



HAL
open science

La relation particulière de tutorat dans les espaces-test agricoles

Fanny Chrétien, Alain Daneau

► To cite this version:

Fanny Chrétien, Alain Daneau. La relation particulière de tutorat dans les espaces-test agricoles. Congrès AREF 2013: Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE). Nanterre, FRA.; Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). Aarau, CHE.; Association Belge francophone des Chercheurs en Education (ABC-Educ). Bruxelles, BEL., Aug 2013, Montpellier, France. hal-02749282

HAL Id: hal-02749282

<https://hal.inrae.fr/hal-02749282>

Submitted on 3 Jun 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.

157/5 - La relation particulière de tutorat dans les espaces-test agricoles

Fanny Chrétien

Agrosup Dijon et INRA Sad, France

Alain Daneau

Bergerie Nationale, 3DFI

Mots clés : espace-test, configuration, installation agricole, hors cadre familial, activité, tutorat

Résumé : Cette communication émane d'interrogations au sujet des effets des dispositifs d'appui à l'installation agricole sur la professionnalisation des apprenants (AFIP, 2007). Ces interrogations s'inscrivent avant tout dans un contexte de déploiement récent d'outils et de dispositifs mis en place par un ensemble d'organisation de développement (Civam, ADEAR, GAB, etc.). Celles-ci cherchent à combler un vide institutionnel au niveau de l'accompagnement dans la phase située entre formation et installation, en réponse aux préoccupations de la profession. Un vide qui concerne avant tout des porteurs de projets (PP) hors du cadre familial. Ces projets s'inscrivent souvent dans des systèmes d'activités diversifiés caractérisés par la vente en circuits courts, des activités à forte valeur ajoutée, de petites surfaces et de faibles investissements. Si la pérennité de ces dispositifs et leur efficacité économique sont au cœur des préoccupations au sein des organisations d'accompagnement, nous faisons le choix ici d'aborder ces expériences de test sous l'angle de l'analyse des processus de transmission professionnelle qui y sont à l'œuvre. L'objectif de notre contribution est de saisir ce qui constitue les relations de tutorat dans les espaces-test agricoles. Pour ce faire, nous abordons le cadre de ces relations en étayant la façon dont la notion de configuration nous éclaire sur l'influence d'enjeux et de conditions mésoscopiques. La deuxième partie zoome sur l'analyse de différentes classes d'interaction tutorale dans lesquelles le travail, l'apprentissage et les méthodes de coopération font objets de controverse et d'intercompréhension. Le croisement des apports de la didactique professionnelle (Mayen, 1999a, 2001 ; Vergnaud, 2001 ; Pastré *et al*, 2006 ; Rogalski, 2004, Rogalski et Leplat, 2011 ; Olry, 2008) et de la sociologie pragmatique (Goffman, 1973 ; Thévenot, 1990, 2006) apparaît comme un chemin fécond pour appréhender la double activité tutorale : produire avec (le tuteur ou l'apprenant), favoriser le développement de l'autre (l'apprentissage professionnel de l'apprenant, ou la capacité du tuteur à comprendre les besoins d'accompagnement des apprenants). Nous nous appuyons sur une double compétence : celle d'une expérience d'animation dans l'appui aux activités en milieu rural et sur la mise en réseau des espaces-test ; et celle d'une chercheuse en sciences de l'éducation travaillant sur la transmission professionnelle en agriculture biologique. L'étude s'appuie sur des entretiens auprès d'apprenants, de jeunes installés et d'agriculteurs-tuteurs.

Introduction

Face à une demande croissante et encore insatisfaite en produits alimentaires locaux, l'installation (et la

conversion) de nouveaux agriculteurs privilégiant la vente de proximité et les produits de qualité se pose comme un enjeu de taille. D'ailleurs, le projet du Ministre en charge de l'agriculture, dans le cadre de la négociation de la nouvelle politique agricole commune et dans une volonté affichée d'encourager à « produire autrement », dévoile de nouvelles perspectives pour des agricultures différentes et diversifiées : « *l'avenir économique de nos agricultures passe par un renforcement de la création de valeur en lien avec la diversité des territoires. La diversité des agricultures est une force qu'il faut développer, car elle répond à une demande multiple, par des circuits variés et peuvent y répondre mieux encore* ».

Malgré les discours politiques qui vont dans ce sens, l'appui financier public privilégie encore les exploitations de grande taille à fort investissement. En revanche, il se développe dans le paysage de l'accompagnement agricole, des fonctions d'appui à l'installation de jeunes porteurs de projet (PP). Ces dernières sont déployées aussi bien par des acteurs associatifs (les Addear, Réseau Civam, Terre de Lien, Reclaim the Field, Celavar, GAB, etc.), que publics (Adasea, État, collectivités locales, Régions, Centre de formation agricole, etc.), ou professionnels (Chambres d'agriculture, syndicats agricoles, SAFER...)[1]. Par ailleurs, elles sont souvent multi-partenariales.

Cependant, les installations agricoles (par reprise ou création) effectuées « dans un cadre familial » sont en constante diminution depuis plusieurs dizaines d'années. Aussi, le renouvellement des générations en agriculture devra-t-il nécessairement compter sur de nouveaux actifs, extérieurs au monde agricole. Un tel public, dit Hors Cadre Familial (HCF)[2], par ses spécificités et les difficultés particulières qu'il peut rencontrer, suppose de repenser l'accompagnement à l'installation.

C'est dans ce contexte, qu'ont émergé les espaces-test agricoles (ETA), des dispositifs d'accompagnement et de test d'activités (par la pratique et en situation professionnelle) destinés à des apprenants portant des projets d'installation agricole.

Cette contribution vise à défricher un aspect encore peu étudié de ces dispositifs : les relations tutorales professionnelles prévues en leur sein. Comme leur nom l'indique, ce sont des relations entre PP et agriculteurs professionnels. Elles se déroulent dans le travail, se construisent par le travail, mais s'étendent au-delà du travail et convoquent des situations hors du travail. Après avoir caractérisé le contexte de développement de ce type de dispositif, le présent article traitera des déterminants et des processus de transmission-communication qui orientent les relations de tutorat à travers un exemple de couveuse.

1. Les espaces-test agricole, un dispositif exploratoire

Nous entendons le dispositif ici comme forme d'organisation de l'action collective, comprenant « *les agencements organisationnelles, allocation de ressources hétérogènes, décidées et/ou pratiquées en vue de buts fixés* » (Conjard *et al*, 2006). Dans une perspective de coordination, le dispositif est un moyen de formation de compromis pour penser et agir ensemble (Olry & Chrétien, 2013). Une notion qui regroupe trois faces interreliées : le dispositif idéal, le dispositif fonctionnel *de référence* et le dispositif *vécu* (Albero, 2010). Cela rejoint l'idée qu'un dispositif ne peut pas remplacer l'activité car « *il ne peut pas saisir l'acte de travail dans son adaptabilité* » (Rabardel, 2005, p. 23).

1.1. Emergence et développement des espaces-test agricole

Les premières réflexions autour du test d'activité ont commencé par les projets européens DORA et eDORA sur la création d'activité, pilotés par l'AFIP entre 2002 et 2007. Ils avaient permis d'approfondir la question des opportunités, pour les porteurs de projet, de tester leurs activités, dans un cadre sécurisé, avant de se lancer dans leurs entreprises individuelles. Les dispositifs imaginés (couveuse, coopérative d'activité et d'emploi, et pépinière) ont pour objectif d'apporter au créateur un espace « tampon » entre la formulation de son projet et sa concrétisation en tant qu'activité indépendante. Leurs structures organisationnelles dépendent de la nature des partenariats et des conditions de sa genèse. Par exemple, on trouve des formes d'ETA « en archipel » (réseau d'ASA, Auvergne), c'est-à-dire un ensemble de lieux-test dispersés sur le territoire et souvent hébergés physiquement chez des agriculteurs. Ces formes peuvent

parfois amener à faciliter une transmission d'exploitation ou une association.

Ces expériences ont progressivement conduit à penser l'utilité de ce concept de test d'activité dans le milieu agricole, utilité confortée par ce nouveau contexte d'installation que l'on pourrait résumer en deux points : 1/ aujourd'hui environ un tiers des installations est représentée par des HCF, 2/ le manque de services d'accompagnement destinés à l'installation progressive (hors des programmes d'aide publics), 3/ l'absence d'opportunité de test d'activité économique dans le domaine agricole. A ce titre, il vient compléter l'offre proposée sur les territoires en matière d'installation. Il se différencie du stage et du parrainage[3] par l'autonomie et la responsabilisation du porteur de projet, depuis l'acte de production jusqu'à la commercialisation de ses produits.

S'est donc posé en premier lieu la question de la spécificité agricole. Par exemple, lors de la période de test, le porteur de projet n'est pas considéré comme entrepreneur en activité et n'est donc pas propriétaire de ses moyens de production. Comment dès lors résoudre ce portage des moyens de productions dans le cas d'une activité agricole nécessitant foncier et matériel conséquent ? Comment adapter la durée du test au rythme saisonnier de l'activité agricole ? C'est autour de ces questionnements que la réflexion, amorcée dans les projets européens, s'est poursuivie dans le cadre du Celavar puis au sein d'un groupe de travail indépendant, composé de diverses structures impliquées dans la mise en œuvre d'espaces-test agricole sur les territoires. Un des premiers projets juridiquement structuré à avoir vu le jour en France a été porté par le Civam bio Béarn, à travers la couveuse « SAS Graine ». Les différentes structures sont aujourd'hui regroupées dans un réseau nommé Reneta (réseau national des espaces-test agricole). Ce réseau regroupe la quasi-totalité des espaces-test qui ne sont pas portés par les centres de formation agricole (lesquels forment un réseau à part entière). Les membres de ce réseau se reconnaissent dans les valeurs de l'éducation populaire et de l'économie sociale et solidaire (cf. la charte de Reneta).

Certains points de la charte restent sujets à controverse, en particulier sur les manières de considérer l'expérience de test, et sur le type de projet qui peut et doit être accompagné dans les espaces-test. Ces points de débat ne sont pas des points de conflits, ils renvoient plutôt à des questions complexes qui sont au cœur de ces nouvelles expériences d'accompagnement, traduites par des usages différenciés des ETA : toutes les expériences de test se valent-elles ? Où commence le test ? Doit-on imaginer un dispositif de pré-test, dans l'idée de diminuer les prises de risque ? Ces questions ne sont pas déconnectées d'un autre groupe de question concernant le rattachement institutionnel des ETA dans le champ de l'insertion et de la formation : doit-on privilégier l'indépendance financière des ETA pour plus de liberté dans les modalités d'accompagnement ? Ou au contraire, doit-on inscrire ces dispositifs dans des relations de partenariat avec des financeurs et des institutions qui autoriseraient son développement, sa structuration au niveau national et une reconnaissance institutionnelle (comme étape du PPP[4] par exemple) ? La complexité de cette double interrogation prend forme dès lors que l'on y accole un troisième aspect, la mission des ETA : le réseau Reneta a inscrit dans sa charte que le test porte sur l'activité et non sur le porteur de projet, et qu'ainsi le droit à l'erreur est pris en compte. L'abandon du projet n'est pas un échec mais plutôt l'évitement d'un échec. Mais s'il y a relation de dépendance institutionnelle, est-ce possible de considérer les expériences de test comme des expériences « positives » alors que le porteur de projet a finalement décidé de ne pas s'installer ? Si cela peut paraître évident dans les principes du réseau (car il vaut mieux réaliser que l'aventure de l'installation n'est pas pertinente avant de s'y être engagé entièrement), un résultat déséquilibré par rapport aux attentes (plus ou moins tacites) peut poser des problèmes de légitimité, aux yeux des institutions et du point de vue des acteurs qui portent le dispositif.

1.2. Qu'est-ce qu'un test ?

Le réseau définit le test d'activité agricole, dans sa charte, comme « *l'acte de développer une activité agricole de manière responsable et autonome en grandeur réelle, sur une durée limitée et dans un cadre limitant la prise de risque, afin d'évaluer le projet et soi-même, dans le but de décider de la poursuite, de l'ajustement ou de l'abandon du projet* ». On parle « en raccourci » d'espace-test. Ce terme désigne le dispositif de préinstallation agricole professionnalisant, de type « couveuse d'activité » sur un site défini appelé : « lieu-test agricole ». Le concept d'espace-test ne se réduit pas à l'agriculture, tout type d'entreprise peut être testé en espace-test ou couveuse. Il y a plusieurs formes statutaire d'espaces-test

possibles : la couveuse d'entreprises ou d'activités, la coopérative d'activités et d'emplois (CAE) ; le portage salarial ; l'association intermédiaire d'insertion. Les candidats gardent généralement leur statut social et régularise leur relation statutaire avec la structure par un contrat CAPE (contrat d'appui au projet d'entreprise).

Le test inclue la réunion d'un certain nombre de conditions particulières d'expérimentation, limitées dans le temps, de manière à permettre un arrêt ou un retour en arrière en fonction des résultats du test. Un test doit être assorti d'une procédure d'évaluation, avec des indicateurs précis, qui permettent de tirer des enseignements de l'expérimentation conduite. Il doit conduire à des processus d'adaptation en fonction des résultats de l'évaluation continue : acquisition de compétences complémentaires, changement d'objectif, de stratégie, de fournisseur, de partenaires, de procédés de production, de cibles de clientèle, etc. Enfin, un test doit prévoir plusieurs modalités de sortie d'expérimentation : pérennisation de l'activité autonome, abandon du projet, ou réorientation. Le droit à l'erreur et à la réversibilité doit être garanti.

Le test d'activité agricole consiste avant tout à tester un projet de création d'activité agricole - tout en étant accompagné par un réseau d'agriculteurs et techniciens tuteurs formés - ; et ce, dans un cadre juridique et matériel sécurisé, sur un lieu donné et pour un temps défini. Pendant cette phase de test, il n'y a pas de création effective d'entreprise agricole, mais une mise en situation en « grandeur réelle » dans une structure immatriculée qui « héberge » le projet agricole et le porteur de projet. Tester un projet revient à tester la compatibilité entre un projet et une personne. Par conséquent, les PP peuvent vouloir éprouver la faisabilité de leur projet (au niveau de la production, de la commercialisation ou de la gestion). Mais certains ont également l'intention de vérifier la compatibilité de leur projet de vie avec le territoire dans lequel le projet professionnel est prévu, ou de confronter leurs compétences à la réalité de leur projet économique et professionnel.

Le problème qui reste en suspend et qui nous intéresse dans cet article se situe du côté des formes de transmission professionnelle qui ont (ou peuvent avoir) lieu dans ces dispositifs. Mettre en pratique et développer les compétences personnelles et professionnelles du PP, en les confrontant à celles d'agriculteurs expérimentés est un objectif affiché du réseau des espaces-test. Mais quant est-il réellement ?

2. La relation de tutorat dans les espaces-test agricole : périmètre et analyse

La notion de tutorat correspond à l'idée qu'une personne expérimentée peut guider une autre personne moins expérimentée dans la réalisation d'activité et dans une situation de potentiel apprentissage. Le tutorat renvoie à une longue tradition d'accueil d'apprentis qui se « forment sur le tas » dans des modes d'organisation du travail et d'apprentissage variés. Cette notion s'est constituée aussi comme un objet scientifique dans le domaine de l'éducation et du développement de l'enfant, notamment par les travaux de Vygotski sur la « zone potentielle de développement » (1983), de Bruner sur l'« étayage » (1981), et de Dewey sur l'accompagnement de l'« enquête » et le guidage de l'enfant vers la découverte (1947). Dans le milieu professionnel, le tutorat a fait l'objet, depuis les années 1980 et plus récemment avec le développement de dispositifs d'apprentissage par alternance, d'un engouement d'intérêt dans les formations professionnelles et dans la littérature scientifique (Wittorski, 1996 ; Mayen, 1999ab ; Kunégel, 2011 ; Filliettaz, 2012). Malgré cet engouement et en dépit du développement de nombreuses formations de tuteur, ces auteurs font tous le constat d'un manque de connaissances sur ce qui constitue réellement les activités des tuteurs et des apprenants qui interagissent en contexte professionnel.

2.1. La diversité des configurations de tutorat au sein des espaces-test agricole

Au-delà de ce que les statuts d'« hébergement » préfigurent comme modalités de fonctionnement, différentes configurations de tutorat sont possibles : le travail en commun avec des agriculteurs expérimentés, le suivi sporadique à la carte, ou quasi absence de suivi technique, etc. Les configurations de tutorat, se définissent par un ensemble d'interactions entre des « mondes » (Lahire, 2010), des objets, des buts et des personnes, inscrit dans l'histoire des espaces et des personnes qui ont une place d'une

manière ou d'une autre dans la construction de ces interactions (Chrétien, 2013). A première vue, la multitude de ces composantes devrait rendre incertaine la lecture de quelques invariances dans l'exercice de tutorat. Nous voyons deux aspects responsables de cette variabilité :

1/ le degré d'institutionnalisation de la formation « à la pratique », articulée à la formation « en classe ». La place du tutorat dans l'espace de travail se définirait en partie par le degré de formalisation du dispositif et des prescriptions qui encadrent les interactions de transmission en situation de travail. Mais dans quelle mesure le tutorat dans le dispositif est normé et normatif ? Qu'est-ce que ces normes produisent sur l'apprentissage et nous disent sur son rapport à lui dans l'entreprise et dans l'organisation du travail ? Durand propose à ce titre une typologie des relations entre modèles de production et sens donné à la formation : modèle familiale, corporatiste/métier, entrepreneurial, industriel (2012). Nous pouvons, dans notre cas, faire la différence entre un espace-test inscrit dans un établissement de formation (CFPPA) et un espace-test monté par des acteurs associatifs, ne serait-ce que dans la légitimation de l'espace-test dans les parcours de formation et dans les projets d'enseignement professionnel. Le test devient dans cette configuration un carrefour où classes, formateurs, PP et directeurs d'exploitation se coordonnent.

2/ les enjeux portés par la relation de tutorat. Ces enjeux prennent forme à partir des perspectives visées et des modes d'engagement investis d'une part par l'agriculteur-tuteur et le porteur de projet, et d'autre part par les accompagnateurs du dispositif.

Les impératifs productifs couvrent une partie de ces enjeux. En effet, l'expérience de test, qui vise une formation « grandeur réelle », est indissociable du (ou des) projet(s) productif(s). Ce point est crucial parce qu'il s'articule avec d'autres caractéristiques de la configuration de test dans laquelle le PP exerce son activité et la relation de tutorat avec un (ou des) agriculteur(s) s'instaure. Prenons l'exemple du cas où un PP se teste sur les terres d'un agriculteur (que ce dernier peut louer à la couveuse d'activité, hébergeuse du test) et où le PP s'insère dans l'entreprise par une organisation collective du travail (complexifiée s'il y a des salariés et d'autres PP sur le site) et une mutualisation d'outils et de débouchés. Les actions et opérations du PP, moins expérimenté que son homologue agriculteur, augmentent le risque d'entraver la bonne santé économique de l'exploitation. Car l'erreur est possible, voire probable. Et cela se mesure mal, s'anticipe difficilement. L'approximation du travail de l'apprenant rend alors les résultats économiques incertains. L'orientation de l'activité du PP et de son apprentissage sera fortement prise en charge par le tuteur qui occupe, par rapport au PP, une place d'associé plus expérimenté. L'activité du PP dans l'exploitation, et par là même la relation apprenant/tuteur, comporte un double objectif : celui d'apprendre en faisant, et celui de contribuer dans la mesure du possible à l'équilibre économique de l'exploitation. Toute la difficulté réside alors dans la négociation et la coordination entre les deux protagonistes sur le point d'équilibre entre ces deux types d'enjeu. Cela demande de la part des personnes une mise en formulation des attentes, des craintes et des représentations de ce que serait le contrat didactique supposé régir la relation de tutorat. Autrement dit, ce serait comme un contrat moral (en acte) qui définirait la distribution des rôles entre les personnes concernées (Kunégel, 2011) dans les situations professionnelles au cours desquelles se déploient les interactions. Le positionnement du curseur s'ajuste, se négocie, se définit dans les interactions au travail, même si des moments de formalisation préalable peuvent être mis en place.

Le tableau 1 suivant récapitule ce qui, dans les configurations de tutorat au sein des ETA, établit ces deux sources de variabilité.

Tableau 1 : de quoi est faite la diversité des configurations de tutorat ? (Source : auteure)

Dispositif	Mission : 1/ former ou installer ? 2/ viser le turn-over ou la pérennisation des candidats sur les terres de l'ETA ? Implication des accompagnateurs (hors tuteur) dans la gestion et le suivi des PP
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lieu (statut et situation des terres)	Sur des terres hors exploitation (transitoires ou à reprendre) Sur l'exploitation de l'agriculteur – tuteur (transitoire ou à reprendre)
Objets et objectifs de la relation agriculteur/apprenant (contrat didactique et attentes)	Selon l'agriculteur Selon l'apprenant Selon les acteurs du dispositif
Personnes	Priorités, modes d'appréciation, prises de risques, projet pro/perso Expériences et trajectoire Engagement dans le test, dans l'organisation de l'apprentissage
Organisation du travail	Entre PP et agri tuteur Entre PP et autre agriculteur (référents) Entre les PP Entre PP et accompagnateur, Modalité de partage (du travail, des terres, des paniers, des planches, etc.) et statuts

La relation de tutorat est forcément dissymétrique. D'abord du fait d'un déséquilibre entre les niveaux d'expertise des personnes, et dans leurs manières de les mobiliser dans les situations professionnelles qui les convoquent. Mais la dissymétrie (dans un sens comme dans l'autre) n'est pas seulement une histoire de technique et d'expérience opérationnelle, elle peut également se créer sur d'autres domaines de compétences (comme la capacité à communiquer sur des problèmes d'organisation), elle peut porter sur les responsabilités que provoquent les différences de statuts, sur les modes d'appréciation du travail, du risque ou encore sur le rapport au savoir en général. Ces dissymétries (appelant à chercher un équilibre des tensions) comporte des dimensions individuelles et collectives, situationnelles et structurelles. Ainsi, en partant du postulat que l'interaction tutorale entre un professionnel (non formé à transmettre) et un apprenant en situation de travail se construit en cours d'activité, et met en scène les caractéristiques relevées plus haut, nous nous plaçons dans la lignée des auteurs qui invitent à regarder les interactions en situation du point de vue des configurations (Elias, 1970 pour les configurations sociales ou socioprofessionnelles ; Veyrunes, 2006 pour les configurations d'activité). Cette notion, permet d'articuler

l'individu et le collectif dans l'activité et dans la situation ; elle donne une place importante aux interdépendances humaines et mondaines ainsi qu'à l'engagement des personnes. En cela, nous pouvons la rapprocher de la manière dont les recherches anglo-saxonnes, regroupées dans le courant du *Workplace Learning*, pensent l'apprentissage ; à savoir par des processus inter-psychiques qui relient, dans les pratiques interprétatives, des contributions individuelles et collectives (Billett, 2008). La notion de configuration encapsule ce qui est situé (on interagit *hic et nunc*) et ce qui est distribué (l'environnement et la culture professionnelle structurent aussi l'action et prennent en charge une partie des tâches). Finalement et dans notre cas, ce concept semble particulièrement opportun puisque nous cherchons à comprendre de quoi sont faites ces interactions tutorales qui s'inscrivent dans les espaces-temps de l'activité ; autrement dit dans des espaces déterminés et dans des temporalités multiples (histoire des lieux, des personnes, des relations et des apprentissages).

Les objectifs de production, d'apprentissage et d'organisation se déclinent autant de fois qu'il y aura de situation d'interaction au travail. Ils renvoient aux diverses sources de variabilité que nous avons développé. Bien que cette première analyse ouvre les portes du singularisme (car apparaît assez vite une infinité de combinaisons possibles), il reste néanmoins dans la relation tutorale professionnelle au sein des ETA, un invariant : la finalité partagée par les personnes de provoquer un développement professionnel chez l'apprenant. Par contre, les moyens et les chemins empruntés pour y parvenir dépendent de la configuration d'activité : par exemple, dans une configuration de partage de la production au sein d'une même exploitation, les interactions feront partie des processus de coordination et de collaboration au travail (Thévenot, 2006), alors que dans une configuration où le tuteur ne travaille pas au jour le jour avec l'apprenant et vient de l'extérieur pour le conseiller sur des techniques ou des orientations stratégiques, l'interaction se caractérise plutôt par un accompagnement transmissif.

2.3. Analyser les activités tutorales

Placer les relations de tutorat dans les configurations organisationnelles et spatiotemporelles permet d'éviter d'oublier, dans les interactions, ce qui dépasse leur cadre instantané. A l'inverse, si la caractérisation des relations par les points de vues, les mobiles, les contraintes et les conditions éclairent sur le contexte de l'exercice « transmettre au travail », il nous semble pourtant essentiel de s'outiller d'autres concepts et méthodes pour comprendre ce qui est agissant dans les situations de tutorat et qui oriente l'interaction tutorale en situation de travail. Ce point est central pour l'objet qui nous intéresse car l'observation en situation réelle offre l'occasion de se pencher sur ce qui est en décalage, ce qui est source de controverse ou encore ce qui est mobilisé par les tuteurs et les PP pour se « débrouiller » en situation d'incompréhension. Pour ce faire, nous utilisons un cadre d'analyse composite qui s'inscrit, non pas dans une théorie des faits sociaux, mais dans une théorie de l'activité tutorale.

2.3.1. Cadres théoriques

D'un côté, nous nous inscrivons dans une démarche de recherche en didactique professionnelle. Nous nous appuyons en particulier sur les apports de la psycho-ergonomie (Vergnaud, 2001 ; Leplat, 1997) et de la psychologie soviétique (Savoyant, 1979 ; Léontiev, 1977), pour inscrire notre objet dans une théorie de l'activité qui vise à saisir dans un même mouvement les processus de conceptualisation-en-acte (que l'agir soit gestuel, intellectuel ou relationnel) et les modes de régulation et d'orientation qui mettent en musique l'activité, la situation, la tâche et l'état du sujet.

En complément de la didactique professionnelle, nous nous plaçons dans les sillons de la sociologie pragmatique en mobilisant l'approche goffmanienne pour caractériser ce qui dans les interactions quotidiennes relève de la mise à l'épreuve de l'autre et du maintien de soi (Goffman, 1973), ainsi que les notions de coordination, et de régime d'engagement (dans l'action) (Thévenot, 2006 ; 2004) pour saisir l'orientation des usages des situations en fonction des modes d'appréciation de la réalité vécue. Ce champ conceptuel rend possible l'analyse des tensions et des dynamiques d'appropriation dans les relations (ici de tutorat) en dotant leur lecture de moyens d'interprétation dépassant l'action opérationnelle.

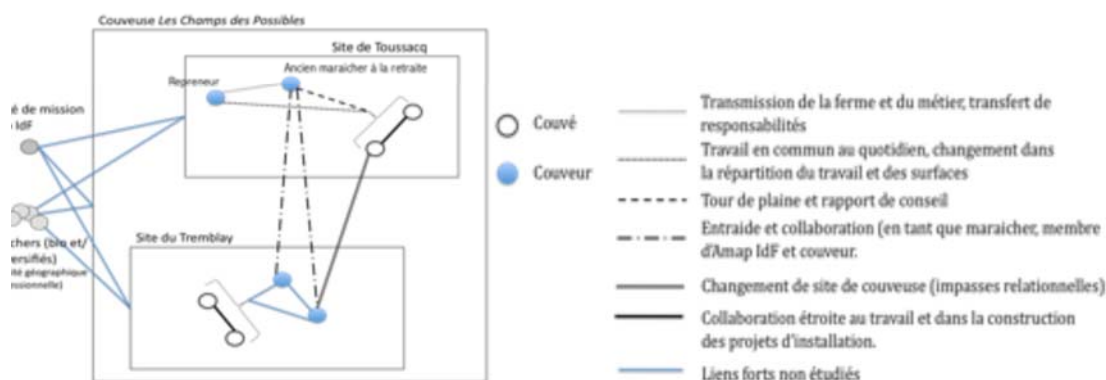
Nous retiendrons que « l'action qui convient » (Thévenot, 1990) ou « l'être en situation qui convient »

embrasse à la fois des objectifs d'efficacité de l'action, d'accommodation réciproque des espaces partagés, et des processus de développement (incident ou intentionnel) du sujet.

2.3.2. Un exemple de couveuse

La couveuse agricole *Les champs des possibles*, mise en place à l'initiative des adhérents d'Amap d'Île-de-France, est localisée sur deux sites : Toussacq et le Tremblay (sur les départements 77 et 78). Ces sites correspondent à deux espaces agricoles (en maraichage biologique) exploités par des maraichers professionnels engagés par ailleurs (et initiateurs) dans l'accueil d'« entrepreneurs à l'essai » dans le cadre de la couveuse. Ces derniers travaillent avec les maraichers couveurs, ce qui signifie qu'ils bénéficient d'échanges quotidiens avec eux, mêlant suivi, conseil, travail et apprentissage, le tout dans une organisation collective. Une répartition des bénéfices est convenue sur la base d'un nombre de paniers.

Voici une représentation schématique de la couveuse *Les champs des possibles*, mettant en avant la nature des liens établis entre les personnes engagées dans le projet.



rice : Auteure

Cette figure vise à décrire et synthétiser ce qui lie les acteurs de la couveuse. Les entretiens individuels ou collectifs, les vidéos des réunions et d'un « tour de plaine », ainsi que les phases d'observation participante lors de journées de travail, ont constitué le matériau principal de notre étude. L'ensemble de ces données a permis de voir que les zones potentielles d'apprentissage ne se trouvent pas seulement dans les relations de travail entre couvés et couveurs, mais dans l'ensemble des relations qui gouvernent le travail et la coordination au quotidien. Par exemple, la relation avec les anciens couveurs, plus distancés de la production, nous le verrons, apporte un espace de communication dédié exclusivement à la transmission, au conseil et à l'échange orienté « pour apprendre ». Les relations directes entre couvés sont apparues également essentielles à la stabilisation de leur position, car placé dans une même dynamique, ils instaurent des ajustements organisationnels (répartition des tâches), cognitifs (on se met d'accord sur des pratiques qui feront référence, sur des outils d'organisation de l'information qui sont efficaces, etc.), et affectifs. Nous proposons de procéder à l'analyse d'un extrait de discours, puis de le mettre en perspective par rapport à d'autres situations d'interaction qui ne seront pas analysées ici dans leur forme verbale. Nous notons X₁ et X₃ deux des couvés, c'est-à-dire des porteurs de projet qui se testent au sein de cette configuration de couveuse. X₁ étant le plus ancien. X₂ et X₄ sont des couveurs, le premier étant un jeune maraicher en phase d'installation, repreneur de l'activité de X₄ qui, lui, a pris sa retraite. E symbolise l'enquêtrice.

Un mercredi matin dans la serre, l'enquêtrice discute avec le maraicher. Un des couvés arrive, il regarde les sols et s'adresse au maraicher (couveur) :

X₁(1) : il faut déshabiller cette planche là...

X₂(1) : (*il rit*). Oui, oui, presque toute la planche en fait, il y a deux petites salades là bas au bout, trop petites, et à côté les batavias sont toutes pourries, il y a à récupérer le cœur mais là il y avait trop de trucs dégueulasses dedans...

X₁(2) : et les bords on peut les passer au motoculteur...

X₂(2) : oui, mais avant j'aurais aimé mettre du composte quand même...

X₁(3) : qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ?

X₂(3) : Je pense que peu importe, c'est-à-dire que soit il y aura du basilic, soit des piments...ou je ne sais pas, soit de l'engrais vert après. Mais je pense que ce n'est pas trop mal de rapporter du composte, il n'y a aucune plante qui ne va pas apprécier le composte, donc...

La taille de l'interaction verbale est courte. C'est une constatation qui se généralise dans les observations longues de terrain réalisées dans le cadre d'une thèse en cours (Chrétien). Sur une semaine d'immersion dans le collectif et dans le travail, le nombre d'interactions verbales dont les objets portent sur les opérations et les tâches à mener au travail, est faible relativement à l'ensemble du corpus (composés d'entretiens collectifs et individuels, de retranscription de dialogues et discussions en dehors de l'exploitation). Les moments de transmission intentionnelle dans le travail sont rares. Nous voyons au moins trois raisons à cela :

1/ quand l'agir est lancé, le changement de tempo qu'imposent les actes d'explication endommage son efficacité pourtant nécessaire lorsqu'il faut répondre à des impératifs de production ;

2/ la maraichage est un métier du vivant, et par là même un métier qui compose avec des incertitudes. L'action s'organise souvent au pied levé, appelant à l'adaptabilité et la réactivité. Le temps de la transmission doit s'ajuster au temps de l'action productive (Olry, 2002) ;

3/ **X₂** est un jeune maraicher qui doit endosser plusieurs fonctions : entrepreneur reprenant l'activité du cédant, couveur accompagnant les apprenants hébergés par la couveuse, et jeune installé occupé par ailleurs par la mise en place de sa situation statutaire et administrative. Son expérience professionnelle est jeune, il n'a pas encore le recul ni l'optimisation de ses gestes et de son temps, il explique : « *quelqu'un qui a 15 ans d'expérience, il est rodé, il y a beaucoup de choses sur lesquelles il gagne énormément de temps, du coup, il peut se libérer pour les gens qu'il accueille et leur permettre de se former directement sur le terrain, parce qu'il a cette vision que je n'ai pas forcément* » ;

Dans cette interaction, la tâche est proposée et choisie par un des couvés (**X₁(1)**). Elle est ensuite validée et amendée par le couveur d'une explication : les légumes restant ne sont plus exploitables, on peut donc réinvestir cette planche de terre pour penser la prochaine culture. La deuxième tâche est également proposée par l'apprenant (**X₁(2)**). Ces deux interventions de la part du couvé montrent qu'il est capable de proposer de lui-même des opérations qui sont effectivement à faire dans un temps court. Cet échange révèle que **X₁** détient des raisonnements généraux pré-requis qui lui permettent de formuler ces propositions. Nous pouvons faire des hypothèses, à l'aide d'autres données sur ce cas d'étude, sur ses règles d'action implicites : il est possible de « déshabiller » la planche car il faut de la place pour semer d'autres légumes (la surface en serre est précieuse, sa gestion optimale importante). « Déshabiller » est son propre terme, ce n'est pas un vocabulaire professionnel (c'est pourquoi **X₂** rit). Le couvé s'est créé une signification symbolique par appropriation d'une représentation de la tâche, il s'agit de son « concept pragmatique » (Pastré, 1997). Quant à la deuxième tâche qu'il propose, nous découvrons que le raisonnement implicite de **X₁** est shunté, tel un savoir d'action incorporé ou automatisé (Leplat, 2005). S'il propose de passer le motoculteur sur les côtés, c'est qu'il songe à y planter quelque chose, ce que ne font pas tous les maraichers. Dans le même temps, il opère un diagnostic rapide en regardant le contenu de la serre : les herbes sont hautes, elles risquent de monter en graines, d'égrainer, et d'envahir le sol d'un stock de graines d'adventices indésirables. Le motif opérationnel « gérer les mauvaises herbes » constitue un élément de contextualisation fondamental mais omis car partagé dans une culture technique apparemment effective et déjà intégrée. Ainsi **X₂** valide de nouveau, mais nuance la description de la consigne en y ajoutant une opération (« mettre du composte »). On voit donc que des bouts de raisonnements sont implicites, non verbalisés (ni proposés à la validation). Ce point est intéressant car il montre qu'il y a des acquis, compris par le tuteur. Mais nous pouvons suggérer que ce n'est pas toujours le cas et qu'il peut

même être difficile pour un tuteur (non pédagogue de formation) de connaître les lacunes et les compétences acquises du couvé. Car ce dernier est un adulte dont l'expérience professionnelle a déjà été sédimenté par de nombreuses situations de prise de risque et de décision d'orientation (Rogalski et Leplat, 2011). Par ailleurs il est candidat à l'installation agricole donc est engagé dans une volonté d'apprentissage qui doit le mener à la réalisation d'un projet d'entreprise pour lequel il devra être autonome et seul décideur. Ces conditions l'amène à se former de multiples façons et à partir de multiples situations et ressources. Diagnostiquer, de la part du couveur ce qui est acquis de ce qui est ignoré de l'apprenant est une activité cognitive d'une haute complexité.

Le terme « avant » utilisé par X_2 indique qu'il y a un ordre des opérations et qu'il guide X_1 sur le script de la tâche dans sa part exécutive : récupérer et épandre du composte sur les bords de serre, passer le cultivateur, planter ou semer. La procédure n'est pas expliquée plus profondément, et n'est pas non plus provoquée par le couvé. Par exemple, il semblerait que l'enfouissement du composte par le cultivateur, lequel se débarrasse en même temps des herbes soit un objectif agronomique tacitement compris par le couvé et invoqué par ce simple échange. Par contre il pose une question sur le type de la plante qui serait adapté à cet emplacement. La réponse et de deux ordres : la première (« *peu importe* » et « *donc...* ») renvoie à la marge de manœuvre par rapport à ce choix (ou à la non pertinence de la question sur la question du choix). La deuxième nature de réponse (« *il n'y a aucune plante qui n'aime pas le composte* ») est un théorème-en-acte (Vergnaud, 2001), une proposition tenue pour vraie et agissante dans cette situation. C'est aussi une continuation de la consigne précédemment énoncée qui reprend l'objet de la question intermédiaire du couvé : mettre du composte est une bonne chose à faire, et le choix de l'espèce à y mettre n'a pas d'importance car toutes espèces peuvent être recommandées sur ce milieu de culture. L'énumération de trois espèces ou groupe d'espèces mentionnés (« *basilic, piment, engrais vert* ») est pourtant énoncée. La marge de manœuvre dans le choix des espèces n'est peut-être pas si ouverte, ne serait-ce parce qu'en maraichage biologique, la composition de la rotation des cultures est un invariant technique dans les pratiques professionnelles.

Cette interaction a été enregistrée lors de séances de travail, les interventions de tutelles et les interventions de l'apprenant que l'on a analysées sont dirigés vers l'opérationnel, vers la prise d'information minimale à injecter dans l'action (ici celle de planifier et de prévoir les opérations prochaines). Au delà de l'action opératoire dont les finalités sont d'exécuter, contrôler et orienter (Savoyant, 1979), les relations tutorales peuvent exister sous d'autres formes d'interaction et de médiation.

La première forme que nous avons retenue correspond à des situations de dialogue hors du champ strict du travail mais volontairement créée pour échanger à propos du travail. Lors de ces espaces, les incompréhensions peuvent être exprimées si le décalage temporel le permet encore (car quand quelque chose n'est pas compris, il est d'autant plus difficile de mémoriser les termes du propos incompris). Mais ce sont aussi les représentations sur, les attentes à propos de l'organisation du travail et des façons d'accompagner l'apprentissage au travail qui est surtout mis sur la table :

$X_3(1)$: (...) même sur cette **démarche d'autonomie** sur certaines planches est importante, c'est celle du **dialogue**, c'est à dire que moi **j'ai besoin d'entendre des choses**. Parce que quand tu (à X_2) vas aller faire et préparer tes deux tiers de planche, moi je continue à dire que **ça m'intéresse de savoir pourquoi tu y vas à ce moment là**, quel outil tu vas mettre, pourquoi tu le fais là avant la pluie ou avant ceci. (...) Ce n'est pas : « *moi je fais comme ça et puis c'est comme ça, et puis vous voyez, on se démerde et on ne discute pas de ce qu'on...* » (...).

$X_2(2)$: (...) si on travaillait tous ensemble et qu'en fait on sépare quand même un peu les choses, et qu'il faut qu'à chaque fois se re prévenir : « j'ai prévu d'aller faire ça », **dans mon fonctionnement à moi ça ne va pas toujours coïncider** en fait (...).

$X_3(2)$: (...) **La question c'est comment on la partage** [la planification] (...).

$X_2(4)$: (...) Tu peux avoir des explications par les humains mais même des gens qui ont fait plein

d'années d'expérience des fois, ils pensent certaines choses et au final **tu le ferais d'une autre façon, et ben ce ne sera pas catastrophique non plus, ça peut marcher** et...donc c'est aussi la terre qui te parle. **Si à chaque fois il te faut toujours des réponses dans tout ce que tu fais, moi en tout cas ça me bloque ces trucs là**, mais c'est mon cheminement à moi. Mais je trouve que voilà, il faut aussi se laisser avancer à un moment donné, et **laisser de côté ses craintes** (...). C'est compliqué parce qu'**il y a des gens qui comme vous ont besoin de plein de renseignements, de données et tout pour ensuite faire tourner la machine et se lancer, et des fois j'ai l'impression que tout ce truc là ça bloque un peu sur certaines choses qui sont importantes aussi**. Mais peut être que vous avez besoin de passer par là pour percevoir toutes ces choses là, je m'embrouille un peu mais...

X₃(4) : (...) c'est quelque chose qu'on a peut-être pas fait là, à la limite ça pourrait être l'occasion, c'est plus à ce moment là, **non pas l'explication avant, mais le constat a posteriori**.

X₂(6) : oui il y a les deux de toutes façons.

Sans rentrer dans une analyse approfondie des propriétés de communication émanant des paroles des personnes ni procéder à un développement interprétatif de l'échange, nous pouvons en revanche donner quelques éléments de comparaison. Lors de ces échanges, nous repérons que sont mis en dialogue des régimes d'engagement (dans le travail, l'apprentissage et le tutorat) différents. Chacun les justifie à partir d'arguments portant sur des objets de justification et d'appréciation différents voire incompatibles :

- besoin d'anticipation *vs* impossibilité de tout anticiper,
- besoin de partage des raisonnements *vs* besoin de place pour la réactivité et l'adaptabilité,
- l'apprentissage par maîtrise d'un maximum de paramètres qui entrent dans les prises de décision *vs* l'apprentissage par le lâcher prise et l'essai-erreur,
- le tuteur-couveur doit porter un rôle d'associé *vs* un rôle de didacticien...

Ce sont d'autres types d'objets qui sont discutés ici, ils ne portent pas sur des opérations mais sur des moyens d'être en relation au travail. Sont mobilisées à cet effet, des métaconnaissances ou des méta-compétences (Wittorski, 1996) car le déroulé de l'échange donne à voir des mises en mot sur des rapports au travail et au risque qui leurs sont propres. Cet exercice volontaire de réflexivité amène à un compromis : *« ça pourrait être l'occasion...non pas l'explication avant, mais le constat a posteriori »*. Nous pouvons y voir, par hypothèse, une trace d'un processus d'apprentissage collectif se déroulant dans le temps d'un conflit socio-cognitif plutôt bienveillant (Zittoun, 1997).

En mettant ces situations d'échange en perspective avec d'autres classes de situation d'interaction (Pastré *et al*, 2006), tournées vers d'autres finalités, nous approchons la compréhension des configurations de tutorat dans leur diversité. L'observation d'une situation d'accompagnement-conseil prenant la forme d'un « tour de plaine » met en scène d'autres enjeux, d'autres objectifs d'interaction au travail : l'interaction avec X₄ n'a d'autres objectif que de répondre aux attentes des couvés à propos des problèmes et incertitudes qu'ils rencontrent dans leur activité maraîchère. Les objets de discussion sont tournés vers la réussite des pratiques des couvés et la compréhension des causes des problèmes rencontrés. Cette situation de transmission ne met plus en jeu la même intensité de l'engagement dans le travail, car celui-ci n'est pas partagé ni dans la prise de risque, ni dans l'orientation des décisions. Il y a alors glissement des enjeux individuels et compatibilité des termes d'usage de l'interaction.

Conclusion

L'entrée par l'analyse des activités tutorales, et notamment par les interactions verbales, enrichie la compréhension des relations entre porteurs de projet agricole et agriculteurs-tuteurs. Cette activité, selon les circonstances de son déploiement et les repères cognitifs et symboliques des personnes, peut être tournée vers l'action opératoire et/ou vers l'action transmissive. Les relations tutorales dans les ETA sont indissociables des représentations et des mobiles (changeants) des personnes ; elles convoquent donc des

arrière-plans non seulement conceptuels mais également axiologiques et praxiques (Béguin, 2005). Ces deux finalités forment dans les relations de tutorat des systèmes de compromis et d'ajustements permettant de déplacer les modes d'organisation et de discussion du travail.

Les ETA, par leur diversité de configuration et leur caractère encore exploratoire, offre une belle occasion de mettre à l'épreuve les théories de l'action et de l'activité car il apparaît comme un « laboratoire » où le faire, le faire ensemble, le dire comment faire, et le rapport au faire s'entrechoquent dans l'action et au-delà de l'action, dans les déterminants de la coordination et les entrelacs du développement du sujet. Cette conclusion nous invite, semble-t-il, à partir de ce constat pour penser l'accompagnement des apprenants en phase de professionnalisation et des agriculteurs soucieux de transmettre leur savoir-faire, leur patrimoine professionnel (Gillet, 2003) et parfois même leur entreprise. Dans ce cas, l'accompagnement des personnes et de la professionnalisation passerait par l'accompagnement de leurs relations, et des transformations potentiellement produites dans l'articulation des diverses activités tutorales.

Références

- AFIP (2007). Anticiper la pérennisation des espaces-test en milieu rural. Etude du Projet Equal Edora.
- Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. In G. Leclercq et R. Varga (Ed.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 38-69). Paris : Hermès / Lavoisier.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : Apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation-analyses : Les communautés de pratique*, 54(7), 149-164.
- Bruner, J. (1981). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chrétien, F. (à paraître fin 2013). Apprendre et se tester comme agriculteur biologique : ce qui se joue dans les situations interactionnelles de tutorat avant installation. In A. Cardona, F. Chrétien, B. Leroux, D. Thivet (Ed.), *Dynamiques des agricultures biologiques. Effets de contexte et appropriations*. Dijon : Quae/Educagri, coll. Savoirs en partage.
- Conjard, P., Devin, B., & Olry, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations*. Acte du XVII^{ème} Congrès de l'AGRH « le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et de la Reims Management School », les 16 et 17 novembre 2006, Reims.
- Dewey, J. (1968 / 1947). *Expérience et Education*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois, E., & M. Durand, *Apprendre au travail* (p. 15-32). Paris : PUF.
- Elias, N. (1970 / 2003). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail & Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9, 62-83.
- Gillet, M. (2003). *Le "Hors Cadre Familial" en Franche Comté : de la famille biologique à la famille professionnelle*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène au quotidien. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

Léontiev, A. N. (1977 / 1972). Activity and Consciousness. In R. Daglish (Ed.), *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism* (p. 180-202). Moscou : Progress Publishers.

Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage. *@ctivités*, 2(2), 42-67.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

Mayen, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65 - 86.

Mayen, P. (1999b). *Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteurs-novices*. Acte du 3ème congrès international *Actualité de la Recherche en Education et Formation (AESCE)*, Bordeaux.

Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle*. Thèse HDR, Université Paris VIII, Paris.

Olry, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, 138, 19-28.

Olry, P., Chrétien, F. (2013, à paraître).

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités (revue électronique)*, 1(2), 103-120.

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités (revue électronique)*, 8(2), 4-31.

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, 22, 17-28.

Thévenot, L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.

Thévenot, L. (2004). Les enjeux d'une pluralité de formats d'information. In E. Delamotte (Ed.), *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*. (pp. 333-347). Lille : Edition du Septentrion.

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *Les formes de l'action* (Vol. 1, pp. 39-69). Paris : Ed. de l'EHESS

Vergnaud, G. (2001). *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance*. Acte du GDM-2001 La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation.

Veyrunes, P. (2006). *Les configurations de l'activité collective en classe : questions méthodologiques et théoriques*. Acte de la 8e Biennale de l'Education et de la Formation.

Vygotski, L. S. (1930 / 1983). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*.

Wittorski, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, 22, 35-46.

Zittoun, T. (1997). Note sur le conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33, 27-30.

[1] Les Addear sont les associations départementales pour le développement de l'emploi agricole et rural, appartenant au réseau de l'agriculture paysanne ; les Civams, les Centres d'Initiatives pour Valoriser l'Agriculture et le Milieu rural ; le Celavar est coordination associative de développement durable des territoires ruraux; et les GAB sont les groupements d'agriculteurs biologiques. Les Adasea sont les associations départementales pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles. Enfin la SAFER est la Société d'aménagement foncier et d'établissement rural.

[2] Par « installation hors du cadre familial », est entendu l'entrée dans le métier d'un individu qui n'a pas de lien de parenté avec l'agriculteur sortant (le cédant) en dessous du troisième degré (cf. « Le monde Agricole en tendances », un rapport du centre d'étude de la prospective, 2012).

[3] Le parrainage concerne la relation entre cédant et (potentiel) repreneur dans le cadre du dispositif PIDIL (programmes pour l'installation des jeunes en agriculture et le développement des initiatives locales), un programme étatique à déclinaison régionale.

[4] PPP : Projet Professionnel Personnalisé.