



HAL
open science

Quel dispositif participatif pour l'engagement des agriculteurs dans les questions environnementales?

Anne A. Mathieu

► **To cite this version:**

Anne A. Mathieu. Quel dispositif participatif pour l'engagement des agriculteurs dans les questions environnementales?. Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture, Editions Quae, 245 p., 2016, Nature et Société (Versailles), 978-2-7592-2569-9. hal-02798372

HAL Id: hal-02798372

<https://hal.inrae.fr/hal-02798372>

Submitted on 5 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.

MARYVONNE MERRI
CHARILAOS KÉPHALIAÇOS
COORDINATEURS

NATURE ET SOCIÉTÉ

NOUVELLES RAISONS D'AGIR DES ACTEURS DE LA PÊCHE ET DE L'AGRICULTURE



éditions
Quæ

NOUVELLES RAISONS D'AGIR DES ACTEURS DE LA PÊCHE ET DE L'AGRICULTURE

MARYVONNE MERRI, CHARILAOS KÉPHALIACOS, COORDINATEURS

Actuellement professeure de psychologie à l'Université du Québec à Montréal (Uqam), **Maryvonne Merri** a été maître de conférences à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse (Enfa). Elle s'est aussi beaucoup engagée dans la formation des enseignants des lycées agricoles et maritimes. Ses recherches portent sur les construits sociaux (normes, règles, rituels, savoirs), les médiations formatives et leurs effets développementaux à l'école et au travail.

Charilaos Képhaliacos est professeur de sciences économiques à l'Enfa et chercheur au Laboratoire d'études et de recherches sur l'économie, les politiques et les systèmes sociaux (Lereps). Ses recherches portent sur le développement durable et plus particulièrement sur la gestion conjointe des biens privés et des biens publics dans les espaces ruraux.

Couverture : agriculteur surveillant son champ de maïs © André Néry/fotolia.com ; pêcheurs manipulant leur filet de pêche © Stanislav Komogorov/fotolia.com.

© Éditions Quæ, 2016

ISSN : 2267-702X

xISBN : 978-2-7592-2569-9

Éditions Quæ

RD 10

78026 Versailles Cedex

éditions
Quæ

<http://www.quae.com> 



Pour toutes questions, remarques ou suggestions : quae-numerique@quae.fr


REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est issu d'un symposium organisé à l'Université du Québec à Montréal (Uqam) du 27 au 29 février 2012 dans le cadre du projet de recherche « Les savoirs professionnels de la pêche » financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Ce symposium a également bénéficié du soutien financier du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (Mapaq). Nous remercions pour son appui Julie Boyer, coordonnatrice à Gaspé des dossiers stratégiques en innovation et réseautage du Mapaq.

Nous remercions Gaétan Myre, consultant en pêche à Matane (Québec) pour son soutien constant dans l'organisation de ce symposium et Jean-Pierre Couillard, directeur de l'Association des Capitaines-propriétaires de la Gaspésie (ACPG) pour son aide dans la conception des enjeux et de la structure de cet ouvrage. Nous remercions Yoland Plourde, professeur à l'École des pêches et de l'aquaculture de Grande-Rivière (Québec), de nous avoir mis en relation avec les acteurs de la pêche en Gaspésie.

Sylviane Veillette et Tommy Collin-Vallée, doctorants en psychologie à l'Uqam, ont réalisé la première maquette de cette ouvrage.

La publication de cet ouvrage a été soutenue financièrement par l'École nationale de formation agronomique de Toulouse (Enfa).



■ PRÉFACE

Ce livre nous invite à un voyage au-delà de nos habitudes de pensée. Les livres qui nous parlent de formation professionnelle oublient trop souvent les travailleurs, les fabricants, les artisans, les gens de métiers, bref, les nombreux professionnels que nous croisons tous les jours dans notre vie quotidienne, là où nous habitons.

Ce livre est d'abord un voyage car il nous porte dans des espaces hors de la ville, hors même de l'espace urbain : nous sommes sur la mer, sur l'estran, sur la grève, et nous sommes aussi dans les pays, les terroirs, les parcelles et les fermes. Ce livre est encore un voyage car ses auteurs nous conduisent auprès des femmes et des hommes qui travaillent dans des lieux isolés : la mer, la terre et leurs entre-deux, dans une prise en compte simultanée des techniques de métier et des évolutions qui les touchent, des attentes sociétales nouvelles qui les interpellent. Le voyage enfin auquel on nous convie suit les chemins tracés par ces professionnels, par les scientifiques de leur domaine et par les tuteurs/formateurs/enseignants qui contribuent tant à la transmission de savoirs locaux qu'au défrichage de gestes, de connaissances, et de discours nouveaux ou repris, ravaudés, ramendés à l'image des filets déchirés. La lecture de ce livre invite chacune et chacun à dégourdir sa pensée, à un bol d'air salubre, à un geste de liaison des métiers et des humains qui les pratiquent.

La préoccupation commune des auteurs, rassemblés par Maryvonne Merri et Charilaos Képhaliacos, est de penser un enseignement, une formation, une transmission professionnelle propre aux métiers auxquels il s'agit de se préparer. Cette ambition suppose en premier lieu de comprendre les environnements, les situations, et les transitions qui touchent les secteurs de la pêche et de l'agriculture, dans deux espaces sociaux et nationaux de pratiques professionnelles, le Québec et la France. Cela se traduit dans une volonté de donner à voir, d'amener à comprendre en nous racontant ce que ces transitions entraînent tant du point de vue de l'activité professionnelle, que de celui de la formation qui y prépare. Voici donc un ensemble de textes qui cernent d'abord des enjeux socioéconomiques locaux, des enjeux scientifiques, des enjeux d'apprentissage qui touchent des travailleurs, des équipes, des communautés de métiers, des professions. Enfin, ils nous plongent dans le concret de problématiques de compréhension du travail, de

genèses ou de transformations des travailleurs, de conception ou de retours réflexifs sur les formations.

Les chapitres de cet ouvrage relatent, par-delà les recherches menées, le rapport des travailleurs à leur métier, à leurs pairs au travail, à leur famille, mais aussi à leur formation et à leurs apprentissages. Dans les textes, le rapport au travail s'exprime dans des dynamiques de genèse, de préservation, de restauration, de mobilisation d'une appartenance, que les pratiques éducatives et de formation éprouvent dans une visée d'apprentissage. Pour un lecteur novice, le point de vue adopté peut sembler évident. Pourtant, « apprentissage » évoque selon les contextes nationaux, le processus interne aux individus pour apprendre ; certains textes en traitent, mais la majorité d'entre eux rapporte la question des apprentissages aux conditions de travail, d'emploi, de métier, de professionnalisme et d'identité professionnelle. Ce faisant, apparaissent des mondes sociaux, des principes d'appartenance, des règles de métier, que les contextes réglementaires, les circonstances économiques et techniques, les trajectoires individuelles mettent à l'épreuve. Ainsi, du bateau de pêche à la parcelle, de la salle de classe à la zone de pêche à pied, du tracteur à la passerelle, les auteur(e)s nous convient à déplacer le regard du secteur concerné, du singulier, à la construction d'un regard anthropologique sur les cadres et conditions d'apprentissage de métiers. « Formation » invite à prêter attention aux dispositifs mis en place, aux modalités, aux formats observés sur les terrains pour répondre à des enjeux socioépistémiques. Cette façon de regarder la formation, sa conception, traite ce qui est échappe habituellement aux référentiels d'emploi et de formation. Les formations sont ici auscultées, analysées, étudiées à l'aune de leur capacité à contribuer à la fabrication des entrants dans le métier. Aussi, les contributions délaissent-elles le plus souvent l'ingénierie de formation et la dépassent pour s'attacher à replacer le travail et son historicité au cœur de la conception des formations professionnelles initiales et continues. Les contributions ouvrent et réouvrent de multiples voies du faire apprendre : entre pairs, en tutorat, par instruments, par imprégnation familiale, par écriin de compétences, etc.

Les approches disciplinaires mobilisées par les auteur(e)s sont plurielles pour aborder des situations qui sont décrites dans leur historicité, par leur cadre, leur évolution et leurs perspectives, selon le point de vue des acteurs et souvent au regard des actions menées. Elles mobilisent des problématiques fondamentales (savoir/connaissances, institution/ individu,

métier/emploi, activité/identité...) traitées au travers de recherches fréquemment empiriques (Veillette, Laurendon-Marques, Gaborit, Guénolé ; Myre ; Doualot ; Laguerre, Mayen et Spinec ; Biget et Gouzien), parfois spéculatives dans des secteurs variés, puisque le lecteur se prend à pêcher, cultiver, enseigner, en compagnie des professionnels concernés. Toutes questionnent, en plein ou en creux, la fidélité des référentiels à rendre compte avec finesse de ce qu'être du métier exige d'un(e) débutant(e) : non pas seulement savoir, mais pratiquer en accord à ce savoir (Aubin) ; non pas seulement savoir-faire, mais savoir comment le faire dans les règles de métier d'un collectif ; non pas seulement se comporter, mais participer à un collectif qui renormalise son action. Merri, Veillette et Cotton y adjoignent la profondeur de champ de l'héritage d'un métier comme patrimoine à faire vivre et le rapport de responsabilité dont les biographies personnelles peuvent témoigner. Ce faisant, les savoirs professionnels s'en trouvent revisités, de nouvelles raisons d'agir esquissées.

Cette diversité d'ambition est servie par un ensemble de méthodologies allant de l'enquête ethnographique (Sahuc, Chrétien), à l'implantation d'un dispositif Gerdal (Mathieu), en passant par l'analyse du travail en didactique professionnelle (Laguerre, Mayen, Spinec), parmi d'autres. Mais ces méthodologies ne réduisent pas leurs objets d'étude à ce qu'elles « attrapent ». Toutes les contributions mettent en perspective leur regard avec les enjeux de transformation des mentalités dirait Febvre (1992). C'est le cas de l'étude de Del Corso et Képhaliacos, mais aussi de celle de Mathieu, qui replacent le flux du quotidien dans des enjeux collectifs de délibération, de participation, de collaboration, qui donnent lieu à ce que Maggi (2000) désigne comme des activités discrétionnaires.

Dans un article fameux, l'historien Carlo Ginzburg (1980) invitait ses collègues à adopter un paradigme indiciel, les conviant à traquer les signes, les traces, les pistes que révèlent, mobilisent ou rapportent les gestes, les discours, les écrits du travail pour mieux comprendre le travail, les métiers et les voies par lesquelles ils s'acquièrent. Rapportant des recherches construites, mobilisant des méthodologies de sciences sociales, la majorité des auteurs des textes ici rassemblés nous donnent plus à penser. Aucune contribution ne s'attaque à une seule facette de son objet et on pourrait s'en étonner. Qu'apporte en effet de plus, à des travaux de recherche satisfaisant aux exigences académiques, ce prolongement du regard à des signaux faibles perçus de l'action, des situations de travail et/ou de formation, des cultures de métier ?

Au travers de ses trois parties, la richesse de ce livre se trouve dans l'ouverture de champs de recherche importants, dont deux sont évoqués maintenant. Les textes réunis problématisent pour les traiter des interactions dynamiques des pêcheurs, des agriculteurs, des professeurs, des formateurs, des élèves avec le vivant et les situations qui les portent (Mayen). De quoi s'agit-il ? Ce qui « déborde » de ces textes, c'est l'importance de ce qui compte « à côté » de ce que regarde le chercheur : le pêcheur doit s'amariner ; dès le premier enfant, embarquer devient difficile ; dès que le corps faiblit, on doit songer à rester à quai. L'agriculteur ne peut plus seulement aborder son action parcelle par parcelle : c'est l'ensemble de la rotation qui importe, sur la totalité de l'exploitation incluse dans un territoire, et les conséquences à en tirer en termes de services agrosystémiques. Les professionnels de la mer et de la terre construisent donc un rapport au vivant, qui doit être initié, entretenu, ou reconsidéré en termes de référence du métier. Cela signifie mobiliser pour les uns les savoirs halieutiques, pour les autres les savoirs agronomiques, pour comprendre avec plus de pertinence ce que c'est que travailler avec le vivant et ce que suppose raisonner le vivant pour être efficace autrement.

Cette façon de penser le travail des professionnels est inséparable d'une façon de concevoir les apprentissages des entrants dans le métier. Les contributions illustrent toutes les tensions, les divergences, les paradoxes existants entre une « culture de l'acquisition » et une « pratique de la compréhension », telles que Lave (1990) les avait déjà mis en évidence. L'enseignant et le formateur y font face, eux qui sont souvent des transfuges du métier, pris à leur corps défendant entre deux mondes de références (Béguin, 2004). Ainsi se noue dans ce qui est donné à lire une question de recherche relative à la place des métiers tant dans les espaces de travail que dans les pratiques de formation.

Merri et Képhaliacos peuvent être remerciés d'avoir réuni dans ce livre des contributrices et contributeurs dont le rassemblement donne, d'une part, à replacer la socialisation ou la transmission culturelle comme un mécanisme central de la reproduction des systèmes sociaux, et, d'autre part, à affirmer que ce qui doit être appris est intégralement impliqué dans les formes dans lesquelles il doit être approprié. À l'heure où les enjeux sociétaux de l'agroécologie, du développement durable des ressources et de la biodiversité se précisent, le voyage proposé invite aux audaces de pensée et d'action : « La vie ce n'est pas d'attendre que les orages passent, c'est d'apprendre à danser sous la pluie. » (Sénèque.)

PAUL OLRV

PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE - FRANCHE-COMTÉ,
UNITÉ PROPRE DÉVELOPP EMENT PROFESSIONNEL ET FORMATION

ÉCLAIRER ET PROMOUVOIR LES NOUVELLES RAISONS D'AGIR DES ACTEURS DE LA PÊCHE ET DE L'AGRICULTURE

MARYVONNE MERRI ET CHARILAOS KÉPHALIACOS

Cet ouvrage est destiné aux différents acteurs de la pêche et de l'agriculture et, plus particulièrement, aux pêcheurs et aux agriculteurs, aux scientifiques, aux gestionnaires et aux enseignants. Il est issu d'un symposium organisé à l'Uqam (Université du Québec à Montréal) du 27 au 29 février 2012. Ce symposium a réuni des chercheurs de sciences humaines et sociales et des professionnels de la pêche et de l'agriculture préoccupés par la même question : « Que peuvent apporter les sciences humaines et sociales aux différents acteurs des secteurs de la pêche et de l'agriculture dans un monde incertain, complexe et en évolution ? »

INCERTITUDE, COMPLEXITÉ ET ÉVOLUTIONS DANS LES SECTEURS DE LA PÊCHE ET DE L'AGRICULTURE

Les contributions de ce livre concernent l'agriculture et la pêche, activités toutes deux exercées sur la nature pour répondre, en premier lieu, au besoin alimentaire. À ce titre, les agriculteurs et les pêcheurs ont toujours fait l'expérience d'une incertitude face à l'environnement physique, végétal et animal. En effet, les conditions météorologiques, la fertilité du sol, la température de l'eau, le comportement des animaux, la croissance des espèces... sont autant d'aléas dont ils doivent contrôler la portée non seulement pour l'atteinte de leurs buts mais également pour eux-mêmes. Ainsi, leur incertitude est à la fois objective, comme difficulté de connaître ou de prévoir un événement dans un espace localisé, et subjective, comme doute, inquiétude, peur ou encore étonnement.

Les premières réponses à cette incertitude physico-naturelle ont été produites dans des sociétés traditionnelles et préindustrielles. Elles ont reposé sur un ensemble articulé de savoirs et de techniques, d'institutions et de significations, constitutifs des communautés d'agriculteurs et de pêcheurs. Ainsi, « l'espèce humaine est devenue au cours de son évolution une espèce qui fabrique son monde et non plus une espèce qui le trouve déjà fait [...] » (Bruner, 1996, p. 195).

La pêche et l'agriculture ont développé des réponses successives et en partie différentes face à cette incertitude naturelle. En effet, l'histoire des activités humaines révèle que la cueillette, la chasse et la pêche, toutes activités de prélèvement des ressources de la nature, ont précédé l'agriculture. L'agriculture s'est différenciée, en premier lieu, par la domestication de la nature, c'est-à-dire par la sélection des espèces et la transformation des paysages. En domestiquant les animaux et les plantes, en cultivant la terre, en abattant les arbres et en arrachant les « mauvaises » herbes, l'agriculteur n'a plus seulement prélevé la ressource, comme le cueilleur ou le pêcheur, mais il a créé une nature utile. Une seconde spécificité de la réponse agricole à l'incertitude est relative à la notion de propriété. En effet, l'agriculture a été non seulement favorisée par la domestication des espèces mais également par la sédentarisation des hommes et le développement de la propriété privée, remettant en question, dès lors, une représentation de la nature comme étant un bien commun.

Avec le mouvement encyclopédique et la description des arts et métiers par l'Académie des sciences au XVIII^e siècle, l'enjeu devient de recueillir les techniques auprès des artisans eux-mêmes et de les diffuser de façon universelle (Bertrand, 1771). Il ne s'agit pas ici d'appliquer les lois de la science aux professionnels, mais bien d'effectuer le mouvement inverse en décrivant le geste humain et ses effets selon des catégories scientifiques, légales, sociales et ergonomiques. Ainsi, le XVIII^e siècle est marqué par un soutien au développement technique, non sans conditions et sans contrôles dans les secteurs de prélèvement des ressources vivantes et, tout particulièrement, la pêche. En 1726, Le Masson du Parc, commissaire de la Marine, est chargé, par une lettre patente du Roi, de l'inspection des installations de pêche et des filets de pêche, des pratiques destructives des poissons de première génération ayant été observées :

« Il y a lieu d'espérer avec de pareilles dispositions, de faire cesser les abus qui se sont passés jusqu'à présent par rapport à la pêche, de conserver le frai du

poisson et le poisson de premier âge, afin que par ces moyens les côtes de notre royaume deviennent poissonneuses comme elles étaient par le passé. » (Louis XV, 1726.)

Reprenant ultérieurement les travaux de Le Masson du Parc dans son *Traité des pêches*, l'académicien des sciences Duhamel du Monceau expose différentes techniques relatives aux engins de pêche, tout en justifiant une police des pêches ou prud'hommes composée de pêcheurs élus par la communauté comme il en existe sur la côte méditerranéenne. Cette attribution de compétence reconnaît l'existence de contextes différents dans l'activité de pêche :

« Il a paru nécessaire de confier la police des pêches à ces prud'hommes, parce que les jugements sur le fait des pêches dépendent d'une infinité de combinaisons qui ne peuvent être connues que par ceux qui ont longtemps pratiqué toutes les différentes espèces de pêches. » (Duhamel du Monceau, 1776, paragr. 25.)

Les réglementations de la pêche apparues dès le XVII^e siècle, poursuivies au XVIII^e siècle, sont affirmées sous Napoléon III (décret du 10 mai 1862). Le développement du chalutage à vapeur à la fin du XIX^e siècle correspond à une importante augmentation de la ressource prélevée :

« Le chalutier à vapeur est le roi de la pêche. Sans doute des centaines et des milliers de voiliers se livrent toujours aux pêches côtières dans les ports français, mais le vapeur de pêche est un géant auprès de ces nains et lorsqu'il rentre au port, c'est par tonnes qu'il déverse sur le quai les espèces les plus variées qu'il est allé chercher très loin. » (Pérotin, 1911, p. 3.)

Ce prélèvement intensif inquiète rapidement les scientifiques spécialistes de la pêche qui se réunissent dès 1886 et à diverses reprises jusqu'en 1900, amenant la création d'organismes pour le progrès de la science halieutique et d'organismes de gestion maritime, qui conduiront à la création du Comité des pêches de la FAO (Beurier, 1979).

Outre la mise en exergue d'un contrôle des effets excessifs des techniques sur la ressource, le XVIII^e siècle est également caractérisé, avec Rousseau en particulier, par l'émergence d'une lecture pessimiste du pouvoir de l'homme sur la nature. En effet, l'agriculteur et le pêcheur intercalent des instruments et des systèmes instrumentaux (matériels, savoirs, règles...) entre leur besoin et son objet (grain, poisson...) et éprouvent alors non

seulement leur réflexion adaptative mais également leur supériorité dans la nature, en devenant capables de prévoir le comportement des animaux et la croissance des plantes (Faïck, 2009). L'homme, en prélevant au-delà des besoins immédiats, pourrait bien tout perdre en devenant le maître d'un monde et ainsi installer des inégalités croissantes avec ses semblables :

« ce qu'il y a de plus singulier, c'est que moins les besoins sont naturels et pressants, plus les passions augmentent, et, qui pis est, le pouvoir de les satisfaire ; de sorte qu'après de longues prospérités, après avoir englouti bien des trésors et désolé bien des hommes, mon héros finira par tout égorger jusqu'à ce qu'il soit l'unique maître de l'univers » (Rousseau, 1755, note 7).

Même s'ils s'annoncent dès les prémises de la période industrielle et au cours du XIX^e siècle, plusieurs changements sont surtout imposés aux agriculteurs et aux pêcheurs pendant et après la seconde guerre mondiale : l'accroissement de la demande de nourriture, la création d'institutions d'enseignement technique agricole et maritime, et la création de nouveaux métiers de conseil technique.

Dans la configuration traditionnelle précédente, c'était la rencontre avec d'autres membres de la communauté qui apportait aux agriculteurs et aux pêcheurs des apprentissages (savoirs, pratiques, catégories langagières...), en offrant simultanément un cadre pour une communication (normes, règles, idéologies) (Del Corso, 2008). Cette fois, de nouveaux acteurs (techniciens, ingénieurs, scientifiques, enseignants) prennent la mesure de l'incertitude physico-naturelle et fournissent aux agriculteurs et aux pêcheurs de nouvelles réponses techniques qui leur permettent de prévoir, de réduire voire de négliger les variations et les contraintes de leur environnement. La prise de décision et la compétence proviennent désormais en partie de l'extérieur, que ce soit par une nouvelle division du travail ou par un apprentissage de ces techniques, au lycée agricole, au lycée maritime, à l'école des pêches, par exemple. Ces transformations ont quatre effets principaux.

Cette nouvelle configuration a, en premier lieu, un effet sur le sentiment de solidarité entre les acteurs. En effet, à une solidarité mécanique fondée sur une communauté de valeurs et de destin doit se substituer, en tout ou partie, une solidarité organique fondée sur une articulation des fonctions (Durkheim, 1893). Pour qu'une telle solidarité émerge de cette division du travail, il faut que des habitudes se créent entre porteurs de fonctions différentes, permettant ainsi à des règles communes de se constituer

(Durkheim, 1893). Ainsi, dans le secteur de l'agriculture, la création du métier de conseiller agricole, si elle ambitionne initialement d'accompagner la décision de l'exploitant agricole et donc de réduire son incertitude, peut également l'accroître car elle rend impérative une relation de confiance. Dans une telle division du travail, l'activité collective repose, pour se développer, sur la qualité de la participation des acteurs (Follet, 1995 ; Girin, 1995 ; Lorino, 2013) et, plus particulièrement, sur la qualité transactionnelle de leur relation. Cette dernière qualité, particulièrement étudiée par Lorino (2010), s'exprime à condition que chaque acteur s'empare des contingences de l'autre, les interactions entre professionnels pouvant produire des nouvelles connaissances et de nouveaux sens pour l'activité collective. La pêche, quant à elle, et pour sa partie menée en mer, est d'emblée plus proche des modes d'articulation modernes entre travailleurs. Elle a toujours nécessité la constitution d'une solidarité organique aux côtés d'une solidarité mécanique à terre, la seconde étayant la première. En effet, placé dans un milieu potentiellement hostile, le marin doit à la fois tenir son poste et « veiller au grain » en étant continuellement attentif aux autres membres de l'équipage, porteurs d'autres fonctions : « l'interdépendance des destins et de la nécessité de la survie [impose] la coopération malgré et avec les différences de sensibilités et de caractères » (Girin, 1995, p. 9). Cependant, comment maintenir cette solidarité si le système de reconnaissance des prérogatives professionnelles évolue sous la pression d'une plus grande scolarisation de la nouvelle génération, au détriment de l'expérience ?

En deuxième lieu, des agricultures et des pêches se sont progressivement différenciées. Ainsi, en adhérant à une agriculture productiviste, les agriculteurs ont favorisé des exploitations plus étendues et ce, en défaveur des petites exploitations agricoles. Dans le secteur de la pêche, un sous-secteur entièrement capitaliste, c'est-à-dire avec une séparation du capital et du travail (Morisset et Reveret, 1989) apparaît dès le XIX^e siècle (Pérotin, 1911). Les bateaux font entièrement appel à une main-d'œuvre salariée du matelot au capitaine, l'investissement et le maintien de l'activité étant subordonnés au profit avec une réaction plus rapide que dans les entreprises familiales. En effet, si la prescription productiviste s'est exercée sous peine de disparition des exploitations agricoles et des entreprises de pêche en retrait du mouvement de modernisation, ces dernières ont surtout disparu lors des retraites des propriétaires ou par mise en défaut bancaire.

En troisième lieu, l'implication de nouveaux acteurs, porteurs de nouvelles orientations et prescriptions, a eu pour effet un affaiblissement de l'autonomie professionnelle (Candau *et al.*, 2015). Cette autonomie est définie par Demazières (2008, p. 88) comme « le contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail spécifique d'une catégorie de travailleurs, sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement ». Ainsi, l'activité des professionnels est désormais régulée par des référentiels professionnels et de formation, des cadres législatifs, des incitations, des limitations et des interdictions. Or, toujours selon Demazières (2008, p. 88), l'autonomie professionnelle :

« désigne bien sûr des marges de manœuvre dans le travail mais également des marges de manœuvre sur le travail, au sens d'une capacité à dire et faire reconnaître les significations accordées au travail. Elle engage la définition, normative, de ce que doivent être les activités légitimes et les missions légitimes ».

Cette menace sur l'autonomie professionnelle a donc rendu crucial le développement de compétences discursives et stratégiques à mettre en œuvre face aux acteurs influents. Il s'est donc agi pour les agriculteurs et les pêcheurs de devenir eux-mêmes des acteurs en faisant entendre leurs voix, que ce soit par leur apport consultatif au système de formation, par leur participation à un univers économique internationalisé, ou encore par leurs revendications relatives à l'obtention de prix justes pour leur production agricole ou pour leur pêche... Ce nouveau statut a requis la formation d'organisations professionnelles pour unir les voix et la désignation de porte-parole pour une interface, voire des alliances, avec les acteurs appartenant à l'État, aux partis politiques, à la formation professionnelle ou encore au système économique.

Enfin, les législateurs ont été conduits à mettre en place des politiques de gestion par le financement préférentiel, l'interdiction et les quotas. Plus particulièrement, le quota est le « droit de produire une quantité déterminée d'un certain produit » (Morisset et Reveret, 1989, p. 36). L'activité d'agriculture ou de pêche entre alors de plus en plus dans la contingence économique pour le professionnel et passe par la délimitation de droits d'usage et de production pour le législateur. D'une part, contrairement au « permis » qui permet d'entrer dans une activité, il s'agit avec le quota de pouvoir également en sortir. D'autre part, le quota a pour objectif de réduire l'offre en agriculture mais a pour enjeu la limitation du prélèvement pour la pêche (Morisset et Reveret, 1989). En d'autres termes, c'est en instaurant

des droits individuels sur la propriété privée de la ressource maritime, auparavant ressource commune, que les créateurs des quotas espèrent sauvegarder la ressource halieutique et améliorer les revenus.

Ainsi, au cours de cette période de diffusion technique accélérée, les agriculteurs et les pêcheurs font l'expérience d'un nouveau statut d'acteurs en relation avec d'autres acteurs aux compétences techniques, politiques et juridiques. Ceux-ci donnent aux agriculteurs et aux pêcheurs la responsabilité de leur devenir tout en les enjoignant à agir dans des cadres prescrits, auxquels ils résistent éventuellement. Dans le même temps, les solutions techniques offertes sont parvenues à réduire significativement l'incertitude physico-naturelle mais une incertitude relative, cette fois, à l'action de l'homme sur la nature ourdit depuis le début de la modernité. Cette incertitude, associée initialement aux activités de prélèvement (chasse, pêche, forêt) pour des raisons sociales, économiques et stratégiques, telles que le maintien sur les côtes des populations, s'étend plus tard à l'agriculture.

Cette préoccupation relative à l'action humaine a évolué au cours de la dernière période. Elle concerne actuellement la protection des ressources de la nature pour les générations futures par des pratiques raisonnables dans l'agriculture et dans la pêche. Dès lors, ces deux activités sont placées au centre d'une demande sociale, d'attentions scientifiques et d'orientations politiques. Ces demandes sont traduites dans la loi française d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt de 2014 dans les termes suivants :

« Art. L. 1.-II. – [...] L'État encourage le recours par les agriculteurs à des pratiques et à des systèmes de cultures innovants dans une démarche agroécologique. À ce titre, il soutient les acteurs professionnels dans le développement des solutions de biocontrôle et veille à ce que les processus d'évaluation et d'autorisation de mise sur le marché de ces produits soient accélérés.

Art. L. 2. – La politique des pêches maritimes, de l'aquaculture et des activités halioalimentaires définie à l'article L. 911-2 du présent code concourt à la politique de l'alimentation et au développement des régions littorales, en favorisant la compétitivité de la filière et la mise sur le marché de produits de qualité, dans le cadre d'une exploitation durable de la ressource. »

On le voit, les transformations observées entre le XVIII^e siècle et aujourd'hui ont amené une évolution des déterminants de l'action des agriculteurs et des

pêcheurs. Tandis que dans la société traditionnelle leur action était guidée par la coutume, la technicisation et la multiplication des acteurs les ont engagés dans des calculs conscients de type coûts/avantages selon ce que Weber (2008) désigne comme une action rationnelle « en finalité ». Le professionnel est amené à déterminer, dans ce cas, les moyens, la fin et les conséquences de son action en termes d'économie et d'efficacité. Aujourd'hui, une nouvelle orientation de l'action est promue. En effet, la loi impose à présent au pêcheur et à l'agriculteur de prendre en compte des « impératifs » et des « exigences » de préservation des ressources pour les générations futures, c'est-à-dire d'agir également selon une « orientation rationnelle en valeur », c'est-à-dire selon « ce qui lui apparaît comme commandé par le devoir » (Weber, 2008).

Dans les faits, ces différentes orientations idéales typiques de l'action peuvent se combiner. Par exemple, le choix d'un moyen de production agricole peut être guidé « en valeur » pour une finalité économique. Mais elles peuvent également être sources de déséquilibres voire de crises pour les pêcheurs et pour les agriculteurs. En effet, la transition de la tradition vers la technicisation puis vers le biocontrôle pose au professionnel des questions identitaires, ces transformations étant survenues en quelques décennies. Par ailleurs, au niveau des filières cette fois, ces nouvelles pratiques requièrent non seulement de nouvelles associations avec les scientifiques mais également un renouvellement des systèmes de formation agricole et maritime. Enfin, l'agriculteur et le pêcheur ne disposent pas toujours d'une information complète et immédiate qui leur permettrait de prendre des décisions en toute connaissance de cause, que ce soit en raison de la nouvelle complexité sociale et cognitive des situations ou en raison de l'indisponibilité des savoirs. Ainsi, il existe de plus en plus de modèles d'adaptation à des contextes locaux, de plus en plus de raisons d'agir qui coexistent et influent simultanément aux niveaux institutionnels, sociaux et psychologiques.

En étant confrontés simultanément à différentes orientations d'action et, dans le même temps, limités rationnellement par la complexité et les savoirs disponibles, les agriculteurs et les pêcheurs d'aujourd'hui doivent pourtant élaborer des raisons d'agir qui seront en accord à la fois avec leurs aspirations et avec les enjeux sociétaux et environnementaux. Les sciences humaines et sociales ont pour fonction d'éclairer les nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture[1] voire de les favoriser.

VERS DE NOUVELLES RAISONS D'AGIR DES ACTEURS DE LA PÊCHE ET DE L'AGRICULTURE

Aucune science humaine et sociale ne peut éclairer, à elle seule, les raisons d'agir et les pratiques des acteurs de la pêche et de l'agriculture. Cet ouvrage regroupe donc des contributions issues de plusieurs disciplines : économie, didactique professionnelle, anthropologie, sociologie et psychologie. Tous les contributeurs de cet ouvrage s'accordent sur l'importance de comprendre l'activité des acteurs de la pêche et de l'agriculture au-delà des modèles agronomiques, biologiques ou encore de la rationalité économique classiques. En effet, les raisons d'agir des acteurs sont à la fois multiples, évolutives et élaborées collectivement et temporellement. Leur analyse sous-tend non seulement leur évolution chez les personnes mais également, conjointement, l'émergence d'institutions nouvelles que ce soit au sens de « référentiel de métier » et de « règlement » ou au sens d'« organisme ». En effet, de tels organismes ont, eux-mêmes, des raisons d'agir ou cherchent, par le levier d'autres acteurs (par ex., les biologistes), à insuffler d'autres raisons d'agir.

Dès lors, rendre compte des raisons d'agir des acteurs et de leur activité engage dans des questions complexes, telles la place et l'articulation de savoirs de différentes provenances (locaux, scolaires, professionnels...), les instruments techniques et réglementaires dont les acteurs peuvent s'emparer, le maintien d'une identité individuelle ou de métier au travers des transformations des conditions de l'activité et des compétences, ou encore la transmission des valeurs et des savoirs professionnels.

Les contributeurs choisis pour cet ouvrage sont des auteurs installés au Québec et en France. En effet, certains champs de la recherche sont plus développés dans un pays donné, telles la didactique professionnelle en France et l'anthropologie maritime au Québec. Par ailleurs, les deux espaces nationaux offrent une analyse comparée des différentes conditions de la division et de l'organisation du travail ou encore de la création de ressources, telle la création de matériel didactique, plus développée au Québec. Les contributeurs espèrent également que certaines des disciplines convoquées dans cet ouvrage favoriseront des apports réciproques entre pêche et agriculture. Ainsi, la didactique professionnelle et l'économie des

institutions ont été plus développées dans le secteur agricole. Réciproquement, le concept de savoir local, développé en anthropologie maritime pour rendre compte des décisions prises dans des contextes définis et caractérisés par de nombreuses variables, apparaît particulièrement heuristique pour l'agriculture biologique ou pour la mise en œuvre des dispositifs agroenvironnementaux impliquant différents types d'agriculture.

Cet ouvrage est organisé en trois parties. Dans une première partie, « Les savoirs professionnels revisités », les auteurs examinent l'analyse des savoirs professionnels et les conditions de transmission et de diffusion de ces savoirs, non seulement dans le cadre de la formation, mais également au travail.

Denis Biget, sociologue, et Camille Gouzien, patron-pêcheur et enseignant en techniques de pêche, examinent les différents domaines de formation dans les écoles de pêche françaises de 1895 jusqu'à nos jours. Ils font, en particulier, le constat que si les lycées agricoles forment à l'agriculture, les écoles de pêche ne forment pas à l'acte de pêche. Denis Biget et Camille Gouzien font, dans une seconde partie de leur contribution, des propositions pour asseoir, de façon stable et évolutive à la fois, l'offre de formation des marins pêcheurs et des autres métiers liés à la mer dans une perspective à la fois écologique et économique.

Gaétan Myre, consultant en pêche et ancien professeur à l'École des pêches et de l'aquaculture de Grande-Rivière (Québec) décrit les intentions et les conditions de la production de supports didactiques au Centre spécialisé des pêches et, plus particulièrement, du manuel *Le Ramendage* dont il est le coauteur. Il éclaire ici une professionnalisation qui ne repose pas entièrement sur la tradition, le chalut ayant été introduit plus récemment au Québec qu'en France. De plus, la conception didactique est ici rendue nécessaire dans un contexte de développement autonome des pêcheurs québécois francophones, tant pour des raisons de communication entre acteurs francophones que pour des raisons d'efficacité économique.

Fanny Chrétien, agronome et chercheuse en sciences de l'éducation, étudie, quant à elle, la transmission des savoirs dans de nouvelles pratiques agricoles, au démarrage d'une installation agrobiologique dans un dispositif « couveur-couvé ». Elle emprunte à la didactique professionnelle le concept de « concept pragmatique » pour rendre compte des savoirs permettant d'articuler des savoirs de différentes origines (scolaires, expérience,

métier...), une lecture de la situation selon le motif de l'activité et les compromis possibles. L'auteure met également en évidence les conditions et contraintes de transmission de ces savoirs entre agriculteurs-parrains et apprenants dans la reprise d'une exploitation agrobiologique.

Hélène Laguerre, biologiste, Patrick Mayen, chercheur en didactique professionnelle et Florent Spinec, enseignant et formateur en aquaculture et en pêche, étudient les étapes d'élaboration du référentiel professionnel de pêcheur à pied depuis l'analyse du travail à la définition des compétences de métier pour une création d'un référentiel dans une perspective de développement durable. En intégrant les pratiques existantes dans l'outil règlementaire, les auteurs veillent à prendre en compte les logiques des professionnels dans la construction du métier. Il s'agit de créer à la fois un statut social et une formation des pêcheurs à pied afin de contrôler l'accès au métier et à la ressource.

Une deuxième partie de l'ouvrage intitulée « Un monde et des professionnels en transition » porte sur les adaptations et transformations de l'activité des professionnels face à de nouveaux statuts, à de nouvelles exigences ou orientations dans la formation et dans la réglementation.

Patrick Mayen, chercheur en didactique professionnelle, propose une réflexion sur les « exigences cognitives » pour une « agriculture plus agroécologique » à partir de l'expression « produire autrement » introduite par la Loi d'avenir pour l'agriculture, l'agroalimentaire et la forêt, et pour « enseigner à produire autrement », pour l'enseignement agricole français. L'auteur met en évidence que l'importance de la didactique, pour éclairer l'évolution des exigences cognitives requises par l'accroissement de la biodiversité et la nécessaire autonomie de l'agriculteur, invite à accepter l'incertitude dans l'enseignement, faute de références suffisantes et en présence d'une multiplicité des configurations.

Philippe Sahuc, sociologue, étudie « la stratification éducative concernant les candidats à l'installation agricole » en se fondant sur plusieurs travaux de recherche menés avec comme terrain plusieurs lycées agricoles. Il souligne l'existence de plusieurs mondes agricoles en raison, en particulier, du recrutement d'une partie des élèves de lycée agricole en dehors des groupes socioprofessionnels traditionnels. Ainsi, l'agriculture est désormais en tension entre la crainte du changement et le désir de renouvellement, cette tension nécessitant le renouvellement du pacte entre l'enseignement agricole et le monde professionnel.

Audrey Doualot, doctorante en psychologie, étudie différents rapports au chalut de pêche chez les pêcheurs. L'activité sur le chalut de pêche est décrite sur différents plans : l'intervention d'un technicien de pêche bien sûr mais aussi la formation professionnelle, les compétences possédées par le pêcheur, les circonstances de l'apprentissage dans la famille et dans l'équipage, l'organisation des tâches au sein de l'équipage, les types de réparations effectuées à terre et en mer, l'importance des compétences de réparation et de conception aux yeux des pêcheurs eux-mêmes. Il apparaît que la maîtrise de l'instrument permet au pêcheur d'accéder à la complexité des actes de pêche, par une meilleure connaissance de son environnement et de son action. Audrey Doualot invite à s'interroger sur une division du travail entre le pêcheur et le technicien de pêche qui favoriserait le maintien de la prise en charge par le pêcheur de cette complexité.

Sylviane Veillette et Candy Laurendon-Marques, psychologues, Joël Gaborit et Jean Guénolé, professeurs de techniques maritimes, étudient les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement de marins devenus enseignants de techniques maritimes dans des lycées maritimes français. Les auteurs définissent les origines de ces représentations selon les motifs de leur orientation professionnelle, les conditions de leurs apprentissages antérieurs (dans la famille, à l'école et sur le navire) et les circonstances de leur « migration » vers l'enseignement. Les auteurs mettent en évidence que ces anciens marins accompagnent, tout en devenant enseignants, l'évolution du métier de pêcheur qu'ils transmettent à leurs élèves en prenant conscience et en faisant évoluer leurs propres valeurs et normes professionnelles, et donc celles de leurs élèves.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage intitulée « Des nouvelles raisons d'agir » se centre sur des acteurs engagés dans des dispositifs ou encore des expériences de crise requérant le développement de « nouvelles raisons d'agir ». Ces expériences engagent les acteurs dans une reconfiguration de leur activité par dépassement des contradictions entre les systèmes d'activité des différents acteurs en interrelation dans leur filière professionnelle.

Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos, économistes, étudient l'engagement éthique des agriculteurs au moyen d'échanges discursifs. L'étude d'une action de conseil en agriculture réalisée dans le cadre d'une mesure agroenvironnementale territorialisée (MAET) sert de support à leurs analyses. Le cas étudié permet de décrire comment la communication

verbale entre des conseillers agricoles et des agriculteurs accompagne ces derniers vers l'adoption d'un comportement raisonnable à l'égard d'autrui et instaure les bases d'une rationalité communicationnelle. Cette dernière, en permettant d'étendre la base informationnelle des évaluations et le spectre du comparatisme, suscite une actualisation des croyances des acteurs, favorise les apprentissages individuels et collectifs et, *in fine*, contribue à un élargissement des raisons d'agir des agriculteurs aux devoirs éthiques.

Anne Mathieu, agronome et anthropologue, étudie les procédures de participation au sein de groupes d'agriculteurs. Dans le cadre de la mise en place des aires d'alimentation de captage d'eau potable prioritaires, à la suite du Grenelle de l'environnement, en France, les agriculteurs qui ont des terres dans ces aires d'alimentation de captage doivent diminuer les apports soit d'engrais azotés, soit de phytosanitaires. Anne Mathieu présente des dispositifs qui prennent mieux en compte les personnes pressenties pour changer leurs pratiques. En se basant sur des cas réels, elle donne des pistes et des arguments pour améliorer les dispositifs existants en intégrant des étapes pour l'élaboration, avec des agriculteurs, de leurs questions, de leurs solutions et, plus généralement, de la place de l'agriculture dans la société.

Maria Aubin, anthropologue, étudie les savoirs locaux des pêcheurs de homard du Sud de la Gaspésie. Depuis le début des années 2000, les pêcheurs vivent des transformations en ce qui a trait à l'environnement marin et le secteur de la production halieutique. D'une part, les pêcheurs perçoivent des modifications dans les courants, dans les températures et le niveau de l'eau qui peuvent refléter l'émergence d'impacts des changements climatiques pour la région. D'autre part, des projets d'ensemencement de homard et d'écloserie de larves émergent en tant que solution à la baisse incessante des ressources halieutiques. Maria Aubin montre que, dans les deux cas, ces transformations ont des effets non seulement sur la pratique de la pêche, mais aussi sur le rapport que les pêcheurs entretiennent avec leur environnement et avec leurs savoirs locaux.

Véronique Bouchard, agricultrice au Québec, étudie les projets d'action sociale en agriculture et, plus particulièrement, le cas d'une coopérative (La Mauve). Elle montre comment, au-delà d'une mission première souvent liée à la production ou à la mise en marché, les projets d'action sociale peuvent jouer un rôle dans le développement d'une éducation relative à l'environnement appliquée aux domaines de l'agriculture et de

l'alimentation. Elle analyse également les processus d'apprentissage informel et de construction des savoirs qui s'installent au cœur de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative.

Enfin, Maryvonne Merri, Sylviane Veillette, psychologues, et Réginald Cotton, capitaine de pêche, examinent, par le recueil et l'analyse du récit de vie d'un capitaine de pêche expérimenté et confronté aux moratoires de la pêche de la morue au Québec, le développement de nouvelles capacités ainsi que l'effet amplificateur de nouvelles rencontres, dans les mondes technique, politique et scientifique, pour dépasser le conflit de savoirs et de valeurs et envisager de nouvelles raisons d'agir dans le secteur de la pêche.

1. La loi d'avenir de 2014 stipule d'ailleurs que : « L'État facilite les interactions entre sciences sociales et sciences agronomiques pour faciliter la production, le transfert et la mutualisation de connaissances, y compris sur les matériels agricoles, nécessaires à la transition vers des modèles agroécologiques [...] ».

Partie 1

LES SAVOIRS

PROFESSIONNELS REVISITÉS

Chapitre 1

APPRENDRE À PÊCHER AUX PÊCHEURS : LA FORMATION PROFESSIONNELLE MARITIME EN FRANCE, D'HIER À DEMAIN

DENIS BIGET ET CAMILLE GOUZIEN

« Au lycée maritime, nous formons des techniciens. C'est la mer qui forme les marins. »

Roger Quittic, ancien directeur du lycée maritime de Ciboure, France.

Tous, marins comme terriens, seront d'accord avec Thucydide qui, au ^ve siècle avant notre ère, affirmait que la navigation ne s'improvisait pas et qu'elle nécessitait un long apprentissage (Kowalski, 2012)^[2]. Cependant, les spécialistes de l'Antiquité n'ont pas retrouvé de trace attestant de l'existence d'écoles destinées à la formation des marins. Selon Pseudo-Xénophon, les compétences nautiques des Athéniens sont plus le fruit des circonstances que d'une formation organisée ou d'un programme d'entraînement (Kowalski, 2012).

En ce qui concerne la formation des marins pêcheurs en France, il faudra

attendre 1893, dans un contexte d'expansion économique et sociale des activités halieutiques marqué par la foi dans le Progrès et dans la science, pour que l'idée d'un enseignement professionnel spécifique aux marins pêcheurs voie le jour. En 1895, le congrès de la Société de sauvetage fonde la Société d'enseignement professionnel et technique des pêches maritimes (SETPM). Son objet est de « donner aux pêcheurs des connaissances suffisantes qui leur permettront d'exercer leur périlleux métier avec moins de dangers et d'augmenter leurs bénéfices de façon à pouvoir s'assurer contre la maladie et la vieillesse ». « Il faut apprendre à pêcher aux pêcheurs » dit-on. Pour conduire les hommes sur la voie du progrès, il faut les instruire et les éduquer. La première école de pêche est fondée le 16 mai 1896 sur l'Île de Groix, en Bretagne. Parallèlement, dans les années 1930, le mouvement d'Action catholique, constatant la misère et le désarroi des populations maritimes, cherche, par la voix du révérend père Lebret, à remédier à cette situation. La Jeunesse maritime chrétienne, créée en 1930 dans la mouvance de l'apostolat maritime, lance l'idée de la formation des marins et décidera plus tard, appuyée par le gouvernement du maréchal Pétain, de créer les écoles d'apprentissage maritime (EAM) qui verront le jour en 1941. Les EAM doivent assurer une éducation virile, à l'instar des chantiers de jeunesse, une éducation professionnelle et sociale, une éducation artistique et une éducation à l'esprit d'équipe et de communauté comme l'impose la vie du bord. Écoles de marins faites pour et par les marins et devenant dans les années 1985 des écoles maritimes et aquacoles (EMA), les EAM, gérées selon la loi de 1901 sur les associations, sont les ancêtres des lycées professionnels maritimes, aujourd'hui institutions de la fonction publique (Biget, 2009).

Il s'agit premièrement d'exploiter les richesses de la mer de façon rationnelle et scientifique pour développer les richesses du pays et les gains des pêcheurs. La mer est considérée, depuis le XVIII^e siècle, comme « un champ fertile qu'il faut cultiver, car inépuisable et qu'il n'est pas besoin d'ensemencer ». Principale voire unique ressource des habitants du littoral, la mer est riche et la connaissance des plantes et des animaux marins « présente souvent une importance considérable au point de vue industriel et commercial ». La mer, aujourd'hui « environnement » à gérer et à protéger, est à cette époque un milieu riche à exploiter. La pêche maritime doit nourrir, « mais elle peut aussi enrichir celui qui s'y livre » disent les promoteurs de l'enseignement des pêches (Coutant et Lavieuville, 1903). Si le métier, grâce aux écoles de pêche, est bien compris et bien pratiqué, il fournira une alimentation suffisante aux pêcheurs qui pourront aussi trouver

dans l'exploitation de la mer « un gain vraiment rémunérateur ». Il ne s'agit pas en effet de « jeter le filet au hasard », il faut savoir pêcher de façon scientifique pour accomplir ce métier qui est presque une industrie.

La formation des pêches maritimes a également un but social. La pêche maritime « présente encore de plus un intérêt non moins puissant à coup sûr, et pour le marin pêcheur, et pour la nation dont il est un des fils ». Le métier de pêcheur est considéré comme le plus sain qui soit. Instruit, formé dans les écoles de pêche, le pêcheur, aidé par l'État, saura développer des valeurs de travail, de coopération et de mutualité qui enrichissent sa personnalité et la communauté tout entière et lui éviteront la débauche et la misère.

Enfin, former des pêcheurs, c'est aussi former de futurs marins de guerre en cas de conflit. Toute grande nation a besoin d'une grande marine, dont un nombre considérable de marins « actifs et infatigables, solides, braves et dévoués » (Biget, 2009).

OPPOSITIONS ET RENCONTRES ENTRE L'ÉCOLE ET LES MARINS PÊCHEURS

Enseignants et professionnels vont, de façon continue dans l'histoire de l'enseignement des pêches et aujourd'hui encore, trouver des points de rencontre mais aussi des points d'opposition dans ces deux premiers volets de la formation (la rationalisation de l'exploitation des ressources et la formation sociale). Entre l'évolution sociale et technologique du monde maritime et celle de la réglementation des pêches maritimes, les instances de formations spécifiques à ces métiers doivent trouver le bon équilibre pour asseoir, de façon stable et évolutive à la fois, l'offre de formation des marins pêcheurs et des autres métiers liés à la mer.

Dès la création de l'enseignement maritime, l'abbé Noël, prêtre sur l'île de Groix et proche des marins, reproche à l'école de pêche d'apprendre aux marins ce qu'ils connaissent déjà parfaitement (et aussi de les conduire sur le chemin de l'athéisme).

Plus généralement, cette critique repose sur deux visions différentes des activités de pêche. L'une est théorique, l'autre est directement issue de la pratique. Dans les années 1950, Dupouy cite le professeur Thoulet qui, en

1913, exprimait dans le *Bulletin de la société d'enseignement professionnel et technique des pêches maritimes* l'idée que pour bien pêcher, il faut par ordre d'importance : premièrement des océanographes, deuxièmement des zoologistes, troisièmement des pêcheurs (Dupouy, 1955). Or, pour Dupouy, la science peut certes apporter à la connaissance des fonds, mais il ne faut pas lui faire entièrement confiance. Si le thermomètre dit « eau froide » ou « eau chaude », il ne dit pas « ici, sardine ». Dupouy demande une réelle collaboration à double sens entre les scientifiques et les pêcheurs. Pour cet auteur, les écoles de pêche sont indispensables pour enseigner la navigation mais peu utiles pour la pêche qui s'apprend, elle, par la pratique. C'est ce que disent souvent les marins. En ce qui concerne la pêche en elle-même, l'apprentissage continue à se faire sur le tas, malgré l'école de pêche. L'école, elle, sert à apprendre la navigation et à avoir le brevet de commandement pour ne pas rester simple matelot et pour obtenir des avantages sociaux (Biget, 2009).

DE L'ÉCOLE À LA MER : SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS EN ACTES

Ce détour par l'histoire doit nous permettre d'aborder la question de la formation des marins pêcheurs aujourd'hui.

Depuis 1991, en France, tout embarquement à la pêche requiert un diplôme. La formation à la pêche maritime est désormais obligatoire. En réponse à la demande générale de formation scolaire et de diplômes qualifiants, la formation maritime présente aujourd'hui un ensemble complexe de diplômes élaborés et de haut niveau. Il reste à savoir si la demande engendre l'offre de formation ou si cette dernière ne provoque pas la recherche de diplômes qualifiants.

Les écoles de pêche, les EAM et les EMA, ont toujours été des institutions de promotion sociale et scolaire importantes et valorisantes pour les populations maritimes. Critiquées parfois sévèrement, elles sont néanmoins demeurées les écoles des enfants de pêcheurs qui souvent y entraient après avoir échoué dans l'enseignement primaire ou secondaire. L'école de pêche, professionnelle et pratique, constituait, pour un jeune ou un pêcheur déjà en exercice, l'école de la réussite ou d'une nouvelle réussite d'où on sortait diplômé et grâce à laquelle on entrait ou on progressait dans le monde du travail (Biget, 2009). Les lycées professionnels maritimes (LPM)

d'aujourd'hui, modernes et adaptés aux nouvelles conditions des activités halieutiques, restent pour beaucoup d'élèves ou d'adultes en formation, un vecteur majeur de réussite scolaire et sociale même si leur population tend à changer depuis quelques années.

Les pêcheurs n'oublient pas, pour beaucoup d'entre eux, d'adresser de sérieuses critiques à la formation qu'ils ont reçue. Ces critiques ne sont ni exclusivement positives ni exclusivement négatives, elles émanent de leur expérience et de leur confrontation directe à la pratique du métier qui, nous allons le voir, est un constant jeu de force avec la nature qui prend le plus souvent le nom de « météo ». De plus, comme par le passé, ils reprochent à l'école « trop de théorie, pas assez de pratique ». Pour la plupart d'entre eux, « le métier, tu l'apprends en mer à 90 %, le reste à l'école, sinon ça sert à rien d'y aller ».

Si on se penche sur deux ou trois points du référentiel du brevet de patron-pêcheur, on constate, en interrogeant les marins, une double attitude : d'une part, ils adhèrent à ce que demande le référentiel mais, d'autre part, ils le rapportent à l'impératif de la pratique. Interrogé sur les moyens de « respecter les règles de sécurité et d'ergonomie dans la mise en œuvre des engins de pêche », Éric, 32 ans, patron d'un chalutier hauturier répond : « Oui, c'est mieux maintenant au niveau de l'ergonomie, avec les tables à trier et à étripper ; on arrive à maîtriser à peu près tout, sauf la météo. C'est pas toujours facile, faut s'adapter. » Par ailleurs, le référentiel demande de « réagir rapidement et efficacement dans une situation dangereuse et dégradée ». Éric ajoute :

« Réagir rapidement, t'es obligé, surtout avec la météo ! Si t'as un panneau qui croche et que le bateau gîte, faut reprendre de la barre... mais plus t'es rapide, moins t'es efficace. Faut pas toujours aller trop vite, il faut réfléchir et voir comment le bateau réagit mais ça dépend de la météo, encore une fois. On fait un maximum, faut faire de son mieux. »

Quant aux précautions à prendre dans le traitement des captures, au niveau du chalut, Éric dit :

« C'est pas possible... enfin, si on fait des traits plus courts, deux heures, dans le Sud Irlande, par 90 m de fond, c'est possible. Il faut prendre soin des captures et même si les prises sont moins importantes, la qualité est meilleure, donc les prix aussi. »

Nous pourrions multiplier les commentaires identiques pour constater qu'ils se rapportent toujours à l'expérience du travail quotidien dominé par l'adaptation des activités et de la vie des hommes aux conditions naturelles, météorologiques et aussi économiques qui ne sont jamais les mêmes et cependant toujours à peu près semblables.

Les référentiels des brevets professionnels à la pêche ou du bac professionnel conçus par des équipes comportant des professionnels sont très détaillés, très organisés et pourtant ils s'appuient sur la réalité des activités vue sous un angle général. Ce sont des mises en mots rationnelles du monde selon une logique implacable de l'évolution et du déroulement de la formation didactique, sous forme de tableaux synoptiques. Cette généralisation et cette globalisation sont cependant en contradiction avec la variété quasi infinie des situations que rencontrent les pêcheurs, variété pourtant reconnue et mentionnée par le référentiel. Ces situations varient selon la météorologie, la taille du navire, le type de pêche mis en œuvre et l'espèce recherchée, en un mot, selon le « métier » pratiqué. Chaque « métier », chaque situation, requiert un ensemble d'adaptations encore inconnues avant que l'activité, en mer ou déjà à terre, ne soit mise en œuvre.

Un référentiel désigne ce qui renvoie à un objet du monde, à toute réalité et situation décrite. Une situation relie l'homme et ses activités à des contraintes d'espace et de temps qui surgissent et doivent être appréhendées comme telles. Si on peut reconnaître ou même prévoir une situation, on ne sait presque ou, pratiquement, jamais à l'avance ce qu'elle est, ni comment elle va se dérouler ni aboutir. On ne connaît une situation que lorsqu'on est dedans, en la pratiquant, quand elle est en train de se dérouler.

Le référentiel est idéalement la liste de ce qu'un marin doit apprendre pour développer les capacités et les compétences requises par le métier, métier qui est soumis aux aléas des situations et des conditions inhérentes mais imprévisibles de la météo et aussi du marché. Il est certain que si on n'enseigne pas un maximum de paramètres pouvant survenir lors de l'activité, le jeune marin ne pourra ni les deviner ni les prévoir. Il les découvrira peut-être, mais peut-être jamais. Cependant, l'essentiel n'est pas de posséder un corpus de connaissances précises et détaillées puisque, face à une situation — connue ou totalement nouvelle —, il faudra s'adapter en tenant compte de la complexité de l'organisation, souvent anarchique, des paramètres en jeu.

Il convient donc de distinguer, en nous appuyant sur les travaux de l'anthropologue Delbos, transmission scolaire et transmission des savoirs « sur le tas ». À l'école, le maître dispense un savoir, l'élève est là pour apprendre et restituer les savoirs. « Sur le tas », à bord, l'apprenti est là pour apprendre mais il est aussi là pour travailler (Delbos et Jorion, 1984). Cette situation rassemble l'apprenti, le maître et le réel, la nature et, dans le cas de la pêche maritime qui nous concerne ici, il s'agit de travailler avec de la « nature qui travaille » (Delbos, 2002, p. 3). Le producteur est engagé dans des situations particulières comme élément lui-même de la production, situations où se jouent les facteurs naturels et où tout peut changer à chaque instant. Ce qu'apprend le jeune à bord, c'est de faire en interférence avec le faire de la nature. Le jeune ou le pêcheur confirmé (si cette expression a sa place ici) doit savoir reconnaître sa place et son action dans ce monde-là, dans une constante disposition à la nature ou à la météorologie. Il met alors en œuvre des savoir-faire, soit un bloc organisé de connaissances et un ensemble de gestes efficaces. Le travail n'est pas l'application de procédures découlant de ce que l'on sait. Ce qui est en œuvre, c'est de la pensée en acte « qui va directement de la pratique à la pratique^[3] » (Delbos, 2002), du faire au faire, sans passer par le discours^[4].

Plus que de « savoir-faire », applications de connaissances acquises, il serait préférable, avec Delbos, de parler de « savoir-y-faire », où le « y » désigne la nature qui travaille, discontinue et non maîtrisable, qui requiert la créativité des savoirs, savoirs en actes, improvisés, reconstruits, inédits, réponses à la singularité du réel qui se manifeste. Ce « y » est le pont à double sens entre savoirs et faire. À la différence des savoirs scolaires, linéaires et clos, le savoir sur la nature est inconnu et exprime une pensée en acte, une relance indéfinie du savoir et du faire. Le « y » rappelle le caractère incomplet du savoir sur la nature et l'impossibilité de certitude (Delbos, 2002). Ce savoir-y-faire, c'est ce qu'on appelle l'expérience, qui n'est pas une simple réserve de connaissances accumulées mais une sorte de banque de données dans laquelle on puise, en situation, pour repérer l'inédit qui appelle une réponse inédite. Savoir-y-faire, c'est comprendre la situation, repérer ce qu'il est possible de faire, ce qui « colle » à la situation, au bon moment et à bon escient, comme il faut. Le professionnel, apprenti ou ancien marin, doit être capable de s'ajuster aux circonstances jamais identiques, de s'y repérer et de repérer ce qu'on peut faire, ce qu'on doit faire, comment et quand le faire. C'est une réinvention, un recommencement, une réactualisation dans l'accomplissement d'un savoir en acte (Delbos, 2002). Le jeune en apprentissage comme le patron

confirmé n'appliquent pas des savoirs collectifs, partagés et écrits mais ils réinventent le monde, car le réel s'impose comme identique et irréductible à tous[5].

LA FORMATION DES MARINS PÊCHEURS : PERSPECTIVES D'AVENIR

Pour répondre aux exigences de l'exercice de leur métier, les pêcheurs doivent — ils y sont obligés — faire preuve de compétences inébranlables qui doivent trouver leur source dans des savoirs élaborés par les experts scientifiques et transmis en formation.

Or, bien souvent, savoirs pratiques des pêcheurs et savoirs savants des scientifiques, des administratifs ou des environnementalistes reposent sur des représentations du monde différentes et opposées dans un conflit de points de vue où les savoirs savants sont dominants, voire survalorisés. Les savoirs populaires, issus de l'usage et de la pratique, apparaissent bien souvent encore, pour des raisons cognitives mais aussi politiques, comme des savoirs illégitimes et infondés, ou reposant sur des croyances (Delbos, 1993).

En dépit des efforts faits par les marins pêcheurs pour améliorer les conditions de l'effort de pêche et préserver la ressource, en tout cas de leur prise de conscience pour devenir des « lanceurs d'alertes » et des experts eux-mêmes en soutenant ou en commandant des études scientifiques, les conflits entre pêcheurs ou entre pêcheurs et scientifiques existent quand même (Deldrève, 2005).

Ces conflits semblent insolubles parce que les visions du monde de chaque protagoniste et les intérêts qui y sont liés sont exclusifs et, si collaboration il y a entre pêcheurs et scientifiques ou environnementalistes, elle est, regrettent les pêcheurs, le plus souvent à sens unique. Or, dans bien des cas, les savoirs des pêcheurs apporteraient une contribution considérable aux expérimentations et analyses scientifiques (Le Roux, 2011).

C'est pour ces raisons qu'une formation complète et de haut niveau est aujourd'hui, plus qu'hier, indispensable aux marins pêcheurs. Elle l'est pour des raisons à la fois cognitives, sociales et économiques. Pour pouvoir être acteur de cette collaboration demandée, il faut savoir de quoi chacun

parle. Mais il faut aussi pouvoir asseoir sa position dans le monde social et économique d'aujourd'hui et de demain.

Il est tout de même paradoxal que, dans ce que nous avons appelé longtemps des écoles de pêche, on n'ait jamais appris à pêcher ! Il y avait bien des notions d'océanologie et de biologie, des rudiments de conservation des produits mais peu suffisants pour servir d'ossature à une réelle formation de pêcheurs et surtout de patrons de pêche. Certaines formations étaient sciemment axées sur de l'apprentissage qui devait être directement utilisable sur les navires de la marine nationale au détriment des besoins réels. Pour amarrer les élèves, il faut leur trouver des stages embarqués. Dans la grande majorité des activités, les stagiaires sont des travailleurs non rémunérés qui rendent souvent des services appréciables. À la pêche, la façon d'organiser les stages et les salaires à la part font des stagiaires une contrainte, rarement une aide. Les navires de formation, déjà utilisés dans la marine nationale et employés dans les écoles d'apprentissage dans les années 1960-1970, seraient une solution, comme c'est le cas au Japon ou encore au Maroc.

Le milieu des pêches maritimes peine à recruter des gens de qualité. Ce n'est pas un phénomène spécifique à la pêche. En cours de carrière, des marins, sans partir en retraite, se réorientent pour des raisons diverses vers d'autres activités et d'autres secteurs.

Les ressources maritimes sont en diminution dans de nombreux secteurs géographiques pour la majorité des espèces, alors que la demande augmente dans les pays à PIB élevé. Les ONG sont prégnantes dans les débats sur la préservation de la ressource avec souvent des exemples pertinents mais parfois des raisonnements fallacieux accompagnés de manœuvres illégales. Les coûts d'exploitation explosent en grande partie du fait des augmentations régulières des carburants.

De profondes améliorations ont eu lieu mais le poids des formations réglementaires est toujours déterminant et il existe encore un décalage par rapport aux réels besoins. En France, l'ensemble du système de formation maritime repose sur les certificats et brevets imposés dès l'entrée dans la profession. Les brevets de commandement ne sont accessibles qu'après des temps de navigation donnés. Ces brevets relèvent pour leur quasi-totalité de la formation continue (à l'exception de la formation supérieure incluant uniquement la marine marchande). En 1999, une refonte complète de la formation professionnelle est intervenue dans le cadre de la convention

internationale STCW95 (*Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers*). Il existe une volonté d'aménager des passerelles entre la pêche et le commerce, à tous les niveaux, afin de favoriser les bonnes volontés qui souhaitent pouvoir changer d'orientation au bout de quelques années de navigation. Le monde maritime ne peut rester figé et est dans l'obligation d'évoluer, sous peine de disparaître par manque d'adaptation aux nouvelles données. Depuis une vingtaine d'années, les adaptations du système de formation ont été continues. Elles se sont souvent opérées sous l'effet de pressions extérieures (évolution de l'enseignement technologique, contraintes de l'OMI, l'Organisation maritime internationale, et de la STCW). L'impulsion du milieu professionnel n'a pas été dominante, excepté pour les tout premiers certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et les bacs professionnels actuels. La création d'une filière de formation initiale au début des années 1990 a constitué une nouveauté, mais jusqu'à 2005, la filière s'arrêtait au brevet d'études professionnelles (BEP). Un baccalauréat professionnel Conduite et gestion des entreprises maritimes (CGEM) a vu le jour et a été mis en place au lycée professionnel maritime du Guilvinec à la rentrée 2005-2006. Simultanément, un second baccalauréat professionnel Électromécanicien de marine (EMM) a été mis en place. Cette filière est aujourd'hui finalisée par un brevet de technicien supérieur (BTS).

Le monde de la formation doit être à l'écoute des besoins, des possibilités et des demandes. Dans la mesure du possible, il doit être précurseur et non suiveur. Le peu d'importance quantitative de la formation maritime, au lieu d'être un handicap, doit être un avantage. Cela doit lui permettre de réagir rapidement aux demandes et aux contraintes. Elle ne doit pas rester figée dans les formations réglementaires qui, bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes. Elle doit innover en permanence et, pour ce faire, avoir le meilleur personnel, connaissant tant le milieu professionnel, élargi au secteur scientifique et de la recherche, que celui des formations et s'impliquant dans la vie portuaire et communautaire.

Actuellement, les pêcheurs, quelles que soient leurs nationalités, ont plusieurs contraintes qui créent des impératifs :

- diminution des ressources marines, obligeant à une meilleure gestion de ces ressources ;
- pression écologique intense en partie due aux ONG proches du maritime et exigeant une adaptation des moyens de capture et des

relations moins conflictuelles (ceci pouvant être acquis par une meilleure connaissance mutuelle) ;

- coûts excessifs de la production dus, entre autres, au coût du carburant et des produits dérivés de la chimie du pétrole, devant amener à des pratiques de capture plus économiques ;
- difficultés de recrutement d'une main-d'œuvre qualifiée et suffisamment nombreuse, pouvant être palliées par une meilleure reconnaissance des métiers pratiqués mais, également, par des possibilités de changement de métier et de reclassement ultérieurs.

UNE NOUVELLE VISION DE LA FORMATION

Quelle doit être aujourd'hui la logique de l'enseignement maritime ? Elle doit permettre :

- la maîtrise complète et économique de la production (qualité des produits, emplois des sous-produits et du faux poisson[6]) ;
- une approche de la culture scientifique (afin d'être partie prenante et proposante dans les discussions de préservation des ressources) ;
- une réelle technicité et une compétence professionnelle (productivité améliorée et employée à autre chose que la production) ;
- une bonne compréhension de la commercialisation des produits ;
- la connaissance et l'acceptation du lien économie/écologie ;
- les économies d'énergie indispensables pour une activité pérenne.

Ceci afin de permettre de créer une attractivité de la formation et des emplois mais aussi une évolution permanente des carrières pour assurer une reconversion éventuelle dans des activités similaires ou différentes.

Un navire de pêche artisan est une entreprise comme une autre, à la différence essentielle que les capitaux investis sont très importants, avec des ratios proches de ceux de l'industrie lourde. Son activité se passe dans un milieu parfois hostile, toujours difficile, et concerne des produits vivants et sauvages dont on ne maîtrise ni la reproduction qui est aléatoire, ni les prix de vente soumis aux aléas de la production et des marchés internationaux. De ce fait, des formations spécifiques sont nécessaires, tenant compte des obligations de sécurité en mer, mais également des formations à l'écologie, afin d'appréhender les devoirs du prédateur qu'est le pêcheur, à la comptabilité, pour pouvoir discuter avec son comptable, aux économies d'énergie afin de diminuer la facture énergétique.

Par ailleurs, la surexploitation chronique de toutes les pêcheries nécessite la prise en compte sérieuse de la gestion de la ressource et de l'exploitation rationnelle permettant une activité pérenne à longue échéance. Les économies d'énergie sont une partie essentielle de l'exploitation économique et doivent donc être prépondérantes dans les formations maritimes. Ces volets indispensables n'existaient pas dans les anciennes formations, car on pensait que la mer était inépuisable. Ils font partie des référentiels des nouveaux baccalauréats professionnels.

Les lycées professionnels maritimes forment des pêcheurs et des navigateurs dont certains sont de futurs chefs d'entreprise, travaillant sur une ressource limitée, dans des eaux internationales, en concurrence avec des pêcheurs d'autres États, avec une main-d'œuvre s'amenuisant d'une année sur l'autre, employant déjà une main-d'œuvre étrangère, et dont la carrière doit pouvoir évoluer dans d'autres sphères. Aussi, il est nécessaire que les référentiels d'enseignement général soient en conformité avec ceux de l'Éducation nationale (en France) afin que les diplômes soient validés par celle-ci. Par contre, pour les référentiels professionnels, nous avons toutes latitudes pour les adapter à nos réels besoins actuels et, si possible, à venir. L'anticipation est donc nécessaire à la réflexion tout comme la réelle connaissance des pratiques. Tout ceci doit être suggéré, accepté et validé par les professionnels afin d'avoir un consensus maximal. Dans ce but, et afin de s'approcher au plus près des besoins, au présent et à l'avenir, si tant est que ce soit possible, les référentiels professionnels des bacs professionnels, ont été écrits, sous l'autorité de l'IGEM (Inspection générale de l'enseignement maritime, en France) et avec l'aide de professeurs des ENMM (écoles nationales de la marine marchande regroupées depuis en une École nationale supérieure maritime ENSM) sur quatre sites : Le Havre, Saint-Malo, Nantes, Marseille), par des professionnels, contrôlés eux-mêmes par leurs pairs, dont ils collectaient les suggestions et remarques.

À ces diplômes reconnus par l'Éducation Nationale viennent se rajouter des brevets, reconnus internationalement (norme STCW), qui permettent de naviguer comme officier, puis comme patron/commandant ou chef mécanicien.

La porte est ouverte pour l'enseignement supérieur pour les meilleurs et ainsi le Capitaine illimité (qui s'appelle « Capitaine » et est équivalent à l'ancien Capitaine au long cours) devient possible par la promotion sociale. Prenons un exemple : un jeune sortant du collège en fin de troisième et

entrant pour un bac pro dans un lycée maritime (LPM), après obtention du BEP après deux ans d'étude, suit une troisième année de formation et passe le diplôme du bac professionnel donnant, après les temps de navigation réglementaires, des brevets de commandement reconnus par l'Organisation maritime internationale, « Patron de pêche / « Capitaine 500 ». Ceci est également valable pour les meilleurs et les plus motivés des candidats au CAP de marin pêcheur. Après obtention des bacs pros, il est possible de suivre un brevet de technicien supérieur (BTS), donnant des brevets de commandement reconnus par l'OMI (« Capitaine de pêche » et « Capitaine 3000 ») ou d'officier mécanicien. Ce brevet de Capitaine 3000, ouvre la possibilité de suivre la formation de « Capitaine illimité », ex capitaine au long cours. Ces possibilités existent aujourd'hui, bien que très mal connues, mais seulement en formation continue. Il faut faire en sorte qu'elles soient possibles en formation initiale. Les ouvertures qu'offre la validation des acquis et de l'expérience (VAE) doivent être exploitées.

Des mesures sont à prendre pour améliorer le recrutement des « Capitaines de pêche ». Elles sont au nombre de quatre :

- création en formation initiale de diplômes de techniciens supérieurs (BTS), couplés avec des brevets de « Capitaine de pêche » / « Capitaine 3000 » pour le pont et d'officiers mécaniciens, pour la machine ;
- revalorisation de la formation continue par le « Capitaine de pêche » et « Capitaine 3000 » ;
- encadrement de ces formations, au sein des ENSM, par du personnel de formation supérieure et universitaire ;
- mise en place de passerelles permettant de passer de la pêche au commerce et l'inverse.

Enfin, la formation continue doit prendre en compte les besoins en formations qualifiantes bien que non réglementaires et ne pas se limiter aux formations obligatoires. Aujourd'hui encore, il n'existe aucune formation qualifiante s'adressant à des marins en activité malgré les besoins criants relatifs aux connaissances du milieu et de l'écologie, à l'économie, au traitement des captures, à l'électronique de bord, à l'informatique embarquée, à l'utilisation rationnelle des appareils de détection, à l'utilisation économique des appareils de propulsion et de production d'énergie, aux remises à niveau des connaissances diverses, aux langues (anglais, espagnol), à la cuisine, à la plongée sous-marine, etc.

CONCLUSION

Les formations maritimes, dont nous avons analysé la nature des liens avec la pratique, tardent à s'adapter aux évolutions des activités. Pour le milieu des pêches maritimes, le renouveau commence par la gestion de la ressource, la gestion du coût des productions, la reprise et la création de nouvelles entreprises, une meilleure valorisation des métiers de la mer.

Pour toutes ces raisons, la formation des hommes et des femmes des entreprises maritimes, quel que soit leur domaine, doit être reconsidérée et les pêcheurs doivent avoir accès aux mêmes niveaux de diplômes que les formations classiques de l'Éducation nationale et de l'Enseignement agricole, afin de conserver et d'améliorer leur place au sein du monde de la pêche et des activités humaines en général.

Chapitre 2

LA PRODUCTION DE SUPPORTS DIDACTIQUES AU CENTRE SPÉCIALISÉ DES PÊCHES DU QUÉBEC DE 1980 À 1995 : TÉMOIGNAGE D'UN CONCEPTEUR ET AUTEUR

GAÉTAN MYRE

« Les douze mille Canadiens-Français qui pêchent dans l'estuaire du Saint-Laurent et jusqu'au détroit de Belle-Isle, étaient avant la guerre de 1939, extrêmement arriérés ne connaissant alors que la pêche artisanale, la ligne à main comme au ^{xviii}e siècle, quelquefois la palangre, exceptionnellement la trappe qui est une sorte de madrague, et ça et là un barrage de fascines ou les filets fixes à saumon. »

Thomazi, 1947, p. 625.

Ce constat sans complaisance du commandant Lucien Beaugé[7] traduit bien le retard technologique qui a longtemps caractérisé les communautés de pêcheurs du Québec. Il a fallu attendre la mise sur pied du Département des pêcheries du Québec et la nomination en 1940 d'un premier sous-ministre, le Dr Arthur Labrie, exclusivement dédié au développement des pêches, pour que s'amorce enfin une véritable modernisation du secteur (Giroux, 1977).

Les 12 000 pêcheurs de l'époque sont donc, pour la plupart, peu ou pas scolarisés et soumis au régime économique imposé par les entreprises de pêche, surtout anglo-normandes, qui, jusqu'à l'apparition des premières coopératives de pêcheurs en 1923, exercent un contrôle presque absolu sur la vie économique et sociale de ces communautés. En l'absence d'école, la transmission des savoirs du métier se fait au sein de la cellule familiale et de la communauté halieutique villageoise. Le jeune est initié encore enfant aux rudiments du métier. Le quai et/ou la grève de débarquement des captures constituent son terrain de jeu. Puis, peu à peu, il est sollicité par son père pêcheur pour accomplir de menues tâches et rendre service. Vers 10 ou 12 ans, il fait ses premiers embarquements pour graduellement s'amariner. À 20 ans, il est devenu un pêcheur chevronné. Ce modèle a déjà été décrit, entre autres, par Delbos et Jorion (1984) et il correspond, dans ses grandes lignes, au modèle d'intégration au métier constaté par l'auteur au cours de sa carrière dans plusieurs communautés de pêcheurs artisans en Afrique de l'Ouest. Ces pêcheurs peu ou pas scolarisés sont donc dépositaires de ce qu'Archambault (1997, p. 14) appelle un « savoir écologique traditionnel » (SÉT) complémentaire au savoir dit « scientifique » dispensé par les écoles de pêche. Jusqu'à maintenant, bien peu d'efforts ont été faits par les écoles de pêche pour comprendre et intégrer le SÉT dans leurs enseignements.

Les besoins de personnel qualifié nécessaire à l'encadrement de l'industrie et à l'enseignement amenèrent la création en 1938 de l'École supérieure des pêcheries (ÉSP) de Sainte-Anne-de-la-Pocatière (Daneau, 1991). Rattaché à l'Université Laval, cet établissement offrait sur quatre ans un baccalauréat ès pêcheries. Un Service social économique y était rattaché, lequel avait pour mandat de travailler activement à promouvoir la philosophie coopérative au sein des acteurs de l'industrie (pêcheurs et transformateurs). L'École fonctionna 25 ans et forma près de 80 cadres qui eurent, jusqu'aux années 1990, un impact significatif sur le développement de l'industrie.

Plusieurs de ses diplômés en viendront à occuper des postes de direction dans les usines de transformation des produits de la pêche, dans les services de recherche et de développement technologique dans les coopératives. D'autres s'orienteront vers l'enseignement technique et universitaire.

En 1944, le gouvernement du Québec créa par décret l'École moyenne des pêcheries qui donna lieu en 1948 à la fondation de l'École d'apprentissage en pêcheries de Grande-Rivière (Daneau, 1991). Cet établissement, connu aujourd'hui sous le nom d'École de pêche et d'aquaculture du Québec (Épaq), s'est développé en même temps que l'industrie se modernisait. L'histoire des 50 premières années de l'école a fait l'objet d'une publication commémorative (Fournier, 1999).

Après des débuts laborieux et malgré des crises cycliques liées essentiellement au déclin continu de l'industrie et de l'attrait limité du secteur de la pêche auprès des jeunes, l'école a joué un rôle important aussi bien au niveau de la formation du personnel d'encadrement de l'industrie que du personnel navigant (Daneau, 1991). Les programmes techniques ont surtout permis de fournir des cadres intermédiaires : contrôleurs de la qualité dans les usines, techniciens pour les centres de recherche, agents des pêches (gardes-pêche fédéraux), enseignants, etc. Les pêcheurs et ouvriers des usines de transformation ont surtout été formés dans le cadre des programmes de niveau métier et de la formation continue.

SUPPORTS DIDACTIQUES UTILISÉS AU CENTRE SPÉCIALISÉ DES PÊCHES AVANT LES ANNÉES 1980

Avant les années 1980, très peu de véritables supports didactiques en langue française existent pour l'enseignement des matières dites de « spécialité pêche » : techniques de pêche, ramendage (réparation des filets), navigation côtière, règles de route, stabilité, océanographie, manutention et transformation des produits de la pêche, etc. La bibliothèque du CSP^[8] est bien pourvue et acquiert rapidement les nouvelles parutions, livres et périodiques, aussi bien en français qu'en anglais. Les enseignants ont aussi à leur disposition les rapports scientifiques, ouvrages de vulgarisation et de référence produits par les centres de recherche du

Québec et de France[9] ou ceux édités par la FAO[10]. Ils ont également accès au bureau des échanges de la Station de biologie marine de Grande-Rivière, qui reçoit les rapports scientifiques de la plupart des centres de recherche halieutique des pays développés. Ces rapports sont rédigés par des auteurs qui ont généralement un « statut scientifique ». La langue technoscientifique utilisée, la présentation généralement très formelle des notions et un recours limité aux illustrations font en sorte que ces documents sont généralement difficilement compréhensibles par les pêcheurs et les jeunes qui fréquentent les écoles de pêche. Pour produire ses notes de cours, l'enseignant doit synthétiser et vulgariser cette masse d'information. Autre point important : ces documents de référence, dont la plupart sont produits à l'étranger, décrivent rarement le contexte technique particulier des pêcheries québécoises.

Certains ouvrages en langue anglaise surtout sont utilisés comme outils de référence, en particulier ceux produits par l'éditeur britannique *Fishing News Books*. Les revues spécialisées de l'époque (*France-Pêche*, *La Pêche maritime*, *Fishing News International*, etc.) et les catalogues des fabricants de matériel de pêche constituent pour les enseignants une autre source importante d'information pour suivre l'évolution des techniques. Le Centre dispose déjà, à cette époque, de tout le matériel audiovisuel nécessaire, mais les films et diaporamas qui pourraient être utiles pour l'enseignement sont rarissimes. Enfin, les contacts avec les pêcheurs, les « tournées de quais » et les embarquements permettent à l'enseignant de suivre en continu l'évolution locale du métier et de se constituer une banque d'images qu'il pourra utiliser dans ses cours.

À cette époque, la terminologie anglaise est largement utilisée sur les bateaux, dans les usines et par les enseignants. Cette situation s'explique par le fait que, dans le secteur de la pêche, comme dans les autres industries présentes au Québec, les innovations technologiques introduites par les vendeurs de matériel proviennent, pour la plupart, des pays anglophones. La terminologie française existe, mais elle est peu utilisée, souvent par habitude ou par souci de mieux se faire comprendre des pêcheurs, des usiniers et de tous ceux qui sont impliqués à divers titres dans le développement technique de la pêche. Ce « franglais technique » entraîne beaucoup de confusions. Par exemple, on utilise alors le terme anglais *drag* (drague en français) pour désigner le chalut de fond. Or, bien que remorquée sur le fond de la mer comme le chalut, la drague, qui sert à la pêche des coquillages, est un engin bien différent.

Signalons enfin qu'à cette époque, même si le CSP est rattaché administrativement au Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) de la Gaspésie situé à Gaspé à environ 100 km de Grande-Rivière, ses enseignants reçoivent peu d'appui des services pédagogiques du Cégep. Les réunions pédagogiques programmées au calendrier scolaire traitent rarement des problématiques rencontrées et les enseignants sont, en définitive, isolés et laissés à eux-mêmes. Signalons également qu'à cette époque, peu d'enseignants du Centre dispensant les matières dites « de spécialité » ont suivi une formation en pédagogie.

À la fin des années 1970, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) met en place à Montréal un Service de développement de matériel didactique (SDMD) pour appuyer les enseignants des Cégep désireux de produire des supports didactiques (imprimés, didacticiels et vidéogrammes)[11]. *Le Ramendage* (Boudreau et Myre, 1983) est le premier ouvrage produit au CSP dans ce cadre[12]. Sa parution a eu un certain impact parmi les enseignants et, rapidement, la direction a commandé une étude interne (Myre, 1984) pour établir, avec les enseignants intéressés, une liste de supports didactiques susceptibles d'être produits avec l'appui du SDMD. Pendant une quinzaine d'années, plusieurs enseignants du Centre s'impliqueront dans la production d'ouvrages sur différents supports répondant ainsi aux besoins spécifiques de l'enseignement des pêches au Québec. La liste des productions de 1983 à 1996 figure en annexe de ce chapitre.

LE BESOIN D'UN MANUEL DE RAMENDAGE

Outre quelques notions générales sur le matériel, les outils utilisés et la méthode de coupe des filets, l'apprentissage du ramendage est essentiellement pratique. Il se dispense dans un atelier dont l'équipement est assez sommaire. Des crochets métalliques, espacés de ± 30 cm, sont fixés à un madrier qui court, à $\pm 1,25$ m du sol, sur tout le périmètre de l'atelier. Ces crochets supportent la nappe de filet que l'élève doit réparer. Un tableau noir permet à l'enseignant de présenter aux élèves les différents types de déchirures. Les moules à lacer, les aiguilles à ramender, les couteaux, les pierres à affuter, le fil et les filets à ramender sont fournis aux élèves.

L'apprentissage est individualisé, chaque élève progressant à son rythme

selon sa dextérité. Cela exige une attention particulière de la part de l'enseignant dont l'objectif ultime est de permettre à chaque élève d'atteindre l'ensemble des objectifs du cours. Le nombre d'élèves par classe est très variable d'une année à l'autre : il dépasse rarement 20 et se situe généralement entre 12 et 15. La formation se donne en blocs de trois heures. L'enseignant explique, par des démonstrations de groupe, comment réparer les différents types de déchirures. De plus, il se déplace constamment d'un élève à l'autre pour vérifier la progression de chacun, expliquer les gestes à faire, les conseiller. Au besoin, il forme un sous-groupe de trois à cinq élèves pour répéter une explication mal comprise ou introduire un nouveau sujet. À chaque cours, l'enseignant doit noter la progression de chaque élève.

En tant qu'enseignant, l'évaluation me posait problème au début de ma pratique car « l'usage » prévoyait un test de mi-session et un examen final. Or, il est difficile d'évaluer les enseignements pratiques de ce type. En ramendage, l'enseignant évalue le « vite et bien », c'est-à-dire que la réparation doit être faite le plus vite possible et selon des règles précises telles que le choix du fil, des nœuds bien serrés, la taille des mailles identiques à celles du filet à ramender et le temps d'exécution.

Non seulement je constatais l'insatisfaction des élèves par rapport à ces modalités d'évaluation mais de plus, compte tenu du temps accordé, je n'arrivais pas à couvrir la totalité du programme, même avec les élèves les plus doués. Pour ces raisons, j'ai commencé à réfléchir à des moyens d'améliorer ma prestation et les modalités d'évaluation du cours. La production d'un manuel est rapidement apparue comme une partie de la solution et, en collaboration avec mon collègue Boudreau, un projet d'appui a été adressé au SDMD.

OBJECTIFS ET PRINCIPES DU MANUEL DE RAMENDAGE

Le nouveau manuel visait l'atteinte des quatre objectifs suivants :

- répandre les bonnes pratiques du ramendage au Québec^[13] ;
- couvrir les sujets relatifs au ramendage présents dans les différents cours^[14] des trois années du programme du diplôme d'études collégiales (DEC) de technicien en pêche ;
- pouvoir être utilisé en atelier, sur un quai ou à bord d'un navire ;

- permettre l'autoformation.

Compte tenu du petit nombre d'élèves à former chaque année, l'ouvrage s'adressait aussi bien aux élèves du programme collégial qu'à ceux de la formation professionnelle et de la formation continue (pêcheurs actifs). Nous souhaitions que l'ouvrage puisse servir d'aide-mémoire aux pêcheurs en activité et aux techniciens qui travaillent au développement des engins de pêche. Ultimement, nous souhaitions que l'ouvrage comporte toutes les informations permettant à un individu d'apprendre à ramender sans l'intervention d'un enseignant (autoformation). Cela explique que nous ayons favorisé une approche pédagogique concrète où l'image occupe une place prépondérante et où la langue utilisée se veut simple, correcte et adaptée à des clientèles aux niveaux académiques diversifiés.

Une recherche préalable a permis d'identifier plusieurs documents, en diverses langues, traitant en tout ou en partie du ramendage. Aucun ouvrage n'avait été conçu avec une « intention pédagogique » et la plupart ne couvraient qu'une partie de la matière. En particulier, nous avons retenu *Le Ramendage des filets de pêche* de Libert et Maucorps (1968), édité en France. Cet ouvrage est plus un rapport technique destiné aux techniciens et aux officiers des bateaux de pêche ayant déjà un bon bagage académique qu'un manuel conçu pour l'enseignement. Il couvrait une bonne partie de la matière à aborder en classe mais était difficilement utilisable dans notre contexte québécois à cause du niveau de langue élevé, de différences de contexte et, surtout, de sa présentation pouvant être améliorée sur le plan pédagogique.

L'analyse de cet ouvrage nous a aidés à concevoir le nôtre, plus particulièrement au niveau de la présentation de la matière. Nous avons compris qu'il fallait vulgariser davantage et donner le plus de place possible aux images par rapport aux textes. De plus, il fallait, si possible, que tous les gestes d'une même réparation soient présentés sur une même page ou, selon le cas, sur deux pages en regard. Enfin, il fallait améliorer la présentation des notions théoriques, en particulier celles relatives à la méthode de coupe des filets présentée dans l'ouvrage de Libert et Maucorps (1968, p. 161-165), mais en cherchant à la vulgariser davantage.

Notre ouvrage a donc été conçu en tenant compte de notre expérience, de notions sur la transmission des savoirs dans les communautés de pêcheurs et, tel que mentionné plus haut, d'une analyse approfondie des approches pédagogiques préconisées dans les ouvrages existants. Cependant, nous

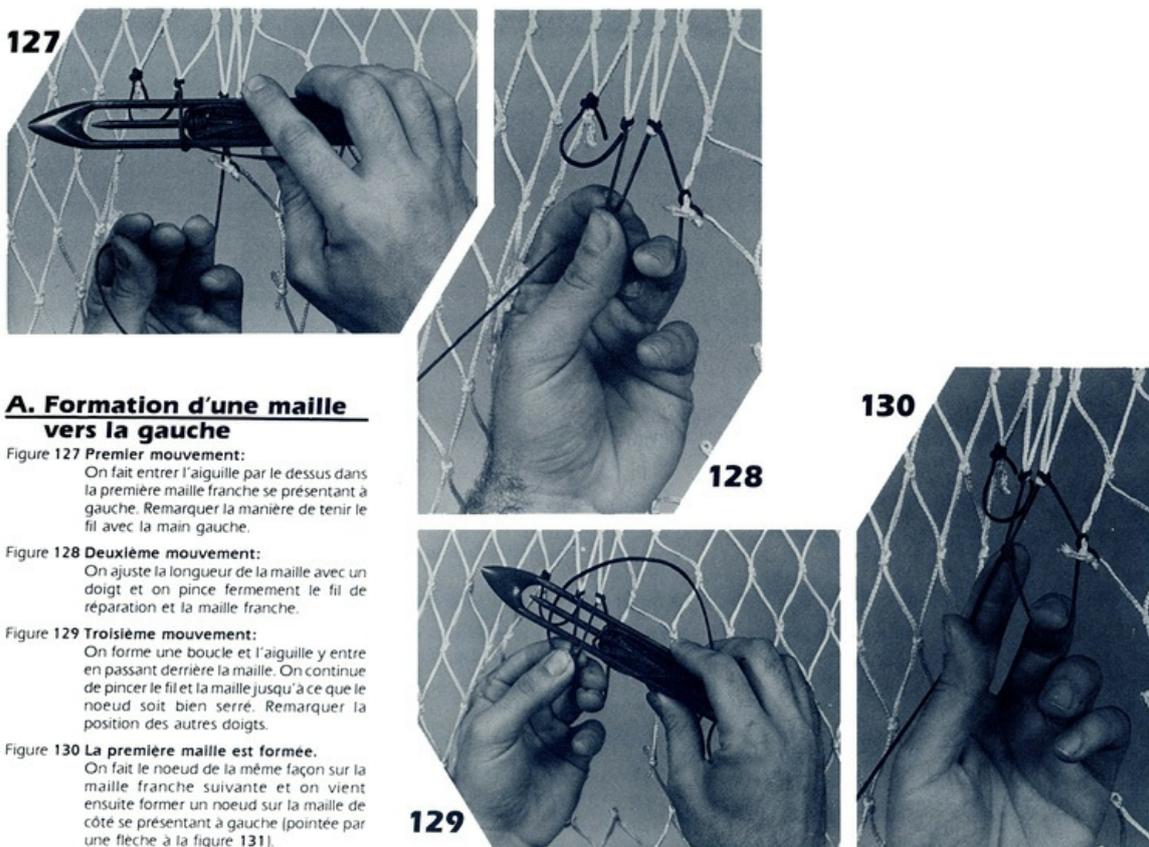
n'avons pas véritablement pris en compte les pratiques traditionnelles des pêcheurs québécois car, avant les années 1960, peu d'entre eux avaient eu l'opportunité de suivre une formation en ramendage. Il faut préciser ici que la technique du chalutage, qui exige une connaissance approfondie du ramendage, a été introduite au Québec seulement à la fin des années 1950. Avant cette période, les engins de pêche en filet utilisés étaient du type « filet droit » (filet maillant) et « barrage » (pêche à saumon), plus faciles à ramender que le chalut. Bref, la tradition du ramendage était à cette époque beaucoup moins développée au Québec que dans d'autres pays et ceux-ci ne pouvaient donc pas servir de référence.

Lors de la conception de notre ouvrage, nous avons fait les choix suivants :

- ordonner la matière avec cohérence, en abordant d'abord quelques notions théoriques sur les matériaux, les outils et les nœuds et la méthode de coupe des filets, puis, la fabrication manuelle du filet à l'aide d'un « moule » de bois (technique dite du laçage), suivie de la réparation de déchirures simples pour terminer avec la pose des placards (pièces) et la réparation des déchirures complexes ;
- donner la prépondérance à l'image en s'inspirant des expériences menées au Népal sur la communication par l'image (Richaudeau, 1979). Celles-ci montrent que certains types de dessins sont nettement plus lisibles que les photographies ;
- présenter chaque cas de déchirure par un dessin, puis tous les gestes des nœuds à réaliser à l'aide de photographies. Ce choix a été fait pour des raisons économiques. D'un point de vue pédagogique, il aurait été préférable que toutes les illustrations soient des dessins plutôt qu'un mélange de dessins et de photographies, mais cela aurait coûté beaucoup plus cher ;
- imprimer l'ouvrage dans le « sens paysage » afin de pouvoir illustrer tous les mouvements d'un même nœud sur deux pages juxtaposées ; nous recherchions un « effet de bande dessinée » (fig. 2.1). Ainsi, dans les sections décrivant les étapes de réparation des déchirures, le texte devait appuyer l'image correspondante, à la manière d'une bande dessinée où le texte de la bulle se lit avec l'image correspondante. Dans notre manuel, les textes servent à attirer l'attention sur un point précis (par ex., « pincer la maille entre le pouce et l'index ») et/ou à préciser le geste de transition à faire pour passer à l'autre étape de réalisation du nœud (par ex., « on serre ensuite le nœud en dirigeant l'aiguille vers le haut ») ;
- mettre en valeur la terminologie française, éviter les confusions

(notamment en insérant un glossaire en annexe du manuel) et privilégier une langue simple, correcte et adaptée à la diversité des clientèles ciblées ;

- intégrer des vues en perspectives de différents types d'engins de pêche en filet, lesquelles peuvent servir à l'enseignant pour montrer à l'élève l'emplacement d'une réparation ;
- intégrer des exercices d'apprentissage à la fin de chaque partie ;
- prévoir un cahier d'exercices constitué de feuilles détachables de grand format représentant une nappe de filet sur laquelle l'élève peut tracer au crayon de couleur des pièces de filet ou les découper à l'aide d'un ciseau. Le cahier peut aussi servir à l'enseignant pour préparer des problèmes de coupe et de ramendage pour les devoirs et examens ;
- opter pour une couverture plastifiée et l'utilisation d'un papier plus épais que d'ordinaire. Le choix d'une reliure à anneaux s'imposait pour libérer les deux mains de l'élève, qui peut ramender tout en consultant le manuel bien ouvert devant lui.



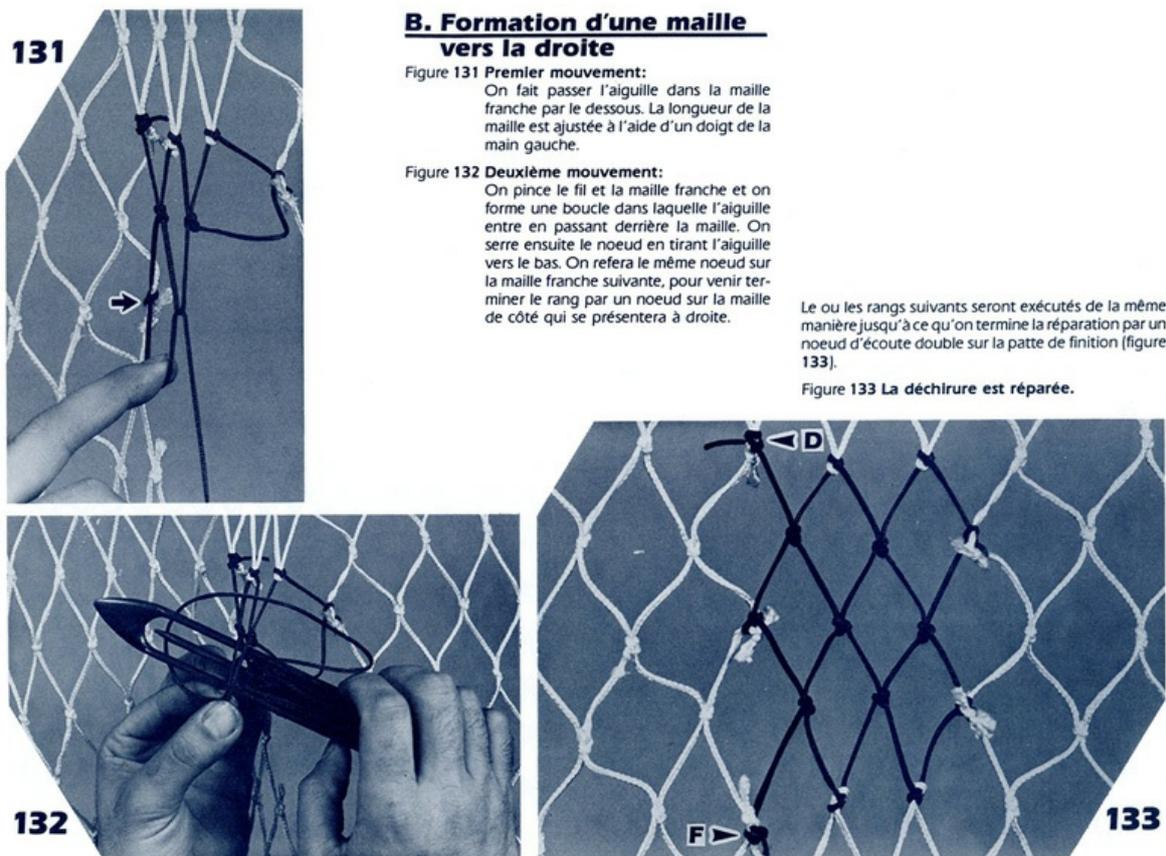


Figure 2.1. Présentation d'une réparation sur deux pages juxtaposées pour créer un effet de « bande dessinée » (Boudreau et Myre, 1983, p. 90-91).

Outre les gestionnaires du SDMD (Suzanne Lanctôt) et du CSP (Cléophas Samuel) et les auteurs, l'équipe de production comptait un photographe rattaché au Collège de la Gaspésie (Marcel Lamoureux) et un graphiste-imprimeur (Pierre Rastoul) qui joua un rôle considérable dans la mise en œuvre du concept développé par les auteurs. En plus de réaliser des dessins de très grande qualité, il fut responsable de la mise en page, de la préparation des prêts à imprimer et il supervisa l'impression dans une imprimerie de Gaspé. Sa contribution permit de produire un ouvrage pédagogiquement efficace et répondant à de hauts standards de qualité.

Un des principaux défis était la production et le choix des photographies devant illustrer les différentes séquences d'une réparation. Sur les conseils du photographe, nous avons procédé selon quatre étapes.

En trois ou quatre séances, le photographe a filmé avec une ciné-caméra tous les types de déchirures devant figurer dans l'ouvrage. L'un des auteurs

exécutait la réparation et l'autre indiquait au caméraman le meilleur angle de prise de vue. L'utilisation d'un fil de réparation d'une couleur différente de celle du filet a permis d'obtenir le contraste nécessaire à une bonne lecture des images.

À l'aide d'un appareil de montage cinématographique et d'un grand moniteur de télévision, les auteurs ont choisi une à une les images devant figurer dans l'ouvrage. Ces images ont été photographiées à partir de l'écran du moniteur et des planches-contacts ont ensuite été imprimées et transmises aux auteurs qui ont procédé au choix final des images à conserver. Un premier manuscrit d'images a pu ainsi être produit en rassemblant les feuilles contacts dans un cahier à anneau. Cependant, les images obtenues par captage sur écran n'avaient pas la qualité nécessaire pour être utilisées dans le manuel.

Nous sommes donc revenus en studio et, à l'aide d'un appareil réflex, le photographe a réalisé tous les clichés nécessaires en suivant scrupuleusement le manuscrit d'images fabriqué à partir des feuilles contacts. Comme à la première étape, un des auteurs exécutait la réparation et l'autre indiquait au photographe le meilleur angle de prise de vue.

Le choix des images pour décrire une réparation s'est fait sur la base de notre expérience en ramendage et en fonction de l'espace disponible sur deux pages juxtaposées. Compte tenu de l'espace nécessaire pour les textes, il fallait choisir tout au plus sept photographies pour illustrer les différents mouvements d'une réparation (voir fig. 2.1). Il fallait une photographie pour montrer le premier mouvement et une autre pour le dernier mouvement et, entre les deux, suivant le degré de complexité de la réparation, de deux à cinq autres clichés suffisaient.

DES SOLUTIONS AUX PROBLÈMES DE LA FORMATION ET DE L'ÉVALUATION

Une fois le manuel disponible, j'ai demandé aux élèves de l'apporter à l'atelier à tous les cours. Nous avons modifié les postes de travail des étudiants en ajoutant un madrier au-dessus des crochets supportant la nappe de filet à réparer. Ainsi, ce madrier sert de support au manuel que l'élève ouvre à la page désirée. Il a donc devant lui, sur deux pages, tous les mouvements à effectuer pour réparer la nappe.

Par ailleurs, avec le souci de rendre le mode d'évaluation plus équitable, j'ai remplacé l'examen final et le test de mi-parcours par une évaluation continue. J'ai préparé une fiche-tableau qui permettait de suivre l'apprentissage de chaque élève. Ce tableau comportait, à gauche, la liste de toutes les notions du cours et, en haut, le nom des élèves. Lorsque j'estimais que l'élève maîtrisait un sujet, je cochais, en face de son nom, la case du sujet correspondant et il pouvait passer au sujet suivant. Ce système permettait d'identifier rapidement les élèves plus lents et je pouvais alors leur accorder plus d'attention. Toujours dans le but d'accélérer le processus d'apprentissage et de couvrir l'entièreté du programme, j'ai décidé de donner des devoirs pratiques à chaque cours, ce qui ne s'était jamais fait. Certains élèves venaient faire leur devoir en atelier en soirée ou aux périodes où l'atelier n'était pas utilisé. Il s'est alors développé une entraide entre les élèves qui venaient travailler en petits groupes. Ainsi, grâce au manuel et à l'instauration d'une évaluation en continu des apprentissages, j'ai pu atteindre mes objectifs.

CONCLUSION

Avec le recul, je constate que le programme d'aide du SDMD/CCDMD a eu un effet positif sur la qualité de l'enseignement dispensé au Centre, la diffusion de la terminologie française appropriée au sein de toute la « filière pêche », la reconnaissance des enseignants et le rayonnement du CSP dans son milieu et à l'étranger. Les ouvrages de références du CSP ont tous été diffusés à l'étranger, principalement dans le cadre des nombreux projets de développement de formation halieutique exécutés par le CSP dans les pays en développement de l'espace francophone de 1990 à 2007. Le manuel de ramendage que nous avons conçu a été beaucoup utilisé comme manuel de référence par les enseignants des centres de formation en pêche des pays francophones d'Afrique du Nord et de l'Ouest, mais son coût le mettait hors de portée des élèves africains. J'ai appris récemment que certains enseignants en France l'utilisent. De plus, il a été en partie traduit en portugais par une école de Lisbonne. Le programme d'aide a aussi permis à plusieurs enseignants de développer des habiletés en production de supports didactiques. Ces nouvelles connaissances ont notamment été mises à profit dans le cadre d'ateliers de formation sur la production de supports didactiques organisés au Maroc, en Mauritanie et au Sénégal.

Près de 30 ans après la parution de notre manuel de ramendage, il m'est difficile de mesurer l'atteinte des objectifs initiaux. Ce manuel a eu un impact certain pour le CSP. Cependant, il ne me semble pas qu'il ait été utilisé en classe par les élèves comme je l'avais prévu et l'aurais souhaité. À quelques reprises au cours de ma carrière, j'ai constaté que des enseignants en tiraient des photocopies plutôt d'inciter leurs élèves à se le procurer. Sert-il à bord des bateaux ? J'ai reçu un ou deux témoignages de capitaines qui disaient connaître le livre et l'utiliser à l'occasion comme référence pour les réparations les plus complexes. Mais je suis sûr que ce manuel et les autres supports didactiques produits par le CSP et par les centres de recherche du Québec ont eu, depuis une trentaine d'années, un impact positif sur la qualité de la langue utilisée par les fonctionnaires dans les textes produits à l'intention de l'industrie, dans les réunions entre fonctionnaires et avec les pêcheurs.

ANNEXE

LISTE DES SUPPORTS DIDACTIQUES PRODUITS AU CENTRE SPÉCIALISÉ DES PÊCHES AVEC L'AIDE DU SDMD OU DU CCDMD DE 1983 À 1996

SUPPORTS IMPRIMÉS

Andro M., Myre G., Roger J.-P., 1991. *Santé et sécurité à la pêche maritime*, L'Escale, Québec.

Bélanger C., Chevrier J.R., 1990. *Transformation des produits marins*, L'Escale, Québec.

Boudreau M., Myre G., 1983. *Le Ramendage : La réparation des filets de pêche*. Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec^[15].

Cochin J., 1995. *La Navigation côtière*, Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec.

Cochin J., Le Discorde G., Myre G., 1991. *Le Bateau de pêche côtière*, L'Escale, Québec.

Dubé G., 1984. *Règles de route*, Collège de la Gaspésie et des Îles / Centre

spécialisé des pêches, Grande-Rivière, Québec.

Levasseur C., 1996. *Biologie marine : Applications aux eaux du Saint-Laurent*, CCDMD, Montréal.

LOGICIEL

Myre G., Logiciel personnel inc., 1992. Coupefilets, didacticiel-calculateur pour l'enseignement d'une méthode de coupe des filets de pêche, pour IBM-PC, avec guide de mise en route et guide de l'utilisateur, ministère de l'Enseignement supérieur et des Sciences du Québec, Québec[16].

VIDÉOS

Arseneault A. (réalisateur), Myre G. (scénariste et concepteur), 1986. *Techniques de pêche en mer*, Radio-Québec, Mapaq, CSST, Mess et CSP[17], Grande-Rivière, Québec, Canada, série de 10 documentaires de 27 minutes.

Chapitre 3

LA TRANSMISSION DU TRAVAIL AGRICOLE AU DÉMARRAGE D'UNE INSTALLATION : COMMENT L'ANALYSER ?

FANNY CHRÉTIEN

« Les façons de concevoir les choses sont conditionnées par la nature des activités : le maraîcher et le cuisinier ne construisent pas, en pensée, les mêmes objets-légumes. »

Si de nombreuses études décrivent les divers problèmes et freins à l'installation agricole et proposent des méthodes alternatives d'accompagnement (Carmillet et Sigwalt, 2011 ; Le Blanc, 2011 ; Tallon et Valette, 2008 ; Terrier *et al.*, 2010)^[18], peu de références caractérisent le travail de ces nouveaux installés et la nature des apprentissages (possibles, nécessaires ou difficiles) qu'implique l'installation agricole à son compte. Nous savons également peu de choses sur les différentes formes de transmission dans les exploitations, en particulier entre les agriculteurs et les apprenants, que ces derniers soient repreneurs, salariés ou stagiaires. La question se pose avec d'autant plus de force que le public d'installés ou de candidats à l'installation est de moins en moins familier de l'agriculture. La proportion de « hors cadres familiaux » (HCF) est effectivement en augmentation (Lefebvre et Quelen, 2004). Bien que cette catégorie HCF recouvre une diversité de profils (Le Blanc, 2011), une grande partie d'entre eux s'intéresse aux pratiques du « moins d'intrants », aux circuits courts, à la diversification des cultures et aux méthodes culturales développées en agriculture biologique. Ainsi, un glissement historique s'opère, le paradigme de professionnalisation prenant le pas sur un ordre social longtemps porté par la transmission des savoirs paysans (Pharo, 1985) étroitement liée à l'appartenance familiale au secteur agricole (Delbos et Jorion, 1984).

Notre réflexion vise à enrichir la problématique de l'installation agricole et de la transmission des exploitations. Alors que l'accès au foncier, l'évolution démographique et sociologique des jeunes agriculteurs, l'élaboration de modèles économiques viables et l'appui administratif sont des thématiques largement présentes dans les programmes d'accompagnement, seuls quelques dispositifs et groupes de réflexion se sont penchés sur le développement des compétences chez les apprenants (chantiers menés, par exemple, par le Réseau national des espaces-test agricoles, par les rencontres des maîtres de stage de la formation Biodynamique d'Obernai).

Or, au-delà de la spécificité agroécologique des pratiques visées, les apprentissages professionnels et la transmission du travail renvoient à différentes façons de penser, de se représenter l'agriculture et le métier, de s'y engager et d'agir au quotidien dans l'exploitation.

En s'appuyant sur ce constat, ce chapitre propose de questionner les objets et les cadres d'analyse qui permettraient d'étudier la diversité des expériences de transmission qui engagent deux types d'acteurs :

- des apprenants ayant pour projet (à plus ou moins long terme) de s'installer dans le métier ;
- des agriculteurs soucieux de transmettre leurs savoir-faire de métier.

Les deux premières parties de ce chapitre visent à caractériser les difficultés et les conditions relatives au développement des compétences chez un agriculteur débutant. La singularité des milieux et des manières de conduire les exploitations agricoles provoque deux grandes tendances :

- la transmission du métier dans les exploitations agricoles doit faire face aux nombreuses incertitudes liées, d'une part, aux dynamiques du vivant et, d'autre part, aux contextes de production en changement ;
- la formation professionnelle agricole est souvent considérée à première vue comme inopérante, voire inutile pour le futur agriculteur.

Ces premiers constats nous amènent à identifier les difficultés liées à l'accompagnement des apprentissages du métier et les différentes façons de considérer la transmission de connaissances en milieu de travail. Nous proposons pour cela de construire un objet conceptuel, la transmission professionnelle, qui aide à penser les singularités et les difficultés précédemment évoquées.

La dernière partie de ce chapitre présente une illustration de la démarche, à partir de l'analyse d'une interaction verbale réalisée entre un apprenant et un tuteur en situation de travail.

LE MÉTIER AGRICOLE EN CONTEXTE DE CHANGEMENT

Après une trentaine d'années marquées par l'intensification, l'agriculture est confrontée à des remises en question multiples, notamment face aux problèmes posés par l'ultra spécialisation, l'utilisation massive d'intrants et la dépendance aux subventions. La nécessité de changer les pratiques agricoles a été signalée initialement par la société civile, certains syndicats et associations ; elle est désormais au centre des discours politiques[19]. Les changements de pratiques attendus ont par ailleurs été questionnés du point de vue des formes d'attribution et de ratification des savoirs professionnels

(Schwartz, 2009). En effet, les « savoirs » issus de l'action et construits pour l'action (Barbier *et al.*, 1996) par des processus de coproduction « horizontale » (Goulet *et al.*, 2008) font l'objet d'une reconnaissance croissante aux niveaux scientifique et politique. Cette reconnaissance a été conjointement construite par des chercheurs intervenant non plus seulement pour observer et analyser les phénomènes du réel, à partir de leurs cadres scientifiques, mais plus volontiers avec les agriculteurs pour décrire et transformer les réalités vécues par ces derniers (Darré, 1999).

Les difficultés à changer et à accompagner le changement viennent du fait que la conception de la plupart des itinéraires techniques mis en place par les agriculteurs dépasse la seule échelle de l'exploitation. Par exemple, la diversification agricole suppose de pouvoir écouler l'ensemble des produits et avoir accès aux filières adaptées. Si l'on veut diminuer l'usage d'intrants chimiques, encore faut-il maîtriser et avoir accès à des méthodes de fertilisation organique, s'équiper pour désherber mécaniquement, ou encore savoir comment contourner les obstacles liés à la présence de ravageurs. Les changements de pratiques doivent donc prendre en compte les verrouillages sociotechniques qui pèsent sur les exploitations et les possibilités locales de déverrouillage (Meynard *et al.*, 2013).

Du point de vue des apprentissages, de tels changements impliquent que les praticiens soient capables de traiter et de maîtriser des situations professionnelles plus indéterminées que de coutume. Pour cela, les professionnels fondent leurs raisonnements sur une diversité de résultats possibles et conçoivent des modes d'action qui ne répondent pas à des buts fixés et hiérarchisés *a priori*. Cette nouvelle posture est non seulement une conceptualisation complexe à apprendre, mais est également un processus d'adhésion à d'autres façons de concevoir le métier agricole. Par ailleurs, la diversité des systèmes de production, des conditions idiosyncratiques et des combinaisons de pratiques, d'instruments et de raisonnements qui aboutissent à des modes de production similaires, entraîne une infinité de modalités de changement possibles. Il revient alors au praticien de s'approprier, d'expérimenter et d'adhérer à certaines orientations plutôt qu'à d'autres. Dès lors, les apprentissages ne concernent plus seulement la maîtrise de situations professionnelles bien identifiées qui seraient circonscrites par un objet, des instruments, des conditions et des moyens d'exécution. Ils concernent aussi la traduction d'une culture professionnelle, constituée par des références, des normes, et des « états d'esprit » (Mayen, 2013), en choix d'orientation et d'organisation du travail. L'acquisition de

« techniques agroécologiques » et la construction de connaissances relatives aux fonctionnements des êtres vivants et des conditions de leur développement, dépendent des arrière-plans axiologiques, conceptuels et pratiques (Béguin, 2004) par lesquels les praticiens et futurs praticiens interprètent le réel et s'engagent dans le métier : « Les modes d'engagements sont des cadres sociaux qui déterminent la façon de traiter conjointement des êtres humains et de la réalité d'un environnement de nature ou d'artifice avec lequel les gens sont engagés. » (Thévenot, 2000, p. 217.)

Ce contexte de changement et d'interrogation suppose donc pour les responsables de formation, pour les acteurs du conseil et de l'accompagnement (Cerf *et al.*, 2010), et surtout pour les agriculteurs, de faire évoluer et de transmettre un métier aux références instables.

Travailler en lien avec les territoires et avec le vivant exige des agriculteurs de gérer un grand nombre de variables et d'adapter leurs actions en fonction des variations relatives aux conditions climatiques, agronomiques, économiques et sociotechniques. La diversité et la variabilité des situations professionnelles auxquelles ils ont affaire constituent une des caractéristiques essentielles du métier ; donc aussi des apprentissages du métier (Mayen et Lainé, 2014).

Par ailleurs, les objets vivants ne sont pas isolés mais en relation dynamique entre eux et avec l'environnement. L'agriculteur doit donc raisonner plus largement ses actions dans des environnements dynamiques (Samurçay et Rogalski, 1995), c'est-à-dire avec des éléments dont les effets ne dépendent pas seulement de la main de l'homme et dont les résultats de l'action sont différés dans le temps sans être toujours accessibles. Les raisonnements s'attachent donc à intégrer (plutôt que réduire) les principes écologiques et biologiques pour faciliter la mise en place des conditions de développement des espèces domestiques.

La gestion complexe des agroécosystèmes est d'autant plus invoquée aujourd'hui pour résoudre les problèmes de dégradation environnementale et de dépendances professionnelles que le projet de société lancé par la Loi d'avenir (2014) ambitionne d'amener l'agriculture française vers une réduction de l'utilisation d'intrants externes et d'engager des professionnels et futurs professionnels dans une transition agroécologique.

Pour les futurs agriculteurs en cours de professionnalisation et pour les

agriculteurs engagés dans une transition agroécologique de leur métier, le défi consiste donc à construire non seulement des repères conceptuels pour naviguer dans l'incertitude (et risques associés) liée à cette complexité mais également des repères identitaires pour engager son action dans une dynamique de changement.

Ainsi, l'élaboration de nouveaux jugements pragmatiques (Pastré, 2011), l'appréciation des réalités du travail sous l'angle de la valorisation des ressources disponibles sur ou à proximité de l'exploitation, et la construction d'une conduite globale cohérente de l'entreprise agricole exigent de combiner plusieurs registres de technicité (Martinand, 1994) :

- la maîtrise technique ;
- la participation à un monde professionnel (nouveau) ;
- la connaissance et l'interprétation des phénomènes biologiques impliquées dans l'activité agricole et qui échappent pour une part à la perception cognitive ;
- la capacité à transformer ses pratiques au regard des modifications de buts ;
- la capacité à prévoir des possibles à partir d'un diagnostic systémique de la production.

LES CONNAISSANCES DE MÉTIER EN DÉCALAGE AVEC LA FORMATION PRESCRITE

Les pratiques agronomiques bousculées et questionnées par l'agroécologie interrogent non seulement les conceptions à l'origine des conduites des exploitations mais également les principes qui fondent les systèmes de formation.

Les formations secondaire et technique agricoles se trouvent, en effet, soumises à une double injonction : dispenser et évaluer des savoirs scientifiques qui n'ont pas encore reçu une validation totale^[20] ; en parallèle, faire évoluer des contenus d'enseignement dont le référentiel n'est pas stabilisé. L'introduction de la permaculture dans les contenus d'enseignement est un exemple régulièrement évoqué.

Préparer à la profession d'agriculteur nécessite de penser la transposition

didactique de savoirs scientifiques et techniques et leur mise en lien avec, d'une part, les situations professionnelles et, d'autre part, les situations de changement pour lesquelles ils devront construire de nouvelles connaissances à partir de leurs connaissances antérieures.

Pour garantir un accès et une appropriation intelligente de ces savoirs n'ayant souvent qu'une validité locale, il semble nécessaire de mener une réflexion sur les contenus et les modalités de la transmission de connaissances à la fois dans les formations professionnelles et dans des formes de transmission plus informelles, en particulier en milieu professionnel. À ce titre, les interactions avec les professionnels sur les lieux de travail sont complémentaires de l'enseignement et de la formation professionnelle. C'est en tout cas le pari qui est fait par la mise en place de dispositifs tels que les stages en exploitation ou les formations par alternance.

Nous partons de l'hypothèse que la transmission de connaissances, de raisonnements, de valeurs et de principes, dans l'exercice du travail, est un vecteur d'apprentissage, d'engagement et d'appropriation, et qu'elle contribue à construire chez les professionnels des repères pour faire évoluer des pratiques, pour comprendre les phénomènes biologiques à l'œuvre dans l'agroécosystème ou encore pour stabiliser des modes d'action face à des situations problématiques.

Les objets de cette transmission ne sont pas seulement des savoirs institués, scientifiques ou procéduraux mais également un ensemble d'informations relatives à la réalisation d'un travail collectif. Celles-ci peuvent être d'ordre technique, organisationnel, mais peuvent faire également référence à des points de vue sur le réel, à des besoins de coordination ou à des enjeux de places professionnelles.

Lors d'une transmission d'exploitation, les situations d'interaction entre le cédant et le repreneur sont cruciales car elles accompagnent le repreneur vers un travail stabilisé. Dans cette phase ponctuée d'interactions avec l'apprenant, les routines de travail de l'agriculteur sont potentiellement rompues par la présence de cette nouvelle personne. En premier lieu, l'agriculteur est amené à formaliser et donc aussi à formuler d'une certaine manière ses routines de travail afin de les transmettre ou du moins les donner à voir à l'apprenant. Les savoirs et concepts qui sous-tendent l'organisation des activités de l'agriculteur et qui constituent les savoir-faire du professionnel sont souvent incorporés, voire oubliés par le

détenteur lui-même (Leplat, 1995). Comprendre les raisonnements de l'agriculteur-cédant, ses règles d'action et les buts qu'il assigne à ses actions est donc un enjeu de formation pour le repreneur. En second lieu, ces routines se heurtent à d'autres façons de penser, de concevoir, de se situer ou encore de se projeter. Les rencontres entre agriculteurs et apprenants sont donc en cela le siège d'un potentiel à formaliser, à transmettre et à acquérir.

Par ailleurs, la transmission des connaissances par le partage du travail se présente de façon intentionnelle ou incidente. Les interactions entre l'agriculteur et l'apprenant ou le repreneur ont parfois même pour objet principal de produire des conditions de transmission. S'il y a acquisition de savoirs, de concepts ou de gestes mobilisables dans l'action, la transmission provoquée engendre alors un apprentissage. Pour autant, rien ne dit que d'une transmission intentionnelle résulte des apprentissages. À l'inverse, certaines interactions à visée productive induisent des contenus transmis et provoquent des apprentissages. Dans ce cas, la transmission et les apprentissages éventuels sont incidents. De la même façon, la posture de l'apprenant face au travail oriente le mouvement de transmission/acquisition. Il peut, en effet, se centrer sur l'exécution de l'action, sur la réussite immédiate de l'action au service de l'efficacité du travail demandé. Il peut aussi viser la recherche d'une compréhension plus approfondie des phénomènes en jeu, notamment s'il entend acquérir, à partir des situations de travail ponctuelles, des outils pour appréhender des situations futures mettant en jeu des phénomènes identiques ou similaires.

Enfin, cette transmission en milieu professionnel agricole suscite des apprentissages à double sens. D'un côté, le repreneur peut avoir accès à un corpus de savoirs robustes et stabilisés par l'expérience du cédant. De l'autre, le cédant et le repreneur sont amenés à établir des conditions de coordination et d'intercompréhension, afin de réaliser le travail sous une forme d'organisation nouvelle, en introduisant de nouvelles représentations et nouveaux objectifs (dont notamment celui de professionnaliser le jeune agriculteur).

Le constat posé s'énonce donc de la façon suivante : des changements en cours reconfigurent des savoirs existants. Ces savoirs sont mobilisés dans de nouveaux systèmes de pensée agronomique qui réintroduisent les temps longs et posent de ce fait des problèmes de validation. Les systèmes de formation sont désorientés par la nécessité de faire acquérir des

connaissances « suspendues » à une validation progressive du savoir qui les sous-tend. Dans le même temps, cette instabilité est une occasion de repenser la transmission, non plus d'un savoir stabilisé, mais d'une diversité de façons de conceptualiser les activités que déploient les professionnels, et ce, au bénéfice d'un développement professionnel (Olry, 2009).

À cet égard, les processus de transmission dans les situations d'installation en agriculture puisent indifféremment dans le champ des savoirs scolaires, d'une part, et du champ professionnel, d'autre part. En tant qu'espaces, ils offrent la possibilité d'expériences de socialisation (Dewey, 2011) ; ils sont simultanément à la source de savoirs formels, le tout s'articulant dans des « systèmes de savoirs » complexes (Pharo, 1985). Le développement des compétences et des connaissances utiles à l'exercice du métier s'inscrit dans un projet de vie et dans un parcours propre à chaque apprenant et à chaque agriculteur. La transmission du travail et des connaissances liées à l'exercice de ce travail ne porte donc pas seulement sur des références professionnelles, des techniques, des savoirs scientifiques ou procéduraux. Elle se fabrique au cours des rencontres successives avec l'autre, par l'intermédiaire de matrices culturelles propres à chacun et en lien avec les espaces sociaux et professionnels côtoyés.

Vu sous cet angle, le champ de ce qui est ou peut être transmis est large. Ce constat s'applique tout particulièrement au domaine agricole dans lequel le travail est souvent effectué sur les lieux de vie et dans lequel le temps de travail et la vie privée sont étroitement articulés dans la gestion du quotidien. C'est ce que nous enseigne Salmona :

« le métier [agricole] ne détermine pas seulement des manières de faire, de penser et de ressentir dans l'activité de travail, mais marque la vie privée et sociale du travailleur. Il détermine une éthique dans les rapports à la nature, à la société locale et globale [...]. Les métiers forment et transforment le corps, la personnalité des travailleurs » (Salmona, 1994, p. 21).

Transmettre le métier, c'est donc aussi transmettre des façons de vivre le métier, de l'articuler aux autres dimensions de la vie, et c'est transmettre des repères sur ce qui définit la professionnalité des pratiques.

UN NOUVEL OBJET DE RECHERCHE : LA

TRANSMISSION PROFESSIONNELLE DANS LES EXPLOITATIONS AGRICOLES

La transmission des savoirs est un objet privilégié de l'anthropologie et de la sociologie. Elle est abordée tantôt du point de vue de la passation d'un patrimoine familial (Delbos et Jorion, 1984), tantôt comme la résultante d'interactions organisées entre pairs d'un même champ professionnel (Darré *et al.*, 2004 ; Wenger et Snyder, 2000).

En s'inscrivant dans une démarche de didactique professionnelle, nous adoptons d'abord le point de vue de l'activité. Trois types d'activités mettent en jeu la transmission professionnelle :

- les activités de dialogue entre agriculteurs et apprenants à propos du travail ;
- les activités productives de l'un et/ou de l'autre pouvant faire ultérieurement l'objet de transmission, de dialogue et/ou de débats ;
- les activités d'étayage visant l'accompagnement d'apprentissages spécifiques.

Les interactions entre agriculteurs et apprenants et/ou repreneurs relèvent d'une rencontre d'activités (Astier, 2006 ; Gagneur, 2010), lesquelles s'organisent à partir des objets et des problèmes que ces protagonistes appréhendent dans les situations de travail et les situations d'interaction. Pour beaucoup, ces représentations sont relatives à des habitudes praxiques et interprétatives (Zeitler, 2006) que seule une analyse trajectorielle des apprentissages et des expériences pourrait mettre en exergue. Pourtant, l'habitude interprétative est toujours en construction. En effet, les nouveaux agriculteurs apprennent à partir de leur « bagage » et mobilisent ces acquis (sociaux, conceptuels, axiologiques, etc.) de manière singulière dans l'action, en situation. Dewey (2011) exprime cette idée en disant que les apprentissages se réalisent selon un triple processus expérientiel : l'expérience est à la fois convoquée, produite et communiquée à d'autres selon les moyens dont dispose l'apprenant.

En partant de l'hypothèse que la transmission professionnelle est un moyen de former au métier, dans ses dimensions techniques, conceptuelles, mais aussi axiologiques et sociales, il devient pertinent d'interroger les façons dont on peut renseigner ses conditions et ses processus caractéristiques. Nous proposons de définir à grands traits le concept de transmission

professionnelle de la façon suivante :

La transmission professionnelle s'opère sur les lieux de travail et pour grande partie au cours des activités de travail. Elle se produit en référence à une culture d'exploitation, construite à partir de plusieurs mondes ou groupes sociaux d'appartenance (Dubar, 1992). La relation de transmission est toujours inscrite dans un dispositif de transmission qui est plus ou moins prescriptif, plus ou moins formel. Elle se réalise au travail, dans un but d'acquisition de savoir-faire, exprimée selon des modalités très diverses. La transmission professionnelle s'intègre dans une certaine organisation du travail, imposant aux apprenants, comme aux agriculteurs, d'ajuster leurs comportements et leurs activités au sein de l'espace de travail. Les mécanismes de transmission professionnelle, en engageant des savoir-faire, impliquent aussi d'être ou de devenir compétent.

Analyser la transmission professionnelle requiert donc plusieurs niveaux de recueil de données. Un premier niveau macrologique correspond aux configurations de transmission professionnelle. Celles-ci établissent une « photographie » des conditions sociales et prescriptives dans lesquelles se développe la relation de transmission entre l'agriculteur et l'apprenant (Chrétien, 2015). Ce « modèle » de configurations vise à fournir des repères sur ce qui structure une relation de transmission dans les fermes. Les dimensions qui y figurent n'ont cependant pas le même poids d'un cas à l'autre, faisant de cet aide-mémoire un outil adaptable pour le chercheur ou l'accompagnateur.

Cette façon de caractériser la transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques n'est pas développée dans ce chapitre[21] car nous avons souhaité laisser ici la place à un deuxième niveau d'analyse, complémentaire (et parfois indissociable) du premier : les interactions verbales au travail.

Parmi les interactions, nous distinguons deux types de situations : les interactions verbales mettant en scène les deux protagonistes en dialogue (échangeant sur le travail ou sur les modalités de coordination) et les interactions indirectes médiatisées par des objets. Dans le deuxième cas, la transmission s'opère par le biais des traces laissées par les actions de l'autre sur les objets, et par les interprétations de ces traces. En considérant ces deux types d'interaction comme des activités en dialogue, nous puisons dans deux cadres complémentaires : celui de la didactique professionnelle et celui de la théorie de la coordination développée par Thévenot (2006).

LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE À TRAVERS UN EXEMPLE D'INTERACTION : LES ÉCHANGES SUR LE LIEU DE TRAVAIL

Nous proposons dans cette dernière partie d'illustrer et d'éprouver le choix d'entrée analytique proposé dans la partie précédente. L'interaction analysée concerne une relation de tutorat entre un maraîcher bio (le couveur CveurC) et un apprenant (le couvé CvéFr), dans un dispositif d'espace-test agricole.

Dans la serre, un des couvés rejoint le jeune maraîcher, observe les cultures et s'adresse à lui :

CvéFr (1). – Il faut déshabiller cette planche-là ?

CveurC (1). – (rire) 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.

CvéFr (2). – Et les bords, on peut les passer au motoculteur ?

CveurC (2). – Oui, mais avant j'aurais aimé mettre du compost quand même.

CvéFr (3). – Qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ?

CveurC (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 compost, il n'y a aucune plante qui ne va pas apprécier le compost, donc...

L'objet de l'échange porte sur une tâche précise : préparer une planche prête à être plantée ou semée. À cette occasion, le maraîcher et l'apprenant maraîcher (le couvé de la couveuse) abordent d'autres tâches qu'il s'agira de réaliser par la suite : dans cet extrait, l'aménagement des bords de serre.

Au moins deux raisons expliquent la brièveté de l'échange. La première

relève du « tempo de l'activité » (Olry, 2002). Le changement de tempo qu'impose l'explicitation modifie le cours du travail et réduit son efficacité. Le maraîcher, en travaillant avec le vivant, doit composer avec ses incertitudes. L'action s'organise souvent au pied levé, exigeant du praticien de s'adapter et réagir au jour le jour. Le rythme de la transmission doit s'ajuster à celui de la production. La seconde raison est relative à l'ensemble des implicites adjoints aux propos développés, c'est-à-dire aux raisonnements, références, paradigmes, valeurs et connaissances qui sous-tendent l'orientation de l'échange.

La première tâche est proposée par le couvé (CvéFr [1]). Le couveur-tuteur valide cette proposition et l'amende d'une explication : les légumes restants n'étant plus exploitables, la planche peut être réinvestie pour une nouvelle culture. On voit donc que le couvé est capable de proposer les opérations à exécuter dans un temps court[22] et qu'il détient des raisonnements généraux lui permettant de formuler ces propositions : il est possible et nécessaire de « déshabiller » la planche pour semer d'autres légumes. En effet, la surface en serre étant limitée, sa gestion optimale est un enjeu. Le maraîcher prend le temps d'expliquer pourquoi toute la planche doit être travaillée : les cultures restantes n'ont plus de valeur au regard de leurs propriétés d'usage (aspects, texture).

La deuxième tâche (« passer les bords au motoculteur » et y planter quelque chose) est aussi proposée par le couvé. Il fait ainsi glisser l'objet initial de l'échange (le travail sur la planche) vers la planification d'autres tâches à réaliser. En évoquant la gestion des bords de serres, il réalise un diagnostic qui traduit un raisonnement : les herbes sont hautes, elles risquent de monter en graine, d'égrainer et d'envahir le sol d'un stock de graines indésirables, il faut donc les retirer rapidement. Sa question « Qu'est-ce qu'on va mettre sur les bords ? » part du principe que quelque chose doit y être planté. Le maraîcher valide de nouveau la proposition mais ajoute une nouvelle opération (« mettre du compost ») et insiste sur son importance. Encore faut-il imaginer l'ordre des opérations : il s'agit probablement de couper, d'apporter du compost puis d'enfouir avec le motoculteur, avant de semer.

Ces précisions n'ont besoin d'être explicitées ni par le couvé ni par le couveur. En revanche, le couvé interroge sur le type de plantes adapté à cet emplacement. La réponse est de deux ordres. La réponse « peu importe » indique la marge de manœuvre : à ce stade, plusieurs choix sont possibles. La réponse « il n'y a aucune plante qui n'aime pas le compost » correspond

à un théorème-en-acte (Vergnaud, 2001), une proposition tenue pour vraie et agissante dans cette situation. Trois espèces sont néanmoins mentionnées (« basilic, piment, engrais vert »). Le choix n'est donc peut-être pas si ouvert. Or, la succession des espèces dans la rotation est un invariant technique des pratiques maraîchères biologiques, visant à reproduire la fertilité et à fournir une diversité de légumes aux consommateurs au cours de l'année. Par hypothèse, le piment et le basilic font partie d'une logique globale d'assolement.

Bien que courtes, les deux explicitations apportées par le couvreur ne sont pas anodines. Il n'est effectivement pas évident de partager les raisonnements qui sous-tendent les décisions d'exécution. La première introduit les indicateurs observables sur les plantes permettant d'estimer si elles sont propres à la consommation compte tenu des exigences des consommateurs. La deuxième est d'ordre préventif : mettre du compost est une opération à faire car elle est positive (et *a minima* inoffensive) pour les plantes et le sol. Le maraîcher transmet ainsi une posture : mettre le principe de précaution devant le risque de perdre du temps.

Dans cette situation, l'activité de dialogue présente les caractéristiques suivantes :

- elle est organisée autour de la planification des opérations et s'inscrit dans l'organisation collective du travail ;
- elle mobilise des bouts de raisonnements non verbalisés qui supposent des acquis et le partage d'implicites ;
- elle est construite sur l'enjeu de maîtriser une situation professionnelle spécifique, c'est-à-dire gérer la rotation des cultures dans une serre, puis sur celui de dialoguer dans une logique de transmission à partir de raisonnements complémentaires, pour se mettre d'accord sur la gestion de la rotation des cultures. L'accord se construit non seulement sur la répartition du travail mais aussi dans un but de ratifier ce qu'il faut faire dans les règles de gestion de la rotation dans les serres. Le dialogue change d'enjeu, il s'agit désormais de trouver un accord sur des représentations, sur des références de métier. On sort du seul versant actionnel pour toucher au professionnel.

Ainsi, un glissement d'objet s'opère au cours de l'interaction : de la confirmation d'une tâche à la gestion d'une serre. La coordination s'appuie sur l'organisation des actions des uns et des autres selon un régime *en plan* (Thévenot, 2000, 2006) : à partir d'éléments de l'environnement, des buts,

des moyens et des ressources disponibles, les personnes s'entendent sur les étapes de contrôle et d'exécution à suivre pour accomplir les actions immédiates et à venir. Cette situation professionnelle invoquée demande aux opérateurs :

- d'être munis d'un ensemble de connaissances sur le développement des adventices et sur les moyens de le contrôler ;
- de maîtriser les principes structurant la gestion de la serre :
- - la conduite optimale des planches sous abri (assurer rapidement les transitions, éviter des décalages de récoltes trop importants sur une même planche pour la renouveler en une seule fois),
 - anticiper l'enherbement,
 - profiter des surfaces non occupées par les légumes « principaux » pour planter des plantes « secondaires » ou aromatiques,
 - appliquer du compost autant que faire se peut.

Ces principes d'action font appel à des connaissances en matière de fonctionnement des végétaux (leur cycle de développement, leurs concurrences trophiques, etc.) et engagent les praticiens à déployer un certain nombre de techniques pour atteindre les objectifs de fertilité, de production et d'organisation du temps de travail.

CONCLUSION

Cette contribution a montré comment apprenants et agriculteurs fabriquent des « concepts pragmatiques » à partir de leurs expériences (Pastré, 2004) et mettent en relation ces concepts avec de nouveaux objets rencontrés dans les situations vécues. Analyser les conduites et les discours dans l'action située permet de saisir la relation entre ce qui se dit, ce qui s'échange et ce qui se fait, par rapport à une situation précise.

Par ailleurs, il est à noter que les conditions d'interaction offrent plus ou moins d'occasions d'approfondir des implicites conceptuels et qu'il convient, pour comprendre les ressorts d'une transmission efficace, de caractériser ces conditions, en particulier l'impératif de production. Le primat de la réussite de l'action marque la présence d'implicites : sur ce que sait ou ne sait pas l'apprenant, sur ce que prend en compte réellement le tuteur pour décider de ce qu'il faut faire, sur ce qu'il est coutumier et acceptable de faire.

L'interaction est directement en rapport avec le développement de la prochaine tâche à effectuer, ce qui amène les interactants à élargir la première opération évoquée à un ensemble d'autres tâches relatives à la gestion d'un espace plus grand. Cette prise en compte, par les interactants en situation de dialogue, d'un espace élargi et d'un temps plus long, comporte hypothétiquement un potentiel pour le développement des compétences des apprenants.

La démarche entreprise a mis en évidence la complexité que doivent appréhender les agriculteurs. Maîtriser cette complexité est une préoccupation pour le praticien, elle l'est d'autant plus pour le jeune agriculteur qui s'installe dans le métier.

Finalement, l'essentiel de ce travail de recherche est d'avoir montré que l'analyse conjointe des configurations de transmission professionnelle avec celle des interactions tutorales au travail est une voie pertinente pour comprendre et caractériser les phénomènes de transmission en milieu professionnel. L'analyse interactionnelle proposée n'aurait effectivement pas pu être effectuée sans une connaissance du dispositif d'espace-test, sans une idée des attentes des personnes vis-à-vis des relations au travail ou sans une idée de leurs expériences professionnelles antérieures. Cette analyse itérative proposée ici permet ainsi de dépasser la dichotomie entre l'analyse microscopique des situations professionnelles et l'analyse macroscopique des conditions sociologiques favorables ou défavorables à la transmission professionnelle.

Cette approche conjointe de la transmission professionnelle constitue donc une proposition théorique et méthodologique pour étudier les processus à l'œuvre dans le tutorat en général et s'accorde particulièrement bien au domaine agricole dont la formation professionnelle est aujourd'hui confrontée à un contexte de renouvellement des pratiques professionnelles.

Chapitre 4

LA PÊCHE À PIED... DE L'ANALYSE DU TRAVAIL À LA DÉFINITION DES

COMPÉTENCES DU MÉTIER

HÉLÈNE LAGUERRE, PATRICK MAYEN ET FLORENT SPINEC

La création du référentiel de formation pour la pêche à pied professionnelle est la dernière étape de formalisation d'un métier qui — avant 2001 — ne disposait d'aucun statut social et était historiquement associé à une activité de braconnage. Le pêcheur à pied est désormais reconnu comme un professionnel compétent et agissant pour la pérennité de son métier et de la ressource.

Ce chapitre est issu d'un groupe de travail constitué à l'initiative d'Agrocampus Ouest site de Beg-Meil et d'Agrosup Dijon, établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Ce groupe de travail a réuni des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole français, sous la conduite de Patrick Mayen, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, spécialisé dans la formation et inscrit dans le courant de la didactique professionnelle.

Ce groupe avait pour but d'examiner ce que peut signifier « travailler avec le vivant », lorsque ce travail s'effectue dans une perspective de développement durable, en matière de connaissances requises et de compétences à mobiliser et à construire. L'accent était mis sur l'analyse de l'action des professionnels, telle qu'elle se déroule concrètement en situation de travail, et sur l'analyse de leurs raisonnements (Mayen et Lainé, 2014). L'objectif final était de contribuer à la conception de parcours ou de séquences de formation référées aux situations de travail et répondant aux exigences de complexité relatives aux objets, situations, processus et phénomènes du vivant. En parallèle et en complémentarité de cette action, Agrocampus Ouest site de Beg-Meil est missionné par le Comité régional des pêches de Bretagne, le Comité national des pêches et le ministère de l'Agriculture et de la Pêche pour l'élaboration d'un référentiel métier pour la pêche à pied professionnelle, métier historique dont le statut social venait d'être créé et pour lequel aucune formation n'existait. La construction de ce référentiel de compétences métier imposait l'étude approfondie du métier et de ses contours.

Le choix de recourir à la didactique professionnelle est justifié par la

méconnaissance des situations de travail de la pêche à pied. Comment les professionnels parviennent-ils à les maîtriser ? Quelles sont, en particulier, les pratiques qu'ils inventent ou qu'ils ne parviennent pas à inventer ? Comment raisonnent-ils en situation et avec quelles connaissances ? Ainsi, l'analyse du travail est aussi une analyse didactique : elle cherche à identifier les dimensions problématiques du travail, les tâches et problèmes complexes qu'il comporte, les principales variables et les principaux concepts qui forment le système sur lequel il faut être capable de raisonner. Elle précise également les formes de connaissances, de représentation et de raisonnement construites et mises en œuvre dans l'action par des professionnels compétents. Ce sont ces situations problématiques, propres à stimuler l'apprentissage et le développement des compétences, qui peuvent ensuite être transposées en situations de formation.

Nous exposerons ici le cas de la pêche à pied, représentatif de la problématique que nous venons d'esquisser. Dans un premier temps, nous présenterons les enjeux de l'analyse des situations en didactique professionnelle. Nous préciserons ensuite le contexte de la pêche à pied et ses enjeux. Puis nous entrerons dans le cas particulier de la pêche à la telline. C'est à propos de cette pêche spécifique que l'analyse du travail en didactique professionnelle a été conduite, et notamment les observations en situation.

LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE, LES SITUATIONS, L'ACTIVITÉ

La didactique professionnelle analyse le travail pour la formation. En empruntant à l'ergonomie, toute démarche de didactique professionnelle considère, d'une part, la situation telle qu'elle se présente et s'impose aux professionnels avec ses différentes caractéristiques, c'est-à-dire ses finalités et ses buts, et d'autre part, ce qu'on appelle l'objet du travail, autrement dit ce sur quoi et avec quoi on doit agir, les conditions naturelles, socioéconomiques, techniques. Ainsi, toute situation de travail correspond à un système avec lequel et sur lequel un professionnel est amené à construire et à développer les moyens d'agir.

En didactique professionnelle, agir ne se réduit jamais aux gestes d'exécution de l'action mais inclut toujours les opérations de pensée : identification de la situation et de sa dynamique, élaboration de scénarios

d'action, définition des buts et des sous-buts, prises d'information pour contrôler l'évolution de l'action, de ses effets et des processus et phénomènes avec lesquels on agit, ajustement de l'action, etc. Ainsi, un professionnel compétent est capable de se représenter les principales variables de la situation avec laquelle il agit, leurs relations et évolutions, ainsi que les effets de son action.

Un professionnel compétent peut conduire son travail selon un régime procédural et routinier lorsqu'une situation se présente à un niveau de complexité acceptable, mais il peut aussi changer de régime lorsque la situation se complexifie ou se dégrade, et passer à un régime conceptuel dans lequel il réalise des opérations continues de diagnostic et de contrôle, ajuste son action à l'évolution de la situation, anticipe ces évolutions et les conséquences de son action avec la situation (Mayen, 2014 ; Pastré, 2011 ; Vergnaud, 2008).

Toute formation professionnelle est finalisée par la maîtrise de ces situations qui constituent ou constitueront le travail quotidien des professionnels. Une situation est :

- ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire ;
- ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder ;
- ce sur quoi ils ont à agir, pour réaliser les tâches attendues.

Les situations professionnelles, les problèmes qu'elles comportent, les tâches à accomplir peuvent être utilisés directement comme moyens de la formation ou par le biais de situations simulées, d'études de cas, de mises en situation, etc.

L'analyse du travail, telle qu'on va en découvrir un cas avec la pêche à pied, conduit donc à connaître et à comprendre ce qu'est un certain type de métier ou d'emploi, à en identifier les principales caractéristiques dont, d'une part, les tâches, leur complexité et les problèmes qui se posent et, d'autre part, les formes d'action et les compétences, au sens d'intelligence de l'action.

L'ANALYSE DU MÉTIER DE PÊCHEUR, PREMIÈRE ÉTAPE DE CRÉATION D'UN

RÉFÉRENTIEL MÉTIER

DÉFINITION DE LA PÊCHE À PIED PROFESSIONNELLE

La pêche à pied professionnelle est définie dans le décret n° 2001-426 du 11 mai 2001 :

« La pêche maritime à pied professionnelle s'entend de celle dont l'action, en vue de la vente des animaux marins pêchés, s'exerce sur le domaine public maritime ainsi que dans la partie des fleuves, rivières, étangs ou canaux où les eaux sont salées telle que délimitée par la réglementation en vigueur. L'action de pêche proprement dite s'exerce : sans que le pêcheur cesse d'avoir un appui au sol et sans équipement respiratoire permettant de rester immergé [...]. Le pêcheur exerce les activités suivantes : les opérations de pêche à pied, en estuaire, fleuve et estran [...] à l'aide d'un matériel simple [...] en fonction des réglementations (quotas, tailles limites de capture, suivis sanitaires...) et conditionne les prises et en assure la commercialisation selon les règles de sécurité et ses objectifs. Par ailleurs, il entretient et nettoie le navire et les équipements, assure le pilotage de son entreprise (gestion économique, sociale et environnementale) et organise son travail [...]. Il possède un permis, des licences et des timbres. »

En résumé, le pêcheur à pied professionnel exerce dans le milieu naturel grâce à des autorisations sur des zones répertoriées et suivies (contrôles sanitaires et gestion de la ressource) et commercialise sa récolte. Dans ce métier, le pêcheur à pied porte plusieurs casquettes : pêcheur, biologiste, commercial et entrepreneur.

CONTEXTE ET ENJEUX DE LA PÊCHE À PIED PROFESSIONNELLE

La pêche à pied professionnelle est un métier ancestral, traditionnel et familial, qui ne disposait d'aucun statut social jusqu'au décret n° 2001-426 du 11 mai 2001. Devant la nécessité de reconnaissance institutionnelle, de visibilité, et face à une réglementation de plus en plus exigeante, la création d'un référentiel métier et de formation et la mise en place d'une formation pour les pêcheurs à pied constituaient la dernière étape de formalisation du métier de pêcheur à pied.

La pêche à pied professionnelle française représente 1 264 emplois, dont

382 en Bretagne en 2007 (Comité régional des pêches maritimes et élevages marins Bretagne). Les enjeux de la mise en place d'une formation sont multiples : contribuer à la reconnaissance institutionnelle du métier, contrôler l'accès au métier et à la ressource, et répondre à des besoins grandissants en termes de gestion de la ressource et de compréhension des réglementations.

CARACTÉRISTIQUES DU MÉTIER

Le métier de pêcheur à pied professionnel est en pleine mutation, passant d'une activité de prédation à une profession basée sur la gestion durable des entreprises et des ressources. En effet, la pêche à pied était historiquement une activité de complément et de braconnage, marquée par une logique de capture maximale, et composée de fait par des pêcheurs individualistes ne possédant pas, le plus souvent, de formation et exerçant en marge des réglementations et des circuits de commercialisation usuels.

Le métier présente une grande diversité en fonction des espèces pêchées, des sites de pêche, des équipements et des techniques employées. Les activités professionnelles concernent l'acte de pêche, la technique (entretien du matériel, techniques de pêche, respect des quotas et des tailles limites de capture), le conditionnement, la commercialisation et le pilotage de l'entreprise.

Il est caractérisé par une forme d'exercice particulière, notamment liée au fait qu'il est exercé en extérieur : travail sur différents sites de pêche et sur des gisements identifiés (parfois très éloignés), travail possible le week-end, travail dans le milieu naturel donc soumis aux aléas environnementaux (conditions météorologiques, marées, courants, fermetures pour microalgues toxiques, pollution...), travail de force physique (fatigue, usure...).

De plus, l'exercice du métier est sujet à une forte réglementation liée à l'environnement, à la gestion durable de la ressource et à la sécurité sanitaire (Loi littoral, Natura 2000, Loi sur l'eau, accès au site de pêche, agrément sanitaire, fermetures sanitaires...). En effet, les fermetures sanitaires sont récurrentes chaque année (présence de phytoplanctons toxiques ou de bactéries fécales dans les coquillages filtreurs).

En fonction des résultats des suivis scientifiques de biomasse, des quotas sont attribués chaque année à des zones de pêche et aux pêcheurs, par des

commissions réunissant professionnels de la pêche et scientifiques. Il en va de la pérennité de leur métier : une bonne gestion des gisements est garante de leur activité, du maintien de la pêche.

Pour exercer son métier et aller vers une gestion durable des ressources, le pêcheur à pied professionnel doit acquérir des connaissances en biologie, physique, environnement, ou encore hydrologie, pour mieux comprendre le fonctionnement des milieux de pêche (écosystèmes marins, estuariens, marées, courant...), la biologie des espèces pêchées (reproduction des poissons, coquillages, crustacés...) et les réglementations qui s'appliquent.

ANALYSE DE LA PÊCHE À LA TELLINE

Une analyse du travail (situation professionnelle de « l'acte de pêche ») a été réalisée — au travers du cas de la pêche à la telline — et a contribué à l'élaboration du référentiel métier. Pour ce faire, des observations en situation de pêche ont été menées : rendez-vous chez un pêcheur à pied, préparation du matériel, acte de pêche, tri et retour au domicile. L'acte de pêche a été filmé et photographié pour analyser les gestes, les postures et les techniques du métier. Plusieurs pêcheurs ont été interviewés sur le site de pêche et les dragues ont été testées par l'équipe de chargés d'études afin de comprendre les gestes et la difficulté de l'exécution.

La pêche à la telline est un bon exemple d'analyse d'une situation professionnelle. C'est un travail gestuel, de force, utilisant un équipement particulier et se déroulant dans le milieu naturel et, en même temps, un travail d'observation et de diagnostic, de prise en compte de nombreuses variables : environnementales, techniques, sociales...

La telline est un coquillage fouisseur, enfoui dans le sable et filtrant le phytoplancton pour se nourrir. Sur la côte atlantique, la pêche se fait à marée basse. En Méditerranée, où le phénomène des marées est quasi inexistant, les techniques de pêche sont différentes (non décrites).

Lorsque la pêche se fait à marée basse, les sites à telline sont des plages de sable battues par les vents et courants, avec un faible dénivelé. Elle se pratique les pieds dans l'eau, à une hauteur d'eau comprise entre les chevilles jusqu'aux genoux. En hiver, le pêcheur porte une combinaison et des chaussons en néoprène pour se protéger du froid. La pêche à la telline consiste à capturer les tellines enfouies dans le sable à l'aide d'une drague

en inox. La drague est constituée d'un manche, de roues, d'une lame et d'une « cage » avec une grille (fig. 4.1).



Figure 4.1. Soulèvement de la drague pour enlever le sable.

La drague est reliée à un harnais placé autour de la taille du pêcheur. Le pêcheur tire en arrière la drague, ce qui provoque l'enfoncement de la lame dans le sable et permet au sable, aux tellines et aux « déchets » de rentrer dans la « cage ». Grâce à la maille et aux vagues qui balayent la drague, le sable et les tellines inférieures à la maille ressortent en partie. La profondeur de la lame est ajustable : elle pénètre plus ou moins dans le sable. En fonction de sa position sur l'estran, le pêcheur ajuste la lame à la bonne profondeur pour récupérer les tellines. Il apparaît que certains pêcheurs ne savent pas comment ajuster la lame durant la pêche, ou encore où trouver précisément les tellines.

La position du corps est un élément clé de la tirée de la drague : le pêcheur pousse sur ses jambes, le corps en arrière. En fonction des pêcheurs observés sur le site, les postures sont différentes (poussée du dos, du bassin ou des épaules, fig. 4.2). Toutefois, la poussée avec les jambes est la

solution la plus efficace et la moins traumatisante pour le corps. Le poids du corps est placé vers l'arrière, les jambes poussent vers l'arrière (système de balancier).



Figure 4.2. Les pêcheurs effectuent des traits parallèles à la plage. La pêcheuse à pied au premier plan a une position de pêche différente, poussant plus avec le bassin qu'avec les jambes.

Pendant la pêche, la drague devient vite très lourde du fait des tellines récoltées et du sable qui a tendance à s'accumuler malgré la grille (sable compact) et les vagues qui traversent la drague. Le pêcheur est donc obligé de vider régulièrement le sable de la drague en la soulevant complètement, un clapet permettant de retenir les tellines (fig. 4.1). Ce geste de force se fait surtout grâce aux jambes, au dos et aux bras ensuite. Sur le site, un pêcheur avait une technique différente : il enlevait le sable plus régulièrement en faisant de plus petits mouvements secs avec la drague, sans la relever complètement. Cette dernière technique paraît plus efficace et moins fatigante.

Pendant les observations, quatre pêcheurs étaient sur le site : chacun

réalisait un trait différent, parallèle à la plage (fig. 4.2), plus ou moins enfoncé dans l'eau, et suivait la longueur de la plage sur ce même trait. La danse entre les pêcheurs paraît organisée et courtoise. Cette organisation permet de pêcher sur des zones différentes, et éviter à plusieurs de retourner la même zone. Les premiers arrivés sur l'estran choisissent leur trait.

Sur la même plage, certaines zones sont plus ou moins riches en tellines. Ainsi, certains pêcheurs identifient le potentiel de richesse en tellines à partir d'une hypothèse construite sur leur expérience : « la présence d'un ruisseau à un certain endroit de la plage a un effet sur la disposition des tellines (apport d'eau douce) ».

L'acte de pêche dure au minimum quatre heures (de quatre à douze heures en fonction du site, de l'espèce et de la commande), les professionnels effectuent en moyenne cinq marées par semaine, du dimanche au jeudi soir par exemple. La récolte journalière avoisine les 120 kg, ce qui correspond au quota autorisé par marée par pêcheur. Globalement, les pêcheurs pêchent jusqu'au quota, en rallongeant si besoin leur temps de pêche et donc la pénibilité. Le tri et le conditionnement sont effectués directement sur l'estran après la pêche. Le tri se fait à l'arrière du 4 × 4, qui sert pour le transport et la livraison. Cette opération permet d'enlever les tellines sous-taille, les autres animaux (poissons plats, vives, crabes, mollusques...), les coquilles vides et autres déchets. Les animaux doivent immédiatement repartir à la mer. Toutefois, certains effectuent le tri chez eux et remettent à l'eau le lendemain. La livraison au mareyeur a lieu après le tri. Des fiches de pêches sont remplies sur le site, après le tri, et envoyées au comité local des pêches référent.

Les pêcheurs à pied sont des observateurs : ils connaissent leur métier, sa technique, leurs zones de pêche et ont une connaissance pratique des écosystèmes locaux. Ils sont amenés à réaliser continûment des choix, à la fois à propos de la zone de pêche, des emplacements sur la zone, et pour ajuster leur action avant et tout au long de leur pêche (réglage de la drague, choix du trait, choix des emplacements...).

DE LA PÊCHE À LA TELLINE À LA PÊCHE À PIED

La pêche à la telline apparaît comme représentative des autres types de pêche à pied : effectivement, les pêcheurs à pied ont tous des contraintes liées à l'environnement (météo, fermetures sanitaires...), à la pénibilité du

travail (lombalgies quelle que soit l'espèce ou la technique de pêche), ou encore au territoire (conflits d'usages, réglementations locales). Il s'agit d'un métier en relation étroite avec le milieu naturel qui fournit au professionnel les ressources biologiques et donc financières. Pour mener à bien son entreprise dans un objectif de pérennité, le pêcheur doit revêtir différentes casquettes (fig. 4.3). Tout d'abord, celui-ci doit être « pêcheur », c'est-à-dire savoir utiliser et régler son matériel, et pêcher efficacement. Il doit également être « biologiste » et connaître les milieux naturels (zones de pêche), les espèces pêchées : en connaissant la biologie des animaux, il sait leurs préférences (substrat, alimentation...) et va ainsi les trouver sur l'estran. Pour la pérennité de la ressource et donc de sa pêche, il combine son expérience de pêcheur et de biologiste. Il est aussi « commerçant » et vend sa pêche aux mareyeurs. Et, finalement, le pêcheur est un « entrepreneur » : il gère son entreprise et organise son activité dans le temps. Par exemple, un bon « entrepreneur-biologiste » sera capable de s'adapter face aux fermetures sanitaires et de réorganiser son travail.

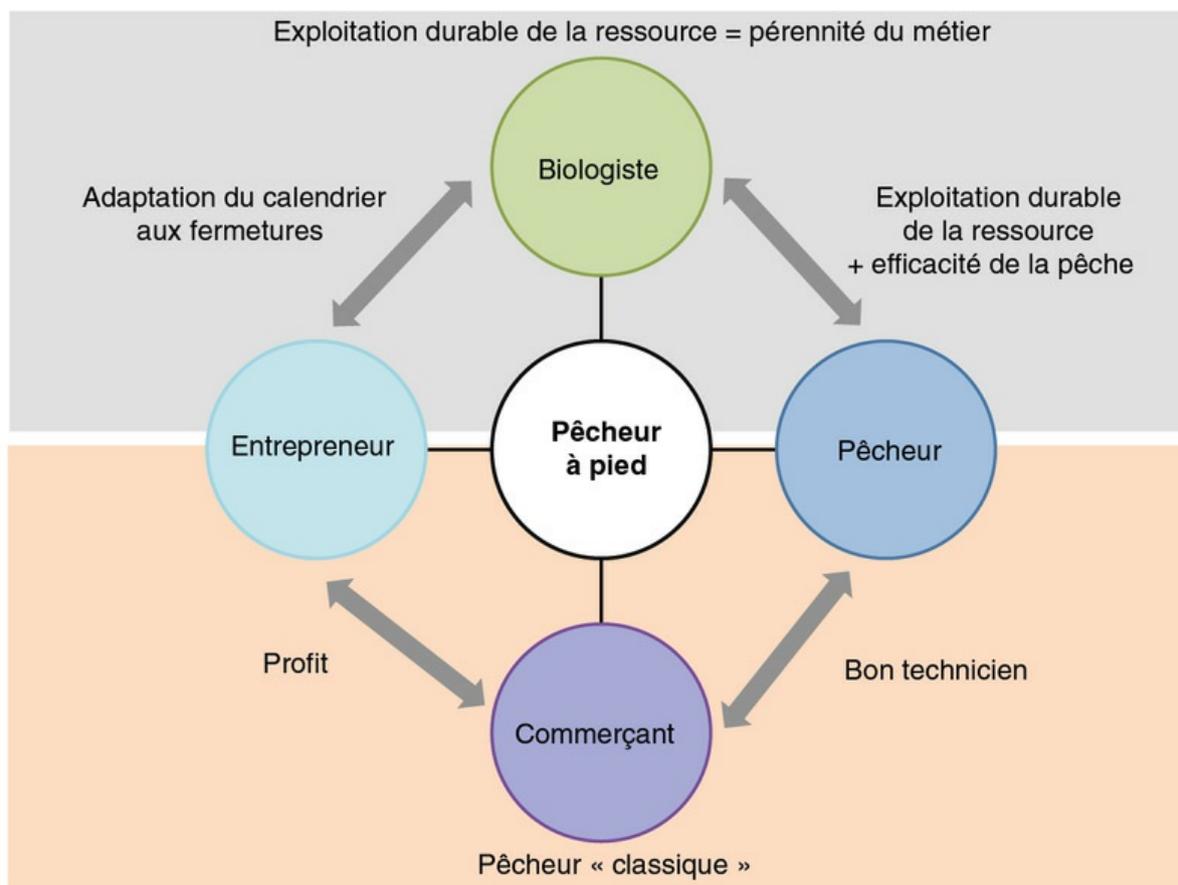


Figure 4.3. Un pêcheur « multi-casquettes ».

DÉFINITION DU CŒUR DE MÉTIER

Il ressort de l'étude de la pêche à pied que le cœur du métier est bien « l'acte de pêche ». Le pêcheur combine des savoirs techniques et scientifiques et des données pour organiser sa pêche, dans le temps et dans l'espace. Pour déterminer le choix de la zone de pêche, de l'espèce pêchée et donc du matériel, il se renseigne sur la météo, le coefficient de marée, mais aussi sur ses pêches précédentes : est-ce que le site fournit bien ou pas ? et est-ce que les autres pêcheurs ont bien pêché ou pas ? Sur site, il adapte sa technique de pêche en fonction de ses observations : courant et météo, nombre de pêcheurs présents sur le site, premières prises. Il effectue sa marée en faisant un compromis entre durée de la pêche (pénibilité), qualité et quantité. Même si, en fonction des pêcheurs, un des trois critères peut être favorisé, globalement, le critère quantité est le point majeur : « pêcher au maximum du quota ».

DE L'ANALYSE DU MÉTIER À LA CONCEPTION D'UN RÉFÉRENTIEL ET D'UNE FORMATION

Plusieurs caractéristiques essentielles du métier ont été classées et hiérarchisées pour constituer la charpente du référentiel. Tout d'abord, une caractérisation du travail de pêche organisé par les buts est identifiée, soit comme on l'a vu : un équilibre entre le temps de pêche, la pénibilité du travail et la quantité prélevée, dans une démarche d'optimisation du travail qui vise à « minimiser l'effort de pêche sur la durée du temps de pêche (marée) et du quota à atteindre ».

UN TRAVAIL INSCRIT DANS DES ESPACES ET DES TEMPS DIVERSIFIÉS

Pour assurer le pilotage de son entreprise, le pêcheur à pied doit organiser son travail à différentes échelles temporelles. Le cycle d'activités de pêche — qui correspond à un cycle relativement bref de la journée (voire pour certains aspects, à la semaine) — met en évidence l'interdépendance des activités. En effet, les actions de diagnostic de l'acte de pêche s'effectuent bien avant l'arrivée sur le site de pêche, puisqu'une des premières décisions à prendre concerne le choix du site, en fonction de la marée, des conditions climatiques, de la distance et donc du trajet à parcourir et de la fatigue qui en découle, des réglementations en vigueur, qui concernent la préservation de la ressource. Le métier s'effectue donc selon quatre

échelles de temps :

- une échelle annuelle (ou un pas de temps annuel), concernant gestion/comptabilité, renouvellement des demandes administratives, fermetures sanitaires et temps libres...
- une échelle saisonnière, concernant variation des espèces pêchées et des zones de pêche, fermetures...
- une échelle hebdomadaire, concernant météo, choix des pêcheries, suivi des contrôles sanitaires (microbiologiques, phytoplanctons toxiques...), fiches de pêche, facturation...
- une échelle quotidienne, concernant préparation de la pêche, météo, bon de livraison...

L'ACTE DE PÊCHE, UNE SITUATION PROFESSIONNELLE SIGNIFICATIVE

L'acte de pêche est une situation professionnelle significative, non seulement parce qu'elle est centrale et emblématique du métier, mais aussi parce qu'elle met en relation les conditions et les actions de la situation de pêche avec les autres actions des autres situations. Elle comporte, dans un certain sens, toutes les autres caractéristiques des autres situations. Ainsi, lorsque le pêcheur est dans la situation de pêche, il réalise nécessairement un diagnostic de situation qu'il opère de la manière suivante, et à partir des variables suivantes :

- variables environnementales, comme fermetures sanitaires, réglementations environnementales, connaissance de l'écosystème du site et de la biologie de l'espèce, courantologie...
- variables économiques et administratives, comme licences, quotas, commercialisation (quantité commandée par les mareyeurs)...
- variables techniques, comme adaptation à la météo et au site, réglages de la drague, choix individuel du harnais (confort), problèmes techniques, durée et pénibilité...
- variables sociales et territoriales, comme présence d'autres pêches sur le site (positionnement du trait de pêche, échanges), conflits d'usages (par ex., tourisme, pêche récréative)...

Pour Vergnaud (1996), le champ de compétences est l'« ensemble des concepts mobilisés pour résoudre les tâches d'une situation professionnelle significative ». En termes de compétence, si les moments de préparation et d'orientation de la pêche sont combinés avec celui de l'acte de pêche, sur

le site, il en ressort que la compétence-clé est de savoir mener sa marée. Celle-ci est tout au long réalisée par des actions et des opérations de diagnostic qui s'effectuent à partir des principales variables (ou paramètres) représentées sur la figure 4.4 et qui doivent être conceptualisées par les pêcheurs.

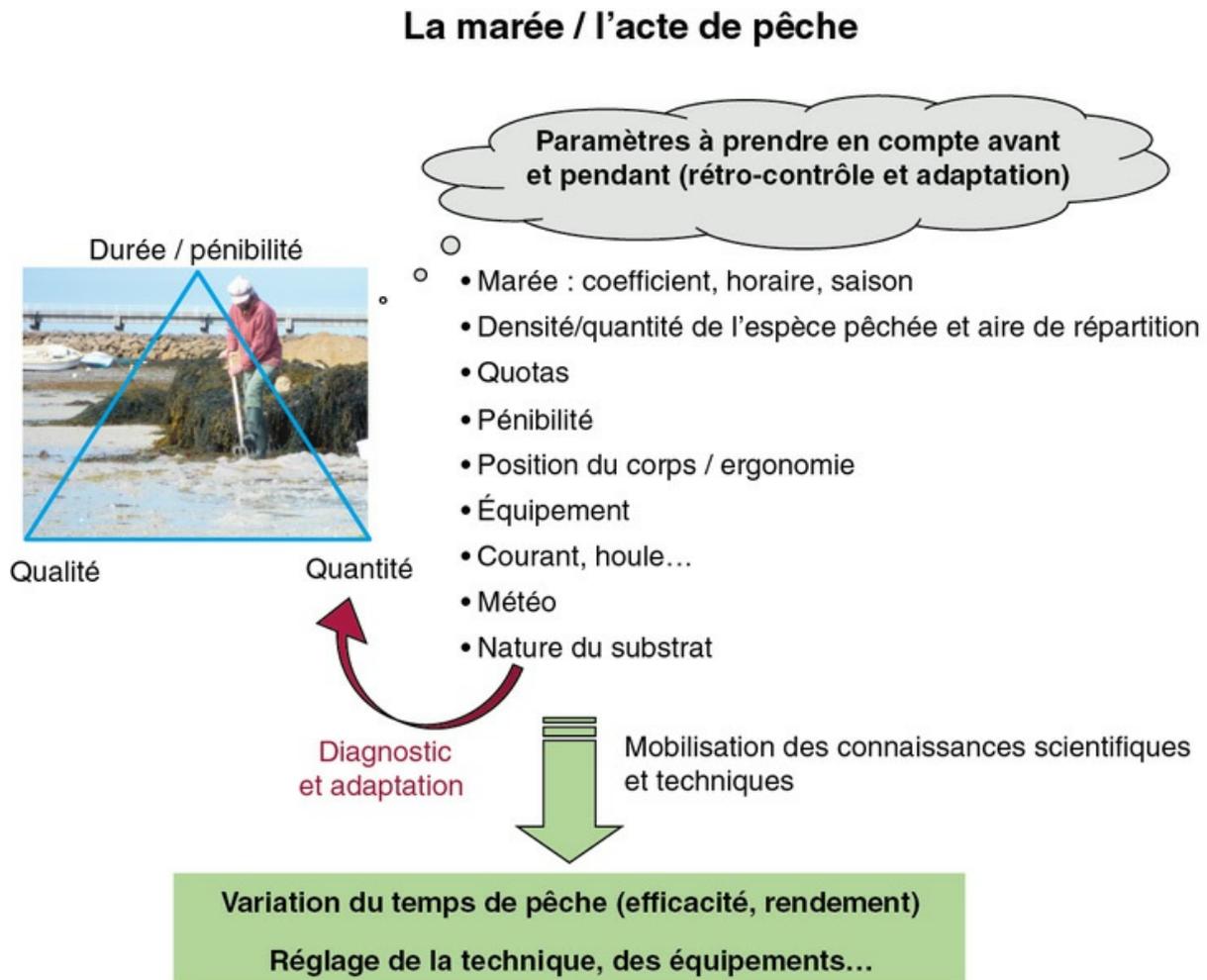


Figure 4.4. Concepts mobilisés par le pêcheur à pied.

Trois champs de compétences sont finalement identifiés et mis en relation : le pilotage de l'entreprise (gestion, commercialisation, compétences générales et techniques), l'acte de pêche (compétences spécifiques / sciences et techniques) et l'organisation du travail (gestion des temps sociaux, fermetures sanitaires, planification des marées, compétences générales et techniques) (Spinec et Laguerre, 2014). La figure 4.5 illustre les relations entre ces trois champs.

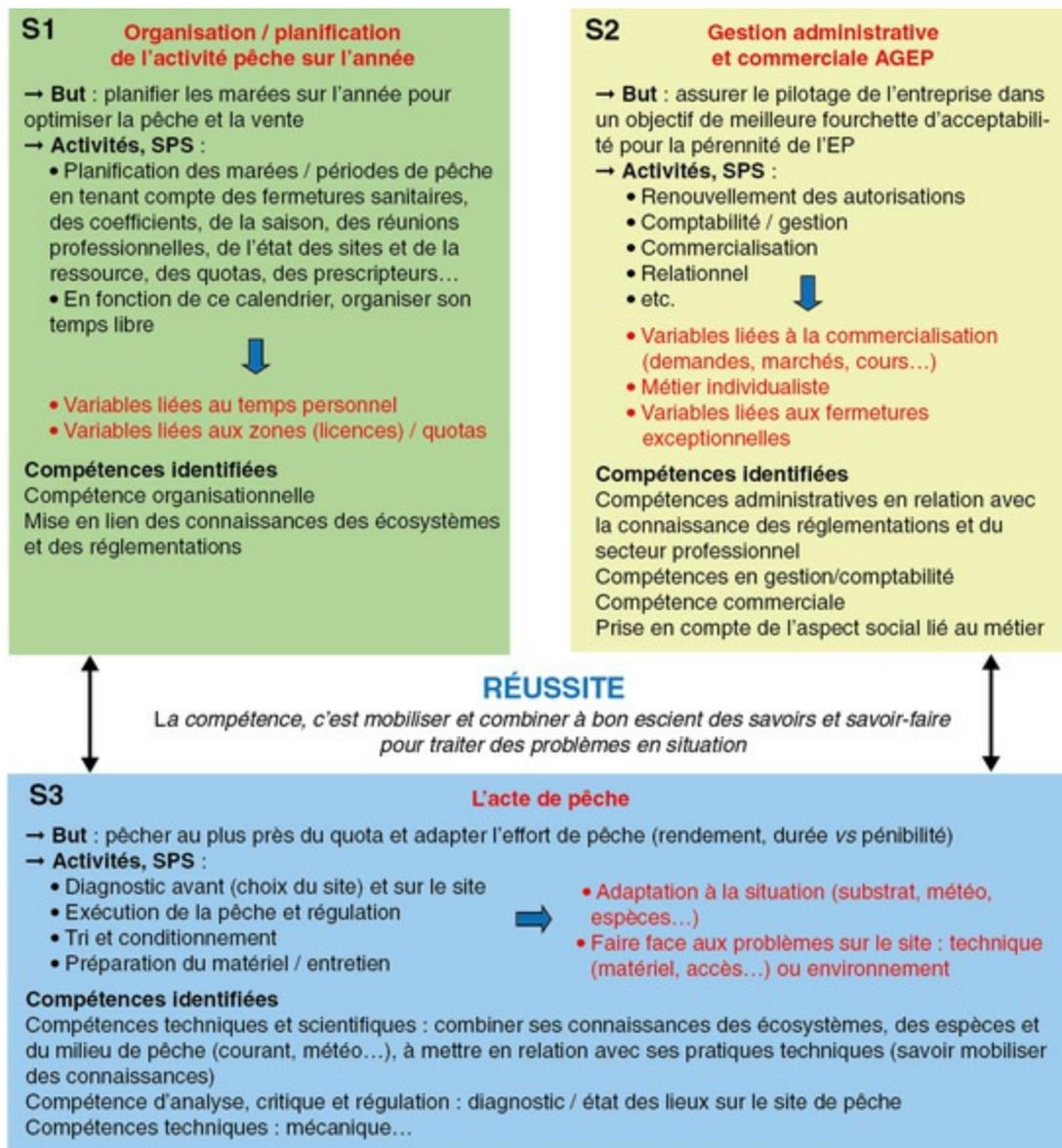


Figure 4.5. Compétences mobilisées par le pêcheur à pied et relations entre ces compétences.

CONCLUSION

L'analyse du travail est une étape nécessaire pour la conception de référentiel. À travers l'analyse fine de l'action en situation, les principes d'actions lors de situations peuvent être décrits et explicités, ainsi que les systèmes de variables ou paramètres en interaction qui permettent aux professionnels de conceptualiser afin de pouvoir diagnostiquer, raisonner, orienter et ajuster leur action en situation.

Par ailleurs, ces paramètres sont associés à un système de buts. En effet, l'action professionnelle, les apprentissages et les conceptualisations sont finalisés. De plus, les paramètres concernent des aspects différents du travail : temps et rendement, santé et confort de travail, préservation optimale de la ressource et effets minimaux sur l'écosystème, qualité de la production. La pêche à pied est donc un métier complexe, où les différentes variables doivent être combinées pour permettre l'action, et où l'interaction « homme-milieu-animal » joue un rôle primordial.

C'est pourquoi le terme de « référentiel de compétences » prend tout son sens : c'est l'unité de la pensée et de l'action pour une unité de situation professionnelle qui est concernée et non des distinctions par catégories disciplinaires.

2. Nous remercions Jean-Marie Kowalski, professeur à l'École navale (Brest), qui a bien voulu nous transmettre son texte.

3. La phrase citée par Delbos est de Bourdieu dans *Le Sens pratique* (1980, p. 175).

4. Quand le référentiel demande de « savoir communiquer », Éric dit : « *les mecs, ils savent ce qu'il faut faire. On discute parfois, mais chacun a sa place et sait ce qu'il a à faire* ». S'il y a du discours ou un commentaire sur le travail en cours, c'est, dit Delbos, « *dans l'après coup d'un faire jamais acquis avec de la nature en travail* ».

5. L'approche socioconstructiviste par compétence (Jonnaert, 2001) est proche des observations ethnographiques de Delbos et Jorion (1984).

6. Le faux poisson est un poisson capturé de valeur marchande mais non recherché pour diverses raisons, en particulier le manque de quotas.

7. *Lucien Beaugé (1879-1958) fut officier de marine puis chercheur à l'Office scientifique et technique des pêches maritimes (OSTPM) de France. Il enseigna treize ans (de 1938 à 1951) à l'École supérieure des pêcheries de Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Je travaille actuellement à rassembler des notes biographiques sur Beaugé qui fut, selon Giroux (1977), un pilier de la formation en pêche au Québec. Beaugé est le concepteur de supports didactiques imprimés édités au Québec et en France.*

8. *L'école de Grande-Rivière a changé plusieurs fois de nom depuis ses débuts. Par souci de faciliter la lecture, j'utiliserai pour la désigner le terme de Centre ou le sigle CSP, en référence à l'appellation Centre spécialisé des pêches utilisé à l'époque où le programme de développement de supports didactiques, décrit dans le présent texte, a été le plus actif.*

9. *Principalement de l'Institut scientifique et technique des pêches maritimes (ISTPM) et, après sa fusion avec le Centre national pour l'exploitation des océans (Cnexo), de l'Ifremer.*

10. *FAO : Organisation des Nations unies pour l'agriculture et l'alimentation (basée à Rome).*

11. *La gestion du programme sera transférée en 1993 au Centre collégial de développement du matériel didactique (CCDMD) et rattaché au Cégep de Maisonneuve (<http://www.ccdmd.qc.ca> .*

12. *C'est aussi à notre connaissance le premier manuel de ce type, du moins en francophonie, après le *Traité des pêches de Duhamel Du Monceau* publié au XVIII^e siècle (1776). L'ouvrage*

peut être consulté sur le site Internet du Conservatoire national des arts et métiers.

13. *Par exemple, dans certains ports, des pêcheurs ramendaient sans tenir compte du sens du filet.*

14. *Il s'agit des cours suivants : Ramendage (1ère année), Montage des filets droits (2e année) et Montage des chaluts (3e année).*

15. Cet ouvrage a été récompensé en 1985 par le « Prix du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie pour le meilleur ouvrage de niveau collégial publié au Québec ». Il a été réédité en 1999 et partiellement traduit en portugais par l'Instituto Nacional de Investigaçào das Pescas (INIP) de Lisbonne.

16. Ce logiciel a été traduit en portugais par l'INIP de Lisbonne.

17. Un de ces documentaires a été primé en 1987 dans le cadre des prix du Ministre décernés chaque année par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

18. En plus de ces références, un ensemble de documents ressources pour l'accompagnement à la réalisation de projets d'installation sont en accès libre sur Internet. Par exemple, le projet Equal « Entreprendre sur des territoires solidaires » présente un certain nombre de résultats et de méthodes pour l'accompagnement et la formation des porteurs de projets (plutôt « hors cadre familial »).

19. La Loi d'avenir (2014) centre son projet sur l'accompagnement du « produire autrement », sur le développement de l'agroécologie et sur la rénovation des formations professionnelles.

20. *Par exemple, la pensée-système en agronomie suppose non seulement un temps long pour apprécier sa propre action mais aussi une certaine durée d'appropriation.*

21. Voir, pour plus de développement, le travail de thèse à l'origine de ce chapitre (Chrétien, 2015).

22. D'autres verbatims viennent confirmer la propriété d'urgence de la tâche. La veille, les deux mêmes interactants échangeaient sur la gestion d'une autre serre. Le maraîcher attirait l'attention sur ce point : « *Ce qui serait bien, c'est qu'on arrive vraiment à vider la planche de radis sous-entendu creux et impropres à la vente pour semer les haricots sans trop tarder.* »

Partie 2

UN MONDE ET DES PROFESSIONNELS EN TRANSITION

Chapitre 5

AGRICULTURE PLUS AGROÉCOLOGIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES EXIGENCES COGNITIVES

PATRICK MAYEN

« Une limite intrigante de notre esprit : notre confiance excessive dans ce que nous croyons savoir et notre incapacité apparente à reconnaître l'étendue de notre ignorance et l'incertitude du monde dans lequel nous vivons. »

Kahneman et Clarinard, 2012.

Les évolutions de l'agriculture ont tendu, depuis ses origines, à accroître la productivité du travail, mais aussi à en réduire la pénibilité, la complexité et l'incertitude. L'agriculture conventionnelle, par les moyens qu'elle mobilise, se situe dans cette évolution. Sur le plan du travail cognitif, la réduction de sa complexité est réalisée par plusieurs voies : tout d'abord, la mise à l'écart des phénomènes du vivant ; ensuite, l'adoption de modes de

production marqués par la standardisation et la spécialisation ; puis la distribution du travail entre acteurs et structures intervenant dans une chaîne de production agricole, distribution dans laquelle une partie des tâches les plus complexes est prise en charge par des acteurs qui interviennent en amont ou en coordination avec le travail des agriculteurs (prescripteurs, conseillers, fournisseurs, techniciens, etc.) ; enfin, le développement d'artefacts de différentes natures, en particulier machines, produits phytosanitaires, et plus récemment, informatisation et numérisation des équipements.

Ces processus conduisent à une « simplification » des opérations de diagnostic, de surveillance et de contrôle, d'interprétation des états et évolutions, de construction de scénarios d'action, de prises de décision et, enfin, d'évaluation. Le champ des représentations peut être réduit et simplifié. Tout tend à diminuer le niveau d'exigence en termes de connaissances et de capacités de raisonnement, d'une part, à réduire les occasions d'apprendre et de penser, d'autre part.

L'agriculture et la recherche se sont appuyées, comme l'écrit Girard (2014), « sur le mythe rationnel du contrôle des processus biophysiques », contrôle qui est, comme l'écrit à son tour Coquillard (2015), « supposé permettre à l'homme de s'affranchir des contraintes écologiques et de minimiser les aléas ». Pour Girard (2014), « ce type d'organisation n'est favorable ni à l'apprentissage, ni à l'innovation, et ne permet pas de s'adapter facilement aux changements et de faire face à la complexité ».

Les agriculteurs « conventionnels » se trouvent ainsi dans une situation dans laquelle les exigences ont diminué, en tous les cas, en matière de connaissances, de représentations des systèmes et de capacité de raisonner les tâches agricoles. L'enseignement agricole, même s'il a conservé ses ambitions éducatives, a néanmoins participé à ce mouvement puisqu'il pouvait remplir ses missions en enseignant « simplement » dans le cadre du paradigme productiviste (Hubert, 2010).

Cet article a pour but, dans un premier temps, d'examiner les conséquences, en termes de travail et en termes de modes de pensée, connaissances et compétences, du passage d'une forme d'agriculture conventionnelle à des formes agroécologiques d'agriculture. Dans un second temps, d'en tirer les conséquences pour la formation et pour l'enseignement professionnel des agriculteurs, futurs agriculteurs et acteurs qui conseillent et encadrent les agriculteurs. L'analyse consiste en une comparaison entre les pratiques

requis, les connaissances, les raisonnements et les modalités de prise de décisions, en agriculture conventionnelle et en agriculture plus agroécologique. Par cette comparaison, l'analyse vise à contribuer à comprendre à quelle transition cognitive et formative les acteurs sont confrontés.

L'analyse est conduite à partir d'une analyse bibliographique de travaux agronomiques, écologiques, agroécologiques, de gestion ou de sociologie, produits sur le sujet de la transition agroécologique, pour identifier les caractéristiques cognitives en jeu. Elle s'appuie aussi sur une série d'études conduites à propos de différents métiers de la nature, dans une perspective de développement durable, consacrées à la problématique d'apprendre à travailler avec le vivant (Mayen et Lainé, 2014).

LES EXIGENCES D'UNE TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE

« Même si des techniques et savoir-faire sont nécessaires, ce n'est pas suffisant, car l'agroécologiste cherche d'abord à comprendre les processus du vivant pour les accompagner, les potentialiser afin de produire une nourriture de qualité, en quantité suffisante, tout en préservant l'environnement et les ressources naturelles. L'agroécologiste observe constamment, se remet en question régulièrement et s'adapte en permanence. Ainsi parvient-il à développer une approche juste de l'action, action adaptée à la situation et au contexte, tant agroécologique que social et économique. » (Hollard *et al.*, 2012, p. 22.)

Si l'on prend au sérieux ces quelques lignes, extraites d'un livre intitulé *L'Agroécologie*, on peut commencer à mesurer le défi que représente l'adoption d'une perspective agroécologique pour des agriculteurs, en termes de travail et en termes de manières de penser, de compétences et de niveau de compétences. On peut d'autant mieux le faire qu'il faut interpréter les propos énoncés, non pas seulement pour ce qu'ils semblent signifier, mais en les mettant en opposition à ce qu'est, par contraste, l'agriculture dite « conventionnelle ». Cette agriculture qui écarte ou neutralise une grande partie de la complexité des processus vivants, définit des standards de pratiques qui peuvent ne pas prendre en compte les situations locales et les contextes, et se préoccupe peu d'environnement et de ressources naturelles. Le travail et la pensée y sont simplifiés, les besoins de connaissances et de compréhension des processus du vivant, ainsi que les

besoins d'observation et de raisonnements sont réduits, certaines sources d'incertitudes écartées.

La complexité du travail et ce qu'on peut appeler la complexité cognitive découlent principalement d'une caractéristique fondamentale de l'agroécologie, exprimée ainsi par les mêmes auteurs (p. 22) :

« L'agroécologie s'appuie sur la prise en compte des écosystèmes, c'est-à-dire des interrelations entre les différents éléments d'un système, avec une attention toute particulière pour ses êtres vivants, végétaux et animaux. Par ailleurs, tout écosystème porte en lui les ressources nécessaires à sa vie, à sa recherche d'équilibre. De même, en agroécologie, tout problème trouve sa solution dans le milieu qui le porte. »

Le « Projet agroécologique pour la France », appelé aussi « Produire autrement », lancé le 18 décembre 2012 par le ministre de l'Agriculture,

« vise à concilier la performance économique et la performance environnementale. Ces deux aspects doivent être désormais abordés globalement et de manière articulée. Le projet agroécologique vise ainsi à produire autrement en repensant nos systèmes de production. C'est un changement des pratiques agricoles, mais c'est aussi une autre façon de penser » (Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2014, p. 3).

Le plan d'action « Enseigner à produire autrement », mobilise conjointement l'enseignement agricole :

« Réussir à atteindre une production agricole économiquement et écologiquement performante, c'est le défi que devront relever les agriculteurs à l'avenir. S'engager sur la voie de l'agroécologie nécessite des changements de pratiques importants dans la conduite des exploitations, mais aussi des manières différentes de raisonner le travail avec le milieu vivant. Dans la réussite à grande échelle de cette transition, l'enseignement agricole a un rôle primordial à jouer en tant que dispositif de formation des agriculteurs. » (Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2014, p. 4.)

Changements de pratiques importants, manières différentes de raisonner le travail avec le milieu vivant, les objectifs fixés à l'enseignement agricole sont élevés.

UN POINT DE VUE DIDACTIQUE SUR LE TRAVAIL AGROÉCOLOGIQUE ET LES COMPÉTENCES REQUISES

Autre façon de penser, changements de pratiques importants, manières différentes de raisonner le travail avec le milieu vivant, les objectifs sont ambitieux et les termes utilisés ne sont pas abusifs. Ils indiquent la nature des apprentissages et des transformations de la pensée qui est en jeu. « L'apprendre est d'abord une métamorphose... » écrit le didacticien des sciences André Giordan (1998, p. 16). « Les questions, les idées initiales, les façons de raisonner habituelles deviennent autres quand l'individu a appris. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation — souvent radicale — de la représentation mentale de l'apprenant... » Alors que dans le milieu scientifique les débats sont nombreux à propos des savoirs en jeu pour une évolution vers une agriculture plus agroécologique, les didacticiens soulignent qu'en matière d'apprentissage et d'enseignement, la centration sur les seules connaissances et sur leur enseignement est insuffisante :

« En didactique, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la tête vide en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères savantes ou scolaires. Prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments à ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. » (Reuter, 2013, p. 191.)

AGRICULTURE CONVENTIONNELLE, AGROÉCOLOGIE, QUELQUES DIFFÉRENCES

DU POINT DE VUE DES EXIGENCES COGNITIVES

« Depuis une soixantaine d'années, écrit Schaller (2013, p. 1), les modes de production de l'agriculture se sont profondément transformés, entraînant une augmentation considérable de la productivité par hectare et par travailleur, grâce notamment à la généralisation de la mécanisation et de l'utilisation d'intrants chimiques (engrais et produits phytosanitaires). Les agrosystèmes "modernes" tendent ainsi vers une maximisation des performances économiques et productives, reposant entre autres sur des schémas de sélection (végétale et animale) orientés vers la productivité et des systèmes de production homogénéisés pouvant conduire à une simplification des paysages et une spécialisation des territoires. Ces agrosystèmes sont fortement artificialisés et l'environnement y est considéré comme quasiment extérieur au système, à la fois substrat et contraintes à maîtriser (climatiques, parasites...). »

Dans ces mots, comme dans les constats présentés plus haut, une série de traits spécifiques des pratiques prototypiques des deux modèles agricoles, conventionnel et agroécologique, se dégagent et s'opposent : standardisation, homogénéisation et spécialisation *versus* diversité et diversification, dépendance au système global agricole *versus* autonomie, neutralisation et mise à l'écart des processus du vivant *versus* activité avec le vivant, réduction *versus* extension des échelles temporelles, spatiales, biophysiques, peu de prise en compte des conséquences des choix d'action *versus* prise en compte des conséquences et soin porté à celles-ci, peu de prise en compte des spécificités locales *versus* adaptation des choix et des pratiques aux caractéristiques locales. Enfin, sur un plan différent, on oppose la complexité et l'incertitude à une réduction de la complexité et à la sécurité et la prévisibilité que garantiraient les pratiques conventionnelles.

COMPLEXITÉ, INCERTITUDE, AUTONOMIE

Dans le modèle agroécologique, l'incertitude, comme la complexité, tendent à être considérées comme un état normal des choses. L'incertitude découle de ce que les choix d'action ne peuvent assurer qu'un degré relatif de certitude, parce qu'ils sont liés à des caractéristiques locales spécifiques, parce qu'ils sont davantage soumis à l'influence complexe des systèmes vivants, parce que leur pertinence n'est pas non plus « garantie » par la

vérité des références scientifiques et techniques éprouvées.

L'autonomie est, dans les perspectives agroécologiques, d'abord un but : il s'agit d'être autonome vis-à-vis de l'amont en matière de semences, de nourriture pour les animaux, autonome vis-à-vis du conseil, des banques et, en aval, des circuits dominants de distribution. L'autonomie cognitive peut être considérée comme une condition des autres autonomies. Elle concerne la connaissance et la compréhension du système sociotechnique agricole global, ses activités et ses effets, la connaissance de pratiques diversifiées, de pratiques de substitution, puis des causes de leur efficacité, des manières de les tester et de les adapter. Un grand nombre de pratiques agricoles ne sont tout simplement pas imaginées, pas pensées, pas pensables, du fait des limites de nos capacités à imaginer, et du fait de la présence d'un environnement homogène qui ne favorise pas les découvertes de l'hétérogénéité et de la diversité. L'autonomie concerne aussi la capacité d'observer et d'interpréter, de se représenter des systèmes et des processus complexes pour pouvoir prendre des décisions d'action.

STANDARDISATION, SPÉCIALISATION, HOMOGÉNÉISATION

La standardisation tend à imposer un type de production peu différencié, une même espèce, quelques variétés, une même race, quelques variétés pour les animaux ainsi que des modalités de production « homogènes », quels que soient les contextes. Les modalités de production incluent les pratiques et les artefacts, eux-aussi standardisés : « machinisme agricole », « intrants ». Les productions et les pratiques sont connues des principaux acteurs du système, agriculteurs, enseignants et formateurs, conseillers, commerciaux et technico-commerciaux des firmes et coopératives qui fournissent les agriculteurs. Elles forment une référence commune qui s'impose comme une évidence. Les acteurs qui interviennent en aval et achètent, transforment ou commercialisent les productions agricoles, interviennent dans le processus de standardisation, son institution, son maintien, son évolution, sa diffusion. Les pratiques agricoles sont ainsi fortement prédéfinies.

Sur le plan cognitif, la standardisation conduit à ce que les pratiques soient connues et reproductibles, pas seulement d'un espace à l'autre, mais quelles que soient les conditions. On peut donc, par exemple, moyennant quelques adaptations, appliquer les mêmes procédures d'action à des sols différents

et pour des variétés à peine différentes. Lorsque des problèmes éventuels se posent, les conseillers ou les technico-commerciaux interviennent et, en fonction des références en place, proposent des manières de résoudre un problème ou d'opérer une réorientation des productions. Le travail tend à se réduire à l'application de procédures, ou encore, en termes d'opérations de l'action, aux opérations d'exécution.

La spécialisation conduit à ce qu'une exploitation agricole limite ses productions et se spécialise dans quelques-unes d'entre elles. Chaque agriculteur peut donc se désintéresser d'autres types de production. Ce qui est à connaître et ce pour quoi il faut être compétent est réduit à quelques productions et modes de production. On pourrait penser que se constitue par là une expertise pointue dans un domaine donné. Ce qui est vrai. Mais en réalité, cette expertise est à relativiser : d'une part, elle s'inscrit souvent dans un cadre de standardisation, avec les traits décrits plus haut, d'autre part, elle peut vite devenir une expertise routinière (Kahneman et Clarinard, 2012). À savoir, non pas une expertise pour penser et raisonner, mais une expertise pour faire et refaire la même tâche de la même manière. L'efficacité est acquise, mais pas l'adaptabilité puisque cette routinisation peut tendre à ce que l'expertise se sclérose. On se trouve donc dans une situation à faible exigence de compétences et de potentiel d'apprentissage ou d'entretien des connaissances et compétences. L'espace des problèmes, comme on le dit en didactique, est réduit. Les problèmes sont à examiner et à résoudre dans un cadre qui prédéfinit le type de problème à prendre en compte et indissociablement les types de solutions à apporter. Enfin, en termes cognitifs, le travail de diagnostic est limité à une reconnaissance de quelques signes qui définissent un état, qui ne nécessite pas l'identification des causes à partir desquelles une démarche de recherche et de raisonnement des avantages des solutions devrait être menée.

DIVERSIFICATION ET DIVERSITÉ

La diversification s'oppose à la spécialisation. La diversification des productions, au sein d'une même entreprise ou d'un même territoire, correspond à une recherche d'accroissement de la biodiversité :

« Il s'agit d'accroître la biodiversité à différents niveaux d'organisation : du niveau intraparcellaire au niveau paysager. Au niveau des couverts végétaux, l'accroissement de la biodiversité permet de limiter la propagation des

bioagresseurs [...], les pratiques correspondantes peuvent être la mise en place de cultures associées (mélanges céréales légumineuses) [...] ou de mélanges variétaux (les mélanges variétaux de blé permettent une réduction notable des maladies, par exemple. » (Schaller, 2013, p. 3.)

Plusieurs facteurs de complexité sont en jeu : le nombre d'éléments et d'interactions entre éléments est beaucoup plus grand. La situation suppose de conduire plusieurs types de cultures différentes et aussi de les conduire en association. Autre phénomène didactique : on a affaire ici à un exemple de connaissance contre-intuitive, avec l'idée selon laquelle la biodiversité permet de limiter la propagation des bio-agresseurs. La norme de connaissance la plus présente (et la plus intuitive) est au contraire que l'élimination du désordre causé par la présence conjointe d'un grand nombre d'espèces empêche le risque biosanitaire.

Cela suppose l'apprentissage puis la compréhension de ce que Malézieux et Ozier-Lafontaine (2013) désignent comme les deux piliers de l'intensification écologique : l'accroissement de la biodiversité et le renforcement des régulations biologiques et leurs effets pratiques sur la maîtrise des bioagresseurs. Cela suppose aussi d'analyser et de dépasser la connaissance première, au sens de Bachelard, pour reconstruire une connaissance et une certitude nouvelles.

LA NEUTRALISATION DES CARACTÉRISTIQUES DU VIVANT EN AGRICULTURE CONVENTIONNELLE

Ce trait est, dans une certaine mesure, le plus important. Les évolutions de l'agriculture ont tendu à artificialiser une partie des conditions de production. La neutralisation des caractéristiques du vivant se manifeste dans l'artificialisation de l'usage du sol, traité dans sa seule fonction de support des cultures et non comme milieu vivant dont la santé et les caractéristiques seraient les conditions de la culture. En apportant les éléments (amendements, engrais) qui constituent le substrat de la croissance des plantes, puis en apportant les traitements nécessaires pour inhiber, neutraliser ou éliminer ce qui peut menacer ou limiter la production, depuis les semis jusqu'à la récolte, les pratiques conduisent à éliminer la complexité des interactions propres au vivant. Plusieurs conséquences en

résultent. Tout d'abord, la réduction de la complexité des interrelations par réduction des éléments et du nombre d'interrelations entre eux. Ensuite, une réduction des échelles temporelles, puisque la culture devient l'unité d'action et de raisonnement. Puisque les modes de culture, par exemple, remettent le sol-support à zéro après chaque récolte, il n'est pas nécessaire d'agir sur un empan temporel plus long, qui prendrait en compte les effets d'une culture sur les cultures des années à venir. Certes, il y a une rotation des cultures, quoique limitée, et pas partout, mais les effets de l'usage du sol, de l'usage des intrants, des machines ou des pratiques sur le moyen et long terme ne sont pas pris en compte.

Il n'est pas nécessaire de connaître, de comprendre, d'être capable de raisonner la vie du sol, et encore moins sur plusieurs années et pour un ensemble de végétaux, pour parvenir à une action réussie dans le paradigme de l'agriculture conventionnelle. La connaissance des végétaux, de la faune terrestre et intraterrestre peut rester très partielle.

Complexité réduite, réduction des problèmes potentiels, le traitement des problèmes qui surviennent ou qui menacent s'effectue sur un mode de réponse binaire et peu ou pas systémique : à un problème ou présomption de problème, une solution bien référencée existe qui doit être appliquée. Les indicateurs d'alerte sont bien identifiés, ou bien la surveillance dite sanitaire est effectuée par des agents spécialisés qui identifient le problème et déclenchent la mise en place des traitements, ou bien encore, de plus en plus, des machines avec capteurs, satellites et traitements informatisés effectuent le fameux travail d'observation encore emblématique de l'intelligence du travail agricole et des compétences de métier. La prise en charge des opérations de recherche d'indices, de surveillance, d'observation et de contrôle, leur mise en relation, la construction d'inférences, la recherche de solutions, par élaboration de scénarios d'action envisageant les effets, puis les prises de décision d'action, sont court-circuitées soit par l'usage de traitements et de pratiques culturales préventives, soit par le recours à des agents extérieurs à l'exploitation ou à des machines informatiques qui recueillent des indicateurs, les traitent et parfois les interprètent avant de suggérer ou d'appliquer des décisions.

LES CHANGEMENTS D'ÉCHELLE

Examinons cette question plus en détail. Les agronomes insistent sur deux

types de changements déjà évoqués : les changements d'échelles spatiale et temporelle. En agriculture conventionnelle, la parcelle est l'unité de base de l'action et du raisonnement, et la culture son unité temporelle. On parle de raisonner la parcelle ou la culture pour la parcelle. Chaque parcelle est raisonnée indépendamment des autres. Ce sont là des facteurs de simplification.

À l'opposé, dans une perspective agroécologique, mettre en place ou accroître les rotations de cultures introduit un premier degré de complexification puisqu'il faut combiner des cultures sur plusieurs années et raisonner les effets sur le sol de celle qui la suit. La complexité s'accroît encore, mais nécessite en plus d'opérer une réélaboration profonde du système de connaissance et de représentation, si l'ensemble des cultures n'est plus seulement pensé dans une optique de rotation, mais de création d'un milieu vivant au sens où l'agencement des différentes plantes cultivées et leurs interactions avec le milieu (avec les êtres vivants dont elles favorisent ou entravent l'activité) créent des conditions favorables à la biodiversité en tant que telle et à une biodiversité stimulante et protectrice pour les cultures.

La complexité ne tient pas seulement au nombre de variables ni au nombre d'interactions entre celles-ci. Elle tient aussi, dans une perspective didactique, à d'autres facteurs.

Le premier tient à la difficulté, générique, à se représenter des phénomènes et des processus pour des échelles temporelles et spatiales qui dépassent certaines limites. Ces limites sont dessinées par les formes sociales en vigueur ou par l'expérience vécue : par exemple, l'année, la saison, ou, sur le plan spatial, la parcelle, les limites de la propriété, l'au-delà du territoire de l'expérience vécue.

Les limites, les formes et les contenus des représentations concernent aussi les objets, processus et phénomènes du vivant, parce qu'une partie d'entre eux ne sont pas directement ni immédiatement perceptibles, ou encore peuvent ne pas être pris en considération et rester ignorés, puisque l'action et sa réussite ne l'exigent pas. Ils « n'existent » donc pas dans la situation pour l'action telle qu'elle est définie dans un système de production donné. Ainsi, la méconnaissance du sol et de ce y vit et s'y produit, est un fait « normal » si le sol considéré comme simple support est la norme et qu'une connaissance minimale suffit à entreprendre des actions qui permettent d'atteindre les buts visés.

À l'opposé, la connaissance des interactions entre le sol et les plantes relève d'un apprentissage qui dépasse l'apprentissage par l'expérience puisque une partie des phénomènes et processus concernés relèvent de caractéristiques qui rendent leur apprentissage difficile : ils ne sont pas perceptibles par nos sens, ne relèvent pas d'enchaînements simples de type « si a alors b », et sont, en outre, contre-intuitifs. C'est à ce point que les besoins de connaissance, mais aussi, comme on l'a évoqué plus haut (à propos de ce que signifie apprendre), les besoins de transformation des systèmes de représentation, sont nécessaires.

Une partie des activités du vivant suppose donc une découverte de ce qui n'est pas intuitif, de ce qui n'est pas perceptible, l'apport d'aide (de médiations) pour construire des représentations : représentations des fonctionnements du monde, mais aussi représentations pour l'action et de l'action (notamment, des relations entre actions, évolution de l'objet de l'action et des conditions, effets produits et conséquences). L'imagination doit être stimulée : imagination pour se représenter les conséquences de ce qui a été créé et mis en place, pour se représenter les interactions non immédiates du système dans lequel et par lequel on agit, imagination pour trouver des manières différentes de faire.

QUELQUES ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT

Si la question des connaissances est fréquemment discutée dans les débats sur les évolutions de l'agriculture ou des agricultures, elle porte surtout sur la fabrication, l'origine, la nature des connaissances et leur légitimité ou encore leur diffusion. Mais elle ne porte que secondairement sur les implications sur le travail et sur les compétences d'une agriculture plus agroécologique.

Enseigner à produire autrement soulève de nombreuses questions pour les équipes pédagogiques qui jusque-là étaient « seulement tenues d'enseigner "simplement" dans le cadre du paradigme productiviste » (Hubert, 2010). « Simplement » est à prendre dans les deux sens : dans le cadre d'une simplification du travail, en enseignant seulement, et simplement dans ce paradigme.

L'accroissement de ce qui est à connaître, la complexification des systèmes,

processus et phénomènes en jeu à découvrir, comprendre, se représenter pour agir, la nécessité de réaliser des actions d'observation, plus nombreuses, plus diversifiées, et plus fines, d'interpréter les observations, de construire des diagnostics d'évolutions dynamiques, des diagnostics des causes, de construire ou d'ajuster des formes d'action pour tenir compte de la complexité et des spécificités locales, conduisent à une élévation du registre de pensée requis pour venir à bout de ces tâches et de ces défis. Et donc d'une élévation du niveau de formation de ceux qui ont à agir dans une perspective agroécologique. Mais cela conduit aussi à une évolution des formes d'enseignement, des parcours proposés aux élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires adultes, des méthodes pédagogiques, des modalités d'évaluation.

On mesure déjà les implications de ces premiers constats pour l'enseignement et la formation. La conception de parcours de découverte, de rencontres de la diversité des formes d'agriculture, de la diversité des pratiques et des raisons de leur pertinence pour telle catégorie de situation locale, favorisant aussi l'analyse et la compréhension des causes de l'efficacité, en est une première modalité. L'objectif de stimulation continue de recherche d'autres manières de faire et d'autres choix d'action, finalisés par une orientation de prise et de maintien de l'autonomie en est une deuxième.

Plusieurs aspects du système d'enseignement et des pratiques en cours sont mis en question par ces objectifs, et cela même si des pratiques existantes et de nombreux aspects du cadre prescriptif préfiguraient déjà des pratiques propres à enseigner autrement pour apprendre à produire autrement.

La remise en cause de la spécialisation et de la standardisation a plusieurs conséquences sur l'enseignement. Il est moins possible d'enseigner des procédures puisque, d'une part, toutes les références qui seraient nécessaires et adaptées à la multiplicité des configurations n'existent pas. D'autre part, les actions doivent être construites et ajustées aux caractéristiques spécifiques des situations locales. Enfin, elles doivent s'ajuster aux variations et évolutions des situations en fonction des variations des conditions biophysiques, variations dues au caractère dynamique des systèmes vivants (incluant l'action agricole).

Or, l'idée qu'il y ait plusieurs manières d'atteindre un but, ou encore, qu'il faille inventer des manières de faire, ou encore, qu'on puisse faire usage d'un objet ou d'un même environnement de manières différentes, ou enfin,

qu'il soit possible de redéfinir des buts en fonction des conséquences de l'action mise en œuvre pour les atteindre apparaît comme une idée nouvelle et déstabilisante pour un système d'enseignement.

Ainsi, dans une pédagogie, marquée en France par la prégnance de *la* réponse à trouver (de la bonne réponse, unique), au détriment d'une pédagogie du questionnement, comment intégrer l'idée que plusieurs réponses sont possibles à un même cas, un même problème, une même catégorie de situations ? qu'elles sont même scientifiquement, techniquement et opérationnellement fondées, mais que leur équivalence n'est pour autant pas assurée en fonction des fins et des valeurs auxquelles on se réfère ?

On doit donc enseigner pour cela, non plus seulement au niveau des règles d'action mais des concepts, des lois et des principes puisque c'est à partir de ce niveau de compréhension des situations qu'il est possible de générer des règles d'action spécifiques, et non plus d'appliquer des règles d'action dont les tenants et aboutissants sont prédéfinis et peuvent rester ignorés par ceux qui les appliquent. Comme le souligne Savoyant (2010) à propos de la formation de l'action, il est nécessaire de disposer d'une base d'orientation (de connaissances) qui soit (suffisamment) complète et détaillée pour construire une action adéquate. Or, enseigner pour le développement de capacités fondées sur des concepts et pas seulement sur des procédures est plus complexe et demande plus de temps car le processus d'apprentissage est plus exigeant.

L'alternance, par stages ou dans le cadre de l'apprentissage, pose le même type de questions : alors qu'un parcours de diversité, de découverte et de comparaison systématique est nécessaire, les formes de l'alternance qui fonctionnent sur le principe des stages dans une entreprise ou de l'emploi chez un seul maître d'apprentissage, ou encore l'expérience de la seule exploitation du lycée, se présentent comme des obstacles à la formation.

Plus la pédagogie est active, permet la découverte de la diversité, va au-delà du familier et des habitudes, sollicite l'action, la pensée, les rencontres, les débats construits et encadrés, plus l'intérêt des élèves et leur engagement peuvent s'accompagner d'une adhésion au contenu. Pour reprendre les termes en vigueur, enseigner autrement est une condition pour engager à produire autrement et à apprendre à le faire. Les activités les plus riches d'un potentiel d'adhésion et d'apprentissage sont cependant celles qui amènent à participer activement aux changements, en conduisant des

enquêtes, en participant à des diagnostics, des essais, des expérimentations, en proposant des voies d'action. Bref, en faisant l'expérience du changement et l'expérience de penser le changement.

Chapitre 6

LA STRATIFICATION ÉDUCATIVE CONCERNANT LES CANDIDATS À L'INSTALLATION AGRICOLE

PHILIPPE SAHUC

« Je ne peux pas abandonner cette terre, ces arbres, ce ruisseau, ce ciel entre les cimes des pins, ces géants bien-aimés, cette odeur de résine et de marécage qui est pour moi (c'est fou !) l'odeur même de mon désespoir. »

Mauriac, 1969.

En France, l'agriculture paraît souvent un monde en soi : elle y a un ministère propre depuis 1881 et un système éducatif et de formation professionnelle spécifique. Pour autant, toute la préparation à l'activité agricole ne passe pas par ce système d'éducation et de formation. Aussi questionnons-nous dans ce texte les raisons qui pourraient amener les jeunes candidats à l'installation en agriculture à y suivre leur formation initiale et, réciproquement, les leviers d'action que représente ce système d'éducation et de formation pour le ministère en charge de l'Agriculture.

Cette question recoupe celle de savoir si une action politique *via* l'enseignement agricole touche des fractions particulières des futurs installés en agriculture. Ce faisant, un degré de complexité est ajouté à une controverse ancienne de la sociologie rurale : quel est le degré d'hétérogénéité du monde agricole et doit-on parler d'un seul monde agricole ? Hétérogénéité peut ici s'entendre par l'origine des personnes qui

s'installent (familles agricoles et familles non agricoles) et par les objets et pratiques (agriculture et environnement, productivité et durabilité...), dans le passé et dans le présent.

À partir de plusieurs enquêtes menées personnellement ou en groupe et en profitant de travaux d'éclairage produits par d'autres, ce texte se propose d'éclairer des formes de stratification au sein des formés, voire de stratégies différenciées les concernant mais aussi des stratégies d'action publique, après avoir situé l'ensemble dans un espace social plus large et produit une reconstruction objective à partir des observations de recherche.

CADRE D'ANALYSE ET DE COMPRÉHENSION DES STRATÉGIES DES FAMILLES ET DES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

LA SOCIOLOGIE DISPOSITIONNALISTE COMME ANCRAGE THÉORIQUE

Le cadre d'analyse et de compréhension qui est ici le nôtre est celui de la sociologie dispositionnaliste. Il postule que « le présent de nos pratiques est déterminé par un passé » (Lahire, 2015, p. 31). Ceci est d'autant plus important à poser que se centrer sur des stratégies éducatives paraît suggérer surtout un regard vers l'avenir.

Dans le cas de l'agriculture d'une famille, les états de faits par lesquels s'impose le passé sont à la fois des bâtiments, des terres, un cheptel, des machines mais aussi des établissements (ce que les ethnologues nommeraient volontiers institutions de formation) et un ensemble de perceptions, représentations, jugements en lien avec une culture de groupe. De là découle « l'ordre des choses » — terme à la fois employé par Lahire (2015), par Bourdieu (1991) comme titre à un entretien avec des jeunes du Nord de la France, et par Grignon (1971) comme titre de sa thèse sur l'enseignement technique. Au-delà des états de faits acceptés comme allant de soi par les acteurs, la sociologie dispositionnaliste interroge la légitimité de ceux-ci, ne se contentant pas de l'affirmation de tel ou tel acteur^[23] selon laquelle : « on ne peut que faire avec » (Lahire, 2015, p. 36).

L'un des moyens d'accès privilégiés pour accéder aux « conditions de possibilité » du présent et faire apparaître les « options collectives », qui ont pu être prises à d'autres époques puis oubliées, est alors la méthode régressive, déjà prônée par Durkheim (Lahire, 2015, p. 47). Aussi, le contexte présent sera notamment rapporté à l'étape significative du début des années 1960 où des lois d'orientation agricole ont marqué une rupture dans l'encadrement public de l'agriculture, formulée au cours des décennies suivantes comme l'étape de « modernisation de l'agriculture ».

Avant d'aborder le concept de stratégie et donc la dimension de marges de décision des individus et des groupes, précisons que nous inscrivons ces jeux sociaux dans le cadre plus large de la domination, concept associé à la « chance de trouver une personne déterminée prête à obéir à un ordre de contenu déterminé » (Lallement, 1993, p. 213). Selon ce concept, la situation de domination (qui peut être traditionnelle, charismatique, légale) n'est souvent pas vécue comme telle par les acteurs mais elle pèse sur leurs décisions et donc leurs stratégies, les faisant s'écarter de ce qu'on entendrait comme choix dans un cadre de libre-arbitre, même si l'acteur conçoit ou a besoin de concevoir son cadre de décision comme tel.

Dans un tel ancrage théorique, les stratégies ne peuvent être comprises comme le choix de joueurs assis à la même table, disposant des mêmes types d'information et d'inconnues et surtout de la même capacité à faire valoir leurs choix. Elles révéleraient des « systèmes d'idées complexes » (Dewerpe, 1996) et pourtant incorporées et marquant, dans la temporalité du quotidien, la capacité de l'acteur à juger et à agir, et rejoindraient le cadre théorique de l'habitus tel que précisé par Bourdieu. Celui-ci a opposé sa vision de l'action à celle des behavioristes de la façon suivante : « L'action n'est pas une réponse dont la clé serait à trouver tout entière dans le stimulus déclencheur et elle a pour principe un système de dispositions, ce que j'appelle l'habitus. » (Bourdieu, 2002b, p. 75.) Bourdieu est amené dans *La Noblesse d'État* (Bourdieu, 2002a, p. 389), citée par Dewerpe (1996, p. 193), à la fois à rapprocher et à distinguer la stratégie et l'habitus : la stratégie serait l'*opus operatum* (la structure donnant cohérence à ce qui est réalisé), l'habitus serait le *modus operandi* (le moteur de l'action qui finit par donner conscience de ce qui a été réalisé). En somme, la stratégie est bel et bien ce qui apparaît à l'observateur extérieur et lui donne toute raison de croire qu'il y a eu un système de choix éclairé et conscient...

LES DISCONTINUITÉS SOCIALES AU SEIN DU MONDE AGRICOLE

Nous reprenons à notre compte la formule de Lahire (2015, p. 15) selon laquelle le réel serait « entre continuité matérielle et discontinuité sociale ». Ici, la perception d'une continuité, celle de la transmission d'une même exploitation agricole au fil des générations, s'oppose à la perception des discontinuités sociales au sein du monde agricole et des discontinuités affectant même le contexte social de chaque reprise.

Suivant encore Lahire (2015, p. 17), les objets de la recherche seront des statuts (et en premier lieu, ceux d'exploitant^[24] agricole et de repreneur), des valeurs (que n'affirme-t-on pas publiquement comme valeurs en rapport avec l'agriculture et la nature qu'elle exploite !) et des modes de comportement.

Dans le cas de la transmission familiale de l'activité agricole, nous nous efforçons donc d'interroger ce que certains acteurs tiennent comme dans « l'ordre des choses » : la légitimité d'une formation extra-familiale à ce métier et, notamment, la légitimité d'une formation par l'enseignement agricole plutôt que par d'autres filières du service national de l'éducation.

Rappelons que, dans le cadre théorique choisi, les univers de l'agriculture, de l'éducation, de la politique conditionnent les pratiques actuelles alors qu'elles sont issues d'états de faits partiellement indépendants (Lahire, 2015, p. 52), et considérons maintenant, après l'univers de l'agriculture familiale, ce qui peut être le reflet de l'univers politique lorsque celui-ci considère la question de l'installation en agriculture. On peut lire dans le magazine *Alim'agri*, magazine officiel du ministère en charge de l'Agriculture et de l'Alimentation, en date du 06 mars 2015 :

« Le montant de la DJA* est de l'ordre de 15 000 € en moyenne. Il est plus fort dans les zones défavorisées et en montagne. Il sera aussi modulé pour donner un coup de pouce supplémentaire aux installations hors cadre familial, aux projets répondant aux principes de l'agroécologie et aux projets générateurs de valeur ajoutée et d'emploi. »

*Dotation aux jeunes agriculteurs.

Cet extrait rend compte du degré de volontarisme global de cette politique d'aide à l'installation, notamment la prise en compte d'un phénomène

d'installation « hors cadre familial » (HCF) à côté de l'installation des « repreneurs ». Les « HCF » représenteraient, par exemple en 2008, plus de 30 % des installations et entre 20 et 25 % des surfaces agricoles concernées (Lefebvre, 2009). On peut se demander si le phénomène ne génère pas à l'extérieur du monde agricole un véritable fantasme — recouvrant potentiellement aussi bien la crainte du changement que le désir du renouvellement — à lire des titres tels que « le renouvellement des générations agricoles bientôt assuré par des citoyens ? » (Lefebvre et Quelen, 2004). Les mêmes auteurs indiquent par ailleurs que ceux qu'on appelle parfois les « migrants » (la part des HCF n'ayant vraiment pas de lien avec le monde agricole dans cette vision) ont plutôt une formation initiale générale et non agricole, alors que les autres, installés dans le cadre familial ou « sédentaires^[25] » (soit proches du monde agricole), ont souvent reçu leur formation initiale dans des lycées agricoles, privés ou publics (dans le cas des « sédentaires », la formation initiale agricole est presque exclusive et 30 % ont un BTS agricole). Si cette forme d'installation agricole est repérée et reçue de façons diverses (on peut penser que les agents du ministère chargé de l'Agriculture n'y sont pas insensibles), dont des façons défensives (on peut lire des communiqués de l'organisation des Jeunes agriculteurs insistant sur l'importance des « sédentaires » au sein des HCF, donc de ceux qui ne sont pas sans lien avec le monde agricole et sa culture), c'est bel et bien qu'elle paraît remettre en question le fait d'une transmission agricole « comme un tout », incluant une forte dimension « patrimoniale » indépendamment de sa dimension économique et s'appuyant sur la continuité entre famille biologique et famille professionnelle (Gillet, 1999 ; Jacques-Jouvenot et Gillet, 2001). Pour qui voudrait faire changer la façon de « voir » l'agriculture, n'est-il pas tentant de s'en remettre particulièrement à ces formes d'installation hors cadre familial, phénomène qui paraissait peu important dans les années 1960-1962 ?

Le lien peut se faire alors avec les modulations de la dotation d'aide à l'installation agricole qui prévoient le soutien particulier à des formes d'agriculture qu'on souhaite particulièrement voir se développer (« agroécologie » et « projets générateurs de valeur ajoutée et d'emploi »). L'une des conditions d'obtention de la DJA est bien de justifier de la capacité professionnelle agricole mais cela peut se faire aussi bien par le brevet professionnel « Responsable d'exploitation agricole » (REA), préparé en formation continue dans de nombreux Centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA)^[26], que par la formation

initiale conduisant au baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole » (CGEA, préparé dans beaucoup de lycées agricoles). La seule dérogation possible suppose un plan de professionnalisation personnalisé, directement validé par le préfet[27] ; de là apparaît comme condition presque nécessaire à une installation aidée le passage par l'enseignement agricole. Or, ce lien n'est pas automatique pour la reprise elle-même, il ne s'agit là que de conditions d'obtention d'aides et rien, sauf la situation économique des candidats à l'installation bien sûr, n'empêche d'entreprendre une installation non aidée[28]. Tout cela ne relève donc pas d'une forme de domination légale de l'enseignement agricole sur les repreneurs.

LES STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES CONCERNANT LA TRANSMISSION DES EXPLOITATIONS AGRICOLES DANS L'HISTOIRE

Au printemps 2014, parallèlement au vote d'une loi d'orientation agricole, comme cela avait été notamment le cas en 1960-1962, une grande orientation a été fixée par le ministère en charge de l'Agriculture dans les termes suivants :

« La double performance, économique et environnementale, est l'enjeu majeur de l'agriculture de demain. L'enseignement agricole jouera un rôle primordial en tant que dispositif de formation des agriculteurs d'aujourd'hui et de demain. Le plan d'action "Enseigner à produire autrement" est présenté le 3 avril 2014, à Paris, lors d'un séminaire réunissant les acteurs de l'enseignement agricole. »
(Site officiel du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt.)

Ainsi, la prise en main de la visée « écologisation des pratiques agricoles[29] » *via* l'enseignement agricole et *via* les familles agricoles, en faisant l'hypothèse que ces dernières accordent au lycée agricole le statut de véritable instance éducative, pourrait correspondre à ce qu'envisage Mayen (2013) : « Il paraît nécessaire de penser à construire les conditions pour renouveler le pacte entre les milieux professionnels et l'enseignement agricole, afin que n'apparaissent pas de tensions trop fortes pour ceux qui apprennent ».

Pour reprendre la terminologie de Goffman (2007) appliquée par Compagnone et ses co-auteurs (2009, p. 28) à l'analyse des dispositifs historiques d'animation-conseil du monde agricole, les acteurs éducatifs de l'enseignement agricole sont appelés à être les « animateurs » (ceux qui prennent la parole en scène, étant appelés à « enseigner à produire autrement »). Le monde scientifique et notamment celui qui construit les connaissances en écologie et leur rapport à la pratique agricole (d'où le terme d'agroécologie) recèle les « auteurs » de ce discours (censés rester hors scène mais être diffusés par les nouvelles possibilités numériques). Quant aux « mandants », ils sont représentés par le ministère ordonnateur et, selon les principes de légitimité républicaine, sont censés être « la société dans son entier » (Compagnone *et al.*, 2009, p. 28). Sauf que comme le relève Compagnone, si dans les années 1960, « la société dans son entier [était] engagée dans le mouvement du progrès », et qu'une grande partie du monde agricole de l'époque se sentait concernée au premier chef par les bénéfices attendus du « progrès » (diminution de la pénibilité du travail, augmentation des revenus, diminution de la variabilité annuelle des revenus agricoles, etc.), à l'heure actuelle, le monde agricole s'attendrait plutôt à des contraintes nouvelles liées à la promotion de l'agroécologie.

Il est donc intéressant de remonter le temps et d'apprécier comment avec le même dispositif (loi d'orientation plus appui sur un enseignement agricole directement piloté par le ministère en charge de l'Agriculture), les cadres de la participation (Goffman, 2007) sont relativement différents d'une époque à l'autre, alors que bien des discours rapprochent implicitement ces deux étapes historiques.

Le dernier tome de *L'Histoire de la France rurale* (Gervais *et al.*, 1976) donne de nombreuses indications sur ce mouvement débuté en 1960-1962. Il montre sur quoi a pu s'appuyer l'action publique prônant la modernisation, ce qui aurait pu constituer une stratégie institutionnelle implicite. Plus qu'une pression directe par l'obtention d'aides (la dotation aux jeunes agriculteurs ne date que de 1973, soit dix ans après la création des lycées agricoles), c'est peut-être bien une évolution d'ensemble des aspirations de mode de vie et donc l'introduction du monde agricole dans une forme de métaculture plus que la culture professionnelle proprement dite qui a développé le recours à la formation chez les enfants d'agriculteurs devenant à leur tour agriculteurs. *L'Histoire de la France rurale* (p. 257) montre bien cette introduction par l'habillement, et Hervieu et Viard (2011), quant à eux, listent une série de pratiques caractérisant cette entrée dans la

« métaculture » des ruraux, dont les agriculteurs : usage des supermarchés, de la télévision, de la ville elle-même. L'usage de la formation, par la façon dont il marque un CV et confère un certain nombre de façons de se présenter aux autres, à l'instar de l'habillement, peut représenter en soi une des dimensions de cette métaculture. En somme, le premier recours à la formation et notamment à l'enseignement agricole pourrait tout à fait correspondre à une disposition comparable à la bonne volonté culturelle, que Bourdieu (1979) associe aux classes moyennes.

Dans les pages consacrées à « la défense de la petite paysannerie » (p. 492-501), *L'Histoire de la France rurale* dévoile des mécanismes socioéconomiques (règles du Marché commun, arrivée sur le marché foncier des rapatriés d'Algérie disposant de capitaux plus importants...) qui ont contribué à déstabiliser une « petite paysannerie » qui avait pourtant amorcé un mouvement de modernisation technique mais on peut penser que la prise en charge directe de la formation par les lycées agricoles, à partir des années 1960-1962, a joué son rôle et que, contrairement à ce que mettent parfois en avant les leaders agricoles actuels, l'époque qui s'en est suivie a plutôt été marquée par la promotion exclusive de la moyenne paysannerie que celle de la petite et moyenne paysannerie réunies... À vrai dire, les lycées agricoles publics n'ont pas accueilli la majorité des repreneurs d'exploitations agricoles si l'on en croit le bilan de préparation au BPA de 1979 par exemple (AFIP et Roman, 1990) mais il convient de remarquer que le réseau de l'enseignement privé s'est recomposé à partir de 1960-1962 pour être « parallèle » au nouveau réseau public (AFIP et Roman, 1990). Autrement dit, il y a eu plusieurs contextes de formation, conservant parfois des référents idéologiques (enseignement catholique), une forme de lien à l'agriculture familiale qui peut rassurer certains jeunes (Maisons familiales rurales), contextes qui ont plus ou moins convenu à telle ou telle strate des repreneurs agricoles (filles ou garçons, jeunes gens issus d'une agriculture repliée sur la dimension familiale ou d'une agriculture plutôt pratiquée en réseau professionnel...), mais la visée de modernisation de tous ces contextes a été globalement la même pour tous. D'ailleurs, au-delà des différences liées à un certain nombre de marqueurs pratiques ou idéologiques, faire des études agricoles, en privé ou en public, pouvait correspondre alors à la même forme d'entrée dans la métaculture...

INDICES DE STRATÉGIES FAMILIALES AGRICOLES

DANS LES LYCÉES AGRICOLES, DES PARENTS AGRICULTEURS ET NON-AGRICULTEURS

En 2006-2007, l'auteur a participé à la réélaboration du projet d'établissement d'un lycée agricole en qualité de conseiller-sociologue de plusieurs groupes, dont celui des parents d'élèves ayant conçu avec lui un questionnaire à diffusion interne dans la perspective d'une contribution au projet d'établissement. Le processus de diffusion parmi les pairs du questionnaire, combinant questions ouvertes et fermées, avait généré 94 réponses. Les éléments d'analyse inclus dans le texte sont ceux de questions ouvertes, notamment : « Les missions de l'établissement de La Roque... Quelles devraient-elles être selon vous ? ». Les parents d'élèves étaient donc invités à s'exprimer sur le contexte éducatif et le lien qu'ils voyaient avec les projets professionnels de leurs enfants. En prenant soin de différencier les réponses faites par des représentants de familles dont l'un des parents au moins est agriculteur et par des représentants de familles dont aucun des parents n'est agriculteur, plusieurs éléments sont apparus.

Les « familles non agricoles » expriment le souci que les études en lycée agricole ne soient pas seulement tournées vers l'agriculture et, plus précisément exprimé à plusieurs reprises, que ces études intègrent la préoccupation d'environnement et de développement durable. En lieu et place du souhait d'ouverture hors agricole exprimé par les « familles non agricoles », les familles où se pratique l'agriculture expriment un souhait, inédit chez elles, de compréhension interne de l'agriculture jugée sans doute complexe en elle-même et offrant aujourd'hui des métiers divers : « ouvrir le plus grand nombre de métiers agricoles aux jeunes », « lieu de découverte des différents modes d'agriculture », « permettre aux élèves d'anticiper les grandes évolutions que le monde de l'agriculture va devoir affronter », « formation aux différents métiers du milieu agricole », « en collant au terrain et aux enjeux futurs de l'agriculture », « connaissances théoriques du monde agricole pour qu'il évolue favorablement dans la société actuelle », « le savoir et le savoir-faire en rapport avec la filière agricole ». La forme elle-même que ces « familles agricoles » donnent aux projets de leurs enfants est bien celle de la reprise, 16 fois sur 26. Peut-on en déduire que le lycée est perçu comme un canal adéquat à la réalisation d'un projet d'installation ? Dans un cas, ce qu'on attend du lycée est précisé : « Bien qu'il veuille reprendre l'exploitation à terme, nous souhaiterions qu'il continue les études. Cela lui convient car il aimerait voir du pays d'abord (au sens propre comme au sens figuré). » Trois projets

d'installation agricole sur 38 sont indiqués par les « familles non agricoles » mais c'est surtout la visée de travailler « dans l'environnement » qui est avancée (six occurrences contre seulement deux pour les « familles agricoles »). Ceci confirmerait l'importance du positionnement des familles en un champ social donné. Les familles dont aucun des parents n'est agriculteur peuvent inscrire leurs enfants en lycée agricole, en avoir une bonne opinion, il se peut même que ce soit en rapport avec un projet d'installation en agriculture. Mais le plus souvent, c'est en rapport avec la visée « environnement » et l'agriculture n'est guère présentée comme un champ autonome. Tout au contraire, pour les familles dont l'un des parents au moins est agriculteur, il s'agirait que leurs enfants, surtout quand ils ont le projet de reprise agricole, comprennent la complexité interne à l'agriculture et soient initiés à l'actualisation des enjeux. Ils feraient donc confiance pour cela au lycée agricole, sans s'apercevoir peut-être que la demande des autres familles (apprendre au-delà de l'agricole) est en partie en contradiction avec la leur...

Ainsi, ce qui apparaît comme stratégie de familles agricoles à repreneur — à savoir que le repreneur (les cas de filles repreneuses dans le cadre familial existent mais sont encore nettement moins nombreux) prépare un baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole » en lycée agricole — est peut-être l'expression d'une disposition à faire confiance à ce qui est associé, au moins par le terme « enseignement agricole », à la famille professionnelle. Reste à savoir si l'ouverture à un « produire autrement » vers lequel les lycées sont poussés par leur ministère de tutelle ne va pas rencontrer des résistances, s'il va être assimilé à une évolution acceptée de l'intérieur du monde agricole...

Du côté des familles non agricoles, craignant parfois un système d'enseignement trop exclusivement tourné vers l'agricole, il se peut que la surprise soit bonne de découvrir l'impulsion vers l'agroécologie.

UNE ESTIMATION DU POIDS DE LA TRANSMISSION DANS LES PROJETS AFFICHÉS

Dans le même cadre d'enquête que précédemment[30], certains élèves du lycée font apparaître leur projet d'avenir « réaliste »[31] dans les termes suivants : « reprendre la ferme familiale », « devenir agriculteur » (deux fois exprimé ainsi). Des projets d'avenir « rêvé »[32] en rapport avec l'agriculture apparaissent par ailleurs dans les termes suivants : « avoir une

ferme biologique à 100 % qui serait à la pointe des énergies de demain », « que le lycée puisse m'aider à trouver à gérer une exploitation agricole », « agriculteur ». Il semble que ce soient bel et bien les familles agricoles qui affirment plus directement les projets de reprise que leurs jeunes, même si l'un d'eux n'hésite pas à s'inscrire dans le cadre d'une activité « familiale ». Dans le cas de ces familles agricoles, les projets des jeunes sont plutôt situés dans un ordre « réaliste ». On peut relever la différence des familles où le cadre d'installation est forcément à trouver ailleurs. C'est finalement dans ce cas des « familles non agricoles » que la formulation du projet, imprégnée de l'idéologie environnementaliste, se rapproche le plus du cadre préconisé désormais par le ministère chargé de l'Agriculture, cadre encore contesté par les représentants majoritaires du monde agricole.

À ce sujet, une autre enquête complète l'approche du positionnement de jeunes repreneurs potentiels par rapport aux nouvelles préconisations ministérielles et les références intergénérationnelles, permettant d'apprécier la consistance d'une idée de stratégie éducative de famille agricole. Il s'agit d'une enquête proposée à des élèves d'un lycée agricole au cœur d'une région de grande céréaliculture et inscrits dans une filière conduisant au diplôme minimal d'accès à la DJA. À la demande de comparaison entre agriculture raisonnée[33] et agriculture biologique[34], les éléments de positionnement suivants peuvent être remarqués au sein des réponses recueillies : « Mon père me dit souvent que ce n'est pas une mauvaise chose au contraire. Mais qu'elle n'est pas assez rentable pour une grosse exploitation » ; « Voilà mon point de vue, car je ne parle pas beaucoup de ça avec mon père » ; « Même mes parents sont d'accord, il faut arrêter avec le mot bio » ; « Je pense comme mon oncle que l'agriculture bio peut être intéressante pour la nature et à petite échelle ». Globalement, l'enquête fait ressortir que cette question de l'agriculture prenant une orientation écologique (ici sous la forme de l'agriculture biologique) touche donc largement pour ces jeunes la question des valeurs. Lorsqu'ils réfèrent leurs opinions à quelqu'un, c'est à l'agriculteur ou aux agriculteurs de la famille (trois cas) ou alors regrettent de ne pas pouvoir parler de cela avec lui (un cas).

Une autre enquête[35], plus ancienne, conduite en 2002-2003 et pour laquelle l'auteur avait animé un petit groupe d'enquêteurs dans divers établissements, avait fait émerger une particularité des pratiques de communication au sein des familles agricoles qui peut expliquer cette force

de la référence intergénérationnelle et donner de la consistance au fait que les décisions d'orientation sont prises en groupe familial. Pour « comprendre l'importance des médias dans votre vie », il était notamment demandé aux apprenants en lycée agricole de détailler, au sein de leurs pratiques télévisuelles, leurs pratiques individuelles et leurs pratiques collectives. En effet, les enquêtes sur les pratiques culturelles traitées par Donnat et Cogneau (1990) avaient antérieurement fait apparaître un lien de dépendance inverse entre le niveau de revenu des ménages et leur consommation télévisuelle. Par ailleurs, Pasquier (1999) montrait qu'en milieu populaire la réception télévisuelle générait de la communication intrafamiliale. Les familles agricoles, toujours difficiles à situer sur une échelle de classes sociales, montrèrent alors une particularité d'intégration entre réception télévisuelle et transmission culturelle au sein de la famille : la télévision unique, installée dans la pièce commune, qu'on regarde « en famille » et à propos de laquelle on échange des commentaires. Plusieurs professeurs d'éducation socioculturelle des lycées agricoles qui organisent leurs propres sondages, année après année, sur les pratiques culturelles des jeunes de leurs classes, ont depuis fait écho à cela. On peut donc penser que, plus que dans d'autres milieux familiaux, la transmission des manières de juger et de se positionner se fait collectivement et en rapport avec ce que la société donne à voir d'elle-même *via* les grands médias, notamment télévisuels. La transmission intrafamiliale est organisée par des institutions de transfert, pour parler comme les anthropologues et notamment Marin (1964), et par assimilation collective des messages sociaux. La force de la transmission intrafamiliale ferait que les « perturbations » liées à la remise en question des modes de produire auraient toute chance de rencontrer des dispositions à leur résister. Dès lors, indépendamment de la possibilité d'installation aidée qu'elle offre, l'inscription dans l'enseignement agricole est-elle stratégiquement considérée par les « familles agricoles » comme un entraînement supplémentaire, dans la mesure où elle va supposer un affrontement d'ordre idéologique avec les nouveaux concepts, portés non seulement par les enseignants mais aussi par les condisciples issus de « familles non agricoles » ? Cette hypothèse de stratégie d'entraînement à l'opposition idéologique paraît, en tout cas, plus vraisemblable pour une « famille agricole » ayant un enfant repreneur que pour une « famille non agricole » dont un enfant serait candidat à l'installation « hors cadre ». Dans ce cas, la voie la plus fréquemment choisie est celle des études initiales hors enseignement agricole (voire de préparation d'un baccalauréat technologique ou général mais plus rarement d'un baccalauréat professionnel). Le droit à une installation aidée est acquis par la

préparation d'un brevet professionnel dans le cadre d'un Centre de formation professionnel et de promotion agricole. On s'y retrouve davantage dans l'entre-soi de celles et ceux qui arrivent à l'agriculture sans l'avoir vue pratiquée par les parents. La rapide « mise en stage » est alors un parcours plus « logique » et, de fait, le parcours majoritaire chez les « HCF migrants ».

CONCLUSION

La politique agricole s'exerce en partie par le levier de l'enseignement agricole, créé dans les années 1960 pour participer à « moderniser » la moyenne agriculture et solliciter aujourd'hui pour « écologiser » celle-ci. Or, la donne serait aujourd'hui différente en ce que la profession agricole ne se reconnaît pas autant comme partie prenante d'une société supposée mandante de ce changement et qu'elle sent douloureusement peser sur elle la domination alors qu'il y a plus de 50 ans, une majorité en son sein a accepté la domination qui a assuré la « promotion » de tous ceux qui ont pu suivre le train de la modernisation. La même évolution a condamné la plupart de ceux qui ne pouvaient ou ne voulaient suivre le mouvement à quitter l'agriculture[36].

Pourtant, on trouve encore nombre de repreneurs agricoles potentiels dans les lycées agricoles. De ce fait, les résistances à l'écologisation aujourd'hui prônée par le ministère pourraient s'organiser là où la famille professionnelle, ayant pris le relais de la famille biologique, se trouve elle-même concentrée : les filières de bac pro CGEA des lycées agricoles. C'est justement à cette strate du système éducatif que le ministère prescrit particulièrement d'être animatrice du processus d'écologisation. On pourrait donc penser qu'une possible stratégie de focalisation de l'action publique répond de façon pertinente à une réelle stratification entre-soi des familles agricoles. Or, le présent texte a conduit à l'hypothèse que la stratégie des « familles agricoles » associée à la stratification de leurs repreneurs était liée à de l'entraînement à l'opposition idéologique et que, par la particularité des transmissions intrafamiliales, s'était construite une disposition préalable particulièrement forte pour « résister ».

Les installés hors cadre familial et « migrants », dont la formation initiale est souvent non agricole et qui rejoignent le dispositif d'installation aidée *via* les Centres de formation professionnelle et de promotion agricole et le

Brevet professionnel agricole constituent une autre strate dans le système de formation et leur stratégie pour le rejoindre serait différente. Sans doute que l'élément commun en est de bénéficier des aides à l'installation mais, pour le reste, il ne s'agit pas tant d'une stratégie d'affrontement idéologique que de complément d'une acculturation déjà avancée et en tout cas consentie. En cela, leur posture face aux stratégies institutionnelles est proche de ce qu'a été la posture de la majeure partie du monde agricole au moment de la modernisation des années 1960.

Resterait à envisager le cas d'une strate que cet article n'a pas eu les moyens d'aborder, celle des repreneurs des grandes, voire très grandes exploitations (les données nationales manquent pour aller au-delà d'une pré-hypothèse), donc des dominants au sein d'un monde de dominés. Des éléments périphériques aux enquêtes véritables font supposer que bon nombre d'entre eux seraient formés, *via* le baccalauréat scientifique préparé en grand lycée de centre urbain, dans les classes préparatoires auxquelles cela semble donner un accès facilité ainsi que dans les grandes écoles agronomiques.

Il est à remarquer que l'engagement de ces dernières vers « produire autrement » paraît moins directement sollicité par le ministère en charge de l'Agriculture que celui de l'Enseignement agricole de second degré^[37] alors que leur ministère de tutelle est le même. Cela tendrait à montrer encore qu'en matière d'éducation et de formation, sans que des stratégies ministérielles spécifiques soient explicites, il y a bien des voies qui se dessinent pour les dominants et d'autres pour celles et ceux qui se sentent clairement dominés et tentent de résister, voire d'autres, celles des « HCF migrants » dont l'histoire dira si elle a préparé de futurs dominants (dans le nouveau cadre de la mondialisation, par exemple^[38]) ou entretenu les illusions d'éternels dominés.

Chapitre 7

À QUELLES CONDITIONS LE PÊCHEUR EXERCE-T-IL DES OPÉRATIONS DE CONCEPTION OU

DE RÉPARATION SUR LE CHALUT ?

AUDREY DOUALOT

Par le développement d'un savoir propre à son instrument, le pêcheur en vient à élargir son répertoire d'actions et à accroître ses capacités d'anticipation pour un meilleur entretien de l'outil au quotidien et une meilleure gestion des imprévus générés par l'activité. À travers le rapport à l'outil, c'est donc une perception plus accrue de son environnement de travail qui s'ouvre au pêcheur et une capacité à développer une conscience fine des changements qui s'y opèrent.

Dans le cadre d'une réflexion autour des pratiques éducatives et professionnelles dans le milieu de la pêche, nous nous intéressons aux relations qui lient le pêcheur à son outil de travail, et plus particulièrement au chalut, un des engins de pêche les plus utilisés actuellement. Des avancées techniques remarquables, ces dernières décennies, ont permis l'élaboration d'une grande diversité de modèles de chalut adaptés à différents types de pêche. La pratique du chalutage requiert un bagage théorique et technique multidimensionnel. Elle concerne, tout d'abord, une connaissance de l'outil et de son utilisation. Le chalut constitué de plusieurs pièces conçues à partir de textiles de pêche, coupées et montées selon des processus particuliers, est en effet d'une grande technicité (fig. 7.1). L'atteinte d'une bonne productivité passe par une attention particulière à un certain nombre de paramètres. L'équipage veillera, par exemple, à contrôler la forme de l'ouverture du chalut et à maintenir ce dernier à la bonne profondeur en agissant sur les funes (filins d'acier servant à le remorquer), les panneaux, le lest et les flotteurs permettant de contrôler les ouvertures horizontales et verticales ou encore le sondeur permettant de le positionner à la bonne profondeur. Mais la pratique du chalutage nécessite également une bonne connaissance de l'environnement naturel et des normes prescrites en matière de préservation de la ressource naturelle ou de sécurité à bord par exemple. La dimension de ses mailles obéit à des normes précises et joue un rôle déterminant dans la capture du poisson et la pérennisation de la ressource, en favorisant une filtration correcte de l'eau, l'élimination convenable des déchets, tout en préservant les poissons de petite taille.

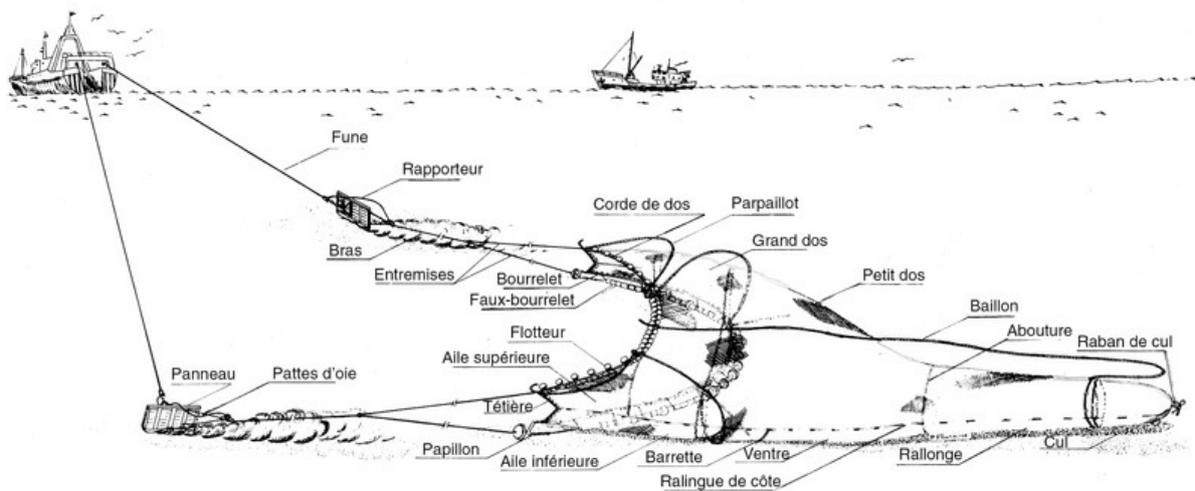


Figure 7.1. Le train de pêche (Fontaine et al., 1979)

Les étapes de conception, fabrication et réparation (ramendage) du chalut nécessitent la résolution de classes de problèmes mettant en œuvre l'utilisation d'instruments variés (la main, le matériel d'atelier tel que les tréteaux, le fil de pêche, les moules, les aiguilles, des engins mécaniques comme pour le montage mais aussi les algorithmes de calcul et les logiciels de simulation) ainsi que les compétences qui y sont associées. La résolution de ces classes de problèmes peut relever de plusieurs acteurs : le pêcheur lui-même, un technicien à bord, un technicien ou un retraité à terre, le fabricant de chaluts ; elle peut encore faire intervenir le collectif.

Quelles sont donc les conditions qui déterminent le fait qu'un pêcheur exerce dans son activité de pêche des tâches spécifiques sur le chalut ? C'est la question à laquelle nous avons voulu répondre à travers une enquête menée auprès de 151 pêcheurs et techniciens, en France où cette tradition remonte à plusieurs siècles, et au Québec où l'utilisation du chalut date du xx^e siècle.

CONTEXTE THÉORIQUE

L'approche des situations d'activité instrumentée de Rabardel (1995) permet une étude de la complexité des interactions entre le sujet, l'instrument de travail et l'objet de son activité particulièrement intéressante pour observer la nature des relations qui unissent le pêcheur et l'engin de pêche. Elle suggère qu'un même outil peut revêtir différentes

natures selon l'action qu'il permet de réaliser. Il est ainsi d'ordre matériel s'il permet d'effectuer une transformation sur un objet, d'ordre cognitif s'il aide à la prise de décision, d'ordre psychologique s'il permet la régulation de la conduite de l'individu ou des autres, et d'ordre sémiotique s'il renseigne sur l'action à mener. L'engin de travail qui est le moyen par lequel le sujet réalise une action donnée apparaît comme un double médiateur : à la fois « pragmatique » en exerçant une action de transformation sur l'objet de l'activité et « épistémique » en permettant au travailleur d'acquérir un savoir.

Nous avons identifié la conception, la coupe, l'assemblage et le ramendage comme autant de classes d'actions relatives au chalut que le pêcheur peut être amené à effectuer dans le cadre de son activité. Selon l'approche de Rabardel (1995), ces actions peuvent ainsi avoir différentes finalités et être orientées soit par les contraintes de l'activité de pêche telles que la capture du poisson, la rentabilité économique, les aléas associés à l'utilisation, la réglementation, l'organisation du travail, soit par l'acquisition d'un savoir sur l'environnement, sur le pêcheur lui-même ou sur les autres membres de l'équipage.

Chacune de ces classes d'action faisant appel à des compétences d'une grande technicité, leur exercice peut dès le départ être guidé par le niveau d'habileté initial. Un pêcheur pourrait ainsi se voir confier très tôt des responsabilités si l'on repérait en lui la capacité de les prendre en main, il pourrait aussi ne se voir confier qu'une partie de la réalisation de la tâche ou uniquement certaines classes d'actions. À l'inverse, un défaut de compétences pourrait conduire à ce que la tâche soit confiée à un autre ou encore pourrait justifier le recours à de la sous-traitance. La question du mode d'acquisition de ces compétences se pose alors et apparaît comme un facteur pouvant influencer la réalisation de telles classes d'actions.

Traditionnellement, tant en France qu'au Québec, le pêcheur était souvent issu d'une famille de pêcheur. Et c'est au sein de la famille que s'acquerrait son savoir. Au Québec, l'accès à l'école avant les années 1960 était très élitiste et sur une famille d'une dizaine d'enfants, seul un enfant allait généralement à l'école (voir le texte de Gaétan Myre, chap. 2). Les tâches relatives à la conception ou à la réparation de l'engin de pêche faisaient intervenir très souvent les différents membres de la famille, peu important le sexe et l'âge. Un tel modèle d'organisation est mis en lumière dans le *Traité des pêches et des poissons* (Duhamel du Monceau, 1776), écrit

datant du XVIII^e siècle et encore cité aujourd'hui (Merri et Doualot, 2013) :

« Quand ils ont une nombreuse famille, les femmes et les filles s'occupent à la filasse. Mais comme la fabrique des filets exige beaucoup de main-d'œuvre, & comme on peut pour un écu de fil faire une étendue de filet qui coûterait 12 livres, les pêcheurs, pour peu que leur famille soit nombreuse, travaillent eux-mêmes leurs filets ; les femmes & les filles retordent le fil, & même aident aux hommes à lacer ou mailler les filets, étant au moins aussi habiles qu'eux à cette sorte de travail. » (§10.)

Le père jouait un rôle très important dans la transmission du savoir au futur pêcheur. Il enseignait ainsi au fils sa connaissance des fonds, des espèces, du comportement du poisson et la façon de pointer un hameçon. Les lieux de socialisation comme la grève où le pêcheur travaillait la morue jouaient également un rôle important dans l'éducation du jeune apprenti qui apprenait essentiellement en aidant à des tâches simples, en observant et en répétant les gestes de ses modèles. Ainsi, un jeune ayant appris au sein de ce milieu se révélait souvent être un pêcheur chevronné à l'âge de 20 ans (voir le texte de Gaétan Myre, chap. 2). La création des premières écoles de pêche dans la première moitié du XX^e siècle au Québec et à la fin du XIX^e siècle en France a transformé les pratiques anciennes de transmission du savoir (Biget, 2005). L'obligation de passer par l'École des pêches pour accéder à une carrière de pêcheur et la création de diverses ressources pédagogiques ont diversifié les canaux d'acquisition de ces compétences et, par la même occasion, ont rendu plus accessible l'exercice du métier à des personnes non issues d'une famille de pêcheur.

La complexité technique du chalut peut justifier une spécialisation de la main-d'œuvre et le recours à une division du travail au sein de l'équipage ou entre la mer et la terre. Ainsi en France, dans certaines régions, la responsabilité de la mise en œuvre et l'entretien du chalut incombent à un homme d'équipage désigné, le bosco, chef des manœuvriers. Mais il se peut également que la réalisation de certaines tâches sur le chalut soit menée par des membres différents de l'équipage ou même sollicite l'ensemble de l'équipage. Ces modes d'organisation dépendent du type de pêche et de la taille du bateau. Par ailleurs, le recours à la sous-traitance est une pratique courante dans certaines régions de pêche. Ce travail est par exemple pris en charge par les ramendeurs du Nord de la France, région où se pratique une pêche industrielle importante avec armateurs, par les filetiers du Sud de la France, région où se pratique la pêche à la journée, ou encore par les

techniciens de pêche au Québec (Perreault, 2012).

Critique, chaque action de conception ou de réparation engage des prises de décisions visant à optimiser les paramètres d'efficacité et de sélectivité. Elle requiert la prise en compte de différents facteurs comme le type de pêche pratiqué ou encore la présence de ressources disposant d'une connaissance appropriée de l'engin de pêche. Dans le *Traité des pêches et histoire des poissons*, Duhamel du Monceau (1776) faisait déjà ressortir l'enjeu crucial du développement des compétences des pêcheurs pour l'atteinte d'une rentabilité économique de l'activité en soulignant les contradictions opposant les pratiques issues d'une bonne connaissance de son activité de celles provenant des règles édictées par les instances de régulation (Merri et Doualot, 2013).

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

L'enquête a été menée auprès d'une population de 151 pêcheurs et techniciens de pêche de la région de Rivière-au-Renard en Gaspésie (35 personnes) et de quatre régions maritimes de France (116 personnes) : Bretagne (Le Guilvinec et Saint-Brieuc), Vendée, Nord (Boulogne-sur-Mer) et Méditerranée (Sète).

Le questionnaire contenant essentiellement des questions à choix de réponses et quelques questions ouvertes a permis de recueillir de l'information autour des conditions objectives de travail, l'histoire personnelle, les activités effectuées et l'importance accordée à chaque compétence.

Les conditions objectives couvraient la région d'exercice de l'activité, les espèces pêchées, l'engin de pêche utilisé, la taille du bateau ainsi que la catégorie de pêche en termes de durée et de distance à la côte pour la France (petite pêche, pêche côtière, pêche au large, grande pêche) et en termes de durée du voyage pour le Québec, la fréquence à laquelle le chalut se déchire.

L'histoire personnelle englobait le sexe, l'âge, la latéralité, le statut passé, actuel et futur dans la pêche (en activité, en retraite, capitaine, propriétaire, etc.), l'origine familiale et la place de la famille dans l'activité (enfant de pêcheur, travail avec le père), les motifs du choix du métier, le niveau de

formation initiale et professionnelle (école de pêche, brevets maritimes), les premiers apprentissages à bord (types de tâches proposés et plus spécifiquement tâches relatives au travail sur le chalut), les personnes significatives dans l'acquisition des compétences de ramendage, les personnes significatives dans l'acquisition du calcul de coupe.

Les activités effectuées concernaient la réparation du chalut (pratiques de réparation selon les endroits de la déchirure), le calcul de coupe des pièces du chalut (connaissance de la technique de coupe diffusée dans leur pays, cf. Libert et Maucorps [1968] pour la France et Boudreau et Myre [1983] pour le Québec), la personne réalisant le calcul de coupe pour le bateau, la personne en charge de la coupe des pièces du chalut et celle en charge de l'assemblage pour le bateau, l'entraide dans le milieu (aide éventuelle apportée à d'autres équipages sur les tâches de réparation, coupe et assemblage).

Enfin, l'importance accordée à chaque compétence correspondait à l'importance de savoir réaliser soi-même les réparations, l'importance d'accomplir la coupe et l'assemblage du chalut.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

L'analyse des questionnaires a été réalisée en deux temps : une première étape basée sur les questions fermées comprenant un niveau d'analyse descriptif suivi d'un niveau d'analyse implicatif (Gras, 1996) utilisant le logiciel CHIC (Couturier, 2001) et une seconde étape intégrant les réponses aux questions ouvertes. L'analyse effectuée séparément pour le Québec et la France a permis de mettre en évidence des relations d'implication complexes entre les variables liées aux activités menées sur le chalut (conception, coupe, assemblage et ramendage) et les facteurs d'intérêt (conditions objectives, histoire personnelle, importance accordée à chaque compétence).

DES DÉTERMINANTS LIÉS AUX CONTRAINTES DE L'ACTIVITÉ

L'analyse des résultats met en évidence que les contraintes de l'activité

influencent le type de tâches réalisées sur le chalut.

Au Québec, ce sont l'organisation du travail et la position hiérarchique à bord du bateau qui influencent le type de tâches réalisées sur le chalut. Il ressort en effet que le capitaine est impliqué dans chacune des activités de conception du chalut (calcul de coupe, coupe et assemblage).

L'influence d'une offre technique externe prodiguée par une ressource à terre ou un technicien ne ressort pas de l'analyse implicative comme étant déterminante. Cependant, l'analyse descriptive de l'échantillon fait ressortir qu'il est fait appel à un technicien à terre pour le calcul de coupe dans 43 % des cas, pour la coupe d'un nouveau chalut dans 66 % des cas et pour son assemblage dans 49 % des cas. De plus, il existe une continuité dans l'exercice des tâches de création du chalut et lorsque le répondant effectue le calcul de coupe, il participe généralement à l'assemblage du chalut. La réalisation de tâches courantes sur le chalut semble, par ailleurs, se cantonner au même équipage, les pratiques d'entraide entre équipages de différents bateaux étant rares.

Le type de pêche pratiqué au cours de la carrière influence aussi le rapport au chalut. Les répondants ayant eu une expérience de pêche à la morue ont tendance à penser qu'il est important pour le pêcheur de savoir ramender tandis que ceux ayant pratiqué la pêche à la crevette sont généralement convaincus de la nécessité pour un pêcheur de couper et d'assembler lui-même son chalut.

En France, l'organisation du travail à bord, marquée par une forte hiérarchisation des tâches, conditionne également le rapport à l'engin de pêche. Remarquons que cette organisation est liée au type de pêche et à la taille du bateau. La taille du bateau peut refléter, par exemple, l'éloignement à la terre lors des sorties en mer et l'existence d'un équipage plus important susceptible d'offrir des occasions d'observation et de soutien. L'analyse met ainsi en exergue que le fait de naviguer sur un bateau de grande taille (16 à 24 m) crée des situations où l'on peut se voir confier très tôt dans sa carrière des tâches de ramendage. Et lorsqu'un homme de pont ou le patron de pêche lui-même servent de modèles (environ 45 % des cas pour chacun), le pêcheur est amené à réaliser relativement rapidement dans sa carrière des réparations de déchirures simples. L'influence de la hiérarchie sur le bateau apparaît nettement. Le patron de pêche est souvent celui qui réalise le calcul de coupe (59 % des cas) et est responsable de la taille (56 % des cas) et de l'assemblage du chalut (51 % des cas) et il considère

généralement qu'un pêcheur doit savoir ramender.

Les contingences liées à l'activité de pêche telles que la fréquence à laquelle le chalut se déchire ont aussi une importance : pour une fréquence d'environ 4 à 10 fois par mois (environ 40 % de l'échantillon français des réponses), les répondants considèrent qu'il est très important pour un pêcheur de savoir ramender.

Les tâches de construction du chalut peuvent être effectuées, nous l'avons vu plus haut, aussi bien par des ressources à terre ou des hommes de bord. Quelle que soit l'organisation mise en place, il existe une continuité dans la responsabilité de ces tâches. Les ressources à terre sont généralement des techniciens (ramendeur, filetier selon les régions) ou des retraités de la pêche. L'analyse descriptive de l'échantillon français des réponses fait ressortir que le calcul de coupe est effectué par un technicien dans 28 % des cas et par un retraité dans 11 % des cas. La coupe, quant à elle, est effectuée dans 16 % des cas par un technicien et dans la même proportion par un retraité, et l'assemblage réalisé dans 18 % des cas par un technicien et 15 % des cas par un retraité. Lorsque le retraité ou le technicien est responsable de la taille du chalut, il lui est également confié son assemblage. Et au technicien, plus spécifiquement, il est également confié le calcul de coupe.

En ce qui concerne les membres de l'équipage, on observe cette même continuité. Un patron de pêche qui est responsable du calcul de coupe ou de l'assemblage du chalut est généralement aussi responsable de la taille de l'engin. Et parallèlement, s'il est responsable de la taille du chalut, il est généralement responsable de son assemblage. Plus largement, l'analyse des résultats fait ressortir que lorsque le calcul de coupe ou l'assemblage de l'engin est réalisé par un membre de l'équipage (15 % des cas pour le calcul de coupe et 14 % des cas pour l'assemblage), la taille est généralement effectuée également par un membre de l'équipage (22 % des cas). Enfin, il existe une continuité dans l'approche collective puisque lorsque la taille de l'engin de pêche est effectuée par l'ensemble de l'équipage (23 % des cas), l'assemblage est également réalisé par l'ensemble de l'équipage (41 %). Par ailleurs, lorsque le répondant est sur un bateau où une telle approche collective a cours, il considère qu'il est très important pour un pêcheur de savoir ramender lui-même.

L'analyse descriptive des questions ouvertes nous renseigne plus précisément sur la façon dont les contraintes liées à l'activité façonnent la

vision que les répondants français et québécois ont de leur métier et le type de rapport au chalut. À la question « Selon vous, pour quel(les) raison(s) est-il très important, important, peu ou pas important que l'engin de pêche soit réparé par le pêcheur lui-même ? », 21 % des répondants français et québécois invoquent des motifs liés à des facteurs de temps et d'autonomie, 9 % à des facteurs économiques, 11 % à des facteurs liés à l'assurance de la qualité du travail effectué, 6 % à des questions liées au réglage et à la performance du chalut et 6 % à l'existence d'une ressource externe à terre. De même à la question « Selon vous, pour quel(les) raison(s) est-il très important, important, peu ou pas important que l'engin de pêche soit taillé et assemblé par le pêcheur lui-même ? », 19 % des répondants français et québécois invoquent des raisons liées au temps et à l'autonomie, 13 % liées à l'assurance de la qualité du travail effectué, 12 % au réglage et à la performance du chalut et 7 % à l'existence d'un spécialiste à terre.

DES DÉTERMINANTS LIÉS À LA TRAJECTOIRE PERSONNELLE

Cependant, l'analyse des résultats fait aussi ressortir l'influence de facteurs liés à la trajectoire personnelle du pêcheur.

Au Québec où il existe une pratique courante de transmission familiale du bateau, l'analyse montre que lorsque le capitaine a été impliqué de façon précoce dans la réparation de tâches complexes sur le chalut en début de carrière, il se charge généralement lui-même de la coupe de ses chaluts et a généralement appris le ramendage auprès de son père.

L'expérience et la formation du pêcheur conditionnent également les actions menées et confiées sur le chalut. Le niveau d'étude influence par exemple les tâches qui sont confiées au jeune pêcheur au début de sa carrière. À celui ou celle qui possède un niveau de début de secondaire (classes de secondaire 1, 2, 3, 4), on confie la réparation d'une déchirure simple du chalut dans ses deux à trois premières années dans le métier. Par ailleurs, l'exercice des tâches de coupe et d'assemblage semble être associé à l'ancienneté et aux brevets maritimes détenus. La responsabilité du calcul de coupe est corrélée avec l'obtention d'un brevet de capitaine de classe III tandis que la responsabilité de l'assemblage des pièces du nouveau chalut repose généralement sur une ancienneté d'au moins seize années dans le métier. Le passage par l'école ou encore l'accès aux méthodes enseignées à l'école influence la pratique du répondant. Le professeur de pêche est le

principal modèle pour notre échantillon dans l'apprentissage du ramendage (63 % des cas) et l'apprentissage du calcul de coupe (34 % des cas). L'analyse implicative indique que le calcul de coupe est ainsi souvent réalisé selon la méthode conventionnelle.

En France, les circonstances d'apprentissage du métier déterminent les tâches exercées sur le chalut. Le milieu familial apparaît particulièrement déterminant. Être issu d'une famille de pêcheurs (93 % des répondants ont un membre de leur famille qui a exercé le métier de pêcheur) augmente les chances de se voir confier des opérations complexes de ramendage très rapidement dans sa carrière. Par ailleurs, le fait d'être responsable du calcul de coupe et de l'assemblage est souvent lié au fait d'avoir travaillé avec un parent à la pêche (78 % des réponses). L'apprentissage sur le tas et l'apprentissage à l'école occasionnent différents rapports à l'engin de pêche. Par exemple, le fait que le répondant a appris le calcul de coupe sur le tas entraîne souvent qu'il lui incombe la responsabilité des tâches de calcul de coupe et d'assemblage pour son bateau. L'obtention d'un brevet (généralement le brevet de capacité) augmente la possibilité de se voir confier la réparation d'une déchirure simple à ses débuts.

La trajectoire professionnelle et notamment l'exposition précoce à des tâches de ramendage apparaissent également déterminantes. Par exemple, lorsque le répondant s'est vu confier, relativement tôt dans sa carrière, un type de tâche plutôt facile à effectuer comme la réparation d'une déchirure dans le dos du chalut, il lui incombe la responsabilité du calcul de coupe pour son bateau et il juge généralement très important pour un pêcheur d'être autonome dans les tâches de ramendage. Par ailleurs, les propriétaires de bateaux se sont souvent vus confier la réparation de déchirures simples en début de carrière.

Enfin, comme pour le Québec, l'ancienneté dans le métier semble influencer la réalisation de tâches sur le chalut. La responsabilité du calcul de coupe est généralement confiée aux répondants ayant plus de seize années d'expérience.

L'analyse descriptive des questions ouvertes apporte des éléments également intéressants sur les buts et les valeurs des individus. À la question « Selon vous, pour quel(les) raison(s) est-il très important, important, peu ou pas important que l'engin de pêche soit réparé par le pêcheur lui-même ? », 26 % des répondants français et québécois invoquent

des raisons liées à l'importance de connaître son outil de travail (1^{er} rang des réponses invoquées), 7 % considèrent qu'il s'agit là d'une compétence centrale de l'activité du pêcheur : « quand vous jetez votre filet dans l'eau, il faut savoir comment il fonctionne », « pour pouvoir connaître correctement l'engin et les coupes pour le réparer rapidement à la mer », « pour la même raison qu'un soldat ne fait pas nettoyer son arme par une autre personne ».

En ce qui concerne la taille et l'assemblage, 31 % des répondants invoquent des raisons liées à l'importance de connaître son outil de travail (1^{er} rang des réponses invoquées), 4 % seulement considèrent qu'il s'agit d'une compétence centrale de l'activité du pêcheur. Dans le cas du ramendage comme dans celui de la coupe et de l'assemblage, on retrouve une petite proportion de l'échantillon français et québécois (environ 5 %) pour qui il s'agit de conserver précieusement un savoir-faire maison, de préserver un secret : « parce que chaque pêcheur a son truc pour faire pêcher son engin (coupe-balayage-lestage, etc.) », « pour confidentialité du matériel du bateau », « pour comprendre le réglage de son engin et y remédier et parce que le travail est mieux fait (astuce de montage et remise à l'eau plus rapide du chalut) ».

CONCLUSION

La pêche est une forme d'activité instrumentée enracinée dans une diversité et une singularité de situations. L'étude a permis de mettre en évidence que les conditions susceptibles de favoriser la réalisation de tâches de conception, de coupe, d'assemblage et de réparation sur le chalut émanent de contraintes liées à l'activité mais aussi de l'histoire personnelle du pêcheur.

Comme le suggère l'approche des situations d'activités instrumentées de Rabardel (1995), le chalut, outil de travail du pêcheur, n'est pas uniquement pragmatique, c'est-à-dire destiné à permettre la simple capture du poisson. Il revêt également d'autres rôles visant l'acquisition de connaissances sur l'environnement, le pêcheur lui-même et son entourage. Les résultats de l'étude appuient ceux de Perreault (2012) en mettant en évidence que le désir de mieux connaître son engin de pêche, d'être en mesure de prendre les meilleures décisions en cas d'urgence, de conserver des secrets et d'avoir l'assurance d'un travail bien fait sont autant d'éléments qui peuvent

motiver le pêcheur à réaliser telle ou telle classe d'actions sur son chalut.

L'importance des facteurs de socialisation et des modèles d'apprentissage mise en lumière pourrait remplir un rôle dans le développement de tels motifs. Il est possible en effet que l'environnement familial et le collectif de l'équipage constituent des cadres protégés nourrissant les premiers contacts du sujet avec le chalut, les relations au milieu familial et aux collègues de bord étant susceptibles d'ancrer très tôt des valeurs, des idéaux qui forgeront les jugements et l'orientation des actions du pêcheur. Le fait d'être amené à réaliser de façon précoce des tâches simples de ramendage sur le chalut pourrait par ailleurs aider à développer rapidement une forme d'autonomie et un sentiment de compétence prédisposant le professionnel à désirer poursuivre le travail sur le chalut en y intégrant un niveau de difficulté croissant. Rabardel (1995) montre également que les normes, l'organisation prédéfinie de l'activité confrontent le pêcheur au besoin d'apprendre, de comprendre, de devenir autonome et de dégager du sens. Ses besoins en information qui dépendent de ses compétences, des buts qu'il vise et des stratégies qu'il met en œuvre peuvent le conduire à redéfinir le contour de ses tâches ou encore restructurer son activité.

Ces éléments ouvrent une perspective particulièrement intéressante qui invite à explorer les processus de production de connaissances des pêcheurs au cours de leur carrière. L'engin de travail, selon l'approche de Rabardel, apparaît comme un moyen permettant d'accumuler le fruit de l'expérience du pêcheur, « une des modalités de fixation externes des acquis de l'espèce » (p. 91). Ce bagage, il le constitue au fil de la variété des situations et des usages auxquels il est confronté au cours de sa carrière. Le chalut devient ainsi un outil d'apprentissage, de développement professionnel, de transmission du métier, de valeurs, et sa maîtrise offre une capacité à s'adapter au changement et aux imprévus de façon adéquate et efficace.

Par le développement d'un savoir propre à son instrument, le pêcheur en vient à élargir son répertoire d'actions et à accroître ses capacités d'anticipation pour un meilleur entretien de l'outil au quotidien et une meilleure gestion des imprévus générés par l'activité. À travers le rapport à l'outil, c'est donc une perception plus accrue de son environnement de travail qui s'ouvre au pêcheur et une capacité à développer une conscience fine des changements qui s'y opèrent.

Ces connaissances développées par le pêcheur tout au long de sa carrière et

la façon dont il les développe constituent une grande richesse d'observables susceptibles de questionner les pratiques actuelles de formation.

Chapitre 8

DE MARIN À ENSEIGNANT DE TECHNIQUES MARITIMES : UNE PRISE DE POSITION IDENTITAIRE

SYLVIANE VEILLETTE, CANDY LAURENDON-MARQUES, JOËL GABORIT ET JEAN GUÉNOLÉ

« [Être marin] c'est toujours notre métier, ça restera toujours notre métier, jusqu'au bout. La seule chose, c'est que le grand bateau, il n'est plus là. Le grand bateau, c'est ici [au lycée maritime]. »

Adrien, enseignant de techniques maritimes.

Le système français de formation professionnelle aux métiers de la mer regroupe douze lycées maritimes. Le corps enseignant y est composé de professeurs de disciplines générales et de professeurs de techniques maritimes (pont, machine, techniques de pêche, etc.). Ces derniers sont recrutés à la suite d'une carrière de marin. À la fois traditionnel et hautement technique, le métier de marin est transmis non seulement par la famille, mais également en formation professionnelle initiale et en cours de carrière pour l'obtention des brevets maritimes. Ces « gens de mer » ont vécu dans des conditions exigeantes, tels l'éloignement géographique, l'exiguïté et l'instabilité du bateau, la fatigue et l'investissement physique (Groupe Mer et valeurs, 2012).

L'objectif de ce chapitre est de décrire le développement de l'identité professionnelle de ces enseignants de techniques maritimes. Sept d'entre eux nous ont raconté leur parcours professionnel, du bateau au lycée maritime.

LA MISE EN TENSION DES FORMES D'IDENTITÉ

Une personne se construit une identité personnelle lorsqu'elle arrive à se percevoir comme la même à travers les changements dans sa vie. Selon de Gaulejac (2002, 2009), l'identité se présente sous trois formes complémentaires.

La première forme est l'« identité héritée ». Elle précède la personne qui, avant même sa naissance, est inscrite dans une histoire familiale et socioculturelle qui la guidera dans une trajectoire de vie plus ou moins assumée. Par exemple, dans le cas des pêcheurs, être issu d'une famille de marins peut esquisser le destin de la personne.

La deuxième forme, l'« identité acquise », est construite par la personne et fortement liée à sa position socioprofessionnelle. Elle rend compte des compétences et des statuts acquis au cours de sa vie.

Enfin, l'« identité espérée » est celle à laquelle la personne aspire. Dans le cas du marin, il peut s'agir, par exemple, du statut de capitaine. Être enseignant peut également devenir une identité espérée lorsqu'il satisfait, pour le marin, le besoin de perpétuer le métier.

Ces trois formes d'identité coexistent à chaque moment de l'existence. Elles peuvent être harmonieuses ou contradictoires, provoquant des tensions qui peuvent être de trois types.

Un premier type de tension oppose identité héritée et identité acquise. En effet, la personne hérite d'une tradition tout en devant s'adapter aux circonstances actuelles. Ainsi, le métier de la pêche est une activité ancienne mais elle requiert du marin qu'il suive les avancées techniques. Ce faisant, le marin peut craindre d'abandonner le « cœur du métier ».

Un deuxième type de tension oppose identité héritée et identité espérée. En effet, la personne est partagée entre, d'une part, la reproduction sociale de ses origines et, d'autre part, la mobilité sociale et la réalisation de son propre destin, encouragées dans la « modernité » (De Gaulejac, 2009 ; De Singly, 2012 ; Martuccelli, 1999). Dans le cas du marin, cet équilibre requiert, à notre époque, à la fois d'imiter le père et d'espérer le surpasser

(Escallier, 2003). Un jeune issu de milieu non maritime qui souhaite développer une identité de marin devra, quant à lui, pallier l'absence d'héritage maritime.

Enfin, un troisième type de tension oppose identité acquise et identité espérée. En effet, la personne peut s'inscrire dans un quotidien routinier ou, au contraire, se placer dans une perspective de développement personnel. Par exemple, le marin peut demeurer matelot ou envisager, par les brevets maritimes adéquats, d'accéder à un statut de capitaine de pêche.

Le développement identitaire repose sur la mise en tension de ces formes d'identité et sur la résolution de celle-ci par la construction d'un récit personnel. Cette mise en récit, qui transforme l'inattendu d'un événement en une partie intégrante de l'histoire personnelle, constitue l'« identité narrative » d'une personne (Ricoeur, 1990). Ainsi, le concept d'identité « évoque la permanence dans le temps d'individus qui ne cessent de se transformer pour tenter de maîtriser le cours de leur existence » (De Gaulejac, 2009, p. 174). La réinterprétation des événements extérieurs par la personne alimente son développement identitaire :

« L'individu est donc le produit d'une histoire, [...] d'une société. [Il est confronté] à une exigence d'autonomie, à des contradictions, des choix vécus comme nécessaires, des événements biographiques qui le conduisent à être autre chose que ce qu'il est au départ, à devenir pour une part producteur de son existence, à développer une réflexivité, à poser des actes d'affirmation de soi-même. Dans cette quête d'existence, il dessine les contours d'une identité "personnelle" entre identité héritée, identité acquise et identité espérée. » (De Gaulejac, 2009, p. 55)

Au-delà de l'individu et de sa capacité à « raconter » (Ricoeur, 2005), le développement professionnel s'inscrit dans un métier. Selon Clot (2007), ce dernier est constitué de quatre instances. L'activité du professionnel n'est pas seulement tournée vers lui-même (instance personnelle), elle est nécessairement sociale et située historiquement. En effet, elle est orientée vers les autres (collègues et autres acteurs) et réalisée avec eux (instance interpersonnelle). À ces deux instances s'ajoutent des prescriptions, soit la part impersonnelle du métier. Enfin, le métier est « transpersonnel puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins à elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre » (Clot, 2007, p. 86).

Nous faisons l'hypothèse que la cohérence ou la discordance de ces instances permettent respectivement de consolider l'identité du professionnel ou de mettre en tension ces différentes formes identitaires. Les trois formes d'identité et les instances du métier que nous venons de présenter nous permettront donc d'analyser les conditions du développement de l'identité professionnelle des marins devenus enseignants de techniques maritimes et leur capacité à résoudre les tensions identitaires vécues.

MÉTHODOLOGIE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DE LYCÉE MARITIME

Les sept anciens marins interrogés enseignent actuellement les techniques de pêche ou de navigation à de futurs pêcheurs. À l'exception d'un ancien officier de la marine marchande, tous sont d'anciens capitaines de pêche. La moitié d'entre eux a suivi une formation professionnelle initiale courte^[39] — différente, par sa durée au moins, de la formation professionnelle dispensée aujourd'hui au Lycée maritime^[40]. Les autres ont suivi une formation qualifiante dans un secteur industriel. Ils ont tous navigué entre 10 et 20 ans et ont obtenu, en cours de carrière, différents brevets maritimes tels le « Lieutenant de pêche », le « Capitaine de pêche » ou encore, pour le commerce, le « Chef de quart ». Par la suite, ces personnes ont obtenu un poste d'enseignant de techniques maritimes^[41] qu'elles occupent depuis au moins sept ans.

Un entretien d'une durée moyenne d'une heure a été réalisé avec chaque enseignant, dans un lieu choisi par celui-ci, dans l'atelier ou sur le port. L'analyse des entretiens fait suite à une précédente analyse du même corpus qui visait à dégager les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants de techniques maritimes. Il est apparu que les enjeux de transmission de ces enseignants de techniques maritimes sont avant tout de former de bons professionnels, respectueux des règles maritimes, et non de bons élèves. De ce fait, les enseignants réinvestissent les valeurs, les savoirs et les instruments de transmission de leur système d'activité antérieur. Ils surmontent ainsi certaines limites personnelles, mais continuent pourtant de se heurter à des limites sociales tels un nouveau public d'élèves, des innovations techniques, la difficulté du secteur, etc. (Merri et Veillette, 2014).

Les données sont ici analysées selon les formes d'identité (De Gaulejac, 2002, 2009) que les enseignants mettent de l'avant dans leur discours. En particulier, nous nous intéressons à la cohérence ou aux tensions exprimées entre celles-ci et/ou entre celles-ci et les instances du métier (Clot, 2007).

Dans la suite de cet article, nous présentons d'abord les motifs ayant conduit les enseignants à quitter le métier de marin. Ensuite, nous analysons le sens qu'ils attribuent à leur activité professorale.

QUITTER LE MÉTIER DE MARIN

Au cours des entretiens, les enseignants révèlent les contraintes qui ont motivé leur départ : la rencontre d'une limite dans le développement personnel offert par le métier, l'impossibilité pour le corps de supporter la dureté physique du métier, ou encore le morcellement entre la vie professionnelle et la vie familiale. Ce faisant, ils décrivent l'organisation et les valeurs du milieu maritime.

UN MÉTIER ORGANISÉ ET HIÉRARCHISÉ

L'identité de marin, souvent héritée de la famille, doit être consacrée par l'institution maritime. En premier lieu, les brevets maritimes définissent objectivement les prérogatives de chaque membre de l'équipage. Le métier place ainsi le marin dans une progression (matelot, lieutenant, capitaine). Pourtant, cet acte d'institution (Bourdieu, 1982) ne suffit pas à fonder l'identité du marin, qui doit s'approprier cette « règle » hiérarchique comme une « norme » (Scott, 2008) allant de soi. Louis énonce ainsi la gradation dans les échelons du métier et en justifie le bien-fondé :

« On va toujours fonctionner sur ce même schéma : “Tu seras à la passerelle un jour, certainement, mais auparavant tu passeras quelques années sur le pont.” Les meilleurs patrons de pêche, ce sont ceux qui ont passé quelques années sur le pont et qui comprennent la réalité du métier et bien sûr la connaissance des hommes, des marins, qui sont pas toujours faciles à gérer, bien sûr. »

Dès lors, le milieu de travail organise, pour le novice, un moyen d'entrevoir son avenir, en lui permettant d'aller à la passerelle, lieu réservé au capitaine. Sébastien, comme d'autres de ses collègues, oppose donc le bas (le pont ou les machines) et le haut (la passerelle) : « Le soir, on montait à

la passerelle, on regardait avec le patron, comment c'était les plans, on apprenait. »

Ainsi, le métier préserve du quotidien routinier et offre un espace de développement personnel — que Louis symbolise comme une « échelle » — à condition bien sûr « d'être volontaire » : « Et c'est tout à fait révélateur dans l'échelle... c'est que du bruit on en a marre un jour et on veut aller voir à l'air libre. Il fait beau en haut, parce qu'on a envie de voir quelque chose quoi, on a envie de découvrir. »

En définitive, le métier favorise la mise en cohérence des différentes formes de l'identité : l'acquisition de brevets et la reconnaissance sur le bateau consolident l'identité héritée du jeune issu d'une famille de pêcheur et lui offrent l'opportunité d'une identité espérée dans le métier.

Pourtant, ultimement, le métier ne permet plus le développement personnel. En effet, devenus capitaines, une partie des marins ne parviennent plus à investir la valeur de l'ambition professionnelle : « Donc un moment donné, je me suis dit, j'avais fait un peu le tour de la question donc c'est un peu prétentieux de ma part, mais j'avais fait le tour de la question et je pouvais laisser la place aux autres. » (Adrien.) Cet achèvement provoque chez certains capitaines une confusion entre leur identité acquise et leur identité espérée : ils ne sont plus « en devenir », ne s'inscrivant que dans la routine du métier, sans possibilité de renouvellement.

UN MÉTIER D'ENGAGEMENTS

L'acuité sensorielle et l'endurance du marin sont constamment mises à l'épreuve par l'environnement et le vieillissement. La première capacité est attestée par les « médecins des gens de mer ». En l'absence de conformité, un capitaine, contraint à renoncer à la passerelle du bateau, envisage souvent de quitter le métier :

« On voit très peu de gens partir de la passerelle pour descendre dans la machine. J'ai des collègues qui ont été obligés de le faire parce que, pour des problèmes de vue et d'audition, problème de vue notamment, ils n'étaient plus aptes à faire patron, c'est-à-dire que la faculté d'observation leur a été refusée par le médecin des gens de mer. » (Louis.)

Pour sa part, l'endurance physique garantit la cohésion de

l'équipage, comme l'exprime Nicolas : « J'n'ai pas de fainéants [au sein de mon équipage]. Pourquoi ? On est à cinq en mer en effectif réduit, donc il faut que tout le monde travaille parce qu'autrement ça ne roule pas. » Ainsi, la compétence du marin ne se mesure pas par sa seule dimension personnelle : l'activité du marin doit également être réfléchie dans sa dimension interpersonnelle, car « dans aucun autre milieu le principe de causalité ne s'applique avec autant de rigueur et les insuffisances des uns doivent être compensées par les corrections des autres » (Groupe Mer et valeurs, 2012, p. 33). Aussi, lorsque le corps n'arrive plus à fournir le rendement nécessaire au métier, le marin ne peut plus tenir sa place et son rang dans l'équipage. L'identité acquise du marin est alors ébranlée : « Et moi j'avais des problèmes de dos, là je me suis dit : "Il faut que je songe à faire autre chose. Je ne pourrai pas rester faire le métier de marin tout le temps." » (Nicolas.)

Par ailleurs, au cours de sa carrière, le marin doit agir dans des situations incertaines relatives au rendement de la pêche et aux conditions météorologiques (Groupe Mer et valeurs, 2012). Cette incertitude est exaltante, comme Max le relate à propos de sa première sortie comme capitaine :

« Et puis on est tombé sur le poisson et puis j'ai fait une super marée, j'ai fait jackpot quoi, jackpot cette marée-là et la première marée, alors j'avais le sourire jusque-là. (*Pointe ses oreilles, rire.*) On retombe très vite hein, ça ne dure pas. »

Néanmoins, cette incertitude comporte simultanément une exposition constante au danger : « Moi je me suis trouvé en plein dans l'ouragan au large de X, avec le patron qui est sur le pont, et qui est décédé. Et là, c'était vraiment ce qu'on appelle l'horreur. » (Sébastien.) Ces événements et l'obligation d'y répondre rapidement sont partagés par l'équipage mais plus rarement avec la famille ou les personnes extérieures au milieu maritime.

Enfin, malgré le sentiment de liberté qu'il procure (Groupe Mer et valeurs, 2012), le métier exige une dissociation de la vie du marin entre la mer et la terre. Dans certains cas, une volonté de rapprochement familial, inspirée par la naissance, la maladie ou les difficultés d'un enfant, ou encore la crise d'adolescence, justifie de quitter le métier. Ainsi, à un moment donné de leur existence, les marins se donnent le pouvoir de redéfinir la hiérarchie de leurs formes identitaires (De Singly, 2012), le rôle paternel devenant prégnant dans leur vie. Pour une partie des enseignants, l'évocation de ce

moment demeure difficile car elle réveille la tension entre les sphères maritime et familiale :

« Ben, le problème des marins, bien souvent [...], c'est la naissance du premier enfant. [...] Parce que bon, bien sûr que c'est un grand moment de sa vie, ce n'est pas sage simplement... Est-ce qu'on peut repartir et puis voilà ? Il faut voir son enfant grandir. » (Louis.)

En définitive, aucun marin ne justifie son départ par des désagréments tels l'exiguïté de l'espace, les horaires de travail difficiles, etc. Les contraintes évoquées dévoilent plutôt à quel point ils sont allés à la limite du métier. Ce dernier leur a permis de se développer au-delà de leur identité acquise, en investissant une identité espérée, instituée par l'obtention d'un brevet maritime supérieur et reconnue par les pairs. Mais cette reconnaissance professionnelle peut aussi être menacée, notamment par la perte de facultés nécessaires à l'exercice du métier. Quitter le métier est alors l'ultime solution envisagée, les valeurs maritimes tels le respect de la hiérarchie et la solidarité étant mises à trop rude épreuve. Cet abandon professionnel est vécu comme un deuil (Balleux, 2006).

DEVENIR ENSEIGNANT DE TECHNIQUES MARITIMES

L'enseignement se présente comme une solution permettant de quitter le métier de marin sans abandonner le milieu maritime et de se projeter dans une nouvelle identité espérée. Les évidences du métier antérieur, fortement incorporé, sont alors revisités et les prescriptions de l'institution d'enseignement sont lues à la lumière de cette prise de conscience.

UNE NOUVELLE IDENTITÉ ESPÉRÉE

Sur le bateau, une activité importante consistait à assurer la formation de la relève. Le rôle d'enseignant n'entre donc pas en contradiction avec l'identité acquise du marin, comme l'explique Adrien : « [Être marin] ça toujours été transmettre notre savoir quoi en quelque part. Et puis, ben continuer le métier comme ça quoi. Ça me plaisait beaucoup. » Être enseignant devient alors une nouvelle identité espérée, en continuité avec l'ascension dans le métier.

Le métier d'enseignant permet de poursuivre la chaîne des générations en transmettant aux plus jeunes une opportunité de vie et de carrière. Ainsi, les anciens marins résolvent les tensions rencontrées en fin de carrière maritime en devenant eux-mêmes porteurs du genre professionnel. Leur démarche est légitimée par l'obligation morale de payer sa dette à la communauté maritime : « J'étais redevable, on m'avait fait confiance, des gens s'étaient beaucoup investis pour moi, je ne pouvais pas tout quitter et dire : "Je ne connais plus personne dans ce domaine-là", ça m'était impossible. » (Louis.)

REVISITER LES « ÉVIDENCES » DU MÉTIER DE MARIN

Pour devenir médiateurs du genre professionnel, les anciens marins devenus enseignants doivent effectuer un retour réflexif sur le métier antérieur et identifier le « cœur du métier ».

Leur « loyauté » envers le milieu maritime est en partie nourrie par la certitude que leur compétence y a été reconnue, notamment de manière objective par la délivrance d'un brevet de capitaine : « Et le (brevet de) capitaine à l'époque, les places étaient très, très dures. Il n'y avait pas de place pour les mauvais. » (Sébastien.) Pourtant, malgré leur confiance en leurs compétences sur le bateau, certains anciens marins doutent de la transposition de celles-ci dans la classe. Ainsi, Paul se sentait mal préparé à tenir une classe et ne parvenait pas à évaluer son activité enseignante :

« Parce qu'on ne sait pas, on ne sait pas faire [...]. Quand on prépare un cours, on ne sait pas si on fait ce qu'il faut pour que le cours tienne la route. [...] Bon, c'est vraiment pas évident quoi. Très laborieux la première année. Même la deuxième, c'était pas toujours évident non plus. »

Les enseignants prennent conscience de l'opacité de leurs gestes professionnels (Vergnaud, 1996), autant pour eux-mêmes que pour leurs élèves. Ainsi, Paul comprend qu'il doit « mettre à jour les évidences » pour rendre efficace son enseignement :

« Quand je faisais un cours, que ce soit ramendage ou n'importe quoi, il y a des choses qui nous paraissent évidentes à nous [les marins], donc on oublie ces choses-là. Et ces choses-là, elles, ne sont pas évidentes aux élèves. »

Par ailleurs, le choc culturel entre « marins » et « terriens » permet aux

enseignants de mettre en avant, par un effet différentiel, les valeurs maritimes. En effet, les enseignants des matières académiques et les élèves issus d'un milieu non maritime n'accordent pas la même importance que les anciens marins aux valeurs de solidarité, d'engagement physique et d'ambition. La plupart des marins disposent des règles implicites du milieu maritime par imprégnation familiale : « Tout petit déjà... on a le nez dans l'eau déjà, si on peut dire. » (Paul.) Fortement intériorisées par le marin, ces règles deviennent pour lui des instruments d'action, malgré l'incertitude, en lui offrant une économie cognitive et relationnelle : « On ne se pose pas de questions. C'est que chacun est à son poste et à son grain, voilà. [...] on obéit à la hiérarchie et puis on se fait confiance. » (Sébastien.) Au-delà d'être contraignantes, elles guident les conduites individuelles à bord et cimentent l'équipage, permettant au travail d'exister :

« Ouais, il faut être volontaire. En mer, il faut être courageux, et surtout pas menteur. [...] il faut que tout le monde travaille parce qu'autrement, ça ne roule pas. Et on ne peut pas mentir à un de nos collègues parce que si on commence à mentir, l'ambiance, l'esprit d'équipage va commencer à s'effriter et si on a plus d'esprit d'équipage, c'est pas la peine. » (Nicolas.)

Par ailleurs, malgré l'investissement en temps pour la préparation des cours, l'élaboration de projets pédagogiques et didactiques et l'encadrement des élèves à l'extérieur de la classe, certains enseignants ne parviennent pas à envisager leur nouvelle activité comme un véritable travail, ne considérant que les heures de cours, objectivement mesurables. Pour la majorité des anciens marins, le « vrai » travail implique le corps et l'endurance, comme l'exprime Sébastien :

« [Lorsque je suis devenu enseignant] je partais au travail toujours en sifflant, je pensais que je ne faisais rien. Je ne travaillais pas. [...] c'était entre 16 et 18 heures par jour, comme capitaine, de travail quand on était à bord. Et comment dire, à terre, c'est ce que je faisais dans la semaine. »

Sur un bateau, le travail requiert d'être disponible en permanence pour « affronter le réel qui résiste à la maîtrise technique » (Dejours, 2008). Ainsi, l'activité du marin est contrainte par les imprévus de l'environnement et les exigences de rentabilité. Nicolas se rappelle son endurance dans un environnement hostile : « Le plus de temps que je suis resté [...] sans dormir, je crois que c'est plus de 48 heures. Parce qu'on cassait systématiquement du matériel, fallait le réparer et après [...] il fallait

s'occuper du poisson et ainsi de suite. » Mais Nicolas montre que l'environnement peut aussi être l'allié du pêcheur qui trouve alors une exaltation dans le métier : « On a du poisson, on pêche, on ne déchire pas trop de chaluts, de filets, on est à l'air libre, on est heureux. »

En définitive, les enseignants confirment, dans leur confrontation à l'altérité, que leur nouveau milieu n'est régi ni par les mêmes valeurs ni par les mêmes règles que celles du milieu maritime. Former des marins est donc une entreprise autant morale que technique. Ainsi, ils recherchent chez leurs élèves, futurs pêcheurs, les qualités de prévention et de solidarité des bons professionnels qui gardent toujours un œil sur le collègue : « Si quelqu'un se met en danger involontairement, y'aura toujours son copain qui dit : "Ah, fais attention, ton chalumeau, tu l'as mal posé, la flamme est réglée trop grande, fais attention tu vas te brûler, tu vas brûler quelqu'un." » (Louis.)

FAIRE FACE AUX PRESCRIPTIONS

En devenant enseignant, les anciens marins sont confrontés à la part impersonnelle du métier : les référentiels de formation. Ils font alors deux constats. En premier lieu, ils doivent transmettre des savoirs qu'ils n'ont jamais mobilisés eux-mêmes comme marins, tels des savoirs océanographiques et certains calculs relatifs aux chaluts : « Donc, j'ai pris les bouquins et puis je m'entraînais tout seul et puis voilà. Donc, à partir de là, j'étais obligé de, ben de faire mon enseignement à partir de ce que j'avais appris moi-même [...]. Je pense à l'océano par exemple, bon ben je ne suis pas un scientifique quoi, déjà. » (Paul.)

En second lieu, les référentiels mettent en concurrence les savoirs traditionnels du métier de pêcheur avec des techniques plus récentes. La réduction des heures accordées à la transmission des savoirs traditionnels fragilise alors la tradition et l'identité héritée. Daniel s'y oppose en défendant la transmission des techniques de tracés de route « à la main » malgré la mise en place d'équipements électroniques à bord des navires :

« Sans consulter mes camarades, on est tous d'accord, c'est-à-dire qu'on nous demande de former les élèves à des techniques qui sont un petit peu anciennes mais qui nous semblent nécessaires. Donc on a là, on est confronté à la... à ce "Mais à quoi ça sert ?", hein. Parce que quand ils [les élèves] voient à bord qu'il y a un GPS et une table traçante, ils se demandent quelle est l'utilité, on a du mal à faire passer la chose. »

Plus encore, les enseignants placent la relation du pêcheur à ses instruments de travail au « cœur du métier ». Ainsi, la création de nouveaux diplômes met en péril les compétences traditionnelles mais nécessaires à la réparation des filets de pêche :

« C'est dommage parce que c'est une perte de culture. Et [...] c'est important de savoir comment est constitué son matériel parce que là, au moins, on travaille correctement. [...] il ne faut pas que ton chalut devienne ton ennemi, quoi. [...] Moi je connais des patrons de pêche aujourd'hui, ils s'en vont en mer, ils ont la peur au ventre de le déchirer [le chalut] parce qu'ils sont incapables de le réparer, quoi. » (Daniel.)

Enfin, les nouveaux diplômes, notamment le baccalauréat professionnel, permettent d'accéder au statut de capitaine plus rapidement que par le passé. Aussi, les enseignants s'inquiètent de la promotion de capitaines moins adaptés à la réalité du milieu, leur temps d'embarquement étant réduit :

« Quand je vous dis que c'est important d'aller, de faire le temps de navigation avant, pour aller après au brevet, ça c'était bien. Mais, maintenant ça se fait sur certains brevets, sur d'autres ça ne se fait pas. [...] Et après on va vous raconter qu'il n'y a plus de poisson dans la mer. Et vous avez compris pourquoi ? C'est simple à comprendre. [...] Parce que les capitaines qui sont là, ils ne sont plus adaptés comme avant. » (Sébastien.)

UNE RESPONSABILITÉ ENVERS LES ÉLÈVES

Face à des jeunes parfois en grande difficulté scolaire, les enseignants adoptent une posture bienveillante, une partie de ces anciens marins ayant vécu eux-mêmes un rapport difficile à l'école. Le défi de l'enseignement est alors de transmettre un savoir technique et le goût du milieu maritime : « C'est partir d'enfants qui sont pas forcément tous très forts au début, très intéressés et de les amener tout doucement, ben à avoir une certaine connaissance du milieu [maritime] et puis voire, un certain intérêt pour le milieu. » (Daniel.)

Les enseignants doivent développer une tolérance, sans pour autant réduire leur niveau d'exigence qui sera aussi celui du milieu maritime. Le défi devient donc, pour eux, d'instrumenter eux-mêmes leur nouveau métier afin de parvenir effectivement à transmettre un savoir. Ils élaborent ainsi des moyens permettant d'étayer les représentations et les conduites de leurs

élèves dans un milieu maritime exigeant (Merri et Veillette, 2014). En particulier, ils s'appuient sur leur propre expérience pour montrer à leurs élèves que, par une tolérance à l'inconnu, le marin peut se développer personnellement et donner un sens à sa vie :

« En fait, ce qui faut leur transmettre, je pense que c'est un peu la passion de la vie, quoi. Et donc là où je suis le plus, le plus je pense efficace, c'est ce qui concerne la mer. Moi j'ai pris beaucoup de plaisir, pas toujours hein, mais souvent beaucoup de plaisir, sur les bateaux parce que ben, à force de connaître... » (Daniel.)

Cependant, les enseignants prennent conscience que cette « identité espérée » qu'ils alimentent pour leurs élèves ne correspond pas tout à fait à celle qu'ils ont eux-mêmes investie au cours de leur carrière maritime, la nouvelle génération d'élèves de lycées maritimes ne partageant pas les valeurs de sacrifice et de vocation dont ils ont eux-mêmes fait preuve (Merri et Veillette, 2014).

CONCLUSION

Pour donner un sens à leur activité professorale, les enseignants de techniques maritimes doivent non seulement faire le deuil de leur ancien métier, tel qu'ils l'ont exercé, mais également s'inscrire de nouveau dans une perspective de développement personnel et professionnel. Comme nous l'avons vu, ces anciens professionnels ont expérimenté, pour une part d'entre eux, une perte de leur « identité espérée », tel le capitaine qui a « fait le tour » du métier. Pour une autre part des enseignants, l'identité acquise du marin a été menacée par la perte des prérogatives associées à son brevet, en cas, par exemple, d'inaptitude visuelle. L'enseignement est alors apparu comme un moyen de transmettre les valeurs et les savoirs du métier, dans le prolongement de leur activité antérieure.

Pourtant, à bien des égards, l'institution scolaire se place en contradiction avec les règles implicites et les valeurs du milieu maritime. Pour transformer ces tensions en source de développement, les anciens marins effectuent un retour réflexif sur le métier, acceptant que celui-ci ne soit pas figé. Dès lors, ils analysent les référentiels sous l'angle de la tradition, porteuse de l'« identité héritée », mais acceptent également que de nouvelles techniques y fassent leur apparition. Les enseignants accueillent

ainsi l'école comme une nouvelle voie de transmission pour les futurs pêcheurs, qui n'auront certes ni les mêmes connaissances ni les mêmes sensibilités que leur propre génération. Pour mener à bien leur projet de formation de bons professionnels, ils s'appuient sur les ressources du lycée maritime, notamment le temps, qui n'est plus envahi par le travail et l'imprévisibilité, comme sur le bateau.

Être enseignant de techniques maritimes, c'est donc se sentir responsable, et ce, à double titre. D'abord, les enseignants ont une responsabilité envers leurs élèves, car ils ont conscience du potentiel de développement que permet le métier. Ils ont, par ailleurs, une responsabilité envers le métier qu'ils savent exigeant du point de vue de la mobilisation requise chez le novice. En s'efforçant de former de bons professionnels, capables de s'adapter à une réalité en évolution, ils permettent au métier de perdurer au-delà de leur propre génération. Dès lors, les enseignants agissent, à travers leurs élèves, sur le métier de marin et sur l'identité du métier. Ainsi, les métiers maritimes, malgré les difficultés du secteur, peuvent être réinventés, comme Sébastien s'en convainc :

« [Transmettre le savoir à l'école, c'est] leur faire aimer le métier et pas dire tout le temps que le métier est foutu. [...] Donc, qu'on ne raconte pas de bêtises. [...] moi je dis le métier de marin, le marin qui sait s'adapter, aux changements aussi — parce qu'il y a des changements dans le métier hein, des quotas, des normes. [...] Ça c'est à chacun de voir. Donc, voilà. Moi je pense, c'est pas que je pense, je suis même certain, c'est, il y a des évolutions. »

23. Même si l'approche dispositionnaliste se différencie d'une approche considérant l'individu dans un cadre de libre arbitre, la tendance actuelle n'est plus de parler d'« agent » mais d'« acteur », dans le simple sens de « qui agit ».

24. Plusieurs termes professionnels à venir dans le texte, dont celui-ci est le premier, désignent potentiellement aussi bien des femmes que des hommes. Pour une question de légèreté de forme, nous nous contenterons de les faire figurer au masculin mais nous invitons le lecteur ou la lectrice à bien se représenter à chaque fois que même s'il s'agit majoritairement d'hommes, il peut s'agir de femmes.

25. Il s'agit souvent de jeunes dont les parents ne sont pas agriculteurs mais qui ont un contact direct avec la pratique par un oncle, une tante, des grands-parents, des voisins, etc.

26. Lesquels sont souvent associés à des lycées agricoles dans le cadre d'établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

27. Ces éléments se trouvent dans la « Notice d'information pour le remplissage du formulaire de demande d'aides à l'installation », document comportant les logos de la République française, de l'Union européenne, et la distinction Cerfa N° 511#9505.

28. Deux tiers des installations actuelles seraient non aidés mais ce chiffre est à nuancer par le

phénomène particulier des cessions d'activité entre époux (Lefebvre, 2009).

29. Reprend un appel à articles lancé par la revue *Regards sociologiques* en 2012.

30. Cette fois-ci, il s'agit d'un questionnaire conçu par un groupe de sept apprenants de l'établissement, toujours animé par le sociologue, ayant obtenu 380 réponses par un processus de diffusion par les pairs. Là encore, les éléments d'analyse cités dans le texte sont liés à des questions ouvertes.

31. Répondant à la question : « *Dans le cadre du lycée, quels sont vos idées et projets personnels ? – les réalistes : ...* ».

32. Répondant à la question : « *Dans le cadre du lycée, quels sont vos idées et projets personnels ? – les rêvés : ...* ».

33. Concept qui serait apparu à partir de 1992 pour rapprocher les pratiques agricoles de la prise en compte d'enjeux environnementaux.

34. Ensemble de pratiques agricoles apparues pour certaines dès le début du xx^e siècle, ayant eu une forme de reconnaissance séparée par la loi d'orientation agricole de 1980 et dont l'agroécologie aujourd'hui officiellement prônée paraît se nourrir en partie de l'expérience...

35. L'enquête avait été conçue en groupe de formation de professeurs d'éducation socioculturelle des lycées agricoles, coordonnée par le sociologue. Le questionnaire avait été diffusé dans 5 lycées répartis sur l'ensemble de la France et 103 apprenants y avaient répondu.

36. Dans une société de l'époque des Trente Glorieuses où le recasement social comme ouvrier ou employé n'était certes pas trop difficile...

37. Sinon, justement, comme association à la formation des professeurs des lycées agricoles.

38. Certains avancent que l'agriculture française serait bien placée pour occuper un créneau spécifique de productions labellisées et à forte valeur ajoutée.

39. Il s'agit du CAM, Certificat d'apprentissage maritime, qui n'existe plus aujourd'hui. Cette formation durait neuf mois.

40. À l'heure actuelle, la formation initiale offerte en Lycée maritime offre le CAP « Matelot », d'une durée de deux ans, et le baccalauréat professionnel (Bac pro), d'une durée de trois ans (depuis 2009). L'ancien BEPM et le Bac pro, chacun d'une durée de deux ans, ont été fusionnés. Les brevets maritimes acquis ensuite s'accompagnent de prérogatives.

41. Avant 2001, la gestion des enseignants des lycées professionnels maritimes français était sous le contrôle d'une association professionnelle, l'Association de gérance des écoles maritimes et aquacoles (Agéma). Au moment du rattachement de ce corps professionnel au ministère en charge de l'Agriculture et la Pêche, les enseignants engagés par l'Agéma ont passé un concours interne, suivi d'une formation de neuf semaines sur un an.

Partie 3

DES NOUVELLES RAISONS D'AGIR

Chapitre 9

LA TRANSFORMATION DES PRÉFÉRENCES AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE : UN EXEMPLE EN AGRICULTURE

JEAN-PIERRE DEL CORSO ET CHARILAOS KÉPHALIACOS

« [...] la vie de l'homme d'affaires, c'est une vie de contrainte, et la richesse n'est évidemment pas le bien que nous cherchons : c'est seulement une chose utile, un moyen en vue d'une autre chose. »

Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 2010.

La préservation de l'environnement naturel devient un objectif stratégique prioritaire au sein de la politique agricole commune (PAC) européenne. L'accord politique sur le « bilan santé » de la PAC du 20 novembre 2008 et les propositions législatives récentes de la Commission européenne sur la PAC après 2013 (Commission européenne, 2011) proposent un redéploiement des aides publiques consenties à l'agriculture européenne pour préparer le secteur agricole à affronter de nouveaux défis parmi lesquels le changement climatique, la protection de la biodiversité, la production d'énergies vertes et l'amélioration de la gestion de l'eau.

Ce dernier défi est particulièrement urgent pour l'Union européenne (UE). En effet, dans de nombreuses régions de l'UE, les études révèlent une dégradation préoccupante de la qualité de l'eau, due pour une part non négligeable aux pratiques agricoles. Ainsi, en France, à la suite des travaux du Grenelle de l'environnement, plus de 500 captages en eau ont été identifiés comme menacés par des pollutions diffuses agricoles.

Face à cette situation, l'une des stratégies consiste à encourager les agriculteurs à réduire les quantités d'engrais et de produits phytosanitaires (pesticides, herbicides, etc.). Pour cela, un dispositif réglementaire particulier a été mis en place en 2007 : les mesures agroenvironnementales territorialisées (MAET) à enjeu eau, dites DCE (directives cadre sur l'Eau). Dans le cadre de ce contrat volontaire d'une durée de 5 ans, l'exploitant est incité à recourir à des pratiques davantage respectueuses de la ressource en eau. Il perçoit pour cela une subvention annuelle destinée à compenser les surcoûts générés par le recours à ces pratiques. Ainsi, les MAET-DCE s'inscrivent dans une démarche collective visant à promouvoir une gestion raisonnée et partagée de la ressource en eau, bien public pouvant faire l'objet d'usages pluriels et concurrents (eau potable, eau d'irrigation, eau servant d'habitat à la faune aquatique, etc.).

Toutefois, les MAET font l'objet de critiques relayées par les partenaires professionnels des agriculteurs (syndicats agricoles, chambres d'Agriculture, coopératives, etc.). Pour bon nombre de ces partenaires, les MAET n'ont d'autre finalité que d'imposer, à terme et sans compensation, de nouvelles obligations environnementales aux exploitations agricoles. Même les partenaires professionnels et les agriculteurs les mieux disposés à l'égard des MAET les perçoivent comme des mesures conçues sans véritable concertation avec les acteurs du monde agricole.

En effet, l'engagement dans une MAET impose une restructuration profonde des préférences et des raisons d'agir des acteurs du monde agricole. Cette restructuration ne joue pas sur un plan strictement technique, par exemple par une remise en cause du bienfondé de la technique du désherbage chimique systématique. Elle porte également l'exigence d'une recomposition de l'identité professionnelle des agriculteurs et leur prise en compte de nouvelles responsabilités sociales vis-à-vis des autres usagers de la ressource en eau.

Dans ce chapitre, nous proposons d'approfondir la réflexion relative à la transformation des préférences des acteurs du monde agricole confrontés à

la question sociétale du développement durable. Nous partons du constat qu'un simple changement de règles est insuffisant pour modifier en profondeur les comportements individuels. Nous rejoignons en cela Sen (2010) qui affirme qu'une législation, même coercitive, ne constitue pas toujours le moyen le plus efficace pour faire progresser la justice. Selon lui, l'adoption par les acteurs d'un comportement raisonnable vis-à-vis d'autrui est avant tout provoquée par le débat public informé, les explications et les critiques. S'intéressant plus spécifiquement à la question de l'évaluation des politiques environnementales, des auteurs en économie écologique comme Spash (2007), Vatn (2005, 2009), Soma et Vatn (2010), O'Hara (1996), parviennent à des conclusions analogues. Ces auteurs confèrent un rôle prépondérant à la délibération dans le processus qui conduit des acteurs à intégrer des valeurs collectives à leur choix d'action.

Prenant appui sur cette littérature en économie, nous considérerons non seulement les propriétés de la délibération dans la résolution des conflits moraux, mais également sa contribution à l'élaboration de la validité d'innovations techniques et sa capacité à accompagner une recomposition des identités professionnelles. Nous tenterons également d'identifier, de manière plus précise et plus outillée que ne le font les auteurs précités, les mécanismes discursifs à l'œuvre dans le processus de transformation des préférences. Dans cette perspective, nous mobiliserons la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987).

Nous procéderons en deux temps :

- dans une première partie théorique, nous poserons que les préférences d'un individu sont multiples et évolutives. Elles ne sauraient se résumer à la seule promotion de l'intérêt personnel. Nous nous intéresserons alors à la délibération entre acteurs en tant qu'opérateur principal de leur transformation ;
- la deuxième partie sera consacrée à l'examen de l'expérience, relativement réussie, d'une MAET-DCE mise en œuvre dans un territoire du sous-bassin versant de l'Adour-Garonne en France. Cette expérience nous permettra d'évaluer la contribution spécifique de la délibération dans l'adhésion des agriculteurs à un projet de gestion durable de la ressource en eau.

DÉVELOPPEMENT DURABLE : L'EXIGENCE D'UNE TRANSFORMATION DES

PRÉFÉRENCES DES ACTEURS

Dans cette partie théorique, nous clarifions d'abord le concept de préférences. Nous parvenons à l'idée que les préférences ne sont pas données *a priori*, et qu'elles peuvent donc être transformées. Puis, nous focalisons l'attention sur le pouvoir particulier de la délibération à les transformer. Ensuite, le modèle de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) nous sert à préciser comment et sur quoi opère la délibération. L'approche en termes de modalisations de Bronckart (1997) est alors sollicitée pour opérationnaliser ce modèle dans le cadre de notre cas d'études.

PRÉFÉRENCES ET BIEN-ÊTRE COLLECTIF

Les ressources environnementales (sol, eau, paysage, etc.) sont des biens publics pouvant assurer des fonctions plurielles et concurrentes (par ex., des fonctions productive, récréative/résidentielle, patrimoniale). Dès lors, les modalités d'usage d'un bien environnemental par un acteur peuvent compromettre les droits des autres à en user (Vatn, 2009). Ainsi, la dégradation de la qualité de l'eau, consécutive pour une part non négligeable aux pollutions diffuses agricoles, représente aujourd'hui une menace sérieuse pour de nombreux points de captage en eau potable. De ce fait, comme l'affirme Vatn (2005), la gestion des biens environnementaux est difficilement compatible avec la mise en œuvre d'une rationalité stratégique centrée sur l'optimisation et la maximisation de l'utilité individuelle. En effet, la pluralité des valeurs en jeu impose que chaque acteur impliqué se projette au-delà de son intérêt immédiat pour prendre en compte le bien-être collectif (Spash, 2007).

Pour comprendre pourquoi et comment un individu adopte un tel comportement équitable vis-à-vis des autres, il est cependant nécessaire de mobiliser un concept enrichi de préférences. Selon cette perspective, les préférences d'un individu recouvrent un éventail possible de valeurs allant de la maximisation de l'intérêt personnel à l'engagement en passant par la sympathie. L'engagement se distingue de la sympathie par le fait qu'il implique une rupture du lien étroit entre bien-être personnel et choix d'action (Sen, 2010). Dans cette situation, l'acteur reconnaît la valeur de certains principes moraux et les érige en règles de comportement. Par exemple, nous verrons, à travers le cas examiné ici, qu'une gestion de la

ressource en eau dans une visée collective suppose l'adhésion des agriculteurs à des engagements personnels qui, *de facto*, restreignent leurs choix en matière d'assolement, d'irrigation et d'utilisation de produits de traitement et de fertilisation.

Si l'on admet maintenant que les préférences d'un individu ne sont pas données *a priori* (Spash, 2007), il convient de prêter attention au processus de formation et de transformation du système de valeurs d'une personne. Dans la partie suivante, nous montrerons que la délibération entre acteurs en est l'opérateur principal.

SOUTENIR LE RAISONNEMENT CRITIQUE PAR LA DÉLIBÉRATION

Dans le processus de transformation des préférences, l'adoption d'un comportement équitable à l'égard d'autrui ne peut être acquise qu'à l'issue d'un examen critique (Sen, 2005, 2010). En effet, c'est grâce au raisonnement que des acteurs peuvent prendre en compte non seulement les résultats finaux attendus de leurs actions, par exemple la maximisation des rendements agricoles, mais également les résultats globaux liés à l'accomplissement de ces actions et, notamment, toutes leurs conséquences sur les droits d'usage des autres acteurs.

Pour Sen (2005, 2010), loin d'être le résultat d'un acte individuel, l'examen raisonné se réalise principalement dans le jeu des interactions sociales par la voie de la délibération. Influencés par l'idée de démocratie discursive (Dryzek, 1994), un nombre croissant d'économistes écologiques s'accordent également à attribuer un rôle déterminant à la délibération dans le processus qui conduit des acteurs à réexaminer le bien-fondé de leurs choix d'action et à réviser leurs préférences (Bromley, 2008). Ainsi, s'appuyant sur le cas de la gestion conflictuelle des zones côtières en Norvège, Soma et Vatn (2010) montrent comment la mise en place d'un débat public entre divers acteurs impliqués (propriétaires fonciers, élus, promeneurs, etc.) incite chacun d'entre eux à examiner le problème environnemental à partir d'une perspective collective. Pour cela, ils s'accordent sur les normes sociales aptes à répondre au mieux aux besoins de l'ensemble des membres de la communauté.

À ce stade de la réflexion, il nous faut mieux comprendre comment, en soutenant l'intercompréhension, la pratique communicationnelle

accompagne une transformation des préférences des acteurs. La théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) doit maintenant nous servir à clarifier cela.

RECONNAISSANCE INTERSUBJECTIVE DE « BONNES » RAISONS D'AGIR DANS LA PRAXIS COMMUNICATIONNELLE

La théorie de l'agir communicationnel nous permet d'abord d'explicitier le processus de reconnaissance intersubjective de « bonnes » raisons d'agir dans la praxis communicationnelle. Puis, dans le prolongement de cette théorie, nous identifierons des marqueurs langagiers nous permettant d'accéder à ce processus à partir de discours d'acteurs.

Rationalité communicationnelle

À travers le concept d'agir communicationnel, Habermas (1987) prend en compte l'activité orientée vers l'intercommunication, c'est-à-dire l'activité dans laquelle « chacun est motivé rationnellement par l'autre à agir conjointement » (Habermas, 1987 p. 79). Les locuteurs et les auditeurs réalisent un travail d'interprétation de la situation d'action en problématisant chacun des éléments contenus dans cette situation comme étant : soit une réalité du monde objectif (un fait), soit une réalité du monde social (une norme) ou soit une réalité du monde privé de l'acteur (une expérience vécue). Le procès d'intercompréhension prend, ainsi, appui sur un système de mondes co-originaux (des trois origines précitées). C'est en référence à celui-ci que des évaluations sociales sur leur agir sont produites par les participants. Selon Habermas (1987), celles-ci peuvent porter sur :

- la vérité de faits énoncés (savoir du monde objectif). Par exemple, un locuteur prétend que la multiplication des traitements préventifs est la seule réponse possible pour lutter efficacement contre les ennemis des cultures. Pour les autres participants à la discussion, est-ce vrai ?
- la justesse normative d'une assertion (savoir du monde social). Par exemple, un locuteur avance que recycler l'eau ayant servi à nettoyer les pulvérisateurs est une norme de comportement à respecter impérativement. Pour les autres participants à la discussion, est-ce juste ?
- l'authenticité et la sincérité d'une intention (savoir du monde

subjectif). Par exemple, un locuteur défend que la présence de mauvaises herbes dans les parcelles est incompatible avec l'expertise associée au métier de cultivateur. Pour les autres participants à la discussion, ce point de vue est-il authentique et sincère ?

Ainsi, au cours du processus communicationnel, les évaluations produites sur l'agir ne peuvent que conduire les acteurs (ici, des agriculteurs) à réinterroger la validité des savoirs portant sur l'efficacité des techniques agricoles mises en œuvre, sur leurs responsabilités sociales et sur l'expertise associée à leur métier.

Il reste cependant à préciser comment il est possible d'accéder à ces évaluations. Dans le paragraphe suivant, nous attribuons cette propriété à des marqueurs langagiers appelés modalisations.

Évaluations sociales produites dans les discours et modalisations

Bronckart (1997) définit les modalisations comme étant des commentaires ou des évaluations formulés par un locuteur à propos de certains éléments du contenu thématique verbalisé. Cet auteur distingue trois fonctions de modalisation qui s'inspirent de la théorie des trois mondes (objectif, social et subjectif) d'Habermas. Ainsi :

- les modalisations logiques consistent en une évaluation de certains éléments du contenu thématique qui prend appui sur les critères de validité émanant du monde objectif. Les éléments du contenu thématique sont alors présentés comme des faits avérés, probables, éventuels, etc. Dans les énoncés discursifs, ces évaluations se traduisent par l'emploi d'expressions telles que certainement, il est vrai, il est possible, probablement, etc. ;
- les modalisations déontiques consistent en une évaluation de certains éléments du contenu thématique réalisée en référence aux valeurs, normes, règles constitutives du monde social. Elles se traduisent par l'emploi d'expressions du type telles que il est permis, il faut, il est souhaitable, etc. ;
- les modalisations appréciatives consistent en une évaluation du contenu thématique qui procède du monde subjectif de la voix qui est source du jugement. Elles se traduisent par l'emploi d'expressions du type telles que c'est heureux, c'est dommage, malheureusement, etc.

Dans la partie suivante, nous expérimentons ce cadre théorique.

UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE DE MAET COMME APPLICATION

Les approches théoriques précédentes sont ici mobilisées en vue de mieux comprendre comment l'action collective initiée par une coopérative agricole contribue à une transformation des préférences d'agriculteurs engagés dans une démarche volontaire de réduction des produits phytosanitaires en agriculture.

CAS ET MÉTHODOLOGIE

Notre terrain d'étude est situé dans un sous-bassin versant de l'Adour-Garonne. Ce territoire, en forte croissance démographique, est confronté à un grave problème de qualité de l'eau, notamment menacée par des pollutions diffuses agricoles. Les pouvoirs publics ne sont pas parvenus à provoquer une modification profonde des pratiques agricoles, les techniques agricoles alternatives pourtant les moins contraignantes, telles que la lutte raisonnée ou le zéro labour, peinant à s'imposer auprès des exploitants agricoles.

L'expérience originale de la mesure agro-environnementale territorialisée (MAET) déroge pourtant à ce constat. Cette MAET, portée par une coopérative, enregistre, en effet, un succès certain auprès des agriculteurs concernés. Ainsi, l'ambition initiale de la coopérative était de recruter en trois ans 90 agriculteurs contractants parmi ses adhérents. Moins de deux ans après son lancement, cette MAET a été souscrite par 120 agriculteurs.

Nous nous appuyons sur des entretiens de 17 agriculteurs et de 2 conseillers agricoles réalisées entre mai et septembre 2009 pour analyser plus précisément la contribution de la praxis communicationnelle à la transformation des préférences des agriculteurs et à l'adoption par ceux-ci de pratiques compatibles avec une meilleure préservation de la qualité de l'eau.

Les entretiens avec les techniciens de la coopérative ont notamment porté sur les changements induits par le dispositif au niveau de leurs relations

avec les agriculteurs (objectifs et contenu des visites et des messages prodigués). Les entretiens avec les agriculteurs ont été axés sur les raisons de la contractualisation ou de la non-contractualisation, les changements techniques et organisationnels induits par la contractualisation, l'accès au conseil et à l'information, leur avis sur les différents types de conseil et la relation à la coopérative.

L'analyse du verbatim recueilli repose sur trois hypothèses tirées de notre approche théorique :

- la construction de la validité de nouvelles pratiques agricoles requiert l'usage du raisonnement ;
- pour être adoptées, ces nouvelles pratiques doivent être fondées en raison à la fois sur les plans technique, normatif et professionnel.

Ainsi :

- les techniques alternatives promues par la MAET doivent être considérées comme efficaces d'un point de vue économique et agronomique,
- les nouvelles normes sociales véhiculées par cette mesure de politique publique doivent apparaître justes,
- les nouveaux comportements attendus doivent être envisagés comme constitutifs de l'identité professionnelle attachée au métier d'agriculteur ;
- l'activité communicationnelle, en soutenant le raisonnement, facilite une actualisation des raisons d'agir des agriculteurs.

Notre méthodologie consiste à repérer, par le biais des modalisations (logiques, déontiques et appréciatives), les évaluations portées par les locuteurs sur leur agir. Ce repérage doit nous renseigner sur la manière dont les différents acteurs impliqués dans la MAET (agriculteurs et conseillers en agriculture) re-questionnent la validité de leurs savoirs qui peuvent émaner des mondes objectif, social et subjectif. Dans la suite de cet article, chaque modalisation présente dans les discours d'acteurs reproduits sera surlignée en gras et sa nature sera précisée entre crochets : [ML] pour modalisation logique, [MD] pour modalisation déontique et [MA] pour modalisation appréciative.

VERS UNE ACTUALISATION DES RAISONS D'AGIR DES AGRICULTEURS ENGAGÉS DANS LA MAET

Après avoir mis en évidence l'importance de la question technique dans la

restructuration des raisons d’agir des agriculteurs, nous nous intéressons au rôle spécifique de la praxis communicationnelle dans cette restructuration.

La centralité de la question technique

Les différents acteurs de la MAET sont conscients que ce dispositif institutionnel véhicule de nouvelles obligations sociétales. Dans leurs discours, cela se traduit par des modalisations déontiques du type : « il faut », « on doit ». Ainsi, le responsable de l’animation de la MAET au sein de la coopérative nous déclare : « Il faudra absolument [MD] atteindre la qualité de l’eau. Donc, ils [les pouvoirs publics] utiliseront tous les moyens pour y parvenir. » De même, un agriculteur affirme : « En 2018, il va falloir [MD], on aura pas le choix, il faudra [MD] diminuer. »

Représentatifs de l’état d’esprit des acteurs rencontrés sur le terrain, ces énoncés révèlent que les nouvelles exigences sociétales, bien que reconnues, restent perçues comme des contraintes imposées de l’extérieur au monde agricole. Un agriculteur exprime ainsi ce sentiment : « Les MAE, je pense que [MA] c’est un bon truc, si ça peut faire diminuer les doses, et un mauvais truc à la fois, parce que, s’ils voient qu’on peut [ML] diminuer les doses, je suis persuadé, moi [MA], qu’ils vont nous les faire diminuer. » Le pouvoir d’action des instances publiques (« ils »), à travers leur capacité à édicter de nouvelles règles d’usage des ressources naturelles est considéré comme devant, ultérieurement, s’exercer au détriment des intérêts économiques des agriculteurs (« nous »).

Pour les agriculteurs, la difficulté première est de répondre aux nouvelles exigences environnementales sans mettre en péril la viabilité économique de leur entreprise. Dans leurs discours, les modalisations logiques les plus utilisées sont alors les suivantes : « je ne sais pas », « peut-être », « c’est pas sûr ». Ainsi, par exemple, un agriculteur interrogé sur les éventuelles économies de produits phytosanitaires réalisées grâce au recours de moyens de désherbage mécanique par herse étrille nous déclare : « Peut-être [ML] un peu, mais... [soupir]. Je ne suis pas au-delà convaincu. Peut-être [ML] sur... peut-être [ML], mais ça, ça reste à voir. » Un deuxième exprime ses craintes concernant le surcoût de travail généré par l’utilisation de cette même herse étrille : « Aujourd’hui, je ne sais pas [ML]. Je ne peux [ML] pas trop, trop te le dire aujourd’hui. Je ne sais pas [ML]. On va être juste. Ça, c’est sûr [ML]. »

Les risques et les incertitudes perçus ne s'estompent qu'à partir du moment où les agriculteurs deviennent convaincus de l'efficacité des techniques alternatives, comme l'illustrent les propos d'un exploitant récemment converti à l'agriculture biologique : « Parce que quand on se convertit au bio, on a peur de l'herbe. Et puis, finalement... en fait, on a bien maîtrisé. Donc là, c'est bien la preuve que [ML] techniquement ça marche quoi. » Lorsqu'ils considèrent détenir de tels éléments de preuve, les agriculteurs sont amenés à réviser la conception de leur métier et à refonder leur expertise professionnelle autour de nouvelles façons de faire. Un exploitant nous précise ci-dessous que son engagement dans une démarche de réduction des produits phytosanitaires est pour lui synonyme d'une plus grande autonomie décisionnelle. Par l'emploi de modalisations appréciatives, il revisite ici son expérience vécue :

« Ces raisonnements comme ça de travail, de solutions hors produits chimiques. Je trouve que [MA] ça remotive un peu au niveau du travail. [...] C'est vrai, on travaillait avec la coopérative, on appliquait les produits. C'était tout cuit d'avance, ce que je veux dire [MA], on n'avait pas de... à la limite, on n'avait pas de décision à prendre. »

Ce sentiment de plus grande maîtrise des risques et des incertitudes liés à un changement de pratiques apparaît indispensable à une meilleure intégration des attentes sociales dans les choix d'action individuels. C'est par exemple le cas pour un agriculteur qui prévoit la réalisation d'une aire de remplissage comportant des bacs de rétention. L'emploi récurrent du verbe modalisateur « falloir » traduit les impératifs moraux sous-jacents à cette décision d'investissement :

« Ça, c'est pour nous, pour après avoir derrière de l'eau propre qui coule dans le champ. [...] Je trouve que [MA] c'est ce qu'il faut [MD] faire derrière. Parce que c'est vrai que [ML] quand on nettoie, on balance toujours... [...]. C'est pour ça que je trouve qu'il [MA] faudrait [MD] nettoyer, il faut [MD] faire un nettoyage plus important et traiter notre flotte, voilà ! »

Cet exploitant relie ici des éléments qui ont, pour lui, valeur de vérité (attestée par l'emploi d'une modalisation logique) à de nouvelles responsabilités sociales ayant valeur d'impératifs moraux, « il faut ». Cela le conduit en même temps à reconstruire son identité professionnelle autour de nouveaux engagements moraux : « je trouve que ».

Cependant, ce processus de transformation des préférences n'est pas le

résultat du raisonnement d'individus isolés, mais celui d'acteurs évoluant au sein d'un collectif. Comme nous allons maintenant l'illustrer, l'action collective impulsée par la coopérative à l'initiative de la MAET soutient la délibération et contribue à une actualisation des raisons d'agir des agriculteurs.

La délibération stimule l'examen critique et les apprentissages

La coopérative a instauré un contexte de rationalité propice à l'intercommunication entre acteurs. Cette intercommunication se réalise à trois niveaux : entre conseillers (1), entre conseillers et agriculteurs (2) et entre agriculteurs (3) comme l'illustrent les énoncés ci-dessous :

- « On discute beaucoup. On parle beaucoup des stratégies qu'on adopte. [...] on échange voir qu'est-ce qui est le mieux, qu'est-ce qui passe le mieux au niveau efficacité. »
- « Tous les deux on va, on regarde on vérifie, puis on opte pour l'utilisation des produits, on en discute. On discute, je note tout ce que j'ai fait, les résultats. J'essaye de le faire le plus carré possible. Et ensuite, bé, il donne son conseil. Et en fonction de ça, j'utilise ce produit. »
- « On discute entre agriculteurs, on dit : "J'utilise tel produit, ça a plutôt bien marché celui-là." »

Ces échanges entre acteurs favorisent l'examen critique des pratiques et stimulent les apprentissages. Ainsi, par exemple, le responsable de l'animation de la MAET au sein de la coopérative nous relate comment il s'est appuyé sur les exploitants en agriculture biologique pour la diffusion d'innovations techniques :

« On leur a dit [aux agriculteurs bio] : "Bon écoutez, vous bénéficiez d'une aide qui pour vous n'est d'aucune contrainte. Donc, ce qu'on va vous demander [...] c'est d'intervenir". Et c'est grâce à eux qu'aujourd'hui on a une vingtaine d'agriculteurs équipés de herse étrilles. »

L'instauration d'un dialogue empreint de confiance facilite les collaborations entre acteurs et s'accompagne d'une actualisation des raisons d'agir comme le laisse entendre ce même responsable :

« Il y en a qui ont acheté des herse étrilles. Jamais on aurait cru qu'ils partent sur ce type de démarche. Ils disaient : "Moi, je veux pas entendre parler de ça !" Et aujourd'hui, ce sont ceux qui sont pris au jeu. »

L'action collective impulsée par la coopérative contribue, de ce fait, à élargir les perspectives de choix des acteurs. D'ailleurs, la plupart d'entre eux sont convaincus que le collectif peut leur fournir les capacités d'action nécessaires pour affronter le défi d'une réduction des produits phytosanitaires. Dans l'énoncé suivant, l'exploitant interviewé considère que le pouvoir d'innovation (« on peut ») relève moins de l'acteur individuel que du groupe :

« Je pense que [MA] quand on est un petit groupe, on peut [ML] faire avancer des projets, des dossiers, et mélanger les idées et prendre les meilleures idées de chacun, je pense que [MA] comme ça on peut [ML] y arriver. Donc, son rôle [à la coopérative] c'est de fédérer un peu le groupe qui travaille là-dessus pour après pouvoir le mettre en pratique ailleurs, quoi. »

Ces propos d'agriculteurs sont corroborés par les discours des conseillers chargés de suivre les agriculteurs engagés dans la MAET : « C'est une aventure collective, nous on va être vraiment [MA] le fil conducteur. »

En définitive, la transformation des préférences individuelles est provoquée par les apprentissages collectifs. C'est à l'occasion de ceux-ci que les agriculteurs reconstruisent progressivement leur expertise professionnelle autour de nouveaux impératifs moraux, comme semblent l'indiquer les propos suivants d'un agriculteur :

« L'agriculture doit [MD] changer, ça c'est impératif [MD]. Je pense que [MA] nous sommes allés dans un système, sûrement [ML] trop loin, dans un système surproductif. Et nous devons [MD] changer et je pense [MA] qu'en plus nous pouvons [ML] changer. »

Le processus de changement des normes professionnelles est envisagé comme le résultat d'une démarche collective (« nous »). Celle-ci doit rendre conciliables le respect de nouveaux devoirs moraux en matière de protection de l'environnement et le souci d'efficacité économique. Comme nous l'avons souligné, les échanges verbaux entre acteurs sont les vecteurs principaux des apprentissages grâce auxquels les agriculteurs peuvent restaurer des capacités d'action compatibles avec les nouvelles attentes sociétales. En effet, c'est notamment dans le cadre de ces échanges que la

fiabilité des techniques alternatives aux traitements chimiques est éprouvée : « J'en parlais l'autre jour justement avec un gars, il faut vraiment [ML] toutes les conditions réunies pour que ça marche, sinon ça ne marchera pas. » La praxis communicationnelle accompagne, de ce fait, une restructuration des savoirs des acteurs sous-jacents aux raisons d'agir.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons souligné que le traitement des problèmes environnementaux exigeait, de la part des acteurs, le dépassement du choix à but personnel et l'adoption d'un comportement raisonnable à l'égard d'autrui. Nous avons alors avancé qu'il était nécessaire de recourir à une définition extensive du concept de préférences et de prêter attention au rôle de la délibération dans le processus qui conduit les acteurs à réviser leurs préférences. Nous avons notamment appréhendé la praxis communicationnelle comme une procédure par l'argumentation au cours de laquelle les participants à la discussion mettent conjointement à l'épreuve les savoirs qui fondent leurs raisons d'agir. Ici, l'engagement moral en faveur d'un usage raisonné de la ressource en eau est facilité quand les agriculteurs sont convaincus de l'efficacité technique et économique des pratiques innovantes proposées par les conseillers (recours au désherbage mécanique, par exemple). Nous avons également constaté que la crédibilité du dispositif agroenvironnemental est renforcée lorsque sa mise en œuvre génère de nouvelles capacités individuelles d'agir autour desquelles l'identité personnelle de l'agriculteur peut être reconstruite.

En définitive, en contribuant à élargir les perspectives de choix, la délibération prépare les agriculteurs à affronter la triple crise technique, morale et d'identité provoquée par le renforcement des exigences environnementales dans le secteur agricole. C'est aussi grâce à la délibération que les mesures agroenvironnementales peuvent acquérir progressivement une légitimité auprès des acteurs impliqués (conseillers agricoles et agriculteurs) et que ces derniers sont susceptibles de prendre en compte le respect des droits d'autrui dans leurs choix d'action. Par conséquent, notre contribution débouche sur la thèse que la réussite d'une politique publique repose sur la transformation d'une règle de contrainte en règle rationnelle (c'est-à-dire fondée en raison) et que, dans ce processus, le mécanisme de la discussion est central.

Chapitre 10

QUEL DISPOSITIF PARTICIPATIF POUR L'ENGAGEMENT DES AGRICULTEURS DANS LES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES ?

ANNE MATHIEU

« L'étranger ne voit que ce qu'il sait. »

Proverbe africain, cité par Sellamna et Lavigne Delville, 2000.

Les associations et les scientifiques sont souvent alertés avant les citoyens sur les questions de protection de l'environnement. Dans les cas de pollutions diffuses d'origine agricole, les organismes en charge des biens pollués réalisent des diagnostics et peuvent demander aux agriculteurs un changement de leurs pratiques. Ainsi, depuis 1964, la France s'est dotée de textes législatifs et réglementaires pour protéger et améliorer les ressources en eau. Ce corpus a été renforcé par la directive cadre européenne (DCE) sur l'Eau de 2000, déclinée en France par la loi sur l'eau de 2006. La loi « Grenelle 2 » de 2010 contient les mesures législatives pour atteindre d'ici 2015 un « bon état écologique » pour l'ensemble des masses d'eau. En particulier, des mesures de politique publique sont prises pour 500 captages d'eau potable menacés par des pollutions diffuses d'origine agricole.

Tout diagnostic sur un captage requiert, en premier lieu, la définition de l'aire d'alimentation du captage (AAC), c'est-à-dire de la zone hydrogéologique amont qui alimente le captage en eau souterraine ou en eau de surface. Un diagnostic territorialisé des pressions agricoles est réalisé dans un second temps. Enfin, le croisement de ce diagnostic et d'éléments du milieu conduit à déterminer des zones plus ou moins vulnérables. Un programme d'action, à destination des exploitants agricoles et des propriétaires fonciers, est arrêté par le préfet, après une concertation avec les acteurs locaux. Il précise les indicateurs et les résultats attendus. Si

ceux-ci ne sont pas atteints, le programme d'action pourra être rendu obligatoire (Coutarel et Béguin, 2011).

Selon Dedeurwaerdere (2015), trois outils permettent de mettre en œuvre les politiques publiques d'amélioration de la qualité de l'eau : l'incitation qui repose sur le volontariat et d'éventuelles compensations financières, la réglementation qui contraint les acteurs et, enfin, l'organisation de groupes de discussion pour trouver de nouvelles solutions.

Ce chapitre se centre sur l'organisation de groupes de discussion, dans la perspective de la sociologie compréhensive de Weber (2008), avec un regard socioanthropologique. Il propose une réflexion sur la possibilité de réunir des groupes de pairs d'agriculteurs afin qu'ils précisent eux-mêmes leur perception des problèmes liés à la dégradation de la qualité des captages par pollution diffuse, et qu'ils y répondent de façon compatible à la fois avec le fonctionnement de leurs exploitations agricoles, et avec des dispositifs de politiques d'action publique (Darré, 2006). La constitution de groupes composés uniquement d'agriculteurs a trois justifications : les agriculteurs épandent les produits incriminés dans les champs, ils connaissent les aires d'alimentation des captages, ou du moins celles qui recourent leur exploitation, et ce sont principalement des pratiques agricoles qui devront être modifiées (McGuire *et al.*, 2013). Nous prenons pour hypothèse qu'il est préférable de travailler avec de tels groupes, au moins dans un premier temps, plutôt que d'emblée avec des groupes multi-acteurs sur un territoire donné (Beuret *et al.*, 2010 ; Ollagnon, 1997). Engager des agriculteurs pour qu'ils trouvent des solutions aux pollutions diffuses s'apparente à un dispositif participatif.

Ce chapitre comprend quatre parties. Dans la première partie, nous présentons une étude des critiques des dispositifs participatifs, pour proposer, dans une deuxième partie, deux dispositifs de travail participatif qui prennent mieux en compte les préoccupations, les valeurs et les formes de connaissance des acteurs locaux. La question spécifique de l'environnement est présentée dans une troisième partie. Enfin, dans la quatrième partie, nous discutons d'une expérience de terrain avec l'un des dispositifs décrits.

RÉFLEXIONS CRITIQUES SUR DES DISPOSITIFS PARTICIPATIFS

La notion de participatif a été travaillée et critiquée plus particulièrement dans deux champs. Le premier champ est celui du développement agricole, défini à la fois comme les transformations de l'agriculture et leur accompagnement par des politiques publiques et des projets destinés à les infléchir. Si la réflexion sur le participatif dans le développement agricole date du début du xx^e siècle (Chauveau, 1992), une forte critique de la part de sociologues ou d'anthropologues émerge dans les années 1980 avec la formalisation de la « méthode active de recherche et de planification participative » (*participatory rural appraisal*) (Chambers *et al.*, 1989). Le second champ est celui de la démocratie participative, définie comme la participation des citoyens aux politiques publiques. Elle s'amplifie au début des années 2000 tandis qu'apparaît une crise de la représentation dans les démocraties contemporaines.

Les dispositifs participatifs sont très variés. Ainsi, dans les années 1980, la participation des populations aux programmes et projets de développement agricole va de la fourniture d'informations pour le projet jusqu'au contrôle des décisions locales par la population (Pretty, 2000). Dans les années 2000, les dispositifs de démocratie participative varient de la participation aux débats publics pour les grands projets, en passant par des « forums hybrides » (Callon *et al.*, 2001) de politiques, d'experts, de représentants des associations et des groupes d'intérêt pour rendre des avis locaux, jusqu'à des dispositifs informels dans lesquels des associations, telles les associations de malades, ont des pouvoirs importants dans les prises de décision (Blondiaux et Sintomer, 2002).

LES CRITIQUES RELATIVES AUX PROJETS DANS LE CHAMP DU DÉVELOPPEMENT AGRICOLE

Depuis la fin des années 1980, les dispositifs participatifs se sont fortement multipliés, la participation devenant un passage obligé des programmes de recherche sur l'agriculture et de l'aide au développement. Les critiques rapportées ici concernent essentiellement des expériences de développement dans les pays du Sud, et en France dans une moindre mesure.

À quel moment intervient la participation ?

L'implication des personnes dans des projets de développement crée en soi une dissymétrie (Efros, 2012 ; Lavigne Delville, 1992). Ces projets peuvent être considérés par les populations bénéficiaires comme une force extérieure imposant des changements ; elles auront alors tendance à composer et ruser pour limiter ou orienter l'effet des changements (Efros, 2012).

Ainsi, les financeurs, ou des intérêts nationaux, peuvent peser sur les porteurs de projets, et imposer leurs idées sur le développement souhaitable. Les projets sont plus souvent rédigés pour être financés, que pour répondre aux questions posées sur le terrain (Lavigne Delville, 1992 ; Neef et Neubert, 2011). Plus encore, les porteurs du projet peuvent promouvoir leurs propres ambitions comme, par exemple, dans des programmes Commod[42] (Becu *et al.*, 2008).

Dès lors, les bénéficiaires peuvent rarement exprimer ce que signifie pour eux « se développer » (Schwartz, 2009). Les porteurs du projet, étant souvent dans une position sociale supérieure, portant la légitimité de la connaissance scientifique, peuvent imposer leur vision du problème, aboutissant ainsi à une violence symbolique (Bourdieu et Wacquant, 1992) qui peut être cachée (Foucault, 1997). De plus, la convergence entre les attentes des personnes-cibles du projet et ses résultats n'entre pas en compte dans l'évaluation de celui-ci (Hobart, 1993). Le plus souvent, les personnes du terrain ne sont sollicitées que pour apporter les informations permettant d'adapter le projet au terrain (Chambers, 1994).

Comment les conditions sociales du terrain interfèrent-elles avec les projets ?

Les recherches anthropologiques ou sociologiques antérieures aux projets sont rares (Hobart, 1993). Les porteurs du projet peuvent être confrontés à des enjeux sociaux et des luttes de pouvoir, sans se les expliquer ni même les percevoir. Des groupes d'intérêts temporaires se forment également en cours de déploiement du projet, pour en utiliser les opportunités (Massardier *et al.*, 2012 ; Olivier de Sardan, 2000). La composition de ces « groupes stratégiques » (Olivier de Sardan, 2000) pose la question de la représentativité des acteurs du terrain.

Les recherches anthropologiques postérieures aux projets sont plus

nombreuses. Elles mettent en évidence que les personnes du terrain utilisent les apports des projets d'une façon imprévue (par ex., Arce et Long, 1993) ; Hobart, 1993). Les services, opportunités et contraintes apportés par les institutions de développement sont utilisés selon des normes et des critères qui, s'ils ne sont pas ceux des institutions, sont pourtant cohérents (Olivier de Sardan, 1995).

Comment les différentes connaissances s'articulent-elles dans des projets ?

Il est souvent sous-entendu que les connaissances scientifiques et l'épistémologie économique sont meilleures que les connaissances locales des populations (Hobart, 1993). Les savoirs des populations « à développer » sont alors ignorés ou considérés comme des obstacles au progrès « rationnel » (Hobart, 1993), bien que le langage scientifique puisse être « inadéquat pour décrire les expériences complexes et changeantes des agriculteurs et d'autres acteurs du développement rural » (Pretty, 2000, p. 31). La réciproque est aussi vraie : les savoirs qu'apportent les porteurs de projets peuvent être niés ou ignorés par les populations. Dès lors, ce ne sont pas tant des discussions dialectiques entre différents savoirs, que des confrontations qui ont cours (Hobart, 1993).

Or, il arrive que les connaissances locales soient plus efficaces pour l'action (Darré *et al.*, 2004), en particulier parce qu'elles prennent sens dans le contexte (Geertz, 1986). Chaque groupe socioprofessionnel, selon son point de vue, a sa propre façon de découper le monde en catégories, puis d'attribuer des mots à ces catégories (Prieto, 1975) : il existe de ce fait des différences de formes de connaissance entre les populations et les porteurs de projets. Dès lors, on comprend que l'analyse du point de départ, comme les transformations souhaitées, n'ont pas le même sens pour ces deux groupes (Darré *et al.*, 2004).

En définitive, une symétrie des positions des participants paraît impossible. Ainsi, la recherche de la « bonne » participation et du « vrai » partenariat d'où les rapports de domination seraient absents semble une régression à l'infini vers une situation mythique et idéale. Les écarts entre l'idéal de la participation et ce qui se passe sur le terrain peuvent plutôt être considérés comme des processus d'ajustements sociaux normaux (Chauveau, 1992). Une analyse anthropologique des projets et des institutions de

développement permettrait souvent de relativiser l'illusion de certains chercheurs sur l'effective prise en compte de questions ou de savoirs venant du terrain (Hobart, 1993).

QUELQUES APPORTS DES RÉFLEXIONS SUR LA DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE POUR LA MISE EN PLACE DE POLITIQUES PUBLIQUES

Les principes de la démocratie participative s'inspirent de la pensée d'Habermas (1987). Ainsi, le moment décisif n'est plus l'élection, comme dans la démocratie représentative, mais la formation de l'opinion publique dans un espace public délibératif. L'aboutissement est un consensus raisonnable, obtenu après la modification des positions de chacun en intégrant les positions des autres. La décision finale doit reposer sur la force du meilleur argument. Ces délibérations pourraient faire face aux situations de rationalité limitée, par partage des différentes visions. Pour cela, toutes les personnes susceptibles d'être concernées par les questions traitées doivent pouvoir accéder aux délibérations, et s'y faire entendre (Blondiaux et Sintomer, 2002).

Dans la pratique, les écarts avec cet idéal sont toujours importants. En effet, toutes les personnes concernées ne participent pas car l'autorité organisatrice définit elle-même les termes de la procédure (Blondiaux et Sintomer, 2002). Certains savoirs sont déniés, faute, pour leurs porteurs, de trouver une place dans ces instances, ou encore de s'inscrire dans le bon registre d'argumentation (Nez, 2011). La participation concerne principalement des personnes organisées en entités collectives (Efros, 2012), les groupes éloignés de la politique participant moins (Molénat, 2009). Prenant l'exemple des conseils de quartier à Paris, Nez (2011) montre que la frontière se situe entre ceux qui portent des savoirs reconnus et certifiés, que ce soit dans la sphère citoyenne ou dans les Institutions, et ceux qui n'apportent que leurs savoirs d'usage. Cela se fait au bénéfice des classes moyennes intellectuelles.

D'autre part, ces processus peuvent être conçus pour favoriser l'acceptation sociale des décisions (Blondiaux et Sintomer, 2002) et des associations contestataires peuvent être détournées de leur vocation par leur participation à des choix publics. De plus, la délibération permet d'évaluer les rapports de force, de connaître les arguments de groupes qui échappent à

la connaissance des pouvoirs publics, ou de prévenir des oppositions. Enfin, ces dispositifs peuvent devenir des techniques pour gérer des conflits sociaux mais également pour renforcer les pouvoirs existants.

Cependant, ces processus participatifs permettent une construction argumentative, en favorisant une ouverture des arguments et des idées au-delà de ceux des techniciens. Les conséquences peuvent en être une modification des arguments légitimés dans une société (Blondiaux et Sintomer, 2002 ; Gaudillière, 2005).

En définitive, si les dispositifs participatifs peuvent être dévoyés pour conduire à une maîtrise des oppositions politiques, la plupart des auteurs reconnaissent leur intérêt pour conduire à l'élaboration d'arguments et à la proposition de nouvelles solutions, qui peuvent ensuite devenir légitimes dans l'ensemble de la société.

Nous proposons donc de présenter des dispositifs centrés, cette fois, sur les activités des personnes concernées par un projet.

DEUX PROPOSITIONS DE DISPOSITIFS ALTERNATIFS

LA RECHERCHE CO-ACTIVE DE SOLUTIONS DU GERDAL[43]

Le Gerdal est une association fondée par Jean-Pierre Darré. Ses objectifs consistent à comprendre la contribution des agriculteurs, et plus largement des praticiens, à la conception et à l'évolution de leurs activités, et à étudier la confrontation des différentes formes de connaissance entre praticiens, chercheurs et agents de développement dans le processus d'innovation.

Le Gerdal se situe dans la perspective de la sociologie compréhensive de Weber (2008), pour laquelle comprendre une action, un comportement, des façons d'agir, c'est savoir ce qui les explique et les justifie pour les sujets eux-mêmes (Darré, 1999). Dans une perspective proche, Boltanski et Thévenot (2008) ont pour projet de comprendre les grandeurs, c'est-à-dire les principes, les équivalences, les valeurs de référence des acteurs.

Selon le Gerdal, les façons de concevoir le monde et les connaissances pour l'action se transforment dans des groupes constitués de pairs (Darré, 1994). Leurs discussions ont lieu pour résoudre un problème ou pour traiter une innovation qui vient de l'extérieur. Les personnes ne se mobilisent pour produire des connaissances et des solutions que par rapport aux problèmes qu'elles vivent et qu'elles formulent. Cette perspective s'oppose à la façon, courante, de considérer que les « vrais problèmes » peuvent être définis par des diagnostics effectués par des personnes extérieures. Les scientifiques, souvent en relation de pouvoir avec les agriculteurs, peuvent dire : « Votre problème n'est pas mon problème, voilà mon problème, que je vous incite à faire vôtre. » Mais la propension des populations à s'emparer de ces problèmes-là sera faible, et l'organisation de la participation difficile. Cette difficulté d'adhésion des populations aux problèmes posés par les scientifiques se comprend si l'on considère les connaissances pour l'action comme des normes, élaborées localement, qui définissent ce qu'il est possible de faire, selon sa position sociale. Transformer les pratiques requiert le maintien d'une cohérence des actes avec la façon de voir le monde (Darré, 2006 ; Darré *et al.*, 2004 ; Geertz, 1986).

La recherche co-active de solutions, formalisée par Darré (2006), permet d'accompagner et d'approfondir les discussions pour que des groupes d'agriculteurs voisins trouvent des solutions à leurs préoccupations. Cette méthode se base sur la capacité de ces groupes d'inventer des solutions autres que celles qu'imagineraient des ingénieurs et techniciens. L'accompagnateur, agent de développement ou chercheur formé à la méthode, aide le groupe à formuler des problèmes à partir de l'expression de leurs préoccupations. Les agriculteurs recherchent ensuite des solutions à ces problèmes, en particulier en trouvant de nouvelles formulations, ce qui ouvre l'espace des solutions possibles. Les résultats du travail doivent être communicables aux autres agriculteurs ou à l'extérieur.

LE DISPOSITIF DYNAMIQUE À TROIS PÔLES DE L'ERGOLOGIE

L'ergologie étudie l'activité humaine telle qu'elle se fait et pas seulement telle qu'elle est prescrite. Elle prend en compte le monde des savoirs et le monde des valeurs qui sont générés dans la réalisation de l'activité. Cette discipline travaille simultanément dans le champ des pratiques et dans celui des connaissances académiques (Schwartz, 2009).

Pour les ergologues, l'activité a une part prescrite en dehors de la situation, appelée normes[44], et une part liée à la situation de travail, à la singularité des personnes qui occupent le poste et aux événements imprévus. Pour partie, chacun subit les normes comme s'imposant de l'extérieur, et pour partie, il parvient à les transgresser, à les tordre pour se les approprier. Les produits de ce processus de renormalisation constituent des réserves d'alternatives pour l'activité à condition que celles-ci soient formalisées et mises en débat.

Schwartz et Durrive (2009) proposent un dispositif qui permet aux acteurs de mettre en mots leur façon d'exercer leur activité, de la rendre communicable et de soumettre ces savoirs à la confrontation avec d'autres savoirs, en particulier les savoirs académiques qui sont déjà formalisés. Ce dispositif, désigné comme « dispositif dynamique à trois pôles », se base sur le constat de l'impossibilité d'un dialogue frontal entre ces deux pôles de savoirs. Un troisième pôle a pour tâche de faire travailler les deux premiers sur un mode coopératif, de manière à produire un savoir inédit sur l'activité humaine et sur ses possibilités de transformations. Ce dispositif peut se déployer dans des groupes de rencontre du travail.

Schwartz (2009) et Efros (2012) proposent d'étendre ce dispositif à des questions de développement. Les groupes de rencontre du travail deviendraient alors des groupes de rencontre du développement. Ils permettraient d'explicitier les valeurs de vie des différents groupements humains, ou peuples, pour les remettre en débat et pour favoriser une articulation entre des enjeux globaux et des enjeux locaux.

On le voit, les deux dispositifs présentés dans cette partie sont plus favorables à un travail en liaison avec les acteurs et leurs préoccupations que ne l'étaient ceux de la partie précédente. Le dispositif du Gerdal permet d'inventer de nouvelles solutions, à partir d'une formulation des problèmes posée par les acteurs ; celui de l'ergologie formalise plutôt des « réserves d'alternatives » déjà à l'œuvre dans les situations. Dans les deux cas, les auteurs se réfèrent à la notion d'*empowerment* : ces dispositifs, en plus d'apporter des idées sur de nouvelles manières de faire, donnent aux acteurs le droit de penser et de produire des connaissances pour faire et inventer un monde, par une conceptualisation élaborée dans un dialogue entre des scientifiques et des praticiens.

Dans la quatrième partie, nous rapporterons une expérience de terrain fondée sur le dispositif du Gerdal, tout en ayant été réfléchi avec la

communauté des ergologues (Mathieu et Remy, 2013). La troisième partie présentera auparavant les particularités des questions liées à la préservation de l'environnement.

QUELQUES PARTICULARITÉS DES QUESTIONS D'ENVIRONNEMENT

L'alerte sur les pollutions diffuses d'origine agricole de l'eau provient d'analyses réalisées par les opérateurs de l'eau, à l'extérieur du monde agricole. Le traitement de ces alertes implique les citoyens, comme producteurs ou consommateurs (Poirot-Delpech et Raineau, 2012), qu'il faut sensibiliser à des choses invisibles. La transformation des pratiques agricoles se heurte ici à deux faits : la difficulté pour les agriculteurs à faire une relation entre une pratique d'épandage d'un produit, et une quantité de molécules présentes dans l'eau d'un captage, dans un lieu et un temps différents ; et, dans le paradigme économique de l'agriculture moderne, d'avoir à faire d'éventuelles transformations importantes de l'exploitation, sans que cela ne soit adossé à une perspective de gain.

La prise en charge de la pollution de l'eau par des politiques publiques issues de l'Europe et du Grenelle de l'environnement place la qualité de l'eau comme une question de biens communs (Ostrom *et al.*, 1999). Ces biens communs ne sont pas, dans ce cas, des ressources qu'il s'agit de partager, mais des biens à préserver, utilisés par soi et par d'autres personnes appartenant à d'autres mondes. Dès lors, le bien commun peut être contradictoire avec les intérêts individuels. Ainsi, Euzen (2012) montre, à partir d'une enquête dans une zone désertique de l'Arizona, que bien que la population connaisse les risques de manque d'eau, elle continue à arroser les jardins et à remplir les piscines. Euzen conclut que « les perceptions du manque d'eau se heurtent à des registres associés à des référents culturels et sociaux, aux intérêts individuels, à la relation au paysage, au bien-être, à l'engagement, ou encore à l'action locale, dans une problématique globale » (p. 102).

La difficulté à changer de pratiques malgré une adhésion à des questions d'environnement est aussi difficile pour les agriculteurs qui font partie d'un « système sociotechnique » (Vanloqueren et Baret, 2008) : ils sont intégrés dans des filières, des prescriptions leur sont données pour l'utilisation des engrais et des produits phytosanitaires. Bien que ce soient eux qui épandent

les produits qui posent problème, leurs responsabilités sont partagées avec toute la filière. De plus, pour les agriculteurs, les politiques publiques de préservation de l'environnement s'opposent à d'autres politiques mises en place après la deuxième guerre mondiale, qui les enjoignaient à produire beaucoup pour nourrir la population. Ce changement entraîne alors une nécessaire transformation culturelle des objectifs du métier.

Il existait dans les anciens systèmes agraires des connaissances implicites[45], pouvant être incorporées dans des habitus (Bourdieu, 1980), qui permettaient non seulement d'avoir des informations pour produire, mais aussi des informations régulatrices pour préserver l'environnement et ses capacités de reproduction (Raffestin, 1995). Ces connaissances ont été perdues lors de la fission de l'ensemble connaissance/pratique, réalisée par l'imposition de la science moderne (Raffestin, 1995), faute d'une prise de conscience de leur modernité et de leur utilité dans la crise de l'environnement. De plus, les raisonnements économiques n'ont prêté attention à l'agriculture qu'en tant que calcul économique de court terme, et peu en tant que rapport à la nature (Mathieu et Joannon, 2003).

Par ailleurs, les questions liées à l'emploi massif d'intrants comme des engrais chimiques et des produits de traitement phytosanitaire sont relativement nouvelles, datant pour ces derniers des années 1980. Leurs effets cumulatifs sur l'environnement sont très différents des mécanismes ancestraux de préservation de la capacité de reproduction des systèmes agraires. Après deux générations de modernisation de l'agriculture, les agriculteurs disposent-ils de connaissances sur les équilibres qui permettraient des régulations de la pollution de l'eau ?

LES PRÉOCCUPATIONS D'AGRICULTEURS ET LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF GERDAL

Dans une recherche sur le terrain réalisée en 2012, nous avons mis en évidence, en collaboration avec Brigitte Remy, la façon dont des agriculteurs voient les questions de qualité de l'eau et mesuré l'importance des conditions de terrain dans la mise en œuvre d'un dispositif Gerdal. Avant d'exposer quelques résultats intéressants de cette recherche, nous décrivons la réglementation sur les plans d'action.

LA RÉGLEMENTATION POUR LA MISE EN PLACE DES PLANS D'ACTION

Le protocole relatif aux aires d'alimentation de captage Grenelle (AAC Grenelle), posant un problème ou un risque pour la potabilité des captages, prévoit un diagnostic territorial des pressions agricoles (DTPA). Il s'agit de cartographier les pressions d'origine agricole en croisant les pratiques et systèmes de production à risques avec les milieux fragiles. Des mesures sont alors identifiées pour répondre au problème environnemental considéré. Des représentants des acteurs parties prenantes du territoire sont associés au bureau d'études, principalement pour obtenir des informations et pour faciliter l'acceptabilité des conclusions du DTPA (Ministère de l'Environnement, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, et ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, 2010). Enfin, un plan d'action pour l'AAC est co-construit avec les services de l'État, les représentants des collectivités territoriales et deux représentants des agriculteurs. Ces derniers doivent se prononcer sur des propositions faites par les bureaux d'étude. Par la suite, des dispositifs d'animation pour l'accompagnement au changement sont prévus au sein des AAC Grenelle.

LES QUESTIONS ET PRÉOCCUPATIONS D'AGRICULTEURS ET D'AGRICULTRICES DE SEINE-MARITIME, FRANCE

Nous souhaitons réunir des groupes d'agriculteurs d'une même aire d'alimentation et de captage d'eau potable. Nos enquêtes ayant eu lieu au moment où le dispositif AAC Grenelle avait été dévoilé dans la région, provoquant une forte colère des agriculteurs, nous avons choisi de travailler dans une aire voisine classée Grenelle.

Une enquête a été menée auprès de tous les agriculteurs (9) de deux communes contiguës situées dans une aire d'alimentation de captages d'eau potable pour recueillir leurs préoccupations et le contenu des débats en cours entre eux (Darré, 1994). Les préoccupations des agriculteurs sont éloignées des questions de pollution diffuse d'origine agricole. Cependant, dans des « petites » phrases, souvent prononcées après les entretiens, ils sous-entendent que ces questions les touchent. Certains soulignent qu'ils ne « voient » pas les produits dilués dans l'eau, et qu'il est impossible de faire la relation entre produit épandu et pollution dans le captage d'aval.

Par ailleurs, les positions sociales des agriculteurs sont très hétérogènes et différentes formes d'agriculture, biologique ou conventionnelle, existent. Il est alors difficile de réunir des groupes sur une base locale : les agriculteurs disent ne pas pouvoir discuter les uns avec les autres dans une configuration territoriale. Serait-il plus facile de travailler avec des groupes déjà constitués, comme des groupes de développement agricole de la chambre d'Agriculture ?

Ainsi, il y a un décalage entre ce que prévoient les plans d'action, essentiellement constitués de contractualisations de mesures agroenvironnementales (MAE), et les préoccupations des agriculteurs. Face à la difficulté de création d'un collectif local, des solutions innovantes sont alors plus difficiles à imaginer, par exemple celle qui consiste en des échanges de terres, en plaçant les exploitations les plus extensives dans des endroits sensibles.

Pendant la même période, nous avons travaillé avec un groupe déjà constitué d'agricultrices de la FDGFDA^[46] de Seine-Maritime, cette fois avec la méthode Gerdal. Les personnes présentes à la réunion venaient de tout le département. Dans cette région, il est rare que ce soient les femmes qui épandent au champ les produits incriminés dans les pollutions diffuses de l'eau. Nous avons donc proposé d'orienter la discussion plus généralement sur leurs relations à l'environnement. Les contenus se placent peu au niveau des pratiques mais plutôt au niveau de l'effet de la notion d'environnement sur leur vie quotidienne. Ainsi :

- les questions d'environnement sont fortement associées aux contrôles et à l'ampleur et la difficulté du travail administratif, les documents changeant et augmentant sans cesse. Certaines participantes ont l'impression que les contrôles portent sur la façon dont elles réalisent leur travail au quotidien sur la ferme. La nécessité d'avoir à tout justifier entraîne de la culpabilité ;
- beaucoup de produits phytosanitaires ont été retirés du marché, en raison de leur toxicité. Pourtant, leurs fils, alors plus jeunes, les ont utilisés sans précaution avant qu'on ne parle des questions de santé. Actuellement, les protections (masques, combinaisons) sont peu utilisées et elles entretiennent la peur. Pourtant, des voisins sont tombés malades ;
- l'investissement des agriculteurs dans les questions d'environnement les a conduits à des changements de pratiques mais cet investissement n'est jamais reconnu et les demandes sont toujours plus importantes ;

- il existe une contradiction entre ce que demande la société, une agriculture authentique basée sur une image ancienne, et les façons de produire actuelles, les plus rentables possibles et avec des exigences fortes de qualité ;
- les relations aux techniciens sont ambiguës. Ce sont eux qui apportent le progrès y compris pour des produits moins toxiques mais ils ont également des objectifs de vente. Les agricultrices se sentent complètement dépendantes d'eux pour l'utilisation des produits, mais commander des produits de traitement sur Internet leur paraît encore plus dangereux ;
- les agricultrices ont très peu d'influence sur le prix des produits qu'elles vendent, les produits pouvant même être vendus avant que le prix ne soit connu et la facture émise.

Posées de cette façon, ces questions montrent des contradictions, sont complexes et difficiles à reformuler en « comment faire pour... ? ». De plus, elles dépassent les propositions des plans d'action : le choix des MAE, la possibilité de contractualiser, et même un changement de pratiques. Elles révèlent même des contradictions avec de tels plans, car une contractualisation renforcerait les contrôles et les tâches administratives. Les sujets abordés concernent plutôt la place de l'agriculture dans la société actuelle.

Il apparaît donc que la poursuite de ce travail avec ces agricultrices, appuyée sur la méthode Gerdal, aurait pour enjeu, plus que la recherche de solutions, l'élaboration de positions sur des sujets clés en agriculture. Cela leur permettrait, à ces agricultrices voire au-delà selon la diffusion des résultats, de dénouer certaines contradictions, de réduire la culpabilité et d'aborder plus sereinement les questions d'environnement.

CONCLUSION

Dans des projets de développement agricole ou dans des dispositifs de démocratie participative, ce sont souvent les porteurs de projets qui décident des actions à mener, et les attentes des populations sont rarement mises en évidence. Nous avons montré l'importance de dispositifs centrés, au contraire, sur les questions des praticiens eux-mêmes. En mettant en place un tel dispositif en Seine-Maritime, nous avons mis en évidence la distance entre les préoccupations des agriculteurs et agricultrices rencontrés

et la préservation de la qualité de l'eau dans des captages d'eau potable. Pour autant, cela constitue une mesure publique importante à mettre en œuvre, pour laquelle l'État a des objectifs et des moyens institués comme les MAE. Existe-il une possibilité d'avancer sur cette question tout en respectant la façon de voir les choses des agriculteurs ?

La solution nous semble être de poursuivre l'élaboration, avec des agriculteurs, de leurs questions, de leurs solutions et, plus généralement, de la place de l'agriculture dans la société. Et en parallèle, d'étudier au niveau local les préoccupations et solutions des personnes en charge des plans d'action ou de la qualité de l'eau. C'est dans un second temps que les questions et positions des uns seraient présentées aux autres afin de faire émerger des solutions originales. Citton (2013) montre ici la nécessité d'instaurer entre les parties des débats interprétatifs. En effet, pour dépasser les incompatibilités apparentes, il convient, comme dans le cadre littéraire, d'affiner les interprétations. Cette compétence interprétative se réfère, selon Citton (2013) à la « capacité d'inventer un tiers originellement exclu » (p. 76). Ce tiers exclu déjoue les contradictions prétendument indépassables, en essayant d'apprendre le jeu de l'autre.

Chapitre 11

PRENDRE PLACE DANS UN MONDE EN CHANGEMENT : LES SAVOIRS LOCAUX DES PÊCHEURS DE HOMARD DU SUD DE LA GASPÉSIE

MARIA AUBIN

« Non, les eaux ne font pas que noyer, elles cachent une moisson merveilleuse. »

Palardy, 1943.

L'article proposé ici s'appuie sur une étude de terrain qui a été conduite durant l'été 2009 auprès de pêcheurs de homard dans le Sud de la Gaspésie, au Québec. Un projet d'ensemencement de homard et d'écloserie de larves a récemment été mis sur pied dans cette région. Il se propose comme solution à la baisse des ressources halieutiques. Ces nouvelles pratiques conduisent les pêcheurs à considérer leur métier différemment et à développer de nouveaux savoirs sur l'environnement marin. Ces savoirs s'ajoutent aux savoirs traditionnels, qui découlent de leur expérience personnelle de la pêche, et incluent les transferts intergénérationnels des compétences de cette pratique. Ce sont ces savoirs traditionnels et locaux qui leur ont permis, entre autres, de constater certaines modifications à l'œuvre dans leur milieu en ce qui a trait aux courants, aux températures et au niveau des eaux. Autant de transformations qui peuvent refléter l'émergence des changements climatiques en cours dans cette région. Les modifications dans la pratique de la pêche au homard et les changements observés dans l'environnement marin par les pêcheurs nous amènent à porter une attention toute particulière aux rapports que l'individu entretient avec son environnement. Dans cette étude, nous voulons montrer en quoi les savoirs locaux des pêcheurs peuvent contribuer de manière significative à notre compréhension des changements environnementaux.

UNE ÉCOLOGIE DU SAVOIR

Cet article prend pour objet d'étude les savoirs locaux des pêcheurs de pêche artisanale. Par savoirs locaux, nous entendons les apprentissages qui émergent de l'expérience du milieu marin, expérience qui se construit au fil du temps et qui découle de l'observation, de la mémorisation, de l'expérimentation et de la pratique de la pêche (Geistdoerfer, 2005). Deux aspects d'une même réalité sont ici proposés : les pratiques et les savoirs qui en découlent, d'une part, et les perceptions que les individus ont de leur environnement, d'autre part (Escobar, 1996 ; Palsson, 1994).

Traisons d'abord des pratiques et des savoirs qui en résultent. Le processus complexe d'apprentissage dans un environnement marin reflète, dans une large mesure, l'engagement de l'individu dans sa pratique, et dans une moindre mesure, les aspects cognitifs de cette dernière (Palsson, 1994). Le pêcheur se trouve quotidiennement dans un environnement constitué d'une variété d'éléments écologiques, environnementaux, spécifiques au milieu marin et à la région dans laquelle il travaille. Ce milieu l'amène à

développer des compétences (savoir-faire) et une aptitude à agir (savoir-agir) dans un contexte rarement familial. C'est ce système de savoirs, issu de la pratique de la pêche, qui permet à l'individu de reconnaître ce qui est familier et lui donne les capacités de faire face aux imprévus et aux modifications ayant cours dans l'environnement. En ce sens, à la pêche et en mer, une différence doit être faite entre celui qui connaît son métier, celui qui a le savoir et celui qui est capable d'utiliser ce savoir pour en faire quelque chose (Geistdoerfer, 2005 ; Palsson, 1994). Par conséquent, les apprentissages, les compétences et les savoirs sont inter-reliés.

Considérons maintenant les perceptions des individus quant aux changements observés. Il existe une diversité de points de vue, de perceptions et d'intérêts en ce qui concerne l'environnement (Escobar, 1999 ; Paulson *et al.*, 2003). Les différentes interprétations de l'environnement s'expriment donc par de multiples discours. Ces derniers se présentent comme des agents actifs du processus de construction sociale de la nature. D'un côté, ce processus émerge des expériences vécues, de l'autre, il se présente comme une manifestation de l'articulation entre le savoir et le pouvoir (Bryant, 2005 ; Escobar, 1996, 1999 ; Scoones, 1999). Par conséquent, les discours doivent être compris comme émergeant et s'enracinant dans une dynamique, un va-et-vient entre l'expérience vécue de l'individu avec son environnement et les diverses interprétations qui en résultent (Bryant, 2005 ; Escobar, 1999). Le discours se présente comme une action par laquelle une (ré)affirmation, une (ré)appropriation ou une (ré)occupation du milieu peuvent se faire.

Dans cet article, outre les savoirs locaux des pêcheurs, nous examinerons les modifications qui ont cours dans les modes de production de la pêche au homard et celles qui ont été perçues dans l'environnement marin de cette région par les pêcheurs.

SITUER LA PÊCHE AU HOMARD

La Gaspésie est une région de l'Est du Québec, une province du Canada située en Amérique du Nord. Au Québec, la pêche au homard relève de compétences partagées entre deux instances gouvernementales : le fédéral et le provincial. Selon les statistiques de 2011, 629 permis de pêche au homard ont été délivrés dans cette province, dont plus de la moitié, soit 325, aux Îles-de-la-Madeleine. La Gaspésie et la Côte-Nord^[47] se sont vues

attribuer l'autre moitié des permis, soit respectivement 204 et 100. Les permis de pêche sont associés à une zone de pêche. Il en existe huit au Québec. Ces zones sont de juridiction fédérale, mais en Gaspésie, elles reposent aussi sur une délimitation déterminée par les pêcheurs eux-mêmes. On compte ainsi trois zones de pêche au homard couvrant la grande région gaspésienne (zones 19, 20, 21), chacune séparée en neuf sous-zones. L'accès au territoire de pêche se fait donc par l'obtention d'un permis de pêche associé à une sous-zone. Le numéro du bateau de pêche et les numéros pour les casiers à homard sont inscrits sur les permis. En 2009, un permis de homard pour la région gaspésienne pouvait coûter entre 150 000 \$ et 450 000 \$, en fonction de la sous-zone. Le nombre de casiers mis à l'eau par chacun des pêcheurs va de 235 à 250, nombre déterminé aussi par les sous-zones. Ces casiers, conformément à la réglementation, sont levés seulement une fois par jour. La saison de pêche au homard au Québec dure entre 68 et 70 jours, et se pratique au printemps. C'est une saison courte mais, en général, les pêcheurs possèdent d'autres permis leur permettant de pêcher le maquereau, le hareng ou le flétan, par exemple, de sorte qu'il leur est possible de pratiquer leur métier durant une bonne partie de la saison estivale. Pour assurer la pérennité de la ressource et une rentabilité de l'activité de pêche pour la relève, on observe, dans le Sud de la Gaspésie, différentes mesures de gestion des ressources naturelles mises en place par les pêcheurs : la remise à l'eau des femelles œuvées (1992), un accord sur la taille minimale de capture (TMC) permise pour le homard (1997), le retrait de certains permis de pêche (2003), la diminution du nombre de casiers (2006) et la diminution du nombre de jours de pêche (2006). Ces initiatives reflètent les modifications qui ont cours dans la gestion des ressources et dans les pratiques qui en découlent, et montrent à quel point les pêcheurs de cette région sont des acteurs engagés dans leur milieu, qui ont à cœur la conservation des ressources naturelles. Le projet d'ensemencement dont nous avons parlé en début d'article va d'ailleurs en ce sens.

D'UNE PÊCHE AU HOMARD À L'ENSEMENCEMENT

Qu'est-ce que l'ensemencement ? Le principe de l'ensemencement s'appuie sur la pratique du pacage marin, qui est un système d'élevage de poissons juvéniles (ici, larves de homard) libérés dans les océans. Il est question ici

d'une culture, appelée aussi *ocean ranching*, qui diffère de l'aquaculture qui est, de son côté, une culture assistée, protégée par des délimitations de l'espace. Ce projet d'ensemencement a vu le jour à la fin des années 1990 et s'est intensifié en 2007, plus particulièrement dans la municipalité de Grande-Rivière avec, entre autres, la participation de l'Université du Québec à Rimouski - Institut des sciences de la mer de Rimouski (Uqar-Ismer), du ministère provincial de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (Mapaq) et du Regroupement des pêcheurs professionnels du Sud de la Gaspésie (RPPSG). Ce projet a plusieurs objectifs. Il veut développer de nouvelles techniques de production, accentuer le potentiel technicoéconomique de la ressource et encourager les partenariats avec les différents acteurs du milieu halieutique, partenariats sous forme de recherche coopérative et de programme de cogestion du secteur de la biologie marine.

À l'été 2009, un peu plus de 5 200 larves de homard ont permis d'ensemencer une zone située près des côtes de Grande-Rivière, village de Gaspésie. Une semaine plus tard, ce sont 3 000 larves qui ont été relâchées. Des recherches en nutrition et en comportement ont alors été faites par le ministère fédéral des Pêches et des océans (MPO) et par l'Uqar-Ismer, et à cette occasion, une quantité supplémentaire de larves a été produite afin de faire de l'ensemencement. La première partie des larves de homards a été relâchée au stade IV, lorsqu'elles avaient développé une certaine tolérance à la salinité de l'eau et étaient en période de recherche d'habitation. Une autre partie a été relâchée lorsque les larves s'établissaient dans les fonds marins, soit au stade V. Les meilleurs fonds ont été choisis comme lieu d'ensemencement et l'aspect écologique a été pris en compte. Tous les acteurs impliqués dans ce projet ont pris part à cette décision. La contribution des pêcheurs et leur présence constante tout au long de celui-ci est importante. En 2009, les pêcheurs participent à la récolte de nourriture pour les larves, et contribuent en temps et en matériel au projet, notamment lors des journées d'ensemencement. Leurs bateaux sont d'ailleurs utilisés. Le MPO suggère un territoire élargi, et les membres du Mapaq, ainsi que les pêcheurs présents le jour de l'ensemencement, déterminent l'endroit précis. Le succès d'un tel projet repose donc sur une bonne collaboration entre les différents acteurs impliqués (pêcheurs et biologistes) et sur le respect mutuel de leur champ d'expertise respectif. Les compétences et les savoirs des pêcheurs sont ainsi mis à contribution, notamment leur savoir concernant le milieu marin local, les courants, les récifs et les types de fonds. En retour, on peut constater, à travers les entrevues menées auprès

des pêcheurs, que la proximité avec les différents spécialistes suscite chez eux un intérêt pour l'étude scientifique du homard et du milieu marin, notamment en ce qui a trait au cycle de vie du homard, aux femelles œuvées, aux stades de développement des larves, à la température de l'eau, à l'accumulation de chaleur pour son déplacement et aux périodes de mue. Cette inclusion des données scientifiques leur permet de mieux voir quels sont les objectifs visés par les mesures de conservation et les projets en cours.

PERCEPTIONS DE L'ENVIRONNEMENT

Outre les modifications dans la pratique et les savoirs, qu'en est-il des perceptions concernant les modifications en cours dans le milieu marin ? Étant des acteurs de première ligne, les pêcheurs perçoivent certains changements dans l'environnement. Ils observent notamment que les courants se modifient et que leur vitesse augmente. À certains endroits, ils doivent manœuvrer différemment leurs embarcations. Le déplacement d'une plus grande masse d'eau, par exemple, rend la navigation plus difficile et exige une manœuvre plus rapide lors d'un changement de direction. À partir de l'expérience de la navigation et à partir de repères spécifiques dans l'environnement, comme les côtes et les rochers, ils constatent l'augmentation des marées qui, à certains endroits, couvrent de plus en plus les rochers qui étaient autrefois à découvert et servaient d'amers aux pêcheurs. D'autres changements ont aussi été observés, telle, entre autres, l'érosion des côtes. Ce phénomène déjà connu des pêcheurs est désormais attribué au processus de dégradation lié aux tempêtes hivernales, aux plus grandes vagues, à l'augmentation du niveau de l'eau et aux modifications dans la direction des vents. Certains pêcheurs sont convaincus que cette érosion a un impact sur les fonds marins et la limpidité des eaux. Concernant les modifications des fonds marins, il est difficile pour eux d'en déterminer la cause avec certitude. Les tempêtes, toutefois, sont considérées comme jouant un rôle important. La force des courants alors déployée transporte des roches, déplace les goémons sur les plages et a un effet sur le homard qui ne pèse qu'une livre et demie. Les pêcheurs notent aussi un changement dans la distribution des réserves halieutiques. Les différentes espèces de poissons ou de crustacés se déplacent ou disparaissent des lieux où elles se trouvaient habituellement. Ils observent aussi une augmentation de certaines espèces. Ils insistent tout particulièrement sur la hausse du nombre de phoques. Certaines études vont dans le même sens et constatent

cette augmentation, sans pour autant conclure à des liens avérés entre l'augmentation des phoques et certains phénomènes naturels observés. Les pêcheurs, quant à eux, donnent un rôle important au phoque dans la baisse de plusieurs ressources, particulièrement en ce qui a trait au homard.

Devant l'ensemble des faits observés, les pêcheurs s'entendent pour dire que les conditions idéales de disponibilité de certaines ressources, comme le homard, sont affectées par ces changements environnementaux. Ces modifications causent des problèmes au niveau de la « capturabilité » du homard. C'était du moins le cas à l'été 2009. Ce problème de disponibilité de la ressource est constaté à la levée des casiers. Pour plusieurs d'entre eux, le contenu du casier est une source d'information sur ce qui se passe dans le milieu et les fonds marins. Les prises ou l'absence de prises représentent des données qui sont utilisées pour comprendre le milieu marin, pour se situer dans cet espace et pour adopter des stratégies afin de bonifier l'expérience de la pêche. Cette information est prise en compte et amène le pêcheur à réagir, à être actif dans sa pratique. Le choix des piquettes, le choix de l'appât, la disposition des cerceaux, l'emplacement ou le déplacement des casiers et le nombre de casiers sur une lignée, autant d'actes qui traduisent l'engagement du pêcheur dans son milieu. De fait, les techniques de production permettent non seulement d'améliorer et de modeler la production halieutique de façon à augmenter sa rentabilité (Geistdoerfer, 1983), mais par leur utilisation, elles offrent une occasion d'apprentissage du milieu marin et de ses ressources naturelles, et rendent possible l'acquisition des savoirs (Palsson, 1994).

PRENDRE PLACE DANS UN MONDE EN CHANGEMENT

Le métier de pêcheur est un métier complexe. Il repose à la fois sur des techniques de pêche apprises et sur l'expérience qui permet d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique du métier. L'apprentissage se fait donc par différents intermédiaires. La famille, le bateau ou l'école permettent aux pêcheurs de développer des compétences concernant la pratique et d'acquérir des savoirs sur leur milieu. La famille, par exemple, permettra de comprendre l'organisation sociale entourant cette activité (Delbos, 2002), c'est-à-dire sa place, son rôle et les tâches que le pêcheur aura à accomplir. L'apprentissage se fait alors par la transmission de

connaissances. Les aînés partageant leurs savoirs, la relève observant et imitant ces derniers. Des techniques individuelles seront éventuellement développées par l'apprenti qui acquiert l'expérience du métier à travers les années. Le but de cet apprentissage est de contribuer à l'exploitation familiale et, éventuellement, d'en prendre la relève. L'école, quant à elle, devient le lieu d'apprentissage des techniques modernes de la navigation, de la pêche, et offre une formation en gestion d'entreprise (Biget, 2005). Il s'agit ici de connaître les aspects juridiques, techniques et économiques du métier de pêcheur. Par conséquent, à l'école, en mer ou en famille, les apprentissages du métier de pêcheur sont multiples, et s'exercent dans des contextes très diversifiés.

Nous venons de voir un bref aperçu du rapport à l'environnement que suppose l'engagement des pêcheurs dans leur milieu et dans leur pratique. D'une part, les interactions entre les différents acteurs à l'œuvre dans le milieu marin de cette région amènent ces derniers à tenir compte des données scientifiques dans leur représentation de l'environnement. Cette nécessaire collaboration entraîne de nouvelles perceptions. De son côté, la normalisation de la technologie utilisée par les différents groupes d'acteurs assure une harmonisation de l'information et une meilleure circulation de celle-ci. De fait, les savoirs des pêcheurs de homard en ce qui concerne l'environnement sont cumulés non seulement à partir de leur expérience de la pratique de la pêche et de leurs observations du milieu marin, mais aussi à partir des nouvelles collaborations qui ont vu le jour entre ces derniers et les chercheurs qui partagent désormais le même espace, la mer. Cette réorientation des représentations de l'environnement et de la place qu'occupe le pêcheur de homard dans le secteur des pêches semble construire une nouvelle identité pour le pêcheur de homard côtier. Les discussions menées avec plusieurs d'entre eux (2009) montrent bien que ces derniers ne se conçoivent dorénavant plus seulement comme des pêcheurs, mais comme des producteurs. C'est à ce titre que nous pouvons dire qu'une coproduction et une co-construction de la place qu'occupe le pêcheur dans le projet d'ensemencement seraient appuyées par les relations que ce dernier entretient avec son environnement. En ce sens, le projet d'ensemencement du homard donne au pêcheur une prise sur l'avenir de son métier.

Les différentes initiatives mises en place par les pêcheurs concernant la gestion des ressources naturelles et l'expertise qu'ils ont développée à travers les années doivent, par conséquent, être appréciées à leur juste

valeur. L'implication des pêcheurs dans les projets de développement leur assure une place importante dans les transformations en cours, en tant qu'experts et acteurs de première ligne. De tels projets produisent un espace où les pêcheurs peuvent agir, eux qui déjà participent activement, par exemple, à la phase d'alimentation des larves en laboratoire[48] et à la phase d'ensemencement des larves de homard. Par ailleurs, bien que la pêche au homard repose d'emblée sur des compétences individuelles, elle s'inscrit aussi dans un projet collectif (Acheson, 1981 ; Palsson, 1994). L'avenir de la pêche au homard étant incertain, les pêcheurs rencontrés insistent sur la nécessaire collaboration de l'ensemble des pêcheurs dans ces projets, afin de réduire les risques de prise de contrôle par certaines compagnies du secteur de l'aquaculture. La transition vers l'ensemencement comme support à la pêche demande donc une certaine vigilance. Le projet d'ensemencement a initialement débuté dans les laboratoires des gouvernements. Aujourd'hui, en 2015, malgré la collaboration de différents acteurs, c'est le Regroupement des pêcheurs du RPPSG qui mène le développement du secteur, de l'écloserie à l'ensemencement.

La pratique de la pêche au homard exige une multidisciplinarité, découlant directement de la multiplicité des opérations et des tâches à accomplir, et demande une connaissance fine tant du métier de pêcheur que du milieu marin. La répétition des gestes de la pêche et la connaissance des trajectoires de navigation pour la levée des casiers faite quotidiennement engendrent une spécialisation, un savoir-faire, menant à des savoirs sur l'environnement marin local. Tel que mentionné par Rodman (1992), *specific knowledge is bound into specific landmarks*[49](p. 649). Les pêcheurs s'engagent à travers leur pratique, ils occupent le milieu marin depuis plusieurs années et ils développent des techniques de pêche et des compétences leur permettant d'approfondir leurs connaissances sur cet environnement. Dans un contexte de changements environnementaux de leur milieu marin, les pêcheurs peuvent être à même d'identifier l'importance de certains des changements à l'œuvre. C'est en ce sens que plusieurs auteurs insistent sur l'aspect positif que les contributions des savoirs locaux peuvent avoir dans la gestion des ressources halieutiques (Davis et Wagner, 2006 ; DeWalt, 1994 ; Dyer et McGoodwin, 1994 ; Jentoft *et al.*, 2006). De manière générale, les auteurs s'entendent pour dire qu'une réorientation des relations de pouvoir entre les différents acteurs impliqués dans le secteur halieutique est nécessaire. Ils privilégient plus particulièrement une synergie entre les savoirs scientifiques et les savoirs locaux, afin de permettre le développement d'un dialogue équilibré (Blaikie *et al.*, 1997).

Pour certains d'entre eux (Blaikie *et al.*, 1997 ; DeWalt, 1994 ; Murray *et al.*, 2008), cette synergie consisterait à tenir compte des savoirs locaux et de la sagesse qui en découle, en les incorporant à une démarche normative scientifique, où un partage des éléments empiriques, de la méthodologie et de l'épistémologie produirait un véritable dialogue entre les différents acteurs. Pour ces auteurs, les savoirs locaux (notamment ceux portant sur les changements environnementaux) devraient être évalués et « inclus » dès le départ dans tout projet d'étude ou de développement.

La recherche témoigne déjà de la complémentarité des savoirs locaux avec les études scientifiques concernant les ressources naturelles (par ex., Nadasky, 2006). Dans les régions maritimes, au sud du Labrador et à Terre-Neuve notamment, Murray *et al.* (2008) ont mis en évidence la variation des observations du circuit migratoire de la morue et la composition de la réserve de celle-ci. Ces observations ont été faites avec différentes méthodes, à divers moments de la saison, à plusieurs endroits, à des profondeurs variées, et ont influencé directement les savoirs scientifiques et les savoirs locaux. Ces auteurs soulignent les carences et notent les apports que les savoirs scientifiques et les savoirs locaux amènent à la compréhension du circuit migratoire de la morue. En ce sens, et selon Sillitoe (1998), il n'est pas question d'ethnocentrisme ou d'idéalisation des savoirs locaux, mais plutôt d'entamer une comparaison de ces savoirs avec les données scientifiques mesurables. Cela pourrait, à toute fin pratique, aider à mieux comprendre les processus naturels des écosystèmes marins, par exemple, et pourrait, par le fait même, amener une réflexion sur les concepts et les modèles de la science.

D'autres défis doivent cependant être relevés en ce qui a trait à l'utilisation des savoirs locaux dans les études scientifiques. Par exemple, devant la diminution des ressources halieutiques et l'augmentation de la population mondiale, les individus sont amenés à développer de nouvelles aptitudes et de nouvelles habiletés (Blaikie *et al.*, 1997). C'est le cas pour les pêcheurs de la région sud gaspésienne avec le projet d'ensemencement. Dans le contexte incertain qui entoure le métier de pêcheur de homard, le développement de nouveaux projets pouvant freiner le déclin de la pêche se présente comme une bouée de sauvetage. Sur les modifications dans les pratiques, l'histoire de la pêche dans cette région est en ce sens très explicite. La baisse des ressources halieutiques de la morue vers 1870 a donné lieu à de nouvelles exploitations : la pêche du hareng, du saumon et du homard est apparue (Desjardins *et al.*, 1999). La même chose s'est

produite au milieu des années 1970, où la baisse des ressources a entraîné une autre transition, le déclin de la pêche à la morue faisant naître cette fois-ci la pêche aux mollusques et aux crustacés (Daneau, 1991). Les changements se déroulant à un rythme plus lent représentent un défi plus important. Ainsi, devant les modifications qu'entraînent les changements climatiques, l'adaptation des systèmes de savoirs et leur capacité de résilience face à celles-ci sont mises au défi (Blaikie *et al.*, 1997). Les pêcheurs mentionnent d'ailleurs une perte de repères, car ni les savoirs scientifiques, ni les savoirs locaux ne peuvent expliquer de façon satisfaisante les changements perçus et vécus dans l'environnement.

Comment les pêcheurs de homard prennent-ils place dès lors dans ce monde en changement ? Malgré toutes les modifications ayant cours dans la gestion des pêches, dans la pratique, et malgré l'assimilation d'une perception scientifique de l'environnement, le rapport qu'ils entretiennent avec la nature est pour eux le même :

*You're going to drive the boat the same. You're going to figure out which way the current is running to pick up your gear, or to set your gear. The way you want to set your gear, you still set with the current and stuff. That's still knowledge. That hasn't change because you're working with nature.** (Pêcheur de homard, 2009.)

« Vous allez conduire le bateau de la même façon. Vous allez calculer de quel côté est le courant marin afin de ramasser votre équipement, ou pour placer votre équipement. La manière dont vous voulez mettre en place votre équipement, vous devez encore le faire avec le courant et d'autres choses. Voilà encore de la connaissance. Cela n'a pas changé parce que vous travaillez avec la nature. » (Traduction de l'auteur)

La relation que les pêcheurs développent avec l'environnement marin est, en ce sens, unique. Toutefois, malgré l'ensemble des stratégies développées pour rendre durable la pratique de la pêche côtière du homard, certains pêcheurs se demandent si elles sont suffisantes pour faire face à l'ampleur des changements. Selon certains pêcheurs, le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral auraient intérêt à tenir compte de leurs observations sur les changements environnementaux dans la région. L'ensemble des pêcheurs interrogés appelle les différents paliers de gouvernement, ainsi que les biologistes et les intervenants concernés, à mettre rapidement sur pied des conditions rendant possible la discussion afin de développer des stratégies permettant de pallier les impacts négatifs de ces changements. Les

pêcheurs sont conscients des multiples défis auxquels ils doivent faire face. Ils sont aussi conscients de ce qui se passe ailleurs dans le monde. Ils savent que l'Europe a modifié la pratique traditionnelle de la pêche, passant d'une pêche dite sauvage à une pratique d'élevage. En ce sens, la pratique de l'ensemencement est présentée comme une alternative aux modifications politiques, économiques et environnementales qui pèsent sur les pêcheurs. Mais encore une fois, est-ce suffisant ? Et qui en profitera ?

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons examiné les savoirs locaux des pêcheurs de homard du Sud de la Gaspésie et déterminé en quoi ces mêmes savoirs peuvent amener une meilleure compréhension des impacts entraînés par les modifications à l'œuvre dans la pratique de la pêche et celles perçues dans l'environnement marin. Plus spécifiquement, à travers les pratiques et les perceptions des pêcheurs, nous avons mis de l'avant les savoirs locaux de ces derniers, afin de comprendre quelles sont les répercussions sociales occasionnées par les transformations qui ont cours dans l'environnement. Les transformations dans les pratiques qu'exigent les nouvelles techniques de production et les changements environnementaux observés dans le milieu marin semblent impliquer une réorganisation du territoire et une réorientation des liens construits avec cet environnement. Nous avons vu que les savoirs locaux sont cumulatifs et vivants. De nouveaux éléments y sont constamment ajoutés. L'ensemencement amène son lot de nouvelles informations aux pêcheurs. De fait, les données scientifiques ne sont pas rejetées par les pêcheurs, mais utilisées afin d'appréhender leur environnement en changement. Dans cette optique, il n'y a pas lieu de conclure à la perte de savoirs locaux, même si des études diachroniques sur une transition dans les systèmes de savoirs mériteraient d'être faites. Au-delà de ces questionnements, il faut retenir que le système de savoir des pêcheurs de homard leur permet d'identifier rapidement toute modification de leur environnement. Les récentes transformations perçues dans l'environnement marin, dans les courants, la température, les marées, ne sont toutefois pas familières, et une certaine perte de repères est signalée. En ce sens, une synergie entre les savoirs locaux et les savoirs scientifiques est hautement nécessaire pour approfondir les impacts sociaux qu'entraînent les modifications ayant lieu dans l'environnement. En attendant, les pêcheurs perçoivent ces changements et s'y adaptent du mieux qu'ils peuvent, en intégrant constamment de nouvelles informations sur leur

environnement.

Chapitre 12

L'APPRENTISSAGE AU SEIN DES PROJETS D'ACTION SOCIALE EN AGRICULTURE : LE CAS DE LA COOPÉRATIVE LA MAUVE

VÉRONIQUE BOUCHARD

« Il n'y a personne pour t'apprendre comment marche une coopérative de solidarité en agriculture : on doit apprendre en relevant les défis, au fur et à mesure. »

Vincent Fredette, coopérative La Mauve.

Au cours des dernières décennies, les troubles de santé liés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation. Les terres agricoles sont elles aussi « suralimentées » de produits chimiques (fertilisants, pesticides, résidus d'antibiotiques des déjections animales), ce qui entraîne la pollution des cours d'eau et des sols. Cette dégradation de notre santé, mais aussi de celle des écosystèmes et des communautés rurales, traduit bien la rupture du lien avec la terre qui nous nourrit. Ce constat interpelle particulièrement le champ de recherche en éducation relative à l'environnement qui s'intéresse aux relations entre les personnes, la société et l'environnement afin de favoriser les dynamiques individuelles et collectives d'appropriation du milieu de vie et d'engagement critique et responsable en matière d'environnement.

La recherche en éducation s'intéresse traditionnellement au milieu formel, c'est-à-dire en contexte institutionnel (école, autres centres de formation). Il existe cependant de nombreuses initiatives citoyennes et communautaires

qui contribuent à l'éducation par des enseignements et des apprentissages souvent plus ou moins planifiés et structurés en contextes non formel ou informel[50]. En agriculture, certains projets d'action sociale présentent ainsi un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, leur communauté et leur environnement « agri-culturel », tels les marchés fermiers, les jardins collectifs, l'agriculture soutenue par la communauté ou certains types de coopératives.

L'émergence de ces projets d'action sociale en agriculture témoigne d'une prise en charge de la problématique du secteur agroalimentaire par les acteurs locaux, lesquels développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. À cet égard, plusieurs auteurs reconnaissent le rôle clé de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage dans l'appropriation du milieu de vie et des problématiques par les individus et les collectivités (Dillon *et al.*, 2005 ; Doyle et Krasny, 2003 ; Godmaire et Sauvé, 2005 ; Orellana, 2005 ; Sauvé, 1997 ; Villemagne *et al.*, 2005).

D'une part, les processus d'apprentissage sont intimement liés aux processus de passage à l'action et d'innovation à l'origine des alternatives concrètes ancrées dans le milieu social et écologique (Clover *et al.*, 2000 ; Foley, 1999 ; Nieuwenhuis, 2002). D'autre part, en contexte d'action sociale, l'éducation, et particulièrement l'éducation relative à l'environnement, peut contribuer de façon globale aux changements socioculturels par la redéfinition du rapport à l'agriculture et l'alimentation chez les individus et au sein des groupes sociaux (Clover *et al.*, 2000 ; Smith et Williams, 1999).

La complexification du système agroalimentaire et l'importance croissante de la technologie, combinées à une perte de savoirs concernant l'agriculture et l'alimentation, contribuent à désintéresser, à désengager, voire même à écarter les citoyens des décisions stratégiques du secteur agroalimentaire basées sur un discours technoscientifique qui leur échappe de plus en plus. Le développement des projets concrets en agriculture et en alimentation ancrés dans le milieu peut contribuer à la reconstruction d'une culture alimentaire fondée sur des considérations écologiques, sociales et de santé à travers l'action. Les personnes impliquées dans de tels projets acquièrent plusieurs types de savoirs qui les amènent à développer une compréhension plus holistique, plus globale, du système agroalimentaire et à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir pour modifier ce système en fonction de leurs valeurs et leurs visées communes.

Afin de mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture, et ainsi de contribuer au déploiement de ce potentiel, nous avons entrepris une recherche basée sur l'étude d'un cas de projet d'action sociale en agriculture, celui de la coopérative de solidarité La Mauve. Fondée en 2002, La Mauve met en marché les produits des agriculteurs aux pratiques écologiques dans la région de Bellechasse (Québec), lesquels sont tous membres utilisateurs de la coopérative. Celle-ci organise des ateliers, des formations et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation.

Au-delà d'une mission première souvent liée à la production ou à la mise en marché, les projets d'action sociale peuvent-ils jouer un rôle dans le développement d'une éducation relative à l'environnement appliquée aux domaines de l'agriculture et de l'alimentation ? À travers cette action, quels sont les processus d'apprentissage informel et de construction des savoirs qui s'installent au cœur de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative La Mauve ? Comment l'action (et davantage l'innovation) sociale est-elle liée à la construction d'un savoir collectif ?

L'ÉTUDE DE CAS DE LA COOPÉRATIVE LA MAUVE : UNE DÉMARCHE ANCRÉE DANS L'ACTION SOCIALE ET ÉDUCATIVE

La démarche générale de cette recherche qualitative s'inscrit dans une perspective de recherche *pour* l'éducation, au sens du processus de développement des personnes (Sauvé, 2005). De plus, elle s'ancre *dans* l'action éducative afin de l'enrichir d'une dimension critique et réflexive. Pour l'étude du cas de la coopérative La Mauve, une combinaison d'outils de collecte des données a été utilisée, soit : la recherche documentaire, l'entretien individuel, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche a débuté par l'analyse d'un ensemble de documents officiels et de certains outils de communication afin de cerner le message officiel véhiculé par la coopérative. Ensuite, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de treize membres de la coopérative afin de dégager des éléments de représentation à l'égard de la situation en agroalimentaire, de leur coopérative ainsi que de leur expérience d'apprentissage. Parallèlement, les séances d'observation ont permis d'étudier l'interaction

entre les participants lors d'une fête annuelle organisée par la coopérative (fête des Récoltes) et lors d'une réunion d'orientation. Finalement, l'animation d'un groupe de discussion avec sept membres de La Mauve a permis de valider certains résultats obtenus à partir de l'analyse des séances d'observation et des entretiens en plus de recueillir de nouvelles données. La collecte des données s'est déroulée entre les mois de septembre 2006 et février 2007.

OBJETS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE D'ACTION SOCIALE

Les résultats présentés sont issus de l'analyse des entretiens et du groupe de discussion, laquelle a permis d'identifier les objets d'apprentissages, de caractériser les processus d'apprentissage, de dégager les enjeux relatifs à cette dynamique d'apprentissage et de vérifier la contribution de ces apprentissages à l'action et l'innovation sociale.

OBJETS D'APPRENTISSAGE

Afin de caractériser l'apprentissage et la construction des savoirs qui émergent de l'action sociale, il importe d'identifier les objets d'apprentissage issus de ce contexte particulier. Les objets d'apprentissage font référence aux savoirs acquis par un apprenant. Dans le cadre de cette recherche, une catégorisation des objets d'apprentissage a été créée afin de pouvoir classer les savoirs exprimés par les membres de la coopérative. Ces catégories sont inspirées des objectifs généraux de l'éducation relative à l'environnement d'après l'Unesco (Sauvé, 1997) et des types de savoirs d'après Sauvé *et al.* (2003).

S = Sensibilisation / Prise de conscience : sensibilité, conscience, éveil aux réalités et aux enjeux environnementaux, sociaux, politiques...

C = Connaissances : connaissances de l'ordre de l'information ou de la compréhension.

H = Habiletés : habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices, relatives à la communication, etc.

E = État d'esprit : attitudes, sentiments, valeurs.

A = Agir/Compétence : compétences qui se manifestent par un agir délibéré (conduites) ou spontané (comportements) au niveau individuel ou collectif.

Le tableau qui suit présente les objets d'apprentissage exprimés lors des entretiens individuels en fonction du type d'apprenants selon la classification décrite ci-dessus. Cette catégorisation des apprenants a été utilisée pour distinguer le degré d'implication ou la nature de la relation avec la coopérative entre ces groupes.

Tableau 12.1. Objets d'apprentissage selon le type d'apprenant.

Apprenants (sujets)	Apprentissage (objets)
Membres très impliqués	<p>S : conscience des enjeux socioécologiques, conscience de l'interdépendance des acteurs locaux</p> <p>C : compréhension globale du système agroalimentaire et des causes de ses dysfonctionnements, connaissances sur l'agriculture, l'alimentation, la transformation des produits, les rouages de la politique régionale, les structures légales d'entreprise, le fonctionnement et les stratégies de la mise en marché</p> <p>E : coopération, confiance en soi, solidarité, autonomie, persévérance, initiative, travail d'équipe, valorisation</p> <p>H : communication, fonctionnement démocratique et coopératif, gestion d'entreprise, travail d'équipe</p> <p>A : démarrage d'entreprise, développement de projet</p>
Travailleurs	<p>S : conscience des enjeux socioécologiques</p> <p>C : connaissances sur l'agriculture</p> <p>E : travail d'équipe, valorisation, conciliation, confiance en soi, initiative</p> <p>H : gestion de ressources humaines, travail d'équipe</p> <p>A : -----</p>
Producteurs	<p>S : conscience des autres domaines liés à l'agriculture, conscience de l'interdépendance des acteurs locaux</p> <p>C : préoccupations des consommateurs, connaissances sur les autres productions, sur la transformation des produits, sur le fonctionnement de la mise en marché</p> <p>E : solidarité, entraide, sentiment d'appartenance, valeurs</p>

	environnementales, valorisation, travail d'équipe H : fonctionnement démocratique et coopératif, travail d'équipe, aptitudes de vente, aptitudes de communication, pratiques agricoles, gestion de projet A : développement de projet
Clients, population	S : sensibilité face à l'environnement, la biodiversité, la santé, la protection du territoire... C : information sur les produits, sur l'alimentation, l'agriculture et l'environnement E : sentiment de responsabilité par rapport au milieu rural et agricole H : pratiques culinaires A : consommation responsable

La catégorisation des apprentissages identifiés présente une riche diversité au regard des différents types d'objets d'apprentissage (sensibilisation / prise de conscience, connaissances, état d'esprit, habiletés, agir/compétences) (Bouchard, 2008). Cette diversité d'objets d'apprentissage reconnus est présente chez la majorité des membres de la coopérative. Cependant, les objets d'apprentissage de type « connaissances » (savoirs) sont plus facilement identifiés, en particulier pour la catégorie « Clients/population », bien qu'aucune personne de cette catégorie n'ait été rencontrée en entretien. En effet, on remarque que les répondants identifient beaucoup plus facilement ce que les personnes en lien avec la coopérative (surtout les clients ou la population en général) ont appris ou ont à apprendre, plutôt que ce qu'ils ont eux-mêmes appris.

Tous les membres rencontrés en entretien, sauf un, reconnaissent spontanément La Mauve comme étant un lieu d'apprentissage bien que la majorité d'entre eux verbalise difficilement les objets d'apprentissage.

La majorité des objets d'apprentissage énoncés fait référence à l'apprentissage en contexte informel, à l'exception de quelques savoirs relatifs aux activités éducatives de la coopérative qui, puisqu'elles sont en partie planifiées, font référence à l'apprentissage en contexte non formel.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Les processus d'apprentissage qui accompagnent l'action sociale diffèrent des relations traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement. En effet, en

contexte d'éducation formelle, l'apprentissage d'une personne (sujet) se fait généralement par l'entremise d'un enseignant (agent) et vise l'acquisition de savoirs précis (objets) en fonction d'intentions pédagogiques annoncées (fig. 12.1).

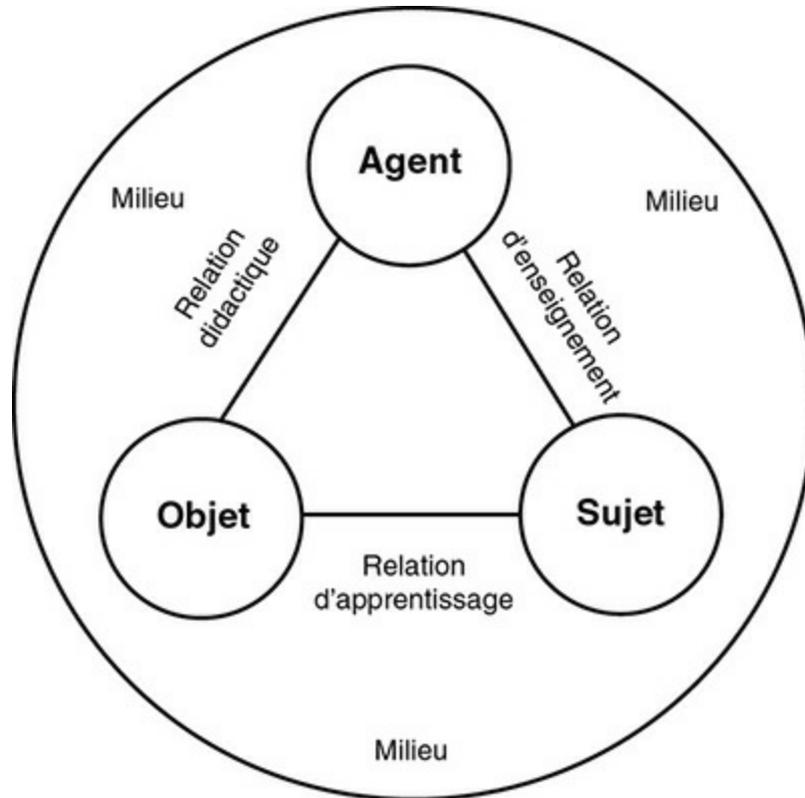


Figure 12.1. Les composantes d'une situation pédagogique (Legendre, 1993).

En contexte non formel ou informel, par contre, les relations pédagogiques, didactiques, d'apprentissage et d'enseignement ainsi que le rôle qu'occupe chaque personne ne sont pas toujours clairement définis. En effet, il est possible d'apprendre de façon autonome, sans l'intervention d'un agent. Aussi, une personne peut être à la fois sujet et agent dans une situation d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, trois types de processus d'apprentissage sont distingués : autonome, unidirectionnel et bidirectionnel ou collectif[51].

Dans le **processus autonome**, l'apprentissage émerge de l'interaction entre l'apprenant (sujet) et l'objet de l'apprentissage. Cet apprentissage par association, par répétition, par essais et erreurs, en milieu de travail, amène un développement d'aptitudes et de compétences personnelles adaptées au

contexte et aux besoins de l'apprenant.

Dans le **processus unidirectionnel**, les rôles de la personne qui apprend (sujet) et de la personne qui enseigne (agent) sont clairement identifiés et identifiables. Ce processus fait intervenir des mécanismes de transmission de l'information, de connaissances, de valeurs, de codes de comportement, etc. (objets d'apprentissage).

Dans le **processus bidirectionnel**, les personnes échangent leurs savoirs (objets), se retrouvant tantôt dans la position de l'apprenant (sujet), tantôt dans celle de l'enseignant (agent). Le **processus collectif** permet non seulement d'intégrer plusieurs personnes au processus mais il offre aussi la possibilité de construire collectivement le savoir, d'aller au-delà des rôles traditionnels d'agent/sujet. Ce processus fait intervenir des mécanismes d'apprentissage collaboratif et coopératif, nécessitant une approche de dialogue. Les apprentissages se forment ainsi à partir de la discussion, du partage, de l'échange mais aussi des conflits qui émergent au sein du groupe. Ce processus s'apparente à l'apprentissage autonome, en ce sens qu'il relève davantage de l'interaction avec l'objet, souvent de type expérientiel ou par essais et erreurs, que de la relation d'enseignement. Cependant, l'interaction sociale apporte ici de toutes nouvelles perspectives d'apprentissage.

L'analyse des entretiens nous permet d'observer que des objets d'apprentissages sont souvent associés par les répondants à des processus spécifiques. Ainsi, un répondant associe un processus de transmission ou de communication à un apprentissage de données qui ne relèvent que de l'information.

Le type de processus qui se dégage de presque tous les entretiens est l'apprentissage *unidirectionnel*, soit la transmission d'information ou de savoirs (et savoir-faire, savoir-être, savoir-agir), principalement à partir de la coopérative (agent) à l'intention du consommateur-client ou de la population (sujet).

« [Pour] moi, c'est plus la diffusion de l'information, du savoir-faire, les rudiments, l'abc de... chacun développe ce qu'il veut avec [le savoir] après. »

Cette transmission de savoirs se fait souvent dans une optique de transformation des habitudes de consommation, avec une intention de sensibilisation ou de conscientisation. Cependant, l'agent éducateur — dans

ce cas, la coopérative — présente une relation intéressée envers les choix de consommation et les stratégies proposées relèvent souvent de la publicité. Il s'agit alors bien plus de *marketing* que d'une véritable stratégie éducative.

« Pour convaincre les gens d'acheter mes produits, je n'ai pas le choix de passer par l'éducation. »

Les répondants identifient également des processus de transmission de connaissances et d'information entre les membres utilisateurs et les membres travailleurs. Cette information ou ces connaissances sont souvent destinées aux clients-consommateurs, la coopérative *via* les membres travailleurs jouant ici un rôle de relais dans le processus de transmission :

« [C'est] un élément d'éducation, de rencontrer le consommateur directement. C'est là que le message passe. C'est là que tu peux parler d'alternatives en alimentation, en agriculture, c'est par le contact. [...] Leur magasin est un lieu d'éducation. »

Le processus d'apprentissage *autonome* a été évoqué par sept répondants, identifiant les membres travailleurs et les membres très impliqués dans la coopérative comme apprenants. Il s'agit surtout de processus d'apprentissage par « essais et erreurs », par l'expérience et en milieu de travail. Ces processus d'apprentissage sont reliés le plus souvent au développement d'aptitudes et de compétences personnelles (autonomie, persévérance, gestion du personnel) :

« J'ai appris à me servir d'un ordinateur, à être plus objective, à être moins impliquée émotionnellement dans mon travail, à négocier, [des méthodes facilitant] l'organisation [du travail]. »

Finalement, l'apprentissage *bidirectionnel* ou *collectif* est évoqué dans le même ordre d'importance que l'apprentissage autonome. Ces processus comprennent l'échange et le partage de savoirs, l'apprentissage coopératif et le co-apprentissage ainsi que la construction collective des savoirs. Plusieurs répondants font référence aux échanges entre agriculteurs d'un même secteur de production quant aux techniques et pratiques culturelles ou d'élevage. À travers les propos des répondants, il apparaît que ces échanges relèvent de processus bidirectionnels car chaque producteur « enseigne » à l'autre ses connaissances spécifiques à son type de production :

« Ça m'a permis d'approfondir mes connaissances au niveau de l'agriculture biologique, de rencontrer [...] d'autres producteurs. Si j'ai un problème dans le champ, [...] je les connais, je suis capable de sauter sur le téléphone. »

Les processus de fondation, de mise sur pied et de gestion de la coopérative sont aussi mis en avant comme des sources d'apprentissage collectif par les membres les plus impliqués. Ces apprentissages tirent souvent leur origine des incidents critiques auxquels les membres de la coopérative ont dû faire face. Par exemple, le décès de la femme du boucher a amené une prise de conscience du rôle essentiel des travailleurs de la coopérative, mais également du poids de la responsabilité qui reposait sur les épaules de ces quelques personnes et de la nécessité de se doter d'avantages sociaux et de conditions de travail adéquates pour éviter l'épuisement et améliorer la rétention des employés.

Le conflit cognitif ou de valeurs constitue un autre type d'évènement favorable à l'émergence des processus d'apprentissage. Ces conflits, souvent présents à l'intérieur du conseil d'administration, ont amené une prise de conscience de la part des membres impliqués des difficultés d'une démarche coopérative et de la nécessité d'un fonctionnement démocratique. Certains conflits ont pu être observés par la suite à l'occasion de la réunion d'orientation à travers les différentes prises de position de certains membres au regard de la mission éducative de la coopérative.

Certains répondants évoquent ces conflits comme des difficultés rencontrées par la coopérative sans y reconnaître pour autant une opportunité d'apprentissage. Cependant, un répondant membre du conseil d'administration insiste sur l'importance de ces conflits comme sources d'apprentissage pour l'évolution de la coopérative :

« Quand un problème arrive, ça permet de le prendre dans une optique d'apprentissage [...] on peut choisir d'être dans la confrontation ou d'être dans l'apprentissage [...]. Moi, ce que ça m'a appris, c'est que la sagesse est toujours le meilleur outil. On avance à petits pas, mais au moins on ne recule pas. »

Ces processus d'apprentissage collectif issus d'incidents critiques ou de conflits de valeurs s'apparentent à l'apprentissage par l'expérience ou par essais et erreurs à la différence qu'ils ne sont rendus possibles qu'à travers l'interaction sociale.

ENJEUX RELATIFS À L'APPRENTISSAGE AU SEIN DE LA COOPÉRATIVE

À partir des verbatims d'entretiens individuels, des différences importantes sont relevées entre les objets et les processus d'apprentissage reconnus et privilégiés par chacun des membres de la coopérative. Ces différences sont à l'origine d'un conflit de valeurs relatif au volet de l'éducation populaire et à la mission de la coopérative. En effet, les représentations de l'apprentissage et de l'éducation des différents membres influencent grandement le déploiement du potentiel éducatif de la coopérative en ce qui a trait à l'apprentissage informel de ses membres.

Un autre enjeu majeur de l'apprentissage réside en la reconnaissance par l'apprenant de son propre processus d'apprentissage. Si, pour quelques répondants, l'apprentissage est apparu spontanément comme très présent au sein de la coopérative, pour d'autres, cependant, un questionnement plus ou moins poussé a été nécessaire pour recueillir des données concernant les objets et les processus d'apprentissage. Pour plusieurs répondants, les apprentissages reconnus concernent d'autres membres ou catégories de membres de la coopérative. Ce fait témoigne d'une faible reconnaissance des apprentissages réalisés par les apprenants eux-mêmes à travers leur implication au sein de la coopérative.

La reconnaissance du phénomène d'apprentissage par l'apprenant est une condition essentielle pour que l'apprentissage soit réel ou complet. Foley (1999) désigne comme « apprentissage incident » un apprentissage non reconnu, souvent potentiel, ou à demi réalisé. Cet auteur remarque que le questionnement, lors des entretiens de recherche, permet souvent aux répondants d'exprimer certains apprentissages pour la première fois, et de les reconnaître, du moins partiellement. Ainsi, à travers nos entretiens, certains apprentissages ont probablement été reconnus pour la première fois, tandis que d'autres ont été exprimés de façon moins directe sans nécessairement être accompagnés de leur reconnaissance par l'apprenant.

Le but de notre recherche étant de saisir le potentiel éducatif de la coopérative La Mauve en vue de contribuer au déploiement de celui-ci, l'animation du groupe de discussion visait, entre autres, à engager un processus de reconnaissance des apprentissages informels au sein de la coopérative. Les participants ont ainsi pu porter un regard critique sur les objets et les processus d'apprentissage. Cet enjeu apparaît clairement dans

les propos d'un des participants :

« Si ce n'est pas connu, puis ce n'est pas perçu, on ne peut pas valoriser le côté éducatif [...]. Si on veut valoriser ce qui est dans notre mission, il faut l'identifier. Mais si on n'est même pas capable nous-même ou que le CA n'est pas capable de les identifier... Ça s'identifie, ça se dit dans un rapport annuel ça. Les lieux d'apprentissage et de partage collectifs sont là : tac, tac, tac, tac ! [...] ça dit aussi ce qu'on pourrait... faire [ressortir] pour que le monde soit conscient de ce processus-là : hein ! Wow ! Oui, j'apprends un bout, puis oui, on le fait ensemble, puis oui, j'ai une action, puis oui, ça renforce l'action. »

Ce participant souhaite que la coopérative identifie les objets, les processus et les lieux d'apprentissage collectifs afin que ceux-ci soient en retour reconnus et valorisés. Plusieurs membres expriment d'ailleurs à l'occasion du groupe de discussion ce désir de reconnaître les autres apprentissages qui se réalisent en dehors des deux fêtes annuelles que la coopérative associe traditionnellement à son volet d'éducation populaire.

CONTRIBUTION DES APPRENTISSAGES POUR LA COOPÉRATIVE

Plusieurs répondants reconnaissent la contribution réelle ou potentielle pour la coopérative des apprentissages qu'ils expriment. Par exemple, les incidents critiques et les conflits cognitifs ou de valeurs sont présentés comme étant des événements provocateurs qui peuvent déclencher un processus d'apprentissage enrichissant pour la coopérative. Une démarche de clarification des valeurs au sein du groupe permettrait d'aborder de façon proactive la résolution de ce conflit et pourrait même mener à l'actualisation de la mission de la coopérative et au renforcement du sentiment d'appartenance de ses membres.

Selon Orellana (2005), dans une perspective sociale et communautaire, la communauté d'apprentissage est orientée vers le développement de l'esprit communautaire propice à la « construction de processus identitaires, de sentiments d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants vers des transformations socio-écologiques » (p. 73). Les processus collectifs d'apprentissage évoqués par certains membres de la coopérative rappellent d'ailleurs, à plusieurs égards, ces caractéristiques, que ce soit à travers ses processus de co-apprentissage et d'émancipation ou à travers ses approches privilégiées (dialogique, collaborative, coopérative,

résolutive, critique, praxique, holistique).

Les contributions des apprentissages collectifs pourraient être cependant être plus importantes si les membres de la coopérative prenaient conscience de ces processus et devenaient davantage proactifs dans leur démarche d'apprentissage. Il est d'ailleurs nécessaire que l'apprenant reconnaisse ses propres apprentissages afin que ceux-ci puissent être valorisés et transférables. Aussi, la reconnaissance des apprentissages apparaît essentielle au développement d'un pouvoir-faire et d'un pouvoir-agir au sein d'un processus éducatif émancipateur. De plus, l'identification des objets d'apprentissage est indispensable pour fixer les intentions pédagogiques et choisir les stratégies éducatives dans une démarche éventuelle de planification de l'apprentissage ou de l'action éducative.

Comme on a pu le constater, la mission éducative de la coopérative, en apparence de type non formel, déborde largement sur des situations éducatives informelles. Les phénomènes d'apprentissage informel et de co-construction de savoirs qui se déroulent au sein de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative enrichissent l'action sociale et apparaissent même comme une condition essentielle à l'innovation sociale

L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE D'ACTION SOCIALE, UN CHAMP THÉORIQUE ET PRATIQUE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À DÉVELOPPER

Le cas de la coopérative La Mauve a permis d'appréhender le réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement à travers un souci de santé des individus (par l'alimentation), des groupes sociaux (par les relations entre agriculteurs et citoyens) et des écosystèmes (par l'agriculture). Ce souci de santé globale constitue l'essence même de ce projet d'action sociale en agriculture. Par son action sociale et sa structure coopérative, La Mauve présente un riche potentiel d'éducation relative à l'environnement appliquée au domaine de l'agroalimentaire. Elle contribue déjà dans une certaine mesure à ce type d'éducation et elle semble disposer d'atouts pour poursuivre le déploiement de son potentiel éducatif.

D'abord, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et l'alimentation à travers un bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. Ensuite, en créant un réseau de mise en marché locale en agriculture, la coopérative offre des occasions d'échange, de partage et de construction collective du savoir entre différents acteurs du milieu (agriculteurs, citoyens, travailleurs de la coopérative, dirigeants politiques, etc.). Il peut s'agir aussi bien de connaissances agronomiques ou de techniques relatives à la pratique agricole, d'habiletés ou de savoir-faire culinaires pour découvrir, ou redécouvrir, les aliments régionaux que de valeurs ou de compétences éthiques pour appréhender les divers problèmes socioécologiques.

Le cas de la Mauve montre l'importance de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui émergent d'un contexte d'action sociale afin que les personnes prennent conscience des savoirs et du nouveau pouvoir d'action qu'elles ont acquis individuellement et collectivement. Cette reconnaissance des objets et des processus d'apprentissage issus d'un contexte informel, plus particulièrement de l'action sociale, peut déboucher sur la prise en compte et la valorisation des savoirs informels, citoyens ou locaux. Ces savoirs, aussi appelés savoirs ordinaires ou populaires, sont qualifiés de « fugitifs » par Hill (2004) en ce sens qu'ils échappent aux critères du savoir formel, tel que perçu et promu par les « spécialistes », de même qu'à la reconnaissance et à la valorisation dans notre société. Les savoirs « codifiés », c'est-à-dire les savoirs formels, techniques, scientifiques, économiques officiellement reconnus par ces spécialistes que l'on dit « objectifs », sont, en contrepartie, très valorisés par le pouvoir en place et servent à son maintien, entretenant un *statu quo* qui réprime l'action sociale. Le regard critique porté par Hill (2004) sur les relations de pouvoir autour de la reconnaissance du savoir nous fait prendre conscience de la dimension politique de l'éducation. En effet, la reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des personnes et des groupes sociaux. Une démarche consciente et réfléchie d'apprentissage individuel et collectif constitue une valeur ajoutée à l'action sociale et au fonctionnement coopératif (Foley, 1999 ; Vézina, 2002).

Les projets d'action sociale apportent au champ de l'éducation relative à l'environnement un cadre privilégié pour l'étude des liens entre la

compréhension d'une problématique socioécologique et le développement d'un pouvoir et d'une volonté d'agir individuel et collectif. Pourtant, ces apprentissages sont pratiquement ignorés non seulement par la recherche en éducation, mais également par la société en général.

Il apparaît donc essentiel de poursuivre la recherche sur le potentiel éducatif de projets d'action sociale dans le secteur de l'agroalimentaire afin d'apporter des éléments de compréhension aux phénomènes d'apprentissage liés à de tels projets et de soutenir le déploiement du potentiel qu'ils présentent. On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs impliqués dans des projets d'action sociale en agriculture et en alimentation. Une telle démarche viserait, d'une part, à soutenir et à renforcer l'action sociale et éducative et, d'autre part, à apprendre de l'expérience d'apprentissage au cœur de projets d'action sociale pour inspirer le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée à l'alimentation et l'agriculture.

Chapitre 13

UNE HISTOIRE À FAIRE VIVRE : HÉRITER DU MÉTIER DE PÊCHEUR AU QUÉBEC ET LE CULTIVER

MARYVONNE MERRI, SYLVIANE VEILLETTE ET RÉGINALD COTTON

« La pêche, il y a 25, 30, 40 ans, ce n'était pas comme aujourd'hui. Tu n'avais pas de bureaucratie, tu n'avais pas l'administration qu'on a aujourd'hui [...]. Tu n'avais pas de monitoring, ça n'existait pas. Tu n'avais pas d'observateurs. [...] Aujourd'hui, [...] c'est beaucoup plus compliqué [...]. Mais ça fait partie de notre métier, on a appris, nous autres, à vivre avec ça. »

René, capitaine de pêche québécois.

UNE HISTOIRE DE PÊCHEUR

Depuis 20 ans, trois moratoires sur la pêche de la morue ont été imposés aux pêcheurs canadiens. Certains pêcheurs de morue se sont orientés vers la capture d'autres espèces, amenant le partage des quotas de crevette et de crabe entre un nombre élargi de pêcheurs. Ainsi, des inquiétudes sur la pérennité économique et écologique de la pêche et sur la cohésion de la communauté de pêcheurs se sont ajoutées au danger de l'environnement maritime et à l'incertitude des captures. L'activité de pêche, menée antérieurement d'une façon relativement autonome par les pêcheurs, est aujourd'hui en partie préconisée par d'autres acteurs, tels Pêche et océans Canada, le législateur, les écologistes, les économistes ou encore les biologistes.

Cet article rendra compte des transformations du métier élaborées par René, capitaine de pêche québécois. En effet, depuis 20 ans, René fait le métier au double sens du verbe « faire », en le pratiquant et le recréant (Clot, 2007) pour sa génération et pour la génération suivante. Capitaine de pêche morutier au moment de l'imposition du premier moratoire, il est issu d'une lignée de pêcheurs et il détient en mémoire et en acte le métier qu'on lui a transmis. Il s'est également montré audacieux tant technologiquement par l'adoption de nouveaux engins de pêche que politiquement puisqu'il représente sa communauté auprès des instances gouvernementales. Ainsi, René est un « connaisseur » (Clot, 2007) pour le chercheur. En effet, il dépasse une vision centrée sur lui-même pour une vision en termes de division du travail, articulant le passé et le présent du métier de pêcheur pour résoudre les contradictions entre acteurs.

LES MAÎTRES-MOTS DE LA PÊCHE

Le pêcheur participe à différents microsystèmes (famille, équipage, école) et est influencé par des exosystèmes et des macrosystèmes sociétaux (Bronfenbrenner, 1979). Des valeurs — identifiées ci-dessous comme des « maîtres-mots » — et des ressources sous-tendent son activité dans chaque système.

Le premier maître-mot du métier de pêcheur est « héritage ». La plupart des pêcheurs sont eux-mêmes enfants de pêcheurs. Aussi, la familiarité avec le

métier débute dès l'enfance (Delbos et Jorion, 1984 ; Merri et Veillette, 2014) et, par observation, le jeune marin acquiert dans sa famille les règles implicites pour se comporter conformément à l'attente du bord (Merri et Veillette, 2014).

Le deuxième maître-mot de ce métier est « hiérarchie ». Les « hommes de pont » et le « capitaine » accomplissent des tâches selon une division du travail au sein de l'équipage. Dès lors, un novice doit savoir tenir sa place tout en envisageant éventuellement de devenir capitaine. Un marin plus expérimenté pourra encourager cette volonté de participation du novice par une progression des tâches confiées (Lave et Wenger, 1991 ; Rogoff, 2003).

Le troisième maître-mot est « qualification ». Les prérogatives du capitaine requièrent l'obtention de brevets maritimes spécifiques. De plus, la haute technicité de la pêche a renforcé la place de l'École des pêches dans la formation. Les jeunes pêcheurs y obtiennent désormais un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ainsi, selon leur âge, certains pêcheurs ont surtout bénéficié des modalités traditionnelles de la famille et de l'équipage tandis que d'autres ont étudié plus formellement les techniques de pêche à l'école.

Le quatrième maître-mot est « prédation », terme utilisé par de nombreux pêcheurs qui inscrivent ainsi leur activité dans la chaîne alimentaire, dans la rentabilité et dans la préservation de la ressource vivante. Les capitaines combinent alors des savoirs expérientiels et des technologies pour faciliter la prise d'information, la prise de décision et l'efficacité (Rabardel, 1995).

Le cinquième maître-mot est « réglementation ». Pour les pêcheurs les plus anciens, de nombreuses prescriptions de Pêche et océans Canada se sont ajoutées au cours de leur carrière, les plus importantes étant le moratoire sur la morue et les quotas de pêche. Issue d'une préoccupation environnementale et économique, cette réglementation est opérationnalisée par la Police des mers et par les biologistes chargés d'estimer la ressource vivante.

Des contradictions surgissent entre les différents systèmes d'appartenance ou de dépendance du pêcheur, porteuses d'incertitude et de désorientation pour l'individu et pour la communauté. En particulier, comment maintenir une activité dans un contexte de restrictions des droits ? Comment associer savoirs traditionnels et nouvelles technologies de pêche ? Pour répondre à de telles questions, il s'agit désormais de considérer que l'activité est partagée entre différents systèmes (pêcheurs, biologistes, techniciens,

politiques) (Engeström, 1987).

Face à de telles contradictions, certaines personnes ou certains groupes redéfinissent les problèmes et créent des solutions inédites (Bruner, 1991), solutions qui transcendent les systèmes en présence. Cette posture est caractéristique, selon Engeström (1987), du niveau d'apprentissage humain le plus élevé. Elle requiert que les différents acteurs se dotent de capacités de dialogue et de débat pour une reconnaissance mutuelle (Ricœur, 2004). En effet, le pêcheur qui rencontre les représentants du monde scientifique ou encore du monde politique doit développer une justification pour gagner sa place dans ces mondes aux valeurs différentes : « Une nouvelle dimension de la personne est ainsi révélée, celle de comprendre un autre monde que le sien, capacité que l'on peut comparer à celle d'apprendre une langue étrangère, au point d'apercevoir sa propre langue comme une langue parmi les autres. » (Ricœur, 2004, p. 306.).

Mais, si la reconnaissance mutuelle requiert la compréhension des échelles de valeur des autres mondes, elle comporte, nécessairement, un risque de se perdre en ne sachant plus qui on est soi-même. Être soi-même, c'est d'abord hériter d'un genre professionnel, c'est-à-dire de pratiques transpersonnelles qui rassemblent les membres d'un corps de métier à un moment donné (Clot, 2004 ; Clot et Faïta, 2000). C'est également créer son propre style, à partir du genre et de ses capacités (Clot et Faïta, 2000). Aussi, la reconnaissance de soi comme conscience de ses propres capacités, c'est-à-dire de « sa propre langue », est-elle un *a priori* nécessaire. Pour Ricœur (2004, 2005), une personne peut s'attribuer cinq capacités qui lui permettent d'attester son identité et de se reconnaître : le « pouvoir dire », le « pouvoir agir », le « pouvoir raconter », l'« imputabilité » et la « promesse ».

Le « pouvoir dire » est associé à la capacité humaine de nommer qui on est et de produire un « discours sensé ». Le pouvoir agir, quant à lui, permet au sujet agissant de se reconnaître comme la cause des événements survenant dans l'environnement physique et social. Quant au « pouvoir raconter » :

« [Il] occupe une place éminente parmi les capacités dans la mesure où les événements de toute origine ne deviennent lisibles et intelligibles que racontés dans des histoires ; l'art millénaire de raconter des histoires, lorsqu'il est appliqué à soi-même, donne des récits de vie que l'histoire des historiens articule. La mise en récit marque une bifurcation dans l'identité elle-même — qui n'est plus seulement celle du même — et l'identité de soi qui intègre le

changement comme péripétie. On peut parler dès lors d'une identité narrative : c'est celle de l'intrigue du récit qui reste inachevé et ouvert sur la possibilité de raconter autrement et de se laisser raconter par les autres. » (Ricoeur, 2005.)

Quatrième capacité distinguée par Ricoeur, l'imputabilité consiste à rendre le sujet comptable de ses actes. Enfin, la capacité de promesse clôt le continuum : « Le sujet s'engage dans sa parole et dit qu'il fera demain ce qu'il dit aujourd'hui. » (Ricoeur, 2005, p. 126.)

Au moment du premier moratoire, René est doté de capacités mais perd le droit d'agir (Rabardel et Pastré, 2005). Pour regagner un pouvoir d'agir, il doit développer de nouvelles capacités. Devenant pêcheur d'une autre espèce de poisson, il ressent la nécessité de trouver des solutions durables pour le métier, solutions qui requièrent de poser le problème de façon nouvelle. Un travail biographique est nécessaire pour mettre en cohérence les savoirs du passé et ceux du présent et reconstruire le métier avec les représentants des mondes scientifique et politique. Cet article vise donc à caractériser l'irruption narrative du passé dans le présent et le futur de René.

LE RÉCIT D'APPRENTISSAGE ET L'INSTRUCTION AU SOSIE

René s'est entretenu avec le chercheur pendant une heure et demie dans un local situé dans le port de pêche. Cet entretien comportait deux étapes : la description de sa trajectoire vers le statut de capitaine ; la description de ses pratiques actuelles en lien avec ses instruments de travail (sondes, chalut, équipage, savoirs professionnels, etc.).

La première étape visait à obtenir le récit d'apprentissage du métier et à dégager les événements biographiques liés à des apprentissages et à des obstacles particuliers. Ces événements fondent le développement des capacités de René : « pouvoir dire », « pouvoir faire », « pouvoir raconter », l'« imputabilité » et la « promesse ».

La seconde partie visait à contextualiser, dans la perspective de l'instruction au sosie (Oddonne *et al.*, 1981), l'activité de René lors d'un voyage de pêche à venir. Ainsi, le chercheur donnait au pêcheur la consigne suivante : « Imaginez que je sois votre sosie. Je prends votre place comme

capitaine samedi prochain, mais les membres de votre équipage ne doivent pas se rendre compte de la substitution. Alors, que dois-je faire ? » René a décrit les capacités qu'il mobilise au quotidien pour faire son métier, mais aussi son activité empêchée ou souhaitée (Clot, 2005). Spontanément, il a éclairé son activité actuelle par son activité passée, dans un esprit de comparaison et de complémentarité.

L'entretien a été intégralement transcrit et découpé selon les trois enjeux soulevés par le travail biographique de René :

- l'utilisation du passé pour décrire le développement de ses capacités et leur reconnaissance auprès d'acteurs extérieurs à son système d'activité ;
- l'intégration, dans le présent, des ressources cognitives développées tout au long de sa carrière pour concevoir de nouveaux moyens efficaces d'agir dans son activité de pêche ;
- la recherche de solutions inédites qui transcendent le système d'activité du pêcheur et les systèmes connexes.

ANALYSE DES ENJEUX SOULEVÉS PAR LE TRAVAIL BIOGRAPHIQUE DE RENÉ

Le thème central du travail biographique de René porte sur la contradiction entre les savoirs traditionnels et techniques des pêcheurs et les savoirs des biologistes pour évaluer la biomasse. En effet, René interprète le savoir comme la source principale des contradictions existant, d'une part, entre les pêcheurs et le système de réglementation et, d'autre part, entre un métier autrefois acquis par héritage et aujourd'hui centré sur la technologie.

LA CARRIÈRE DE RENÉ

René raconte son histoire professionnelle selon les étapes traditionnelles de la carrière (Tréanton, 1960) d'un pêcheur, depuis la famille jusqu'au statut de capitaine et de propriétaire :

« Mon père était pêcheur côtier, avec une petite barque, on pêchait comme ça. [...] On pêchait toujours, toujours, sauf le dimanche. [...] Je devais avoir [...] 17-18 ans à peu près. J'ai commencé comme ça, sur le pont d'un bateau comme homme de pont, comme manœuvre. J'ai commencé, j'ai appris, [...]

puis à un moment donné, il y a une compagnie ici de pêche [...] qui avait besoin d'un capitaine. [...] Dans l'hiver, je suis allé étudier en ramendage puis l'hiver d'après, je suis allé passer mes classes, mes brevets de capitaine [...] À un moment donné, je me suis acheté un bateau, puis là, c'est mon deuxième bateau. [...] J'ai commencé dans les années 70 [...] à avoir mon propre bateau, [...] j'avais un bateau de bois, on faisait de la pêche latérale dans le temps puis on a innové, avec les bateaux qui pêchaient par l'arrière, je suis l'un des pionniers là-dedans avec l'un de mes amis. C'est mon deuxième bateau aujourd'hui, c'est là qu'on est rendu, mon fils est avec moi dans l'entreprise, c'est lui qui pêche un peu plus que moi, parce que, vous savez, moi principalement, je suis un pêcheur de morue, un pêcheur de poisson de fond, vous savez ce que c'est... »

Les cinq « maîtres-mots » énoncés précédemment structurent la vie professionnelle de René. Lui-même héritier du métier, il transmet celui-ci à son fils. Conformément à la hiérarchie des statuts et des rôles dans un équipage, il progresse de la position d'homme de pont à celle de capitaine. L'obtention du brevet le qualifie comme capitaine. Sa capacité de prédation évolue avec les développements techniques du métier. Pourtant, le moratoire, suppression des droits de pêche imposée par des décideurs extérieurs, crée une rupture dans sa carrière. Cette réglementation, à peine nommée (« vous savez ce que c'est... »), rompt l'ordre établi et crée une incertitude qui trouble son identité (Ricoeur, 1990) de pêcheur (« je suis un pêcheur de morue »). Ainsi, René est limité à une capacité de « pouvoir dire », le moratoire l'empêchant de « pouvoir faire ».

Tout en parcourant les étapes traditionnelles dans le métier de la pêche, René se distingue en s'emparant d'instruments plus performants (« je suis l'un des pionniers là-dedans »), introduisant de nouvelles pratiques. Deux sources de savoir apparaissent donc dans son récit : les savoirs acquis par observation et par imprégnation (« J'ai commencé, j'ai appris »), et les savoirs technologiques, acquis par une recherche volontaire (« puis on a innové »).

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS ET LEUR RECONNAISSANCE

Trois figures importantes apparaissent dans le récit de René. La première figure est un capitaine de pêche chevronné qu'il décrit comme son premier mentor. La deuxième figure est un chercheur en anthropologie qui n'appartient pas à son système et qui lui révélera le statut scientifique des

savoirs locaux des pêcheurs. Enfin, la troisième figure est son fils, également capitaine de pêche, qui collabore à la mise en œuvre de nouveaux moyens technologiques.

L'acquisition d'un premier « pouvoir faire »

Alors qu'il est encore homme de pont, René développe une capacité par l'observation du « pouvoir faire » d'un capitaine expert dans le choix des lieux de pêche :

« C'est un des meilleurs pêcheurs qu'il y avait par ici et puis lui là, je l'ai regardé, j'ai pêché pendant trois ans et demi avec [lui]. C'est un gars qui avait une facilité à trouver le poisson. Vous savez, trouver du poisson, ce n'est pas facile. [...] c'est une question de réunir un paquet d'éléments en même temps qui fait que, un exemple, c'était proche de X, le 15 juillet une telle année on est allé là, il faisait une telle température et ça faisait tant de jours qui faisait telle température, le poisson était là. »

René juxtapose le passé et le présent, d'une part pour montrer que les « savoirs locaux » (Barthélémy, 2005) font partie du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) passé et actuel des pêcheurs (« Vous savez, trouver du poisson, ce n'est pas facile. ») et, d'autre part, pour souligner que l'acquisition de ces savoirs s'échelonne sur de nombreuses années. René reconnaît, dans ce type de savoir, un « pouvoir faire » critique pour l'activité de pêche.

Les expériences de pêche sont situées dans le temps et dans l'espace. Elles permettent en priorité d'élaborer une méthode de prise d'information pour « qualifier » un lieu précis. Ainsi, les caractéristiques du milieu et la présence du poisson forment-elles une relation de « cause à effet » (Barthélémy, 2005 ; Delbos et Jorion, 1984) qui peut éventuellement fonder des régularités généralisables à d'autres lieux de pêche. Cette démarche empirique se rapproche donc de la démarche scientifique (Barthélémy, 2005). Elle est acquise par observation et par imprégnation car les propriétés écologiques se « remarquent » plus qu'elles ne s'enseignent :

« Il ne m'expliquait pas [...]. Il ne parlait jamais [...]. Mais moi je le regardais, je le regardais faire tout le temps. Je l'ai énormément regardé faire, j'allais le remplacer : “Va te coucher, non, parce que t'es fatigué.” Je suis devenu par la force des choses quasiment comme un de ses enfants. [...] même s'il ne me

parlait pas, je l'ai "guessé", je l'ai deviné et je voyais comment il travaillait. »

Le milieu de la pêche est donc non seulement un milieu d'héritage (« Je suis devenu [...] quasiment comme un de ses enfants »), mais également un milieu de secrets et d'implicites (« Il ne parlait jamais »). Le choix du lieu de pêche est une compétence qui ne peut être acquise que par dévolution au novice (Brousseau, 1986) qui analyse alors par lui-même la compétence de son mentor.

L'acquisition d'un « pouvoir dire »

Alors qu'il est capitaine de pêche expérimenté, René rencontre un chercheur en anthropologie à la suite de plusieurs tentatives de dialogue avec le gouvernement et les biologistes. Ce chercheur reconnaît le savoir de René comme un « savoir local », un objet étudié par les sciences sociales :

« Lui [le chercheur en anthropologie], il dit aux scientifiques [biologistes] ce que moi je véhicule depuis longtemps, moi je ne savais pas que ça pouvait avoir des répercussions comme ça. [...] Mais quand tu t'aperçois que quelqu'un d'instruit, [...] avec le pareil bagage qu'il a, et il dit la même chose que je vous dis, c'est quand même pas fou, là. [...] quand moi je disais ça : "On a un savoir que vous n'avez pas" et il arrive avec ça [le concept de "savoir local"], tabarnouche ! La première fois que je l'ai rencontré à X, on a soupé ensemble, c'est incroyable. On s'est levé [de table] il était 1 h 30 le matin, il ne restait plus personne dans l'hôtel [...]. »

Cet événement permet à René d'éprouver une première reconnaissance mutuelle. Ainsi, le chercheur en anthropologie le dote d'une capacité à « pouvoir dire » son savoir auprès d'acteurs extérieurs à son système d'appartenance, le gouvernement et les biologistes en particulier.

L'acquisition d'un « pouvoir raconter »

Alors que le fils de René est devenu pêcheur à son tour, René décide d'investir dans la maîtrise de nouvelles technologies de pêche (sondes, monitoring du chalut, etc.). Si le père permet l'évolution du métier par son intérêt pour les moyens techniques les plus récents, c'est pourtant le fils qui aidera René à les utiliser. Ainsi, au pari du père s'associent les apprentissages scolaires du fils, et cette alliance des générations contribue à

moderniser le genre professionnel.

En effet, au-delà de l'observation des personnes qui détiennent des savoirs locaux, « faire le métier », au sens de le fabriquer, c'est être audacieux et rechercher des savoirs extérieurs à son propre système d'activité. Ces savoirs, introduits dans le système d'activité de René par des spécialistes des engins de pêche, lui apparaissent comme une révélation :

« Je suis allé voir ça [le monitoring pour un chalut dans un bassin d'essai], mais quand tu visualises ça pour la première fois et ils te montrent que si tu fais 0,2 nœuds [...] ou trop vite ou pas assez vite, ça influence énormément. Tu dis : “Ça n'a pas de bon sens !” Là, t'as un paquet d'affaires qui déroulent dans ta tête, tu dis : “Ah ! c'est pour ça que des fois dans un sens on n'en prend pas ?” Fait que là, tu dis : “[...] Ça me prend ça parce que c'est rendu là aujourd'hui.” [...] tu te dis : “Ce n'est pas normal qu'on pêche, on travaille, c'est notre vie. Notre vie tout ça là, pis on ne sait pas comment ça marche.” »

René constate que le métier se fait aussi en dehors de lui (« Ça me prend ça parce que c'est rendu là aujourd'hui »). Aussi demeure-t-il à l'affût des nouvelles technologies, y compris celles qui sont développées à l'étranger. Pourtant, une difficulté demeure : les instruments fournissent des informations que René ne sait pas utiliser *a priori*. Son fils s'avère déterminant dans l'opérationnalisation de l'instrument technique :

« D'un coup sec, t'as ces paramètres-là devant ta face. Là tu dis : “Ça n'a pas de bon sens, ton chalut baisse de 4 pieds et là t'as rien changé” et tu dis : “Ça a-tu du bon sens ? Ça ne se peut-tu qu'y se trompe ?” Un moment donné, tu deviens sceptique. On est même allé jusqu'à, des fois, ne pas s'occuper des paramètres. On arrivait en haut [en remontant le chalut], on n'avait presque rien. Un moment donné, tu sais, c'est vrai qu'il faut que tu fasses confiance parce que l'expérience que t'as, tu dis que t'as toujours pêché comme ça, t'as toujours fait comme ça, t'as gagné ta vie. Là, t'as un instrument qui est là, qui te dit quoi faire. [...] Tu te dis : “J'ai encore des choses à apprendre”. Fait que c'est là la beauté de travailler avec ça et de faire confiance, un moment donné tu dis : “Ok”. Mon fils, il était plus “mindé[52]” que moi à ça parce que lui sortait de l'école. Il disait : “Pa, regarde, t'as perdu 4 pieds d'ouverture, slack ! [...]”. C'est comme ça qu'on a appris. Aujourd'hui c'est facile, c'est beaucoup, beaucoup plus facile. »

René apprend que d'autres facteurs que le contrôle humain interviennent dans le comportement du chalut et en arrive à questionner ses compétences antérieures (« j'ai encore des choses à apprendre »). L'entretien montre

donc sa capacité à « pouvoir raconter », c'est-à-dire à réinterpréter les événements qui ont créé un déséquilibre comme de nouvelles péripéties qui donneront lieu à un nouveau développement. Cette fois encore, « faire » le métier comporte une part interpersonnelle dans l'histoire de René. Tandis que son premier capitaine lui a permis d'entrer dans le genre professionnel et que l'anthropologue a donné du sens et une valeur à celui-ci, le fils participe à présent à l'enrichissement du genre professionnel (Clot, 2004 ; Clot et Faïta, 2000).

L'intégration des ressources cognitives développées au cours de la carrière

Aux nouvelles technologies est associé un vocabulaire de calcul et de simulation. Mais René ne délaisse pas les savoirs d'« autrefois », les savoirs locaux, au profit des savoirs d'« aujourd'hui », les savoirs technologiques. Il choisit plutôt de les articuler. Ainsi, lorsqu'il décrit ses savoirs locaux, René développe un raisonnement proche du raisonnement scientifique possiblement inspiré de son usage des instruments technologiques. De ce fait, il élabore un « pouvoir dire » décrivant un « pouvoir faire » développé tout au long de sa carrière :

« Ben c'est que, il faut que tu remarques, il faut terriblement que tu remarques ce qui se passe. [...] C'est de peut-être deviner qu'est-ce que le poisson va faire par rapport à tous les paramètres et les éléments [...] la température, le courant, la période de l'année, toutes ces choses-là, il faut amalgamer ça ensemble, composer avec et dire : "C'est ça". Et bien souvent ça porte fruit parce que ça arrive des fois qu'on se trompe, c'est bien sûr parce que, tu sais, ça peut changer, n'importe quoi, c'est un poisson. S'il décide d'aller à droite ou à gauche, il y va, il ne t'avertit pas. Il reste que quand tu te trompes, il y a une raison, il faut la trouver parce qu'il ne faut pas que tu fasses l'erreur une seconde fois. »

Les instruments technologiques complètent le corps et les sens auxquels se fait exclusivement le pêcheur. En effet, ces instruments permettent une prise d'information quantitative plutôt que globale, le pêcheur pouvant maintenant accéder en temps réel à des données relatives au comportement du chalut et du poisson. Ainsi, ils modifient le rapport au monde et au milieu naturel et rendent plus prévisible l'interaction avec un environnement incertain :

« Si tu n'as pas ça [le système de monitoring] et que tu ne travailles pas bien, tu

ne prendras pas la quantité des autres. [...] Il y a des éléments qui sont extrêmement importants sur lesquels on n'a pas de contrôle, c'est la température, les vents, les courants et tout ça. Ça, ce sont toutes des choses qui influencent le comportement du chalut dans le fond de l'eau. Il y a 35-40 ans passés, on ne savait pas. Bien des fois, tu arrivais, tu prenais du poisson, la température changeait et tu n'en prenais plus. On disait : "Le poisson est parti", c'était peut-être pas tout à fait ça. [...] s'il y a un fort courant et que tu n'as pas les données, les paramètres de la configuration de ton chalut et de tes panneaux, si tu vas donner ton [trait de] chalut exactement de la même façon que tu l'as donné au nord-ouest, ça ne marche[ra] pas. Ça, anciennement, ça arrivait fréquemment. »

Ces nouveaux instruments permettent d'être encore plus compétitif dans un monde où les « meilleurs » pêcheurs sont les meilleurs prédateurs. Ceux-ci pêchent une grande quantité de poisson le plus rapidement possible ou encore prennent du poisson de meilleure qualité, souvent dans des fonds plus accidentés.

Des solutions inédites transcendant les différents systèmes

Les capacités de « pouvoir faire », « pouvoir dire » et « pouvoir raconter » permettent à René de se confronter aux systèmes prescriptifs ayant la compétence de restreindre la pêche (les biologistes et le ministère). Cette assurance dans le métier l'autorise à questionner la pertinence des savoirs des scientifiques qui entendent répertorier les stocks de poisson :

« Moi je conteste beaucoup la façon de faire de Pêche et océans Canada en ce qui a trait à répertorier les stocks. [...] "Vous autres [les scientifiques], vous êtes des gens de bureau, c'est correct, ça en prend. On a besoin absolument de vous autres, votre savoir scientifique et tout ça, mais de là à aller essayer de compter les poissons dans le fond de la mer, vous n'êtes pas capables de faire ça. [...] Pourquoi quand les pêcheurs vont à la pêche à la morue, [...] ils trouvent de la morue et vous autres vous n'êtes pas capables d'en trouver ?". Il [un scientifique] dit : "On va aux mêmes places que vous autres et on n'en prend pas parce qu'il n'y en a pas." J'ai dit : "Non, non, c'est parce que la configuration du chalut, vous ne comprenez pas ça." »

René attaque alors l'échelle de valeurs qui régit le monde des scientifiques : le raisonnement scientifique qui fonde les droits de pêche est incomplet car il n'intègre pas les observations des pêcheurs. Or, selon

René, seuls ces derniers maîtrisent deux types de savoir fortement intégrés : les savoirs locaux et les savoirs technologiques.

René espère dépasser à la fois le système d'activité des pêcheurs et le système connexe des scientifiques pour développer des nouvelles méthodes d'évaluation de la ressource, alliant les savoirs des pêcheurs et les savoirs des scientifiques. Il propose alors une solution de confrontation et de débat entre différents types de savoirs :

« Moi ce que je disais : “On a un savoir que vous n’avez pas. On a besoin du vôtre absolument, absolument, mais vous avez besoin du nôtre.” Moi je disais aux gens et je leur dis encore aujourd’hui : “Pourquoi qu’on ne met pas nos savoirs en commun ?” Il faut absolument faire ça. »

René comprend que la reconnaissance mutuelle des pêcheurs et des scientifiques requiert l'utilisation de tiers. Aussi, sollicite-t-il des experts et des érudits pour faire valoir le point de vue des pêcheurs et rendre compte, d'une part, de la portée des savoirs locaux des pêcheurs et, d'autre part, des avancées technologiques et scientifiques. Leur capacité argumentative, leur « pouvoir dire », est une solution astucieuse mise en place pour atteindre cet objectif :

« Ils [le chercheur en anthropologie et des experts en conception de chalut] sont tous venus expliquer aux gens du MPO [ministère Pêche et océans Canada] ou de la science, [...] que ce [matériel] avec lequel ils travaillaient, ça ne marchait pas. On avait réussi de quoi d'extraordinaire. »

On le voit, René prend la responsabilité de faire valoir les savoirs des pêcheurs auprès des scientifiques. Cependant, il reste pessimiste sur l'avenir de la pêche, craignant que ne s'accroisse la baisse des quotas de crabe et de crevette, espèces actuellement pêchées par les anciens morutiers. S'il se sent « imputable » des solutions techniques dont il dispose, il refuse néanmoins d'endosser la responsabilité du problème posé à la fois par les scientifiques et par les crabiers et les crevettiers d'origine :

« Moi personnellement et mon groupe de pêcheurs, les pêcheurs de poisson de fond, on a appris des choses que personne d'autre dans d'autres flottilles n'ont pas appris ça parce qu'ils n'ont jamais eu ces problèmes. C'est normal d'apprendre quand t'as des problèmes. Mais un moment donné il faudrait peut-être qu'on soit écoutés [...]. Aujourd'hui, on pêche tous de la crevette, les gens pêchent presque tous le crabe donc le problème des pêcheurs de poisson de

fond est rendu dans ces flottilles-là. [...] Moi c'est ma vision personnelle et je vous dis que je ne me trompe pas, je suis sûr, sûr qu'on s'en va là. C'est vrai, ils ont commencé à baisser les quotas. Puis tu sais, les gens des autres flottilles, à savoir les crabiers et les crevettiers, [nous] les gars de poisson de fond, [ils] ne nous aiment pas ben, ben, parce qu'on est rendus dans leur plate-bande : "C'est de votre faute si on est rendu là", mais ce n'est pas de notre faute. C'est comme ça. »

En définitive, la légitimité de pêcher ne repose plus uniquement sur l'héritage en raison d'événements qui ont créé une rupture dans le métier pour les pêcheurs de poisson de fond et, par contrecoup, pour les pêcheurs de crabe et de crevettes qui doivent partager la ressource disponible. Ainsi, une nouvelle incertitude est introduite, cette fois au sein de la communauté. Il devient alors encore plus difficile, pour certains pêcheurs, de dire s'ils feront encore le métier demain. Aussi, ils ne peuvent exprimer pleinement leur capacité de « promesse ».

La valorisation des savoirs locaux et des savoirs technologiques (« il faudrait peut-être qu'on soit écoutés »), comme solution qui transcende les systèmes d'activité en présence, permet de reconnaître les meilleurs pêcheurs, ceux qui possèdent et intègrent tous ces savoirs, et ce, d'autant plus que l'accès à la biomasse est limité.

DE LA BIOGRAPHIE PERSONNELLE À LA BIOGRAPHIE DU MÉTIER

En 20 ans, le secteur de la pêche a vécu trois moratoires sur la morue et des restrictions s'étendent à d'autres espèces. Pour persévérer dans le métier, les pêcheurs encore en activité doivent élaborer des solutions durables qui reposent sur leur capacité d'agir et de réfléchir le genre professionnel. Ces pêcheurs particuliers, tel René, se reconnaissent dans le métier et sont susceptibles d'être reconnus par leur communauté et par les acteurs des systèmes connexes. Leur discours est consistant, c'est-à-dire qu'il repose sur une stabilité tant synchronique que diachronique (Moscovici, 1996) :

« Ce que je veux dire c'est que "chacun à sa place". Ça, c'est primordial. [...] C'est difficile de changer les mentalités, moi je travaille tout le temps, tout le temps à ça. [...] j'ai défendu ça et je le défends encore et c'est extrêmement ardu. Peut-être qu'un jour je vais réussir. Moi c'est ce que je vise, et j'aimerais ça, parce que c'est pas vrai de dire au monde qu'il n'y a plus de morue, ce n'est

pas vrai du tout, du tout. »

René est un connaisseur qui, par la narrativité, élabore non seulement une biographie de soi, mais également une biographie du métier, car identité professionnelle et identité du métier, c'est-à-dire genre professionnel, sont reliées. En effet, une dialectique fonde le développement du métier : celui-ci ne se développe qu'en étant incarné et les professionnels les plus développés en reproblématisent les difficultés pour faire évoluer le genre. Aussi, le métier tel qu'il est accompli aujourd'hui par René s'inscrit dans une histoire à la fois personnelle et transpersonnelle.

42. Démarche de modélisation pour l'accompagnement des processus de décisions collectives et l'apprentissage collectif.

43. Groupe d'étude et de recherche : développement et action locale.

44. Les normes n'ont pas ici le même sens que celles du Gerdal. Il s'agit de ce qui est explicite sur l'activité en dehors de la situation. Pour le Gerdal, il s'agit de ce qu'il est possible de faire dans une situation, cela étant défini dans le réseau de dialogues entre pairs d'une localité.

45. Néanmoins, toutes les sociétés n'avaient pas ce genre de connaissances (Richards, 1993).

46. Fédération départementale des groupements féminins de développement agricole et rural.

47. Les Îles-de-la-Madeleine, la Gaspésie et la Côte-Nord sont trois régions de l'Est du Québec.

48. Par le biais de filets à plancton (filets coniques), les pêcheurs récoltent régulièrement le zooplancton qui servira à nourrir les larves en laboratoire.

49. « Une connaissance spécifique est liée à des repères spécifiques. » (Traduction de l'auteur.)

50. L'éducation non formelle fait référence à une action éducative structurée par un enseignement et un apprentissage systématique mais qui se déroule cependant en dehors du contexte formel d'éducation. L'éducation informelle est une forme d'éducation non formelle dont les enseignements et les apprentissages ne sont pas nécessairement planifiés ni systématiques (Bouchard, 2008).

51. Cette catégorisation est issue de l'observation des caractéristiques de l'apprentissage observées sur le terrain à travers l'étude de cas de la coopérative La Mauve (Bouchard, 2008).

52. Mindé : intelligent, compétent.

DE NOUVELLES COORDINATIONS ENTRE ACTEURS DANS LA PÊCHE ET DANS L'AGRICULTURE

CHARILAOS KÉPHALIACOS ET MARYVONNE MERRI

Les sociétés actuelles affichent une volonté pour avancer effectivement vers le développement durable à toutes les échelles, locale, nationale et internationale. Pourtant, malgré l'adhésion évidente du grand public au besoin urgent d'un changement des pratiques de production et de consommation, la progression vers la réalisation réelle des objectifs de ce développement est encore trop lente. Bien que le lien entre environnement et économie se trouve dans tous les secteurs de l'activité humaine, cette question fait l'objet de débats plus intenses à propos de l'agriculture et de la pêche : ces deux secteurs d'activité sont, plus que d'autres secteurs, intimement liés à l'alimentation et à la gestion des ressources naturelles et environnementales. Cette différence de degré du lien environnement-économie dans l'agriculture et dans la pêche a justifié le regroupement, dans cet ouvrage, des travaux articulant les sciences humaines et sociales. Plus particulièrement, les contributions ont mis en avant un ensemble très large de liaisons et même de coordinations qui se déroulent sur le terrain, dans la vie réelle de la pêche et de l'agriculture, entre les différents acteurs impliqués. Nous proposons, dans cette conclusion, de récapituler ces différentes liaisons entre acteurs, qui nous apparaissent fonder de nouvelles orientations de recherche et de nouvelles raisons d'agir dans la pêche et dans l'agriculture. En effet, elles permettent autant de donner du sens aux régulations existantes, souvent issues des politiques publiques, que de créer de nouveaux déterminants pour l'action.

LES MODALITÉS DE RÉGULATION DES EXTERNALITÉS DANS LA RELATION

SOCIÉTÉ-ENVIRONNEMENT

Les politiques publiques aux prises avec la gestion de la relation société/environnement interviennent très souvent en se basant sur l'existence d'externalités (pollution, baisse de la ressource vivante mais aussi, positivement, entretien du paysage...) en tant qu'impacts non intentionnels de l'activité économique des pêcheurs et des agriculteurs sur la sphère environnementale. Ces politiques régulent et corrigent alors les liens entre les acteurs et l'environnement, en intervenant selon certaines modalités désignées comme dispositifs d'internalisation de ces externalités, tels des quotas, des moratoires, la fixation des prix mais aussi des primes et des aides. Même si ces modalités ne sont pas forcément acceptées par l'ensemble des acteurs et peuvent être, de ce fait, peu efficaces, elles sont, le plus souvent, considérées comme les formes les plus appropriées car elles s'appuient sur le fonctionnement marchand des sociétés contemporaines. Théoriquement, en effet, le fonctionnement des marchés permet de valoriser les efforts des uns et des autres pour la production des biens et ce même marché sert aussi à leur rémunération. La logique des interventions des politiques publiques *via* les marchés réside dans le fait qu'il serait socialement moins coûteux en moyens, notamment en termes de coûts de coordination, de procéder à des corrections des impacts — internaliser les externalités — *via* ces mêmes mécanismes de coordination. En quelque sorte, l'évaluation monétaire des marchés et la liberté d'y participer ou non en fonction de ses moyens est un facilitateur essentiel pour faire prendre en charge par chacun individuellement les efforts de correction des erreurs collectifs vis à vis de l'environnement. Ceci a lieu aussi lorsque les mesures réglementaires imposent des normes obligatoires sans compensation puisque la conformité à ces normes se traduit par des surcoûts qui sont intégrés dans les prix des biens et les rémunérations des participants au jeu économique.

L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES LIAISONS ENTRE ACTEURS

Ainsi, les acteurs peuvent être directement contraints ou incités par les pouvoirs publics à prendre en compte l'environnement et sa complexité accrue. Trois contributions à cet ouvrage ont présenté des acteurs en prise

directe avec de telles injonctions : les agriculteurs français étudiés par Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos, mais aussi par Anne Mathieu, doivent tous adopter des comportements raisonnables relativement à l'eau, le capitaine de pêche québécois présenté par Maryvonne Merri, Sylviane Veillette et Réginald Cotton doit faire face à des moratoires et à des quotas de pêche imposés par le gouvernement canadien. Dans ces trois cas, les auteurs mettent en évidence que les déterminants de l'action des agriculteurs et des pêcheurs sont reconfigurés par leur agir langagier. Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos insistent ici sur la nécessaire qualité communicationnelle des échanges. Anne Mathieu argumente sur les dispositifs de débat propres à atténuer le déséquilibre entre les décideurs et les agriculteurs. Maryvonne Merri, Sylviane Veillette et Réginald Cotton rendent compte, quant à eux, de la stratégie d'alliance du pêcheur québécois avec un anthropologue « médiateur », à la fois connaisseur de l'existence des « savoirs locaux » des pêcheurs et susceptible de débattre « à égalité » avec les biologistes et les pouvoirs publics. Cette stratégie s'appuie sur la capacité de « pouvoir dire » et du « pouvoir raconter » du capitaine de pêche qui lui permet « de se laisser raconter par les autres » (Ricoeur, 2005). En définitive, les pêcheurs et les agriculteurs reconfigurent simultanément les déterminants de leur action et leurs relations avec d'autres acteurs, les pouvoirs publics en particulier, en investissant les fonctions communicationnelles et narratives du langage.

Dans deux autres contributions, ce sont les pêcheurs et les agriculteurs qui prennent l'initiative de réinventer tout ou partie de leur métier en se coordonnant à de nouveaux acteurs. Cette nouvelle configuration est observée par Maria Aubin et Véronique Bouchard, toutes deux chercheuses au Québec, la première dans le secteur de la pêche et la seconde dans le secteur de l'agriculture. En effet, les pêcheurs de homard observent la diminution de la ressource et favorisent sa régénération, en association avec les autres acteurs du milieu halieutique (Université, ministère provincial). Le métier s'enrichit alors d'un volet d'ensemencement. La coopérative agricole La Mauve prend en charge, quant à elle, une mission d'éducation des citoyens en allant au devant des consommateurs. Ces acteurs anticipent les externalités produites par les activités de pêche et d'agriculture et font le choix autonome d'internaliser des mesures de préservation et d'éducation.

Une reconfiguration des raisons d'agir peut également être rendue nécessaire par la mise en contact de différentes générations d'agriculteurs et

de pêcheurs mais aussi, sur un plan sociologique, de personnes issues familialement de ces secteurs et de nouveaux arrivants. Ainsi, Philippe Sahuc et Sylviane Veillette (en collaboration avec Candy Laurendon-Marques, Joël Gaborit et Jean Guénolé) mettent en évidence une tension entre la crainte du changement et le désir de renouvellement dans les établissements de formation professionnelle (lycées agricoles et lycées maritimes). Si Philippe Sahuc observe cette tension entre différents groupes d'élèves et de parents d'élèves dans les lycées agricoles, Sylviane Veillette la saisit dans les transformations identitaires de pêcheurs devenus enseignants de pêche. Dans ces deux cas, ces tensions nécessitent l'examen des discordances entre raisons d'agir pour un renouvellement du pacte entre l'enseignement et le monde professionnels afin que la formation professionnelle devienne un instrument de cohésion des différents acteurs des secteurs de la pêche et de l'agriculture (pouvoirs publics, professionnels, familles, scientifiques...).

Les objets et les conditions au cœur de ce nouveau pacte sont examinés dans les contributions de Denis Biget et de Camille Gouzien sur les référentiels de formation des lycées maritimes, d'Hélène Laguerre, Patrick Mayen et Florent Spinec sur le référentiel professionnel de la pêche à pied, de Fanny Chrétien sur l'association entre couveur et couvé pour l'installation en exploitation agrobiologique et, enfin, par Patrick Mayen sur les conditions cognitives d'une nouvelle agriculture. Dans tous ces cas, il s'agit de travailler au-delà de l'état actuel de crise et de créer une collaboration durable entre acteurs (professionnels et enseignants, professionnels et chercheurs). Les institutions de formation professionnelle apparaissent alors à privilégier car elles soutiendraient une reconnaissance mutuelle des acteurs et surtout, une prise de responsabilité conjointe par ceux-ci de la qualité des futurs professionnels. En effet, ces nouvelles liaisons entre acteurs dans la formation sont une alternative à la seule internalisation par les producteurs des retombées des pratiques dans l'agriculture et dans la pêche, par la négociation démocratique et la mise en œuvre de préférences sociétales. Deux disciplines scientifiques ont, selon les contributeurs, un rôle déterminant dans l'établissement de ce nouveau pacte : en premier lieu, la didactique professionnelle, en offrant les conditions d'analyse des savoirs professionnels en acte et de leur transmission et, en second lieu, l'économie à condition qu'elle offre aux professionnels non seulement un regard à différentes échelles sur leur espace (à la fois local, national, continental et mondial) mais aussi un renouvellement des notions de biens (communs comme personnels) et de

valeurs.

Enfin, les liaisons entre acteurs concernent également un réexamen d'une division du travail déjà actée, en particulier entre technique et exécution/utilisation. Gaétan Myre et Audrey Doualot, dans leurs contributions relatives au chalut, permettent de décliner les différents statuts de celui-ci, entre simple outil et véritable objet, susceptible d'engager un investissement du corps, de l'affectivité et de l'intelligence et, dès lors, de nouvelles formes de collaboration entre techniciens et pêcheurs. Une nouvelle agriculture et une nouvelle pêche semblent alors requérir chez les producteurs à la fois une réappropriation de l'outil de travail (conceptuel comme matériel) et une véritable solidarité par le conseil et la confiance.

VERS UNE NOUVELLE VISION DES CONDITIONS DE CHANGEMENT DANS L'AGRICULTURE ET DANS LA PÊCHE

En définitive, les contributions à cet ouvrage ont tenté de proposer une vision originale des processus de mise en œuvre des changements dans l'agriculture et dans la pêche à travers, en particulier, de nouvelles liaisons entre acteurs. Un programme de recherche étendu aurait donc pour enjeu de les répertorier et les caractériser plus encore à travers les motivations et logiques qui font mouvoir ces acteurs. Nous supposons, par l'examen des contributions de cet ouvrage, que quatre conditions devraient être remplies.

La première réside dans l'éventail des disciplines et des approches déjà mobilisées ici : sociologie, didactique professionnelle, économie, anthropologie, psychologie. Cette diversité d'approches élargit d'autant les moyens pour détecter, observer, analyser ces raisons d'agir, ce qu'une discipline ne saurait réaliser seule.

La deuxième, liée à la précédente, est en rapport avec l'utilité d'observer le terrain, le lieu du jeu des hommes. Il est lui-même source d'inventivité de liaisons ou d'alliances. Ces inventions devraient probablement être considérées comme des ressources complémentaires de celles qui sont déjà répertoriées au travers de modèles plus établis dans la société comme ceux des rapports marchands. Cette primauté est surtout légitimée dans la mesure où l'on adopte le point de vue de l'économie dominante.

La troisième condition vient naturellement à l'esprit si l'on veut bien suivre l'optique du développement durable et notamment, le principe de précaution dans l'utilisation des ressources naturelles et environnementales. Ainsi, on pourrait considérer que les raisons d'agir élargies et variées ne seraient pas utiles uniquement en période de crise pour faire face aux tensions de la société avec son environnement mais de façon permanente et en période régulière. La conséquence de ces actions en conscience permanente de précaution serait la diminution des externalités négatives en tant qu'impacts négatifs non intentionnels de l'activité économique sur l'environnement. Ces effets pourront intentionnellement être prévenus avec une coopération entre les acteurs concernés. Il en serait de même pour augmenter, grâce à la coopération, les effets positifs sur l'état des ressources collectives utiles aux participants ou à d'autres acteurs extérieurs au groupe concerné.

La quatrième est issue des trois précédentes : si certaines liaisons ou coordinations doivent leur existence à des catégories particulières d'acteurs, disposant par exemple de certaines ressources et aptes à développer certaines logiques, il faudrait les doter d'une plus forte légitimité et d'un rôle plus reconnu au sein de la société ou du moins que ce rôle soit identifié comme utile et mobilisable sur le long terme. L'idée qui sous-tend cette proposition est que ces acteurs trouvent des solutions en situation et en lien avec les autres acteurs impliqués localement. Dès lors, ils peuvent être plus efficaces tout en économisant des coûts de coordination ce qui, dans le vocabulaire économique habituel, signifierait une meilleure efficacité.

LES APPORTS POLITIQUES, HUMAINS ET INSTITUTIONNELS DE CE NOUVEL ENGAGEMENT

Que pourraient apporter ces multiples orientations dans une optique d'engagement au développement durable? Nous envisageons, tout d'abord, cet apport sur le plan des politiques publiques qui pourront disposer d'un ensemble élargi de critères d'action et d'intervention auprès des acteurs des milieux professionnels concernés, acteurs dont les politiques incitent à changer le comportement. Un deuxième apport concerne les acteurs collectifs, impliqués traditionnellement dans ces secteurs d'activité, probablement plus variés en agriculture que dans le secteur de la pêche.

Ces acteurs intermédiaires entre les individus engagés professionnellement et les politiques publiques, tels que les coopératives, les syndicats professionnels, les chambres d'agriculture, tirent leur légitimité de leur rôle en termes de gouvernance, de groupe de pression ou de défense d'intérêts mais aussi par leur capacité à engager des changements organisationnels utiles et originaux comme, par exemple, dans le développement des circuits courts de distribution. Enfin, un troisième niveau concerne l'autonomie professionnelle des individus engagés dans la pêche ou l'agriculture. Cette autonomie est loin d'être générée et développée individuellement, mais elle constitue une caractéristique essentielle des acteurs individuels. Bien qu'en constante évolution, elle doit être considérée comme une ressource à leur disposition car elle leur confère les bases cognitives et identitaires nécessaires aux changements.

■ POSTFACE

Les partis pris adoptés par les auteurs de cet ouvrage sont originaux à plusieurs titres.

Ceux-ci ont tout d'abord choisi de considérer conjointement agriculture et pêche maritime. Deux mondes — les Bretons, par exemple, le savent bien — qui sont en apparence presque étrangers l'un à l'autre : la mer et la terre, la cueillette et la production, l'éloignement et l'enracinement.

Et pourtant, ces deux activités ont tant en commun.

Toutes les deux sont fortement capitalistiques. Elles ont l'une et l'autre suscité et mobilisé des progrès technologiques majeurs. Toutes les deux sont particulièrement soumises au risque, qu'il soit celui des éléments, du climat, de marchés très fluctuants ou qu'il soit le risque physique.

Toutes les deux mobilisent des ressources renouvelables et doivent s'inscrire dans une démarche durable. Les enjeux économiques qu'elles représentent pour l'alimentation de l'homme se combinent avec des enjeux environnementaux considérables.

Ces deux activités ont aussi en commun d'être fortement réglementées au niveau national, mais surtout au niveau européen voire au plan international.

Toutes ces raisons exigent des pêcheurs comme des agriculteurs des compétences et des qualités qui vont bien au-delà de celle du seul producteur : des compétences de gestionnaire, de manager, de commercial, de technicien... voire de juriste confronté à une profusion réglementaire au large spectre.

C'est donc à juste titre que les auteurs ont choisi ce rapprochement, pour autant relativement inédit.

Le deuxième parti pris est celui de la diversité des points de vue, associant dans leur diversité les regards du monde académique à ceux des producteurs eux-mêmes : des pêcheurs, des agriculteurs, des chercheurs porteurs de disciplines différentes allant des sciences de l'éducation à la sociologie, de l'économie à l'anthropologie ou à la physiologie. Peu de

professions exigent à ce point d'associer ces compétences, de conjuguer capacités conceptuelles et aptitudes pratiques.

Enfin, troisième parti pris, quitter le seul Hexagone, pour porter le regard dans un autre environnement de politiques publiques, au Québec.

Tout ceci rend la lecture de l'ouvrage riche en enseignements, en témoignages et en réflexions. Il offre ainsi aux lecteurs, dans leur diversité, un cadre de référence en même temps qu'il ne l'enferme pas dans une thèse mais au contraire l'invite à construire lui-même sa propre réflexion en profitant des jalons qui lui sont offerts.

RÉMI TOUSSAIN
INSPECTEUR GÉNÉRAL DES FINANCES ET ANCIEN DIRECTEUR DES
PÊCHES MARITIMES AU MINISTÈRE FRANÇAIS DE L'AGRICULTURE
ET DE LA PÊCHE

BIBLIOGRAPHIE

Acheson J.M., 1981. Anthropology of Fishing. *Annual Review of Anthropology*, 10 (1), 275-316.

AFIP, Roman C., 1990. *Agriculture: Origine et fonctions des organisations professionnelles agricoles. Le système français*, Syros-Alternatives, Paris.

Arce A., Long N., 1993. Bridging two words: An ethnography of bureaucrat-peasant relations in western Mexico. In : *An Anthropological Critique of Development: The Growth of Ignorance* (M. Hobart, ed.), Routledge, Londres / New York, UK/USA, 178-208.

Archambault J., 1997. Savoir local des pêcheurs de homard des Îles-de-la-Madeleine: Vers une meilleure compréhension de l'état des stocks, mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Aristote, 2010. *Éthique à Nicomaque*, traduit par S.P.-D. Nau, commenté par L. Leroux, Éditions CEC, Anjou, Québec.

Assemblée nationale, 2014. Loi n° 2014-1170 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt, http://www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/avenir_agriculture_alimentation_foret.asp (consulté le 9 déc. 2015).

Astier P., 2006. Actions de formation, rencontres d'activité. *Éducation permanente*, 2 (166), 137-146.

Balleux A., 2006. L'entrée en enseignement professionnel au Québec: L'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10 (4), 603-627.

Barbier J.-M., Montmollin M.D., Schön D., 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses universitaires de France, Paris.

Barthélémy C., 2005. Les savoirs locaux: Entre connaissance et reconnaissance. *Vertigo*, 6 (1), 59-64.

Becu N., Neef A., Schreinemachers P., Sangkapitux C., 2008. Participatory computer simulation to support collective decision-making: Potential and limits of stakeholder involvement. *Land Use Policy*, 25 (4), 498-509.

Béguin P., 2004. Monde, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie*, 57/1 (469), 45-48.

Bertrand J.É., 1771. Préface. In : *Descriptions des arts et métiers*, vol. I, J.É. Bertrand, Neuchâtel, I-XIII.

Beuret J.E., Cadoret A., Charhon F., Guihéneuf P.-Y., Blondiaux L., 2010. *Gérer ensemble les territoires vers une démocratie coopérative*, C.L. Mayer, Paris.

Beurier J.-P., 1979. *Ressources halieutiques et droit international*, <http://archimer.ifremer.fr/doc/00000/4799> ☐ (consulté le 9 déc. 2015).

Biget D., 2005. Entre l'école et la mer. *Techniques et culture*, 45, <http://tc.revues.org/1379> ☐ (consulté le 9 mai 2016).

Biget D., 2009. *L'Enseignement professionnel des pêches maritimes en France (1895-2007) : Essai d'anthropologie historique*, L'Harmattan, Paris.

Blaikie P., Brown K., Stocking M., Tang L., Dixon P., Sillitoe P., 1997. Knowledge in action: Local knowledge as a development resource and barriers to its incorporation in natural resource research and development. *Agricultural Systems*, 55 (2), 217-237.

Blondiaux L., Sintomer Y., 2002. L'impératif délibératif. *Politix*, 15 (57), 17-35.

Boltanski L., Thévenot L., 2008. *De la justification : Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris.

Bouchard V., 2008. Le potentiel éducatif de projet d'action sociale en agriculture : Le cas de la coopérative de solidarité La Mauve, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Québec.

Boudreau M., Myre G., 1983. *Le Ramendage : La réparation des filets de pêche*, Cégep de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches,

Grande-Rivière, Québec.

Bourdieu P., 1979. *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., 1980. *Le Sens pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., 1982. Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.

Bourdieu P., 1991. L'ordre des choses : Entretien avec deux jeunes gens du Nord de la France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 90 (1), 7-19.

Bourdieu P., 2002a. *La Noblesse d'État : Grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., 2002b. *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu P., Wacquant L.J.D., 1992. *Réponses : Pour une anthropologie réflexive*, Seuil, Paris.

Brabant J.-C., Nédélec C., 1988. *Les Chaluts : Conception, construction, mise en œuvre*, Ifremer, Plouzané.

Bromley D.W., 2008. Volitional pragmatism. *Ecological Economics*, 68 (1-2), 1-13.

Bronckart J.-P., 1997. *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Suisse.

Bronfenbrenner U., 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press Cambridge, Cambridge, USA.

Brousseau G., 1986. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), 33-115.

Bruner J.S., 1991. ... *car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, Paris.

Bruner J.S., 1996. Meyerson aujourd'hui : Quelques réflexions sur la

psychologie culturelle. In : *Pour une psychologie historique : Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (F. Parot, ed.), Presses universitaires de France, Paris, 193-207.

Bryant R., 2005. Political ecology: A critical agenda for change? In : *Social Nature: Theory, Practice, and Politics* (N. Castree, B. Braun, eds.), Blackwell Publ., Malden, USA, 151-169.

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y., 2001. *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*, Seuil, Paris.

Candau J., Deldrève V., Deuffic P., 2015. Agriculteurs, pêcheurs et forestiers face à l'impératif environnemental. In : *Activités professionnelles à l'épreuve de l'environnement* (A. Arpin, G. Bouleau, J. Candau, R. Ferroudji, eds.), Octarès Éditions, Toulouse, 93-113.

Carmillet C., Sigwalt A., 2011. Accompagner l'installation hors cadre familial en agriculture : Quelles compétences pour l'accompagnateur ? In : *Ve journées de recherches en sciences sociales*, Société française d'économie rurale, 8-9 déc., Dijon, France, www.sfer.asso.fr/content/download/3925/.../C2+-+146+SIGWALT.pdf (consulté le 5 déc. 2015).

Cerf M., Guillot M.-N., Olry P., 2010. Construire l'expérience en ressource pour l'action : Une intervention didactique auprès de conseillers agricoles face au changement de paradigme en agriculture. *Travail et apprentissages*, (6), 215-249.

Chambers R., 1994. Participatory Rural Appraisal (PRA): Analysis of experience. *World Development*, 22 (9), 1253-1268.

Chambers R., Pacey A., Thrupp L.A., eds., 1989. *Farmer First: Farmer Innovation and Agricultural Research*, Intermediate Technology Publications, Londres, UK.

Chauveau J.-P., 1992. Le « modèle participatif » de développement rural est-il « alternatif » ? *Bulletin de l'APAD*, (3), <https://apad.revues.org/380> (consulté le 5 déc. 2015).

Chrétien F., 2015. Agriculteurs et apprenants au travail. La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : Une approche par

les configurations sociales et les situations d'interaction, thèse de doctorat inédite, Université de Bourgogne, Dijon, France.

Citton Y., 2013. *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*, Quæ, Versailles.

Clot Y., 2004. Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1 (1), 23-33.

Clot Y., 2005,. Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? Communication présentée au *Colloque Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory (ARTCO)*, 4-6 juil. 2005, Lyon, <http://www.youscribe.com/catalogue/tous/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/pourquoi-et-comment-s-occuper-du-developpement-en-clinique-de-518619> (consulté le 5 déc. 2015).

Clot Y., 2007. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1 (1), 83-94.

Clot Y., Faïta D., 2000. Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Clover D.E., Follen S., Hall B., 2000. *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*, Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT), Toronto, Canada.

Commission européenne, 2011. *Propositions législatives pour la PAC après 2013*, Union européenne, Bruxelles.

Compagnone C., Auricoste C., Lémery B., 2009. *Conseil et développement en agriculture : Quelles nouvelles pratiques ?* Educagri/Quæ, Dijon/Versailles.

Coquillard E., 2015. *Paroles d'élèves sur l'apprentissage de l'agroécologie*, mémoire de Master 2 inédit, spécialité Environnement, développement, territoires, sociétés, AgroParisTech, Paris.

Coutant E.C., Lavieuville G., 1903. *Premiers éléments de pêche maritime et de navigation, à l'usage des élèves du cours moyen des écoles primaires et des écoles de pêche du littoral*, Challamel, Paris.

Coutarel L., Béguin P., 2011. Analyse préliminaire du cadre réglementaire des « bassins d'alimentation de captage classés Grenelle », projet Onema-Inra n° Action 11.

Couturier R., 2001. Traitement de l'analyse statistique implicative dans CHIC. In : *La Fouille dans les données par la méthode d'analyse statistique implicative : Actes des journées sur la fouille dans les données par la méthode d'analyse implicative* (R. Gras, M. Bailleul, eds.), 23-24 juin 2000, École polytechnique de l'université de Nantes, Nantes, 33-50.

Daneau M., 1991. *Les Pêches maritimes au Québec : Enjeux économiques et intervention de l'État*, Presses de l'Université Laval, Québec.

Darré J.-P., 1994. *Pairs et experts dans l'agriculture : Dialogues et production de connaissance pour l'action*, Érès, Ramonville-Saint-Agne.

Darré J.-P., 1999. *La Production de connaissance pour l'action : Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Darré J.-P., 2006. *La Recherche coactive de solutions entre agents de développement et agriculteurs*, Éditions du Gret, Paris.

Darré J.-P., Mathieu A., Lasseur J., 2004. *Le Sens des pratiques : Conceptions d'agriculteurs et modèles d'agronomes*, Inra Éditions, Versailles.

Davis A., Wagner J., 2006. A right to fish for a living? The case for coastal fishing people's determination of access and participation. *Ocean & Coastal Management*, 49 (7-8), 476-497.

Dedeurwaerdere T., 2015. *Sustainability Science for Strong Sustainability*, Ed. Edward Elgar, Cheltenham/Northampton, UK/USA.

De Gaulejac V., 2002. Identité. In : *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, eds.), Érès, Ramonville-Saint-Agne, 174-180.

De Gaulejac V., 2009. *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Seuil, Paris.

Dejours C., 2008. Le stress au travail, communication présentée au *Rendez-vous d'automne de l'Association nationale des médiateurs*, 24 nov. 2008, Paris, <https://www.youtube.com/watch?v=FNLf0dPXAWk> (consulté le 5 déc. 2015).

Delbos G., 1993. « Eux ils croient... Nous on sait... ». *Ethnologie française*, 23 (3), 367-383.

Delbos G., 2002 (avril). L'énigme de la transmission : À propos de l'apprentissage sur le tas d'un métier lié à la production primaire, communication présentée au séminaire *Transmettre un métier* de l'École nationale du génie rural, des eaux et des forêts (Engref).

Delbos G., Jorion P., 1984. *La Transmission des savoirs*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Del Corso J.-P., 2008. Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion : Comment l'enseignant prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude ? thèse de doctorat inédite, université de Toulouse.

Deldrève V., 2005. La faute des pêcheurs ? Les pêches européennes et la gestion des risques environnementaux. In : *Acteur, risque et prise de risque à l'épreuve des sciences sociales : Actes du colloque du Clerisé* (D. Martucelli, R. Sobel, eds.), 25-26 nov. 2004, Lille, http://clerse.univ-lille1.fr/IMG/pdf/co_actes_arpr.pdf (consulté le 5 déc. 2015).

Demazière D., 2009. Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation. *Formation emploi*, (108), 83-90.

De Singly F., 2012. L'identité par le divorce, entretien vidéo, <http://www.laviedesidees.fr/L-identite-par-le-divorce.html> (consulté le 5 déc. 2015).

Desjardins M., Frenette Y., Bélanger J., Héту B., 1999. *Histoire de la Gaspésie*, Les Presses de l'Université, Laval-Sainte-Foy, Québec.

DeWalt B., 1994. Using indigenous knowledge to improve agriculture and natural resource management. *Human Organization*, 53 (2), 123-131.

Dewerpe A., 1996. La « stratégie » chez Pierre Bourdieu : Note de lecture. *Enquête*, (3), 191-208.

Dewey J., 2011. *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.

Dillon J., Rickinson M., Sanders D., Teamey K., 2005. On food, farming and land management: Towards a research agenda to reconnect urban and rural lives. *International Journal of Science Education*, 27 (11), 1359-1374.

Donnat O., Cogneau D., eds., 1990. *Les Pratiques culturelles des Français, 1973- 1989*, La Découverte, Paris.

Doyle R., Krasny M., 2003. Participatory rural appraisal as an approach to environmental education in urban community gardens. *Environmental Education Research*, 9 (1), 91-115.

Dryzek J.S., 1994. *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Dubar C., 1992. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33 (4), 505-529.

Duhamel du Monceau H.-L., 1776. *Traité des pêches et histoire des poissons*, série Description des arts et métiers, t. 5, sections I, II et III, J.-E. Bertrand, Neuchâtel, Suisse.

Dupouy A., 1955. *La Pêche maritime et le pêcheur en mer*, Armand Colin, Paris.

Durkheim É., 1893. *De la division du travail social*, Presses universitaires de France, Paris.

Dyer C.L., McGoodwin J.R., 1994. Introduction. In : *Folk Management in the World's Fisheries: Lessons for Modern Fisheries Management* (C.L. Dyer, J.R. McGoodwin, eds.), University Press of Colorado, Niwot, USA, 1-16.

Efros D., 2012. Des « approches participatives » aux processus d'empowerment : Quelle autodétermination des conditions d'un développement ? *Ergologia*, (6), 41-114.

Engeström Y., 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki, Finlande.

Escallier C., 2003. Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 3, 33-47.

Escobar A., 1996. Constructing Nature: Elements for a poststructural political ecology. In : *Liberation Ecologies: Environment, Development, Social Movements* (R. Pett, M. Watts, eds.), Routledge, Londres, UK, 46-68.

Escobar A., 1999. After nature: Steps to an antiessentialist political ecology. *Current Anthropology*, 40 (1), 1-30.

Euzen A., 2012. Construction d'une anthropologie de l'eau : Des perceptions aux pratiques. In : *Pour une socio-anthropologie de l'environnement* (S.L. Poirot-Delpech, L. Raineau, eds.), L'Harmattan, Paris, 93-104.

Faïck D., 2009. *Le Travail, anthropologie et politique : Essai sur Rousseau*, Librairie Droz, Genève, Suisse.

Febvre L., 1992. Une vue d'ensemble : Histoire et psychologie. In : *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris.

Foley G., 1999. *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*, Zed Books, Londres, UK.

Follet M.P., 1995. Coordination. In : *Mary Parker Follett: Prophet of Management* (P. Graham, ed.), Beard Books, Washington D.C., USA, 183-199.

Fontaine Ph., Myre G., Boudreau M., 1979. Les engins de pêche au Québec : Technologie et plans. *Cahier spécial d'information*, 5, Mapaq, Québec.

Foucault M., 1997. *Le Souci de soi*, Gallimard, Paris.

Fournier A., 1999. *Traverser les courants : 50 ans de formation et*

d'histoire, Centre spécialisé des pêches de Grande-Rivière, Grande-Rivière, Québec.

Gagneur C.-A., 2010. Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement, thèse de doctorat inédite, Université de Bourgogne - AgroSup Dijon, Dijon, France.

Gaudillière J.-P., 2005. Épanouissement équitable et démocratie technique : Entretien avec Jacques Testart. *Mouvements*, 41 (4), 53-56.

Geertz C., 1986. *Savoir local, savoir global*, Presses Universitaires de France, Paris.

Geistdoerfer A., 1983. Fonctions spécifiques des techniques de pêche dans une production halieutique. *Techniques et culture*, (2), <http://tc.revues.org/1026> ☞ (consulté le 28 avr. 2016).

Geistdoerfer A., 2005. Avant propos. *Techniques et culture*, (45), <http://tc.revues.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/1334> ☞ (consulté le 9 mai 2016).

Gervais M., Jollivet M., Tavernier Y., Duby G., Gervais M., 1976. *La Fin de la France paysanne : De 1914 à nos jours*, Seuil, Paris.

Gillet M., 1999. Analyse sociologique des transmissions dites hors cadre familial. *Économie rurale*, 253 (1), 87-90.

Ginzburg C., 1980. Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, (6), 3-44.

Giordan A., 1998. *Apprendre*, Belin, Paris.

Girard N., 2014. Quels sont les nouveaux enjeux de gestion des connaissances ? L'exemple de la transition écologique des systèmes agricoles. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XIX (49), 51-78.

Girin J., 1995. Les agencements organisationnels. In : *Des savoirs en action : Contributions de la recherche en gestion* (F. Charue-Duboc, ed.), L'Harmattan, Paris, 233-279.

Giroux G., 1977. *Historique des pêches : 1500-1979*, Direction générale

des pêches maritimes, Sainte-Foy, Québec.

Godmaire H., Sauvé L., 2005. Une problématique d'éducation à la santé environnementale au lac Saint-Pierre : Exploration de la dimension socioculturelle. *Éducation relative à l'environnement*, 5, 15-32.

Goffman E., 2007. *Façons de parler*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Goulet F., Pervanchon F., Contreau C., Cerf M., 2008. Les agriculteurs innovent par eux-mêmes pour leurs systèmes de culture. In : *Systèmes de culture innovants et durables : Quelles méthodes pour les mettre au point et les évaluer ?* (R. Reau, T. Doré, eds.), Educagri Éditions, Dijon, France, 53-69.

Gras R., 1996. *L'Implication statistique : Nouvelle méthode exploratoire de données. Applications à la didactique*, La Pensée sauvage, Grenoble.

Grignon C., 1971. *L'Ordre des choses : Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Groupe Mer et valeurs, 2012. *La Mer, ses valeurs* (C. Reynier, ed.), L'Harmattan, Paris.

Habermas J., 1986. *Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle*, Flammarion, Paris.

Habermas J., 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris.

Hervieu B., Viard J., 2011. *L'Archipel paysan la fin de la république agricole*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues.

Hill R.J., 2004. Fugitive and codified knowledge: Implications for communities struggling to control the meaning of local environmental hazards. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (3), 221-242.

Hobart M., 1993. Introduction: The growth of ignorance? In : *An Anthropological Critique of Development: The Growth of Ignorance* (M. Hobart, ed.), Routledge, Londres / New York, UK/USA, 1-30.

Hollard H., Joliet B., Favé M.-C., 2012. *L'Agroécologie*, Éditions Sang de la Terre, Paris.

Hubert B., 2010. L'agronomie, science de l'agriculture ? *Le Mouvement social*, 4 (233), 143-157.

Jacques-Jouvenot D., Gillet M., 2001. L'agriculture en Franche-Comté : Un métier patrimonial rediscuté. *Études rurales*, 3 (159-160), 111-128.

Jentoft S., McCay B.J., Wilson D.C., 1998. Social theory and fisheries co-management. *Marine Policy*, 22 (4-5), 423-436.

Johnson D.S., 2006. Category, narrative, and value in the governance of small-scale fisheries. *Marine Policy*, 30 (6), 747-756, doi:10.1016/j.marpol.2006.01.002.

Jonnaert P., 2001 (décembre). Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles références pour les programmes d'études, communication présentée à la II^e conférence annuelle des inspecteurs de l'Enseignement secondaire, Bobo Dioulasso, Burkina Faso.

Kahneman D., Clarinard, R., 2012. *Système 1, système 2 : Les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, Paris.

Kowalski J.-M., 2012. La transmission et l'enrichissement des savoirs nautiques dans l'antiquité gréco-romaine. *La Formation des marins... au gré des marées*, 493, 24-28.

Lahire B., 2015. *Ceci n'est pas qu'un tableau : Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, La Découverte, Paris.

Lallement M., 1993. *Histoire des idées sociologiques. Tome 1 : Des origines à Weber*, Nathan, Paris.

Lave J., 1990. The culture of acquisition and the practice of understanding. In : *Cultural Psychology* (J.W. Stigler, R.A. Shweder, G. Herdt, eds.), Cambridge University Press, Cambridge, USA, 259-286.

Lave J., Wenger E., 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Lavigne Delville P., 1992. Participation paysanne, discours et... Quelques réflexions sur le texte de J.-P. Chauveau. *Bulletin de l'APAD*, (3), 31-35.

Le Blanc J., 2011. Installation agricole : Nouveaux profils, nouvel accompagnement. *Revue POUR*, (212), 137-143.

Lefebvre F., 2009. *Démographie agricole : La France doit-elle craindre l'avenir ? Prévisions à l'horizon 2020*, CNASEA, Club Déméter, Limoges.

Lefebvre F., Quelen M., 2004. *Le Devenir des agriculteurs aidés, installés hors du cadre familial : Le renouvellement des générations agricoles bientôt assuré par des citoyens ?* CNASEA, Limoges.

Legendre R., 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Guérin, Montréal.

Leplat J., 1995. À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, (123), 101-114.

Le Roux S., 2011 (décembre). Rejets : Les pêcheurs s'impliquent avec plus ou moins de succès. *Le Marin*, (3362), 26.

Libert L., Maucorps A., 1968. *Le Ramendage des filets de pêche*, Institut scientifique et technique des pêches maritimes, Paris.

Lorino P., 2010. Les échos de la pensée de Jacques Girin dans la recherche sur l'activité collective en gestion. In : *Langage et organisations : Sur les traces de Jacques Girin* (D. Bayart, A. Borzeix, H. Dumez, eds.), Édition de l'École polytechnique, Palaiseau, France, 59-79.

Lorino P., 2013. L'activité collective, processus organisant : Un processus discursif fondé sur le langage pragmatiste des habitudes. *@ctivités*, 10 (1), 221-242.

Louis XV, 1726. Lettres patentes... qui commettent le sieur Le Masson Du Parc, commissaire, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86004428> (consulté le 20 déc. 2015).

Maggi B., 2000. *Manières de penser, manières d'agir en en éducation et en formation*, Presses universitaires de France, Paris.

Malézieux É., Ozier-Lafontaine H., 2013. Agro-écologie : Quels principes dans les agro-écosystèmes tropicaux ? Communication présentée à *Quelles recherches en agro-écologie ? Rencontre Inra au salon international de*

l'Agriculture, février 2013, Paris.

Marin L., 1964. *Les Contes traditionnels en Lorraine : Institutions de transfert des valeurs morales et spirituelles*, Imprimerie Jouve, Paris.

Martinand J.-L., 1994. La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 61-75.

Martuccelli D., 1999. *Sociologies de la modernité : L'itinéraire du ^{xxe} siècle*, Gallimard, Paris.

Massardier G., Sabourin E., Lécuyer L., De Avila M.-L., 2012. La démocratie participative comme structure d'opportunité et de renforcement de la notabilité sectorielle : Le cas des agriculteurs familiaux dans le Programme de développement durable des territoires ruraux au Brésil, territoire Aguas Emendadas. *Participations*, 1 (2), 78-102.

Mathieu A., Joannon A., 2003. How farmers view their job in pays de Caux, France: Consequences for grassland in water erosion. *Environmental Science & Policy*, (6), 29-36.

Mathieu A., Remy B., 2013. Expériences d'engagement de groupes d'agriculteurs sur des questions d'environnement. *Ergologia*, (10), 57-83.

Mauriac F., 1969. *Un adolescent d'autrefois*, Flammarion, Paris.

Mayen P., 2013. Apprendre à produire autrement : Quelques conséquences pour former à produire autrement. *Revue POUR*, (219), 249-270.

Mayen P., 2014. Apprendre à travailler avec le vivant : L'entrée par la didactique professionnelle. In : *Apprendre à travailler avec le vivant* (P. Mayen, A. Lainé, eds.), Éditions Raison et passions, Dijon, France, 15-75.

Mayen P., Lainé A., 2014. *Apprendre à travailler avec le vivant : Développement durable et didactique professionnelle*, Éditions Raison et passions, Dijon, France.

McGuire J., Morton L.W., Cast A.D., 2013. Reconstructing the good farmer identity: Shifts in farmer identities and farm management practices to improve water quality. *Agriculture and Human Values*, 30 (1), 57-69.

Merri M., Doualot A., 2013. Les ambitions documentaires et didactiques de

la description du métier de pêcheur dans le *Traité des pêches. Éducation et didactique*, 7 (3), 31-54.

Merri M., Veillette S., 2014. Du bateau au lycée professionnel : Les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants de techniques maritimes. *Recherches en éducation*, 18, 160-172.

Meynard J.-M., Messéan A., Charlier A., Charrier F., Fares M.-H., Le Bail M., Magrini M.-B., 2013. *Freins et leviers à la diversification des cultures : Étude au niveau des exploitations agricoles et des filières*, Inra, Paris, 52.

Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2014. *10 clefs pour comprendre l'agro-écologie*, www.produisons-autrement.fr ☞ (consulté le 10 déc. 2015).

Ministère de l'Environnement, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, 2010. *Mémento pour la réalisation d'un diagnostic territorial des pressions agricoles*, www.rhonealpes.developpementdurable.gouv.fr/.../100610_Memento_DTP/ ☞ (consulté le 10 déc. 2015).

Molénat X., 2009. La démocratie participative. *Sciences humaines*, (201), 24-25.

Morisset M., Reveret J.-P., 1989. Gestion par quotas individuels dans l'agriculture et la pêche : Une analyse critique. *Cahier des sciences humaines*, 25 (1-2), 35-47.

Moscovici S., 1996. *Psychologie des minorités actives*, Presses universitaires de France, Paris.

Murray G., Neis B., Palmer T., Schneider D., 2008. Mapping cod: Fisheries science, fish harvesters' ecological knowledge and cod migrations in the Northern Gulf of St. Lawrence. *Human Ecology*, 36 (4), 581-598.

Myre G., 1984. *La Production de matériel didactique au Centre spécialisé en pêches*, Cégep de la Gaspésie et des Îles / Centre spécialisé des pêches Grande-Rivière, Québec.

Nadasky P., 2006. The Case of the missing sheep: Time, space, and the politics of “trust” in co-management practice. *In : Traditional Ecological Knowledge and Natural Resource Management* (C.R. Menzies, ed.), University of Nebraska Press, Lincoln, USA, 127-151.

Neef A., Neubert D., 2011. Stakeholder participation in agricultural research projects: A conceptual framework for reflection and decision-making. *Agriculture and Human Values*, 28 (2), 179-194.

Nez H., 2011. Nature et légitimités des savoirs citoyens dans l’urbanisme participatif. *Sociologie*, 2 (4), <https://sociologie.revues.org/1098> ☞ (consulté le 10 déc. 2015).

Nieuwenhuis L.F.M., 2002. Innovation and learning in agriculture. *Journal of European Industrial Training*, 26 (6), 283-291.

Oddonne Y., Re A., Briante G., 1981. *Redéfinir l’expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail*, Éditions Sociales, Paris.

O’Hara S., 1996. Discursive ethics in ecosystems valuation and environmental policy. *Ecological Economics*, 16, 95-107.

Olivier de Sardan J.-P., 1995. *Anthropologie et développement : Essai en socio-anthropologie du changement social*, APAD/Karthala, Marseille/Paris.

Olivier de Sardan J.-P., 2000. Le « je » méthodologique : Implication et explicitation dans l’enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41 (3), 417.

Ollagnon H., 1997 (septembre). Pour une stratégie de la gestion de la qualité de la nature : Comment passer du principe à la réalité ? communication présentée au *Colloque de l’Union internationale des biologistes du gibier*, organisé par l’École nationale vétérinaire de Lyon, http://www.iisp.fr/images/IISP/articles-notes-et-rapports/1997_09_-_pour_une_strategie_de_la_gestion_de_la_qualite.pdf ☞ (consulté le 10 déc. 2015).

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

Olry P., 2009. L'expérience, indicateur de développement professionnel ? Le cas de la distribution postale. *Revue des sciences de l'éducation*, 5 (11), 193-207.

Orellana I., 2005. L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. *In : Éducation et environnement : Un croisement de savoirs* (L. Sauvé, I. Orellana,  . Van Steenberghe, eds.), Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, vol. 104, Montréal, Québec, 67-84.

Ostrom E., Burger J., Field C., Norgaard R., Policansky D., 1999. Revisiting the commons: Local lessons, global challenges. *Science (Washington)*, 284 (5412), 278-282.

Palardy J., 1943. *La Moisson de la mer*, reportage n  48, Office national du film du Canada (ONF).

Palsson G., 1994. Enskilment at Sea. *Man*, 29 (4), 901-927.

Pasquier D., 1999. *La Culture des sentiments : L'expérience télévisuelle des adolescentes*,  ditions de la Maison des sciences de l'Homme, Paris.

Pastré P., 2004. Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : Le cas des régleurs en plasturgie. *In : Recherches en didactique professionnelle* (R. Samurçay, P. Pastré, eds.), Octarès  ditions, Toulouse, 17-47.

Pastré P., 2011. La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2 (1), 83-95.

Paulson S., Gezon L., Watts M., 2003. Locating the political in political ecology: An introduction. *Human Organization*, 62 (3), 205-217.

Pérotin R., 1911. *Le Chalutage à vapeur à Arcachon*, Y. Cadoret, Imprimeur de l'Université, Bordeaux, France.

Perreault A., 2012. Les conditions collectives du développement des techniciens de pêche dans leur milieu de travail, thèse de spécialisation inédite, Université du Québec   Montréal, Québec.

Pharo P., 1985. *Savoirs paysans et ordre social : L'apprentissage du*

métier d'agriculteur, Cereq, Paris.

Poirot-Delpech S.L., Raineau L., eds., 2012. *Pour une socio-anthropologie de l'environnement*, L'Harmattan, Paris.

Pretty J., 2000. Des systèmes de recherche alternatifs pour une agriculture durable. In : *Les enquêtes participatives en débat: Ambition, pratiques et enjeux* (P. Lavigne Delville, N.-E. Sellamna, M. Mathieu, eds.), Gret/Karthala/Icra, Paris/Montpellier, 29-54.

Prieto L.J., 1975. *Pertinence et pratique : Essai de sémiologie*, Les Éditions de Minuit, Paris.

Rabardel P., 1995. *Les Hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.

Rabardel P., Pastré P., eds., 2005. *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*, Octarès Éditions, Toulouse, France.

Raffestin C., 1995. Les ingérences paradoxales de la pensée écologique. *Les Nouveaux Cahiers de l'IUED*, (3), 41-51.

Reuter Y., 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

Richards P., ed., 1993. Cultivation: Knowledge or performance? In : *An Anthropological Critique of Development: The Growth of Ignorance*, Routledge, Londres/New York, UK/USA, 61-78.

Richaudeau F., 1979. *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*, Unesco, Paris.

Ricœur P., 1990. *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

Ricœur P., 2004. *Parcours de la reconnaissance : Trois études*, Stock, Paris.

Ricœur P., 2005. Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-130.

Rodman M.C., 1992. Empowering place: Multilocality and multivocality. *American Anthropologist*, 94 (3), 640-656.

Rogoff B., 2003. *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York.

Rousseau J.-J., 1755. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Flammarion, Paris.

Salmona M., 1994. *Les Paysans français : Le travail, les métiers, la transmission des savoirs*, L'Harmattan, Paris.

Samurçay R., Rogalski J., 1995. Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : Concepts et méthodes. *Éducation permanente*, (111), 227-242.

Sauvé L., 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique. Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*, 2^e édit., Guérin, Montréal.

Sauvé L., 2005. Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In : *Éducation et environnement : Un croisement de savoirs* (L. Sauvé, I. Orellana, É. Van Steenberghe, eds.), Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, vol. 104, Montréal, 27-48.

Sauvé L., Berryman T., Villemagne C., 2003. *L'Éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Les Publications ERE-Uqam, Collectif ERE-Francophonie, Université du Québec, Montréal.

Savoyant A., 2010. Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et apprentissages*, (5), 93-107.

Schaller N., 2013. L'agroécologie : Des définitions variées, des principes communs. *Analyse*, (59).

Schwartz Y., 2009. Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In : *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (P. Béguin, M. Cerf, eds.) Octarès Éditions, Toulouse, France, 15-28.

Schwartz Y., Durrive L., 2009. Vocabulaire ergologique. In : *L'Activité en dialogues, suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement* (Y. Schwartz, L.

Durrive, eds.), Octarès Éditions, Toulouse, France, 251-267.

Scoones I., 1999. New ecology and the social sciences: What prospects for a fruitful engagement? *Annual Review of Anthropology*, 28 (1), 479-507.

Scott W.R., 2008. *Institutions and Organizations*, 3^e édit., Sage Publications, Thousand Oaks, USA.

Sellamna N.-E., Lavigne Delville P., 2000. Introduction. In : *Les Enquêtes participatives en débat : Ambition, pratiques et enjeux*, Gret/Karthala/Icra, Paris/Montpellier, 5-16.

Sen A., 2005. *Rationalité et liberté en économie*, Odile Jacob, Paris.

Sen A., 2010. *L'Idée de Justice*, Flammarion, Paris.

Sillitoe P., 1998. The development of indigenous knowledge: A new applied anthropology. *Current Anthropology*, 39 (2), 223-252.

Smith G.A., Williams D.R., eds., 1999. *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*, State University of New York Press, Albany, USA.

Soma K., Vatn A., 2010. Is there anything like a citizen? A descriptive analysis of instituting a citizen's role to represent social values at the municipal level. *Environmental Policy and Governance*, (20), 30-43.

Spash C., 2007. Deliberative monetary valuation (DMV): Issues in combining economic and political processes to value environmental change. *Ecological Economics*, 63, 690-699.

Spinec F., Laguerre H., 2014. Travailler avec son environnement : La pêche à pied professionnelle, l'écriture d'un référentiel. In : *Apprendre à travailler avec le vivant* (P. Mayen, A. Lainé, eds.), Raison et passions, Dijon, France, 215-236.

Tallon H., Valette E., 2008. Comment accompagner les projets pluriactifs en milieu rural ? Une expérimentation par la formation menée dans le nord-ouest héraultais (France). In : *Territoire et action publique territoriale : Nouvelles ressources pour le développement régional*, Actes du colloque de l'ASRDLF, 26-28 août 2008, Québec (Québec).

Terrier M., Gasselin P., Le Blanc J., 2010. Évaluer la durabilité des systèmes d'activités des ménages agricoles pour accompagner les projets d'installation en agriculture, la méthode Edama. *In : Actes du symposium Innovation et développement durable dans l'agriculture et l'agroalimentaire*, Cirad, Inra, Montpellier SupAgro, 28 juin - 1^{er} juil. 2010, Montpellier, France, <http://www1.montpellier.inra.fr/PSDR/doc/intersama/EDAMA%20Terrier-Gasselin-Le%20Blanc%20ISDA%202010.pdf> (consulté le 15 déc. 2015).

Thévenot L., 2000. L'action comme engagement. *In : L'Analyse de la singularité de l'action* (Cnam, ed.), Presses universitaires de France, Paris, 213-238.

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

Thomazi A., 1947. *Histoire de la pêche : Des âges de la pierre à nos jours*, Payot, Paris.

Tréanton J.-R., 1960. Le concept de carrière. *Revue française de sociologie*, 1, 73-80.

Vanloqueren G., Baret P.V., 2008. Why are ecological, low-input, multi-resistant wheat cultivars slow to develop commercially? A Belgian agricultural 'lock-in' case study. *Ecological Economics*, 66 (2-3), 436-446.

Vatn A., 2005. *Institutions and the environment*, Edward Elgar Pub., Cheltenham/Northampton, UK/USA.

Vatn A., 2009. An institutional analysis of methods for environmental appraisal. *Ecological Economics*, 68, 2207-2215.

Vergnaud G., 1996. Au fond de l'action la conceptualisation. *In : Savoirs théoriques et savoirs d'action* (J.M. Barbier, eds.), Presses universitaires de France, Paris, 275-292.

Vergnaud G., 2001. Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *In : Actes du colloque GDM-2001. La notion de compétence en enseignement des mathématiques : Analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*, Montréal, Québec.

Vergnaud G., 2008. De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, (1), 51-57.

Vézina M., 2002. *L'Éducation coopérative au sein du réseau des coopératives en milieu scolaire : Un enjeu stratégique*, Centre d'études Desjardins en gestion des coopératives de services financiers, Montréal, Québec.

Villemagne C., Brunelle R., Sauvé L., 2005. L'Éducation relative à l'environnement auprès des adultes, document interne, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Montréal, Québec.

Weber M., 2008. *Économie et société. Tome 1 : Les catégories de la sociologie*, Pocket, Paris.

Wenger E., Snyder W., 2000. Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78 (1), 139-145.

Zeitler A., 2006. Apprentissage et interprétation des situations : Le cas d'apprentis enseignants de voile, thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Cnam, Paris.

AUTEURS

Maria Aubin est diplômée de l'Université Laval (2012) au Québec (Canada), anthropologue-chercheuse et consultante indépendante dans le secteur des pêches. Elle travaille sur différents projets touchant la pêche artisanale, dont celle du homard. Elle s'intéresse tout particulièrement aux savoirs locaux, savoirs considérés comme traditionnels, et aux perceptions concernant les transformations dans l'environnement (par ex., changements climatiques, modifications dans les activités, etc.). Elle a fait partie d'équipes multidisciplinaires, impliquant des organismes locaux et gouvernementaux, qui s'intéressaient au patrimoine de la pêche au Québec et à la sécurité à bord des bateaux de pêche au homard, notamment.

maria.aubin@videotron.ca ✉

Denis Biget est docteur en ethnologie et chercheur associé au Centre de recherche bretonne et celtique (CRBC) - Université de Bretagne occidentale (UBO) (France). Il co-anime l'axe Anthropologie maritime de l'équipe ApoliMer (Institut universitaire européen de la mer / UBO) et est membre de la Société internationale d'ethnographie. Il mène des recherches d'histoire et de sociologie sur l'enseignement professionnel des pêches français depuis le début des années 1990 et prépare actuellement un projet de recherche sur les rapports entre la navigation à la pêche maritime et l'apprentissage de la navigation sur simulateur. Il vient de mettre en ligne, avec Christine Escallier (Université de Madère), le n° 5 de la *Revue internationale d'ethnographie* consacré à « La mer et les hommes. Territoires, pratiques, identité » (<http://riethno.org> ☞).

denis-biget@orange.fr ✉

Véronique Bouchard est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'environnement et d'un baccalauréat en sciences agronomiques. Elle a travaillé à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement où elle a publié un rapport sur la production porcine sur litière et a collaboré à l'ouvrage collectif *Porcheries ! La porciculture intempestive au Québec*. Ses travaux de recherche l'ont amenée à publier un chapitre dans l'ouvrage collectif *Pour une écoalimentation* ainsi que des articles dans les revues *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions* et *Éducation et francophonie*. Copropriétaire d'une ferme maraîchère biologique, La Ferme aux petits

oignons (<http://fermeauxpetitsoignons.org> ⓘ), son travail de recherche est imprégné de la réalité du milieu agricole.

info@fermeauxpetitsoignons.org ⓘ

Fanny Chrétien est maître de conférences en sciences de l'éducation à AgroSup Dijon (Eduter Recherche, France). Dans sa thèse, elle a étudié comment des agriculteurs expérimentés et des futurs agriculteurs co-construisaient une relation de transmission dans le travail. Dans cette continuité, elle s'intéresse aux conditions d'appropriation et de mobilisation de savoirs agronomiques, à la fois dans et pour la formation, et en milieu professionnel. Elle regarde en particulier la spécificité des situations de travail qui mettent en jeu des principes écologiques, et interroge les activités et conditions d'apprentissage que ces situations invitent à mettre en place.

fanny.chretien@educagri.fr ⓘ

Réginald Cotton est capitaine de pêche en Gaspésie (Québec) sur ses propres navires dans le golfe du fleuve Saint-Laurent et dans l'Atlantique (dans la région adjacente à la côte continentale, proche du Labrador et de Terre-Neuve). Pêcheur de morue — poisson symbolique dans l'histoire du Québec — jusqu'aux moratoires décrétés par le Canada, il a décidé de persévérer dans le métier de pêcheur et a orienté son activité vers la pêche d'autres espèces, la crevette en particulier. Membre fondateur et ancien président de l'Association des Capitaines-propriétaires de Gaspésie (ACPG), il a également été président de la Fédération des pêcheurs semi-hauturiers du Québec, créée en 1993 à la suite des moratoires sur les poissons de fond dans le golfe du Saint-Laurent pour défendre les intérêts des pêcheurs et représenter le secteur.

souleiado4@hotmail.com ⓘ

Jean-Pierre Del Corso est maître de conférences en sciences économiques à l'École nationale de formation agronomique (Enfa) de Toulouse (France). Il est membre du Laboratoire d'études et de recherche sur l'économie, les politiques et les systèmes sociaux (Lereps). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de l'économie du changement institutionnel et dans celui de l'économie écologique délibérative. Elles portent plus particulièrement sur le rôle de la délibération collective dans le processus d'adoption par les agriculteurs de pratiques davantage respectueuses des ressources naturelles.

jean-pierre.del-corso@educagri.fr ⓘ

Audrey Doualot est doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de thèse s'inscrivent dans le champ des neurosciences cognitives et portent sur les mécanismes de la plasticité cérébrale à l'œuvre dans la perception sensorielle. Elle a participé, en tant qu'assistante de recherche, à une étude franco-canadienne sur les apprentissages dans le secteur de la pêche entre 2009 et 2011, en analysant notamment les résultats d'une enquête menée auprès de pêcheurs québécois et français. Elle a également collaboré à la rédaction d'un article traitant des ambitions documentaires et didactiques du *Traité des pêches* publié par Duhamel du Monceau au XVIII^e siècle.

doualot.audrey@courrier.uqam.ca ✉

Joël Gaborit est un professionnel de la pêche maritime en France, qui a suivi le cursus habituel, alternant expérience du métier et temps de formation. Il est titulaire de brevets de commandement qui l'ont conduit à exercer sur des chalutiers à la pêche artisanale et à la pêche industrielle. Il s'est orienté par la suite vers la formation des jeunes marins pêcheurs en lycée maritime. Il a été sollicité par son ministère de tutelle pour participer à l'élaboration des référentiels pédagogiques sur les techniques de pêche et la sécurité en mer. De même, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche lui confiera la mise en place de la formation des contrôleurs à la pêche dans le cadre de la réglementation européenne. Restant constamment lié avec l'activité de la pêche, il est référent VAE (validation des acquis de l'expérience) pour les capitaines de pêche souhaitant évoluer dans leur fonction.

Joelgaborit8@gmail.com ✉

Camille Gouzien a navigué dans la marine marchande française puis a travaillé sur des chalutiers hauturiers bretons comme chef mécanicien, patron de pêche sur ses propres navires et responsable d'un armement de chalutiers. Il a été élu au Comité local des pêches maritimes du quartier du Guilvinec, en qualité de vice-président et responsable de la formation maritime, pendant près de 30 ans. Il a également été vice-président de l'Agema (Association de gérance des écoles maritimes et aquacoles) et responsable des formations au sein du Comité régional des pêches maritimes et élevages marins de Bretagne. Après avoir participé à l'intégration de CAP et de BEP dans les EMA (Écoles maritimes et aquacoles), il a promu la mise en place de baccalauréats professionnels puis de BTS dans les formations maritimes. Il a une importante expérience en formation continue pour adultes « pêche » au lycée professionnel

maritime du Guilvinec. Il est à l'origine du *Répertoire des croches et épaves* qui a été la base des répertoires de croches numérisés. Il a également travaillé et écrit pour des compagnies câblières françaises, anglaises et américaines.

camille.gouzien@wanadoo.fr ✉

Jean Guérolé est patron de pêche. Après avoir navigué 19 ans dans le pays Bigouden en Bretagne puis enseigné pendant 5 années dans la formation adulte de pêche à Concarneau, il est devenu enseignant au lycée maritime de La Rochelle en 2005. Au cours de sa formation professionnelle d'enseignant de techniques de pêche, il a rédigé un mémoire sur la réparation des filets, actuellement utilisé en tant que support d'enseignement. Il maintient un contact régulier avec les professionnels de la pêche sur la façade ouest de la France.

Charilaos Képhaliacos est professeur de sciences économiques à l'École nationale de formation agronomique (Enfa), université de Toulouse (France). Il est membre du Laboratoire d'étude et de recherche sur l'économie, les politiques et les systèmes sociaux (Lereps). Ses domaines actuels de recherche portent sur le développement durable en agriculture, qu'il appréhende au moyen des approches institutionnalistes et de l'économie écologique. Il a ainsi publié plusieurs travaux autour de la gestion conjointe des biens privés et bien publics dans les espaces ruraux. Ces dernières années, il a été impliqué dans de nombreux contrats de recherche financés par des organismes européens, nationaux et régionaux (PSDR 2 et PSDR 3, PSDR 4 / Inra et région Midi-Pyrénées, Concert'Eau / Europe Life, MIC-MAC Design / ANR, Maeveau / Eaux et territoires, ANR IA Sunrise / ANR PIA...).

charilaos.kephaliacos@educagri.fr ✉

Hélène Laguerre est chargée d'études en aquaculture, pêche et environnement à Agrocampus Ouest, site de Beg-Meil (France). Biologiste de formation, elle réalise des expertises en environnement, des expérimentations en aquaculture et intervient dans les formations professionnelles en écologie et aquaculture-pêche. Ses casquettes de biologiste et de formatrice lui permettent d'étudier les interactions entre environnement naturel et métiers de la mer, et d'en extraire les compétences clés nécessaires à leurs exercices. C'est notamment le cas pour la pêche à pied professionnelle, où elle a participé à l'analyse du métier au travers de la didactique professionnelle et à la rédaction des référentiels

professionnels, mis en place par le Comité national des pêches depuis 2013 en France.

helene.laguerre@agrocampus-ouest.fr ✉

Candy Laurendon-Markes est docteur en psychologie cognitive de l'université d'Angers et de l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, Brésil) sur les conditions d'acquisition des savoirs à l'« école de la vie » par des adultes brésiliens peu ou pas scolarisés. Pendant ses années de doctorat, elle a participé en tant qu'ingénieur d'étude de l'École nationale de formation agronomique (Enfa) à une recherche franco-canadienne sur les apprentissages dans le secteur de la pêche (2009-2011) financée par le Conseil de la recherche des sciences humaines du Canada, en partenariat entre l'Université du Québec à Montréal (Uqam) et l'Enfa à Toulouse, notamment en réalisant les entretiens avec les professeurs de pêche et les pêcheurs en activité rencontrés dans les différents ports français. Elle réalise actuellement un stage de post-doctorat à Porto Alegre (Brésil) au sein du Geempa (Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), organisation non gouvernementale brésilienne qui propose des formations aux professeurs d'alphabétisation.

nacyd@gmail.com ✉

Anne Mathieu est chercheuse à l'Inra en France, dans le département Sciences pour l'action et le développement. Elle est ingénieur agronome, formée à la socioanthropologie par Jean-Pierre Darré. Elle a travaillé sur les pratiques des agriculteurs, et sur leurs formes de connaissance sur des processus techniques. En confrontant, dans des programmes de recherche agronomique, ces formes de connaissances à celles des scientifiques, elle met en évidence des différences, dont les conseillers et animateurs tiennent compte dans leurs accompagnements sur le terrain. Actuellement, dans des problématiques environnementales, en particulier sur la qualité de l'eau, elle met en évidence la façon dont différents groupes sociaux concernés voient les problèmes et cherchent des solutions (des agriculteurs, des animateurs de bassins versants, des agences de l'eau, des coopératives). Le but de telles recherches est que tous se mettent à chercher ensemble des solutions locales et innovantes. Pour cela, montrer aux uns et aux autres comment « les autres » voient les choses au niveau local est un premier pas.

anne.mathieu@grignon.inra.fr ✉

Patrick Mayen est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne - Franche-Comté / Agrosup Dijon (unité de recherche

Développement professionnel et formation). Son champ de recherche est, dans le courant de la didactique professionnelle, celui de la formation professionnelle, des apprentissages et de la formation tout au long de la vie. Ses travaux de recherche portent sur le travail et ses évolutions, les capacités professionnelles, les formes d'action et de raisonnement dans le travail et leurs évolutions. Ils portent aussi sur le potentiel d'apprentissage et de développement des situations de travail et des parcours de travail et de formation, sur les conditions et les processus d'apprentissage dans et par le travail et par la formation, sur les difficultés d'apprentissage et les jeunes adultes en formation ou en enseignement professionnel. Les « objets » de travail portent sur les formations par alternance, l'expérience, sa construction et ses transformations, les métiers de la formation, les métiers du conseil et de l'orientation, les métiers du vivant et le travail dans des perspectives agroécologiques et de développement durable, les évolutions du travail, des compétences et de la formation, la pédagogie en formation professionnelle et l'ingénierie de la formation, les situations, entreprises et établissements apprenants.

patrick.mayen@educagri.fr ✉

Maryvonne Merri est professeure de psychologie de l'éducation au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (Uqam). Elle a mené entre 2009 et 2011 un projet de recherche sur les savoirs professionnels de la pêche au Canada et en France, financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Elle était auparavant maître de conférence à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse, responsable de la section de formation initiale des enseignants de techniques de pêche et engagée dans la formation des enseignants des lycées agricoles.

merri.maryvonne@uqam.ca ✉

Gaétan Myre est technicien en pêche. Il œuvre dans le domaine des pêches depuis près de 50 ans à titre d'enseignant et de gestionnaire de projets de formation et de transfert technologique au Québec et dans les pays en développement. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages de vulgarisation et de documents didactiques pour la formation des pêcheurs. Il collabore depuis plusieurs années avec des regroupements de pêcheurs à titre de conseiller technique et de consultant. Membre du Collectif pêche et patrimoine, il réalise des recherches et des projets de mise en valeur du patrimoine des communautés de pêche de la Gaspésie.

gmyre49@gmail.com ✉

Philippe Sahuc occupe actuellement un emploi de maître de conférences de sociologie à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse-Auzeville. À vrai dire, son parcours de formation est passé également par l'agronomie et l'ethnologie. Sa thèse s'est faite au moment de l'exercice du métier de facteur dans les Pyrénées et a porté sur l'exercice de ce métier. Il a ensuite poursuivi l'activité de recherche, en rapport avec les jeunes et la ruralité, actuellement dans le cadre de l'UMR EFTS. Il articule à son activité scientifique une activité de création littéraire et de performance scénique où il mobilise les rencontres de langues et de langages pour questionner l'entrecroisement des parcours humains et le tressage des cultures qu'ils transportent.

philippe.sahuc@educagri.fr ✉

Florent Spinec est ingénieur d'études aquaculture et pêche à Agrocampus Ouest, site de Beg-Meil, et animateur du réseau aquacole de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt français. Ancien responsable de productions aquacoles (moules sur filières) et éleveur (salmonidés en mer), il est devenu enseignant et formateur en aquaculture et pêche. Depuis 2013, il est responsable formation des professionnels du secteur maritime à Agrocampus Ouest pour l'accompagnement et la conduite de projets en lien avec l'activité Pôle de développement territorial terre-mer. Il est en charge du pilotage d'actions de développement et d'ingénierie de formation et participe à l'élaboration de référentiels de formation pour le secteur maritime (pêche à pied). Il pilote aujourd'hui une étude/action sur l'analyse des métiers et des compétences de la filière algues, ciblée sur l'analyse de l'existant et l'étude prospective emploi formation de la filière. Il anime depuis 2006 le réseau aquacole de la DGER avec des missions d'animation et de développement des territoires et de renforcement des liens entre la recherche, les établissements de formation et la profession. Il est sollicité en tant qu'expert pour des missions à l'international.

florent.spinec@agrocampus-ouest.fr ✉

Sylviane Veillette est doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal (Uqam). Sa thèse porte sur les forums de discussion comme dispositif permettant l'expression des préoccupations relatives à l'apprentissage du jeune enfant chez les parents québécois et français. Bachelière en études littéraires, elle accorde une grande importance à l'étude du discours et de la narrativité. Ainsi, elle a également mené des travaux sur les représentations d'anciens pêcheurs devenus enseignants de

techniques de pêche et sur l'activité de ramendage dans un port méditerranéen.

veillette.sylviane@courrier.uqam.ca ✉

Table des Matières

Nouvelles raisons d’agir des acteurs de la pêche et de l’agriculture	2
Remerciements	4
Préface	5
Éclairer et promouvoir les nouvelles raisons d’agir des acteurs de la pêche et de l’agriculture	10
Partie 1 - Les savoirs professionnels revisités	24
Partie 2 - Un monde et des professionnels en transition	82
Partie 3 - Des nouvelles raisons d’agir	137
De nouvelles coordinations entre acteurs dans la pêche et dans l’agriculture	206
Postface	213
Bibliographie	215
Auteurs	237