles à cette période-là de l'année c'est un bon euh

E : ouais avec les techniques ? celui qui a fait un désherbage à l'automne, celui qui a décalé sa date de semis.

L : peut-être qu'à ce moment là c'est intéressant de voir plusieurs parcelles, quitte à aller plus vite

E : les visites de parcelles c'est un peu les retours d'expérience de chacun. Ça sert à ça.

ECOUTE AUDIO DE PIERRE LOUIS, PREMIER INTERVENANT POUR REpondre AUX QUESTIONS

S : on entend que P-L a du mal à répondre aux questions, que c'est compliqué de ...

E : ah ben c'est étonnant parce que c'est un agriculteur qu'on sollicite souvent pour les réunions, cet hiver en réunion technique par exemple, parce qu'il est plutôt à l'aise à l'oral, mais j'ai de plus en plus l'impression qu'il a besoin d'un support sinon il se perd dans son discours. Bon c'est vrai que c'est difficile d'aller chercher plus profond pour euh ...

S : on le remarque quand tu poses la question des indices, il a du mal à expliciter les choses.

L : oui j'ai l'impression qu'ils ne focalisent pas du tout dessus, ils n'ont pas l'habitude de l'exprimer, ils ne se posent pas la question, c'est pas naturel. Pour les prochaines fois, est-ce qu'il faut qu'on fasse plus attention à ça ?

E : après on savait que ça destabiliserait la façon de faire et peut-être même les questions parce que ce ne sont pas des questions qu'ils se posent. Mais c'était aussi le but, de leur faire prendre conscience de ça, qu'ils observent différemment, qu'ils ont une sensibilité différente et qu'on fonction de ça ils ont des pratiques qui peuvent varier aussi. Y en a un qui ne veut rien qui dépasse de son champ mais est-ce qu'il va voir en dessous ?

L : P-L avait du mal à mettre une note pour l'avenir

E : oui il ne comprenait pas ce que je lui demandais

E : je crois que ce n'était pas le seul à avoir eu du mal, mais peut-être qu'ils se projettent trop à ça dépend de ce qu'il va se passer. Ils ont raisons mais euh

E : c'était une note de risque qu'on aurait dû faire

S : un agriculteur a mis 6 puis a dit, par contre si tu ne fais rien je te mets 2.

E : oui c'est bien de l'avoir eu cette réflexion-là et de l'avoir dit aux autres ! ça peut être plus ou moins grave en fonction de ce que tu vas mettre en place.

S : oui parce qu'ils sont tous parti du principe qu'il allait s'en occuper.

L : ça donne presque envie de faire renoter le truc une fois les propositions données.

E : tu l'a un peu avec l'efficacité.

AUTRE AUDIO

S : comment vous arrivez à gérer le fait que cet agriculteur va mettre de la chimie car c'est trop aléatoire pour lui.

E : en fait, il va faire un faux semis mais des fois suivant la météo ça ne marche pas, et du coup il va utiliser la solution chimique

S : ok, et dans les propositions tous ont mis en avant à un moment l'utilisation de la chimie

E : oui parce que c'est compliqué en fait.

S : comment ils font pour tenir cette gestion et le BAC ?

E : C'est difficile, ce sera difficile car il faut revenir à des bases agronomiques et leviers qu'ils faisaient il y a des années parce qu'il n'y avait pas tant que produits, ils ont tellement la facilité maintenant de mettre le produit dans le pulvé, et traiter, et que ça fonctionne plus ou moins. Ils ne réfléchissaient plus forcément, alors pas tous certains font les deux, mais ils n'avaient pas ce souci il faut que je trouve autre chose que ce produit. Maintenant ils sont sur une problématique particulière qu'est le BAC, ils ont des résistances aux produits. Donc ils vont être obligé d'y revenir.

L : après effectivement à chaque fois il y avait du chimique mais toutes les pistes n'étaient pas équivalentes.

S : et les faire raisonner sur autre chose que la chimie c'est quelque chose ...

E : on RAME !! Mais cette journée avait ce but là

S : et vous êtes satisfaites ?

E : oui ! les propositions qu'ils ont faites sont bien, il n'y avait pas que du chimique, il y a eu des rotations, des faux semis, y avait des pistes assez réfléchies qui combinaient leviers agronomiques et produits chimiques mais de manière à les limiter au maximum.

L : au-delà du recours au chimique, la diversité des propositions ! ça c'est intéressant car on a souvent le discours « oh ben je fais comme le voisin » qu'il y a une façon de faire ou qu'ils font tous pareil et là au moins ça montre que non !

S : vous vous attendiez à cette différence ?

E : euh j'ai pas réfléchi, j'espérais bien qu'ils ne resteraient pas sur la chimie

L : c'est aussi pour ça qu'on avait mis la colonne évaluation de la qualité de l'eau

E : comme la proposition vient d'un autre agriculteur et pas du technicien ça passe beaucoup quand c'est un collègue qui a le même métier que le technicien de son bureau qui croit tout savoir. Mais là quand tu vois que la solution autre que chimique est apportée par un agriculteur ça doit faire réfléchir. « Ben mince lui il pense que c'est faisable alors pourquoi pas ».

L : y a ça et le jeu des relations entre eux, y a des gens qui sont très connus et reconnus techniquement localement et d'autre moins donc leur discours n'a pas la même portée.

E : l'objectif c'est aussi ça leur faire prendre conscience mais par les autres, que les idées émergent d'eux et pas forcément de nous. C'est des techniques qui marchent bien en animation, j'ai déjà fait ça dans des tours de plaine, tu veux dire quelque chose aux agriculteurs tu dis 3 fois la même chose t'a l'impression qu'ils ne t'écoutent pas. T'amène un expert, qui va dire exactement la même chose eh ben là d'un coup le message est passé.

C. Situation débriefée en séminaire :

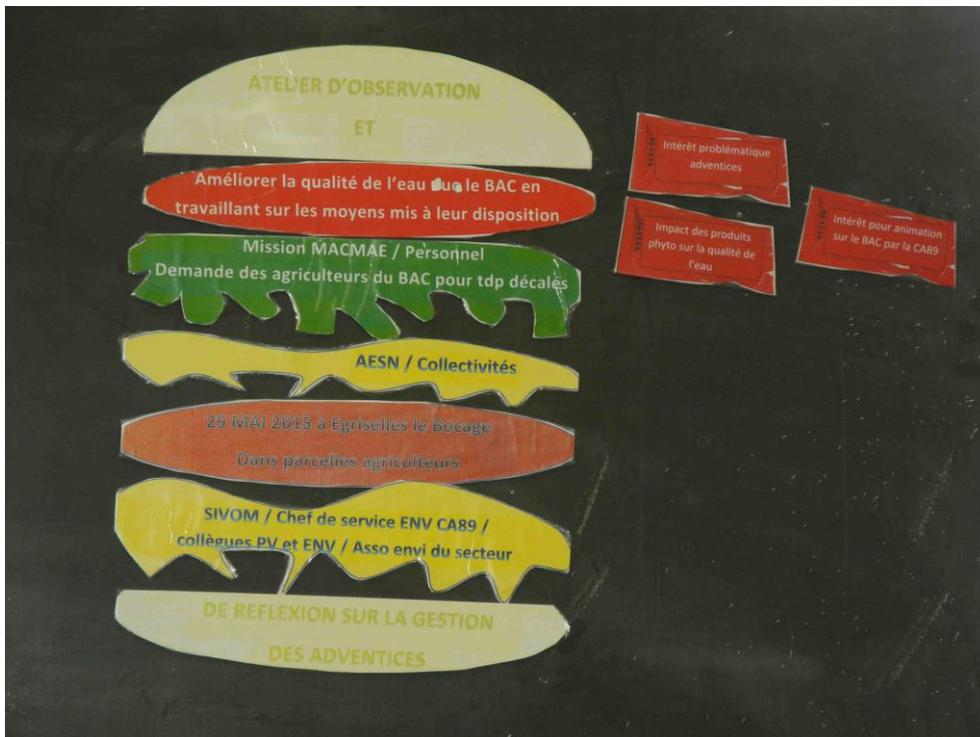
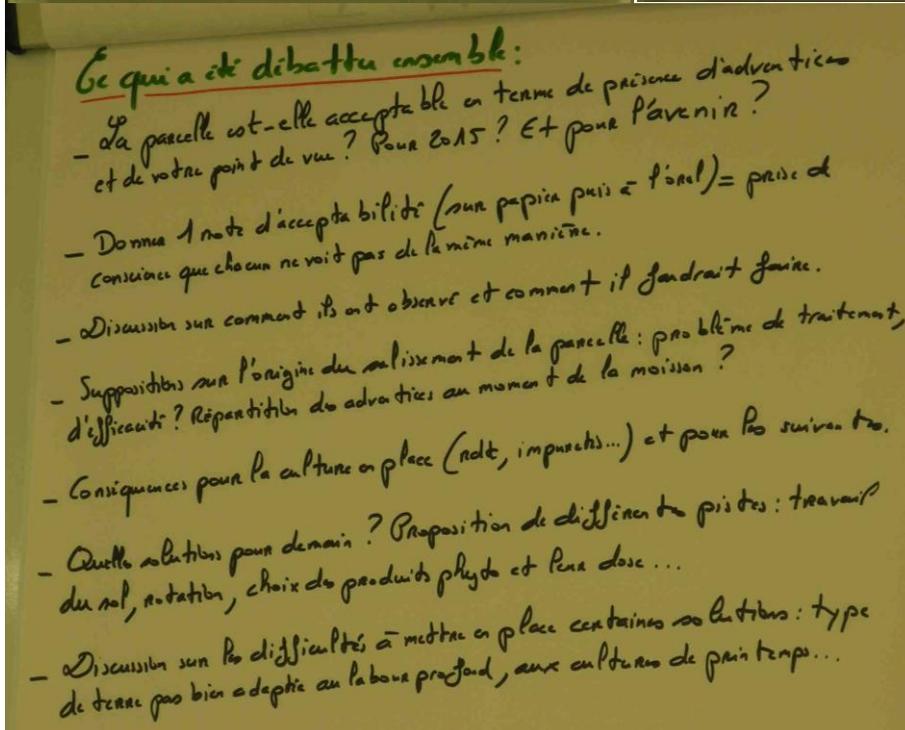
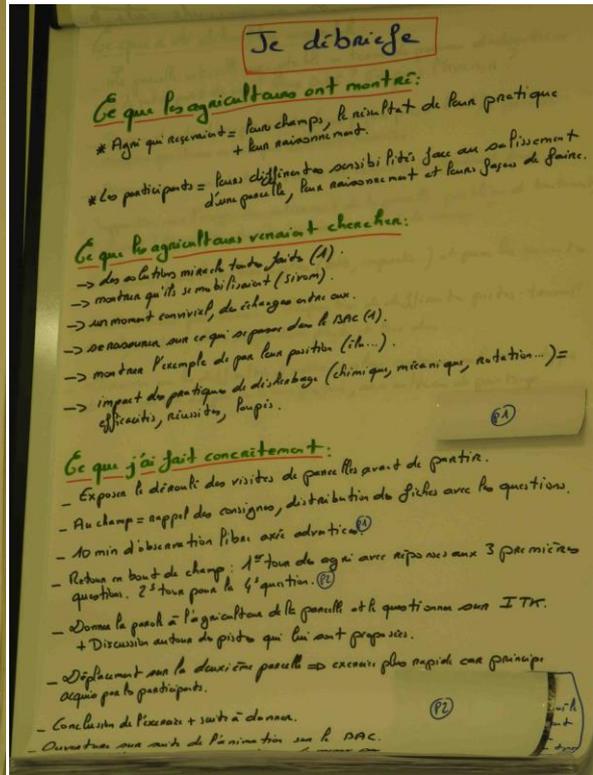
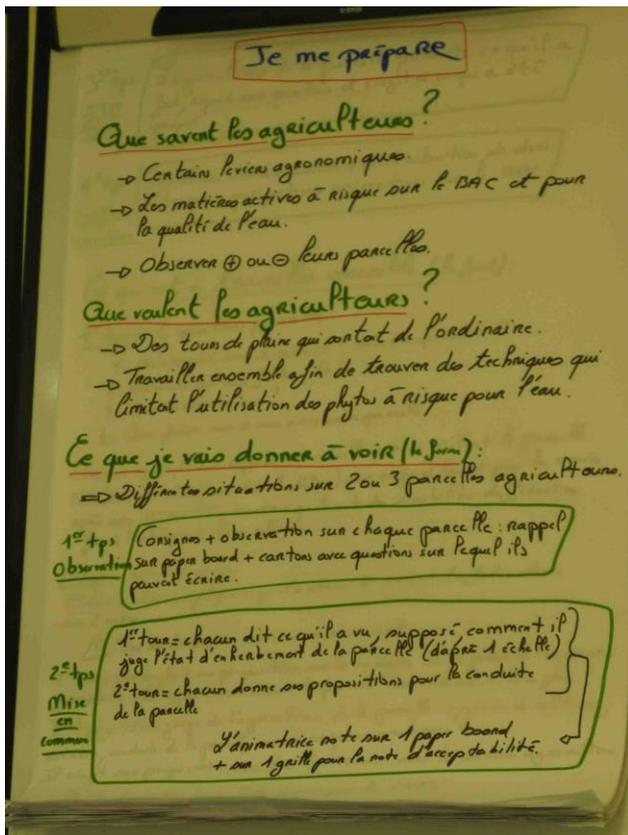


Figure 1 : représentation du débriefe issu des grilles Agroseil avec le mot clé hamburger du tour de plaine d'EH



VII. Annexe 7 : le Guide Agroseil

Issu d'un travail au sein du Réseau Mixte Technologique, le Guide Agroseil est consultable et téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www6.inra.fr/systemesdecultureinnovants/Nos-Ressources-Productions/Demarches-Outils/Pour-accompagner-par-le-conseil>



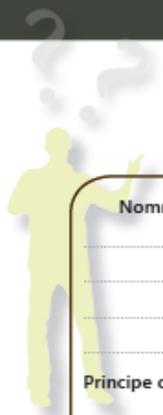
Sommaire

5

Mode d'emploi	2
Le guide de l'Agroseil en bref.....	3
Introduction.....	7
Petit test.....	12
Une démarche pour échanger	13
Partie «Analyse réflexive» du guide l'Agroseil.....	17
Etape 1 : identifier ce qui organise ma pratique de conseil.....	21
Etape 2 : analyser son action en situation.....	27
Etape 3 : identifier des pistes de progrès et d'actions, pour améliorer voire renouveler ses pratiques de conseil	29
Pour aller plus loin.....	30
Boîte à outil «conseiller demain» - Mémento de l'accompagnateur.....	31
Partie «Outils» du guide «L'Agroseil»	33
Outil 1 Questionnement pour nommer, décrire et articuler des situations de travail.....	35
Outil 2 Schéma «Articulation de mes situations»	39
Outil 3 Questionnement pour faire construire un récit d'une activité en situation.....	43
Outil 4 Instruction au sosie de son action en situation.....	45
Outil 5 Caractériser et analyser à l'aide de la grille ou des schémas.....	47
Outil 6 Grille de caractérisation d'une situation.....	49
Outil 7 Schéma de caractérisation d'une situation «je me prépare».....	53
Outil 8 Schéma de caractérisation d'une situation «je débrieфе».....	55
Outil 9 Schéma de caractérisation d'une situation «je diagnostique».....	57
Outil 10 Schéma de caractérisation d'une situation «j'identifie les leviers d'action»	59
Outil 11 Identification des pistes de progrès	61
Glossaire	63

Outil 7 - Schéma de caractérisation d'une situation «Je me prépare»

Analyser ce qui est en jeu pour agir en situation je me prépare



Nommer :

Principe commun :

Mandat que je prends en compte :

Lieu, date, position dans le cadre d'action :

Agriculteurs

Que savent-ils ?

Que veulent-ils ?

Autres acteurs

Que veulent-ils ?

Ce que je vais donner à voir

53

Ce qui est à travailler ensemble



Outil 9 - Schéma de caractérisation d'une situation «Je diagnostique»



Analyser ce qui est en jeu en situation je pose un diagnostic

**Quelles sont les perturbations ?
Quelles dimensions j'ai mal évaluées ?**

Principe commun :

.....
.....
.....

Mandat :

.....
.....
.....

Agriculteurs :

.....
.....
.....

**Comment je sais que l'ajustement
s'est bien passé ?**

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

**Les participants ont-ils trouvé ce
qu'ils venaient chercher ?**

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

**Les décalages ressentis avec les
agriculteurs et entre eux (rôle, posture,
contenu, attentes,...)**

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

57



VIII. Annexe 8 : le Tour de Plaine Décalé dans les cassis / à Vézelay

Le tour de plaine dans les cassis, puis une photo du tour de plaine à Vézelay, en agriculture biologique



X. Annexe 10 : Fiches de capitalisation sur le tour de plaine GDA / Décalé



CHANGER – Dispositif Bourgogne CAPITALISER SUR LES SITUATIONS

Nom de la situation : Tour de Plaine de GDA

Objectif : Aider un groupe d'agriculteurs à prendre une décision sur la conduite de ses cultures
Publics cibles : agriculteurs adhérents du GVA, GDA, GEDA, CETA

Préoccupations de travail du point du conseiller

Mandats :

Le groupe d'agriculteurs gère le conseil, l'animation

Le conseil d'animation a en charge ses missions (nombre de TDP, ...)

Principe commun :

S'appuyer sur le collectif et le conseil du technicien pour prendre une décision dans un contexte pédoclimatique

Objectifs du conseiller pour cette situation :

- Les agriculteurs repartent avec des éléments, des réponses qui leur permettent de prendre une décision
- Favoriser les échanges
- Entretenir la convivialité
- Faire passer des infos importantes
- Recueillir des besoins de « terrain »
- Recueillir des attentes

Préalables

- Réalisation d'un planning, annuel ou non, selon le nombre d'adhérents
- Envoi des invitations
- Préparation des échanges entre collègues ou non-collègues
 - Que se passe-t-il sur le terrain ?
 - Qu'ont vu les collègues ?
 - Quelles sont les questions du moment ?
 - Selon l'assurance et l'expérience du conseiller, préparation de supports visuels
- Avoir établi les règles de fonctionnement : respect mutuel, franchise

Pratiques de conseil

Ce que j'ai fait concrètement

- J'arrive avant pour installer mon matériel
- Avoir un temps d'échange pas forcément technique entre (avec) les agriculteurs
- Partager un café
- Avoir un temps d'échange sur la ferme, puis dans les champs, ou l'inverse

- Les belles parcelles, ou les parcelles à problème, sont choisies avec l'agriculteur qui reçoit
- Sur la parcelle,
 - ⇒ Présentation par l'agriculteur de ce qui a été fait
 - ⇒ Diagnostic de la parcelle en collectif
 - ⇒ Pour le diagnostic, les agriculteurs doivent trouver par eux-mêmes ce qui a été fait et ce qui reste à faire
 - ⇒ Le conseiller et les agriculteurs cherchent ensemble ce qu'il y a à faire
 - ⇒ (Mesurer le) retour d'expérience et (le) degré de satisfaction de l'agriculteur

Comment j'ai identifié le truc/endroit à « gratter » ? Comment je l'ai instruit ?

- Par le questionnement
- Par expérience, au feeling, à l'intuition
- Faire dire par les autres ce qu'il faudrait faire, ce qu'on veut dire
-

Méthodologie, outils, attitudes propres au conseil et aux actions de développement agricole

- Attitudes propres au conseil
 - ⇒ Technique d'animation
 - ⇒ Ecoute

Conditions de réussite

Conditions de réussite institutionnelles (lié au mandat)

- Avoir une charge de travail permettant de préparer ces temps de Tour De Plaine pour accomplir cette mission correctement
- Avoir une formation « solide » en animation et technique avec mise à jour régulière (mise à niveau ? recyclage ?)

Conditions de réussite organisationnelles

- Prévoir les temps de préparation de d'échange entre collègues en amont, et prévoir du temps en aval pour répondre aux questions en suspens, temps nécessaire pour la crédibilité vis-à-vis des agriculteurs

Conditions de réussite dans une série d'activités articulées (ou pas ?)

- Importance d'un regard croisé entre un conseiller permettant un échange et une progression dans les méthodes, sans lien de hiérarchie

Où ça a dérapé ?

Critères d'évaluation / de satisfaction

- du point de vue du conseiller
- du point de vue de(s) agriculteur(s)
- par rapport au mandat

Enseignements, perspectives

Les « trucs & astuces » du conseiller-animateur

- la boîte à outils du conseiller
- faire donner la réponse à une question par le groupe, plutôt que de donner la réponse de suite
- s'adapter ou anticiper la réponse du conseil
- Prévoir le matériel support : cutter, couteau, bêche, tarière (profilé du sol), mètre, cerceau

Les « trucs à explorer

Nom de la situation : Tour de Plaine de GDA

Objectif : Aider un groupe d'agriculteurs à prendre une décision sur la conduite de ses cultures

Publics cibles : agriculteurs adhérents du GVA, GDA, GEDA, CETA

Préoccupations de travail du point du conseiller

Mandats :

Le groupe d'agriculteurs gère le conseil, l'animation

Le conseil d'animation a en charge ses missions (nombre de TDP, ...)

Principe commun :

S'appuyer sur le collectif et le conseil du technicien pour prendre une décision dans un contexte pédoclimatique

Objectifs du conseiller pour cette situation :

- Les agriculteurs repartent avec des éléments, des réponses qui leur permettent de prendre une décision
- Favoriser les échanges
- Entretenir la convivialité
- Faire passer des infos importantes
- Recueillir des besoins de « terrain »
- Recueillir des attentes

Préalables

- Réalisation d'un planning, annuel ou non, selon le nombre d'adhérents
- Envoi des invitations
- Préparation des échanges entre collègues ou non-collègues
 - Que se passe-t-il sur le terrain ?
 - Qu'ont vu les collègues ?
 - Quelles sont les questions du moment ?
 - Selon l'assurance et l'expérience du conseiller, préparation de supports visuels
- Avoir établi les règles de fonctionnement : respect mutuel, franchise

Pratiques de conseil

Ce que j'ai fait concrètement

- J'arrive avant pour installer mon matériel
- Avoir un temps d'échange pas forcément technique entre (avec) les agriculteurs
- Partager un café
- Avoir un temps d'échange sur la ferme, puis dans les champs, ou l'inverse
- Les belles parcelles, ou les parcelles à problème, sont choisies avec l'agriculteur qui reçoit

- Sur la parcelle,
 - ⇒ Présentation par l'agriculteur de ce qui a été fait
 - ⇒ Diagnostic de la parcelle en collectif
 - ⇒ Pour le diagnostic, les agriculteurs doivent trouver par eux-mêmes ce qui a été fait et ce qui reste à faire
 - ⇒ Le conseiller et les agriculteurs cherchent ensemble ce qu'il y a à faire
 - ⇒ (Mesurer le) retour d'expérience et (le) degré de satisfaction de l'agriculteur

Comment j'ai identifié le truc/endroit à « gratter » ? Comment je l'ai instruit ?

- Par le questionnement
- Par expérience, au feeling, à l'intuition
- Faire dire par les autres ce qu'il faudrait faire, ce qu'on veut dire

Méthodologie, outils, attitudes propres au conseil et aux actions de développement agricole

- Attitudes propres au conseil
 - ⇒ Technique d'animation
 - ⇒ Ecoute

Conditions de réussite

Conditions de réussite institutionnelles (lié au mandat)

- Avoir une charge de travail permettant de préparer ces temps de Tour De Plaine pour accomplir cette mission correctement
- Avoir une formation « solide » en animation et technique avec mise à jour régulière (mise à niveau ? recyclage ?)

Conditions de réussite organisationnelles

- Prévoir les temps de préparation de d'échange entre collègues en amont, et prévoir du temps en aval pour répondre aux questions en suspens, temps nécessaire pour la crédibilité vis-à-vis des agriculteurs

Conditions de réussite dans une série d'activités articulées (ou pas ?)

- Importance d'un regard croisé entre un conseiller permettant un échange et une progression dans les méthodes, sans lien de hiérarchie

Où ça a dérapé ?

Critères d'évaluation / de satisfaction

- du point de vue du conseiller
- du point de vue de(s) agriculteur(s)
- par rapport au mandat

Enseignements, perspectives

Les « trucs & astuces » du conseiller-animateur

- la boîte à outils du conseiller
- faire donner la réponse à une question par le groupe, plutôt que de donner la réponse de suite
- s'adapter ou anticiper la réponse du conseil
- Prévoir le matériel support : cutter, couteau, bêche, tarière (profilé du sol), mètre, cerceau

Les « trucs à explorer »

Title: The developmental effects of the coupling between activity and advisory situations: analysis of a system supporting discussions among agricultural advisors working with farmers in transition towards agro-ecology.

Keywords: professional development / activity-situation / didactic intervention / agricultural advisory services / agro-ecological transition

Abstract:

The professional development process and everything supporting it in transitional work situations – here, agricultural advisory services –, is the core subject of this thesis. Within their service relationship with farmers, agricultural advisors see their activities and missions evolve as they support the farmers during a transition to agro-ecology. In this context, they question the effectiveness of their advice and the relationship to be built with farmers, since the very purpose of that relationship is expanding, both spatially and temporally, and is activating new agro-systemic reasoning. Therefore, it appears necessary to restore farmer's central role as the actor and designer of his operating system, rather than considering him as applying the rules laid down by scientific and technical prescribers.

The challenge in practical terms is to enable agricultural advisors both to understand what is changing for them and for farmers, and to develop new effective practices in these unfamiliar work situations. Our research question is then: how and under what conditions are peer encounters likely to produce developmental effects in this context of professional transition?

We study this question by applying the theoretical framework of professional didactics to a longitudinal analysis of a system of exchange between advisors about their profession. This device alternates between group discussions and practical work in the field. It combines reflexivity and activity, so that the advisors involved analyse the activity/situation coupling, examine the sources of uncertainty, and become aware of the increasing complexity of their work situations. We analyse the developmental effects owing to this device, for both the designer-facilitators, and for the collective and advisors.

We thus show how advisors, by identifying the active dimensions of their work situations, learn to manipulate them differently, and succeed in making them "potential development situations" for both farmers and themselves. We also highlight the emerging collective debates on how to mobilize agronomy, through on-going analyses of the coupling of activity and advisory situations, and on-going questions on professional postures and standards.

We highlight the contribution of a didactic progressiveness playing on the articulation between collective discussion and practice, and iteratively provoking reflexivity at different organizational levels of activity. We also highlight the resulting professional development for the designer-facilitators.

We propose to qualify this device as "didactic intervention" to take into account both the progressiveness of the contents built to support advisors in rethinking their activity, and the adjustments made to create the conditions for collective work on the profession. We then discuss how the didactic intervention, which structures the discussions, opens up new possibilities for action for advisors in different ways, depending on to their trajectories and contexts of action.

Finally, we formalize this intervention in order to allow other professionals to understand its principles. We discuss the relevance of this type of didactic intervention and its formalization in order to design a training device that promotes individual and collective professional development in work situations where the activity to be developed is neither defined a priori nor stabilized, but evolves during interaction between peers and with farmers.

Titre : Les effets développementaux du couplage entre activités et situations de conseil : analyse d'un dispositif d'échange entre conseillers agricoles accompagnant la transition agro-écologique des agriculteurs.

Mots-clés : développement professionnel / activité-situation / intervention didactique / conseil agricole / transition agro-écologique

Résumé :

Le processus de développement professionnel et ce qui le soutient, dans des situations de travail en transition, ici celles de conseillers agricoles, sont au cœur de cette thèse. Dans le cadre de leur relation de service aux agriculteurs, les conseillers agricoles voient leurs activités et missions évoluer pour accompagner les agriculteurs lors d'une transition vers l'agroécologie. Dans ce contexte, ils se questionnent sur l'efficacité de leur conseil et de la relation à construire avec les agriculteurs, dès lors que l'objet même de la relation s'élargit, tant sur le plan spatial que temporel, et qu'il active de nouveaux raisonnements agro-systémiques. L'exigence est de redonner une place centrale à l'agriculteur pour qu'il soit acteur et constructeur de son système d'exploitation plus qu'applicateur de règles de décisions énoncées par des prescripteurs scientifiques et techniques.

L'enjeu pratique est de permettre aux conseillers agricoles à la fois de comprendre ce qui change pour eux comme pour les agriculteurs et d'élaborer de nouvelles pratiques efficaces dans ces situations de travail renouvelées. Notre question de recherche est alors: en quoi et à quelles conditions des rencontres entre pairs sont susceptibles de produire des effets développementaux dans ce contexte de transition professionnelle ?

Nous étudions cette question en mobilisant le cadre théorique de la didactique professionnelle pour mener une analyse longitudinale d'un dispositif d'échange entre conseillers sur leur métier. Ce dispositif alterne des temps collectifs et des temps de mises en pratique sur le terrain. Il conjugue réflexivité et mise en activités, pour que les conseillers impliqués analysent le couplage activité/situation, s'interrogent sur les sources d'incertitudes et prennent conscience de la complexité accrue de leurs situations de travail. Nous analysons les effets développementaux qui s'opèrent dans ce dispositif, tant pour les conceptrices-animatrices que pour le collectif et pour les conseillers.

Ainsi, nous montrons comment les conseillers, en identifiant les dimensions agissantes de leurs situations de travail, apprennent à les manipuler autrement, et parviennent à en faire des situations potentielles de développement tant pour les agriculteurs, que pour eux-mêmes. Nous mettons également en lumière les débats collectifs émergents, sur la façon de mobiliser l'agronomie, au détour des analyses conduites sur les couplages activité/situation de conseil et de leurs interrogations sur leurs postures et normes de métier.

Nous mettons en évidence l'apport d'une progressivité didactique jouant sur l'articulation entre temps collectifs et mises en pratiques et suscitant de façon itérative une réflexivité à différents niveaux d'organisation de l'activité, et soulignons le développement professionnel qui en résulte pour les conceptrices-animatrices.

Nous proposons de qualifier ce dispositif « d'intervention didactique » pour prendre en charge tant la progressivité construite dans les contenus travaillés pour aider les conseillers à repenser leur activité, que les ajustements réalisés pour réunir les conditions d'un travail collectif sur le métier. Nous discutons alors en quoi l'intervention didactique, structurante des échanges, ouvre des possibilités d'actions renouvelées de façon différenciée pour les conseillers selon leurs trajectoires et contextes d'action.

In fine, nous formalisons cette intervention afin de permettre à d'autres professionnels d'en saisir les principes. Nous discutons de la pertinence de ce type d'intervention didactique et de sa formalisation pour penser un dispositif de formation favorisant un développement professionnel individuel et collectif, lorsque le travail à faire évoluer n'est ni défini *a priori*, ni stabilisé, mais se construit chemin faisant dans un processus qui mêle échange entre pairs et actions avec les agriculteurs.