

émergence d'un développement professionnel et ce qui le soutient

I. Rappel de la question sociale, nos principaux résultats

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Quelques perspectives :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Quelques perspectives :

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

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

1. Investir un dispositif dans les structures

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

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

2. Construire la fonction d'animateur

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

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

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

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

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