RECHERCHE & FORMATION

Recherche et formation

62 | 2009
L'accompagnement dans la formation

Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ?

L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture

How to get out of applicationism without courting popularity ? The mentoring of the professional practices of experts in agriculture

¿Cómo salir del aplicacionismo sin demagogia ? El acompañamiento de las prácticas profesionales de los peritos agrícolas

Wie kann man ohne Demagogie aus dem Applikationismus herauskommen ? Die Begleitung der beruflichen Tätigkeiten der Landwirtschaftsexperten

Bernadette Fleury et Michel Fabre

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/414
DOI : 10.4000/rechercheformation.414
ISSN : 1968-3936

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 septembre 2009
Pagination : 51-64
ISBN : 97827342117097
ISSN : 0988-1824

Référence électronique
Bernadette Fleury et Michel Fabre, « Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/414 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.414

© Tous droits réservés

COMMENT SORTIR DE L'APPLICATIONNISME SANS DÉMAGOGIE ?

L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture

Bernadette FLEURY*, Michel FABRE**

Résumé *Cet article analyse une expérience de suivi de conseillers agricoles demandeurs d'un accompagnement. Il pose la question de l'accompagnement du changement de pratiques professionnelles dans des métiers en mutation quand la figure de l'expert se voit elle-même contestée. Ce suivi semble exiger un travail sur les représentations et une problématisation de pratiques inspirées de la psychanalyse de la connaissance de Bachelard. Ce parti pris interventionniste ne renoue-t-il pas avec tous les spectres de l'applicationnisme que la redéfinition de l'expertise prétendait pourtant conjurer ? Peut-on parler encore d'accompagnement dans ce cas ? On discutera ce point en référence aux travaux de Paul.*

Mots-clés : *expertise agricole, accompagnement du changement des pratiques professionnelles, co-construction des problèmes, problématisation.*

INTRODUCTION

À quelles conditions peut-on accompagner le changement de pratiques professionnelles ? On s'attachera ici aux métiers de l'expertise sociotechnique du domaine agricole en pleine redéfinition dans un contexte historique marqué par l'avènement de nouveaux paradigmes, épistémologiques, politiques, écologiques.

* - Bernadette Fleury, AGROCAMPUS Ouest, Nantes, CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes).

** - Michel Fabre, Nantes, CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes).

Ces nouveaux modèles contestent les logiques traditionnelles (technocratiques, descendantes, applicationnistes) de l'expertise. L'accompagnement peut-il toutefois se borner ici à encourager les ressources réflexives des acteurs ? Quand des mutations de cette ampleur affectent le champ professionnel et sociopolitique, les résistances de tous ordres qu'elles ne manquent pas de susciter n'exigent-elles pas un véritable travail sur les représentations ? Les pratiques, que l'on crédite à bon droit d'intelligence et de réflexivité (Schön, 1994), ne renferment-elles pas également leur part d'opacité ? Mais comment mobiliser une théorie et un dispositif interventionnistes sans pour autant retrouver un cadre applicationniste et technocratique dont il importe précisément de sortir ? Autrement dit, que veut dire « accompagner » et quelles sont les formes possibles de cet accompagnement lorsqu'on a affaire à des métiers « en révolution » épistémologique, politique, culturelle ?

DES MÉTIERS CONFRONTÉS À DES RUPTURES PARADIGMATIQUES

Les métiers de l'expertise et de l'enseignement agricole sont pris dans les bouleversements qui affectent les relations entre techno-science et société. Les rapports de Nebauer (2005) et de Bonneuil (2007) permettent de repérer quatre changements majeurs que l'on peut assimiler à des mutations paradigmatiques, au sens de Kuhn (1983).

Quatre changements majeurs

On constate d'abord l'émergence quasi simultanée de deux notions convergentes. L'idée de société du risque (Ulrich Beck, 2003) met l'accent sur le fait que désormais il existe une forme nouvelle de danger émanant, non plus seulement de la nature, mais des sciences et des techniques. Parallèlement, la notion de développement durable naît de la contestation des modèles de croissance actuels (rapport Brundtland, 1987, et sommet de Rio, 1992). Ces deux idées affectent tout particulièrement le milieu agricole en mettant en question l'idéologie productiviste et ses conséquences sociales, économiques et écologiques.

Dans ce contexte, on assiste également à la politisation des enjeux scientifiques et techniques. Au cours des Trente glorieuses, les politiques scientifiques, technologiques ou industrielles relevaient d'une planification et d'une évaluation purement technocratique. Dans les années soixante-dix, un vaste débat, conduit par les scientifiques, s'instaure sur les relations du monde scientifique avec les sphères économiques et politiques ou encore sur la collusion entre science et répression sociale.

Mais, dans les années quatre-vingt, la contestation de la technocratie scientifique va s'élargir avec l'émergence de l'idée de « science citoyenne ».

Ce tournant participatif, s'inscrit dans une sociologie qui reconnaît aux acteurs leurs capacités d'initiatives. Ainsi, plutôt que d'imposer aux agriculteurs des solutions pensées par des experts, il s'agit de s'engager avec eux dans une « recherche co-active de solutions au sein de « Groupes Professionnels Locaux » (Darré, 2003). Une telle collaboration exige toutefois de repenser l'articulation de la théorie et de la pratique en reconnaissant à cette dernière sa part d'intelligence et même de réflexivité. La pratique n'est d'ailleurs plus pensée comme la simple application de la théorie. Elle possède sa rationalité propre.

Nouveaux paradigmes et nouvelle expertise

S'agissant du domaine agricole, c'est l'idée de développement durable, dans l'extension qu'elle prend actuellement, qui synthétise les différentes dimensions de ces révolutions paradigmatiques (Godard et Hubert, 2002 ; Fleury, Abel-Coidoz *et al.*, 2003 ; Fabre et Fleury, 2006). En portant un jugement critique sur la conduite des affaires humaines au nom de valeurs supérieures — de l'ordre de l'équité et de la transmissibilité, elle mobilise un principe de responsabilité envers la nature, les contemporains et les générations futures.

Ce souci éthique, qui ne peut s'incarner sans moyens de compréhension, d'action et de régulation adaptés à la complexité des phénomènes, apparaît précisément au moment où s'effectuent une série de bouleversements scientifiques et techniques qui modifient profondément notre rapport au temps et à l'espace ainsi que notre conception des relations homme/nature (Larrere C. et L., 1997). Ces ruptures rendent également nécessaire l'appréhension de l'interdépendance des systèmes et interrogent le rapport traditionnel théorie/pratique. De nouveaux modes de gestion, politique, économique et sociale des problèmes s'imposent alors dans le cadre d'une démocratie participative, il est vrai encore balbutiante. Ces trois dimensions (éthique, scientifique et politique) constituent en fait les conditions d'intelligibilité des révolutions paradigmatiques à l'œuvre Elles joueront le rôle d'un « *référentiel matriciel* » dans l'analyse des pratiques. Accompagner les métiers de l'agriculture en redéfinition, c'est nécessairement amener les acteurs à en prendre conscience.

Toutes ces mutations exigent de repenser la notion même d'expertise. Le nouvel expert se présente désormais, ni comme celui qui préconise, ni comme celui qui s'en remet aux solutions des acteurs. Il est plutôt celui dont le savoir structure l'espace problème de la discussion démocratique, c'est-à-dire à la fois le rend possible et en pose

les limites. C'est dire qu'il doit articuler une dimension technique et une dimension sociale intégrant les différentes logiques d'acteurs, mais également les normes juridiques et éthiques (Fabre et Fleury, 2006).

DES PROBLÉMATISATIONS NÉCESSAIRES

L'accompagnement du changement requiert donc de miser sur l'intelligence de l'acteur reconnu comme « praticien réflexif » tout en mesurant l'ampleur des remises en question qu'il doit accomplir pour s'adapter. Nous pensons que la « recherche co-active de solutions » implique une problématisation des pratiques. C'est pourquoi nous mobilisons l'idée de psychanalyse de la connaissance esquissée par Bachelard (Fabre et Fleury, 2005). De ce point de vue, les résistances au changement, considérées comme normales, surtout dans un tel contexte, deviennent lisibles à partir des *trois conditions d'intelligibilité* (éthique, épistémologique et politique) de l'idée de développement durable. C'est en tout cas les leçons que nous tirons d'une expérience (1) d'accompagnement d'ingénieurs (2) d'un organisme professionnel agricole, intervenant auprès des agriculteurs dans le cadre d'une opération régionale concertée de reconquête de la qualité de l'eau.

Une demande à reconstruire

Les ingénieurs de cet organisme professionnel de conseil en agriculture formulent des demandes d'accompagnement qui s'avèrent d'emblée ambiguës. Les partenaires non agricoles et les financeurs leur reprochent leur peu de succès en matière d'amélioration de la qualité de l'eau. Ce qui entraîne chez eux à la fois un réflexe défensif et une interpellation de leurs pratiques professionnelles. Certains espèrent qu'un accompagnement « pédagogique » (parfois entendu – quoiqu'ils s'en défendent – en termes d'apport de recettes miracles) pourrait permettre d'améliorer les performances des actions de formation et de communication. D'autres, en réclamant la mise en œuvre d'un suivi, sous forme d'ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, semblent davantage prêts à une réflexion de fond.

1 - Effectuée par B. Fleury.

2 - Au cours de trois années ce suivi a été opéré auprès d'ingénieurs de différents niveaux de responsabilité : des animateurs locaux chargés de monter des projets agricoles dans le cadre d'opérations collectives de « bassin versant » (action 1), des *conseillers* assurant la *formation aux plans prévisionnels de fumure* (PPF) récemment imposés par la réglementation (action 2) et enfin les chefs de projet gérant, à l'échelon départemental et régional, la mise en œuvre de la politique de l'organisme en matière de réduction de la pollution des eaux (action 3).

Pour nous, la demande doit être considérée comme une solution (spontanée et provisoire) à un problème qu'il faut prendre le temps de reconstruire avec les acteurs. Et ses ambiguïtés sont révélatrices du système de tensions dans lequel ces professionnels sont enfermés. La formulation même de la demande cristallise, en effet, une série d'obstacles qui vont resurgir au fil de l'accompagnement : l'enfermement dans un type de solution (les supposées « bonnes pratiques ») sans envisager tous les possibles, sans prendre conscience des modèles de développement sous-jacents ; la valorisation de l'action au détriment du recul théorique, la séparation de la méthode et du contenu qui isole la « pédagogie », conçue d'ailleurs comme « art de la communication », de la culture du domaine ; le syncrétisme qui permet d'intégrer des bribes de nouveauté au sein de pratiques anciennes pour n'avoir pas de rupture paradigmatique à opérer. Enfin, nous y reviendrons, en scotomisant les dimensions politiques, idéologiques du problème, la plupart de ces ingénieurs réduisent a priori leur fonction à ses aspects strictement techniques. Ainsi posé, le problème ne peut recevoir de véritables solutions. Il doit donc être reconstruit parce que les acteurs ont spontanément autolimité leur marge de réflexivité et de manœuvre.

L'éthique professionnelle : une émergence difficile

Du point de vue éthique, l'idée de responsabilité, « première condition d'intelligibilité des changements en jeu » (Jonas, 1990), paraît, en effet, difficilement intégrable. Les formateurs sont pris dans une double contrainte. Sommés de faire adopter par les agriculteurs des pratiques plus respectueuses de l'environnement, ils ne peuvent se permettre d'interpeller un modèle productiviste qu'ils ont eux-mêmes « vulgarisé ». Ils craignent par-dessus tout de déclencher la colère des agriculteurs qui ne supportent pas de se voir considérés comme des pollueurs de la nature et d'être accusés des méfaits d'un système de production qu'à l'origine ils n'ont pas vraiment choisi, même s'ils y adhèrent aujourd'hui. Car dans la logique taylorienne et applicationniste des années cinquante et soixante, la modernisation de l'agriculture fonctionnait dans une stricte division du travail entre concepteurs, vulgarisateurs et agents d'application. Ainsi, les agriculteurs, n'ayant jamais eu accès à tous les niveaux du problème, n'ont pu juger des conséquences et des implications des choix effectués sans eux. Or, ce sont eux qui sont aujourd'hui essentiellement stigmatisés dans l'opinion publique. Comment ne se sentiraient-ils pas trahis si ceux qui les ont formés à l'agriculture intensive en viennent à prôner aujourd'hui le développement durable (Fleury et Fabre, 1999) ?

Dans ce climat de culpabilisation, la question de la responsabilité des acteurs devient taboue. La réglementation est vécue comme une contrainte plus ou moins tatillonne relevant du politique et sur le bien-fondé de laquelle on ne s'interroge pas.

L'agriculteur n'est pas pensé comme un citoyen responsable mais plutôt comme la victime d'un complot, que l'on doit aider au mieux de ses intérêts. Ainsi, le seul argument pertinent pour inciter les agriculteurs à réduire leur apport d'azote est celui des économies à réaliser en achetant moins d'engrais.

Des obstacles épistémologiques bloquant l'accès à la complexité

Du point de vue épistémologique, l'analyse des pratiques de formation à la maîtrise de la fertilisation azotée révèle que les méthodes utilisées ne favorisent pas la compréhension du processus complexe de pollution des rivières par les nitrates. La formation se focalise, en effet, sur le renseignement d'un document officiel, le cahier de fertilisation et sur les calculs d'unités d'azote (celles nécessaires pour les cultures, celles produites sur l'exploitation), dans le souci essentiel d'éviter les pénalités liées au dépassement des seuils prévus par la réglementation. En limitant l'échelle d'analyse à la parcelle ou à l'exploitation, sans prendre en compte l'ensemble du bassin versant dans une perspective à long terme, la formation n'aide pas à inscrire les pratiques des agriculteurs dans le cycle de l'azote ou les processus hydrologiques d'infiltration vers les nappes et les rivières. Surtout elle ne dégage pas les variables d'ajustement et n'outille pas les agriculteurs pour imaginer par eux-mêmes des changements dans la conduite de leur système d'exploitation.

Plusieurs obstacles (épistémologiques ou idéologiques) sont ici à l'œuvre. On notera d'abord le recyclage de méthodes anciennes comme celle des bilans azotés qui constituait le cœur de la formation productiviste (Lascoumes, 1994) et qui a l'inconvénient de focaliser sur le quantitatif au détriment des facteurs qualitatifs (conditions de l'apport d'engrais, choix des cultures, degré d'intensification) pourtant essentiels pour réduire la pollution. De plus, le questionnement des formateurs paraît idéologiquement bloqué sur l'adaptation du modèle productiviste aux exigences réglementaires. Au cours de l'accompagnement, il est apparu que les types de culture et d'élevage et leur rendement n'étaient pas perçus comme des variables d'ajustement, c'est-à-dire, comme des conditions du problème de la réduction de la pollution par les nitrates, mais plutôt comme des incontournables à pendre en compte. Les considérer comme des variables, aurait constitué une mise en cause du modèle productiviste.

La cogestion des problèmes : un blocage institutionnel

La gestion durable, dans la mesure où elle exige concertation, met en cause les pratiques « descendantes » de l'expertise au profit de la co-construction des problèmes avec les différents acteurs (Steyaert, 2004 ; Fabre et Fleury, 2007). C'est dans cette

perspective qu'a été construit le dispositif global de reconquête de la qualité de l'eau. Le métier de conseiller s'en trouve considérablement transformé. Les animateurs locaux et les chefs de projet (action 1 et 3) en ont une conscience assez aiguë, confrontés qu'ils sont à tous les autres acteurs (élus, ostréiculteurs, pêcheurs, etc.) au sein d'un programme général d'action collective. Ils éprouvent un malaise car leur formation scientifique et technique ne les a pas préparés à la gestion de la dimension sociale des problèmes. Ils sont donc demandeurs de formations en animation, en gestion des conflits, en psychosociologie, mais sont parfois déçus par des apports théoriques ou méthodologiques déconnectés des contenus et des situations professionnelles auxquelles ils ont à faire face. La nouvelle posture d'expert (telle que définie plus haut) paraît difficile à assumer du fait du positionnement institutionnel de l'organisme employeur, lequel se fonde encore largement sur une logique diffusionniste (l'innovation venant des experts se « diffuse » en partant de l'élite des agriculteurs) et une gestion mono-acteur des problèmes. Cette volonté d'imposer au sein même d'actions pluri-acteurs un encadrement spécifique des agriculteurs, rend systématiquement suspectes aux yeux des partenaires (collectivités, autres professions, associations, etc.) les actions entreprises par le monde agricole. Pris dans les conflits d'intérêts syndicaux, politiques et financiers auxquels est confronté leur organisme employeur, ces conseillers se sont créé une instance de survie en invoquant une frontière entre politique et technique qui les protège apparemment mais qui les empêche de construire le problème dans toutes ses dimensions et rend vains beaucoup de leurs efforts.

Le travail sur ces *obstacles éthiques, épistémologiques et idéologiques* a été plus au moins facile selon les individus et les types de fonctions. Certains des animateurs locaux, très exposés aux réactions des autres partenaires du projet, ont dit avoir éprouvé une véritable « aération intellectuelle » en co-construisant les deux paradigmes, productivisme et développement durable, ainsi que le système de tensions dans lequel ils sont pris ou dans lequel parfois ils s'autolimitent inconsciemment. Les chefs de projet ont pris conscience de leur tentation de se réfugier dans le réductionnisme technique et du caractère illusoire et néfaste de cette posture, pourtant revendiquée, de neutralité technique. La situation de formateurs, moins soumise à la pression extérieure, a permis aux conseillers de l'action « maîtrise de la fertilisation azotée » de résister davantage à l'interpellation des fondements idéologiques de leur action.

ANALYSE DES PRATIQUES ET PROBLÉMATISATION

L'ampleur des changements à opérer dans la culture de métier et les résistances qu'ils activent nécessitent, selon nous, un dispositif relativement interventionniste dont il faut exposer les principes et expliciter les fondements.

Questionner les représentations et les pratiques

La pratique relève bien d'une forme de rationalité et l'acteur est doté d'intelligence et de réflexivité. Toutefois, comme la pensée, la pratique peut échouer, elle peut être mal conçue, mal planifiée, mal exécutée (Fabre, 2007). Lorsque les experts se focalisent sur l'aide à la rédaction des cahiers de fumure des agriculteurs, cette pratique nous semble relever d'un problème mal construit. Sa reformulation amène alors une ouverture des possibles engageant la découverte d'une pluralité de solutions, là où l'on était enfermé dans un modèle conçu comme unique et dans une gamme étroite de « bonnes pratiques ».

Notre démarche s'appuie sur la méthode « d'entretien au sosie » (3), ce qui permet l'émergence des représentations du métier et des manières de faire. Mais la prise en compte de l'activité (Leplat, 1997 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) nous semble insuffisante ici. Autant l'analyse de l'activité s'avère féconde lorsqu'il s'agit de faire émerger la rationalité de l'action, autant elle est en défaut lorsque cette action paraît en décalage avec le contexte dans lequel elle devrait s'inscrire. S'agissant de métiers en mutation, c'est bien le niveau de la pratique en ce qu'elle inscrit l'action dans un environnement professionnel et dans un contexte historique, qui nous semble pertinent. Et ce sont donc les référentiels de métier, tels qu'ils se construisent avec les acteurs, qui fournissent les outils les plus adéquats de l'analyse.

Le questionnement des pratiques se heurte toujours à de fortes résistances. C'est pourquoi le cadre de la psychanalyse de la connaissance nous paraît pertinent ici (Fabre, 2003). Comme Bachelard l'avait bien vu, représentations et intérêts sont étroitement enchevêtrés. L'obstacle épistémologique apparaît toujours surdéterminé

3 - L'origine de la méthode d'instruction au sosie se trouve chez un chercheur Italien, Ivar Oddone, au cours d'interventions dans les usines Fiat. La méthode consiste à demander à chaque sujet de donner des instructions à un sosie devant le remplacer dans son travail. Le but de la méthode est de faire expliciter et si possible formaliser les savoirs d'expériences, cachés dans l'agir professionnel. La consigne est la suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail, quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne puisse s'aviser de cette substitution ». Chez Oddone et Clot, la méthode vise l'explicitation de l'activité du travailleur par rapport à quatre grands domaines : le rapport à la tâche, le rapport aux pairs, le rapport à la hiérarchie et le rapport aux organisations formelles ou informelles du domaine. Cet entretien est suivi d'une auto-confrontation. Cette méthode donne lieu à plusieurs variantes, selon le domaine considéré et le cadre plutôt descriptif et plutôt formatif de son emploi. Voir I. Odone et al. (1981) et Y. Clot (2006). Voir également la synthèse du GFEN : http://gfen66.infini.fr/gfen66/IMG/pdf/sosie.pdf

par des valorisations idéologiques liées à des identités professionnelles, à des positionnements politiques ou éthiques.

Les outils d'analyse

Pour nous, il n'est pas d'analyse de pratiques sans outils, sans référentiels. Dans l'expérience relatée, les outils n'ont pas été conçus a priori mais élaborés au cours de la démarche à partir du « *référentiel matriciel* » déjà évoqué et synthétisant les ruptures paradigmatiques à opérer pour accéder à la problématique du développement durable. Dans les faits, cette construction s'est opérée en reliant à ce référentiel les élaborations issues des entretiens du sosie faisant émerger les représentations du métier. Tout se passe en fait comme si l'accompagnateur (qui n'est pas spécialiste et qui s'adresse à des spécialistes) emmenait les acteurs, à partir du cadre problématique générique du développement durable, à co-construire avec lui les problématiques spécifiques à leur métier. L'analyse des représentations et des pratiques n'est donc pas seulement ici de l'ordre de l'échange entre pairs et l'accompagnateur n'est pas un simple animateur. Ce n'est pas non plus un enseignant, au sens où il tenterait de faire construire un savoir que les formés ne posséderaient pas. Il ne vise pas à faire construire aux acteurs une solution pensée au préalable. Il tente plutôt de leur faire prendre conscience de leur capacité d'agir, de les faire sortir des impasses dans lesquelles ils se sont placés. La problématique du développement durable n'est donc pas une idéologie à laquelle il faudrait faire adhérer les acteurs. C'est bien une problématique, c'est-à-dire le résultat provisoire d'une mise en question de l'idée de développement.

Trois types d'outils ont été ainsi construits à partir du référentiel matriciel (Fleury, 2008). D'abord des outils permettant l'analyse des représentations. Ainsi a-t-on pu formaliser les réactions de défense mise en œuvre par les experts pour survivre en situation de double contrainte : stratégies de mono-acteurs pour éviter les conflits, fuite des responsabilités et surtout clivage politique/technique. Ensuite des outils qui ouvrent les possibles. Par exemple, les experts pensent le changement à opérer en termes de revalorisation de l'image de la profession d'agriculteur et d'aménagement du modèle agricole dominant pour le rendre compatible avec les normes environnementales. Mais cette solution n'en est qu'une parmi bien d'autres. Ainsi pourrait-on vouloir, non pas seulement réduire la pollution en limitant l'apport d'engrais ou de pesticides et en traitant industriellement les rejets mais promouvoir un autre modèle de production (agriculture biologique, par exemple) ou viser l'accès à la diversité des modèles. Enfin des outils d'analyse d'un métier en tension entre deux paradigmes, celui du productivisme et celui de la gestion durable, permettant de dégager les conditions d'exercice de l'activité : contraintes et marges de manœuvre.

Ces outils ne sont pas imposés du dehors aux acteurs et séparés de leurs théories de référence, comme ce serait le cas dans une optique technocratique de type applicationniste. On vise plutôt une co-construction de ces outils et leur appropriation par les acteurs qui doivent les faire fonctionner sur des cas. On vise également (mais sans y parvenir toujours) à une appréhension au moins intuitive des modèles théoriques qui fondent ce style d'accompagnement (psychanalyse de la connaissance).

Les exigences

Cette expérience de suivi d'acteurs permet de dégager quelques exigences à prendre en compte pour l'accompagnement du changement des pratiques professionnelles dans ce contexte. Tout d'abord, la pratique est toujours sous-tendue par des conceptions et des modèles d'action, elle a donc une dimension conceptuelle décisive. Changer sa pratique suppose d'expliciter, d'interpeller ces modèles d'action et d'en reconstruire de nouveaux. Ensuite, pour changer sa pratique professionnelle, il paraît important d'accéder par soi-même à la compréhension du sens du changement et à sa nécessité, d'accéder au problème dans sa globalité et de pouvoir choisir un type de solution parmi plusieurs possibles. Le changement de pratique s'opère, aussi, d'autant mieux que les professionnels sont en réseau pour réfléchir ensemble et confronter les résultats de leurs actions. Enfin, la formation aidera d'autant plus les acteurs qu'elle partira d'analyses de cas mettant en scène des pratiques fondées sur des options différentes et permettant d'en tirer des modèles pour l'action. Et la dernière exigence est relative aux outils d'analyse qui doivent être le plus possible co-construits avec les acteurs d'après des modèles théoriques dont l'accompagnateur livre le fondement (Fleury, 2008).

DE QUEL ACCOMPAGNEMENT S'AGIT-IL ?

L'expérience relatée relève-t-elle de l'accompagnement et, si oui, de quel type d'accompagnement ?

Une expérience difficile à situer

La notion d'accompagnement se décline en trois traits que l'on retrouve aussi dans l'accompagnement musical, tout d'abord, l'ajout, la subsidiarité, ensuite l'aide, l'appui, et enfin le déplacement commun (aller où l'autre va). On doit lui ajouter l'idée d'asymétrie contenue déjà dans le contrat de pariage qui régissait l'association de personnes d'inégales puissances pour la possession d'une terre (Paul, 2004, p. 55-59). La relation d'accompagnement apparaît donc comme asymétrique, contractualisée, circonstancielle, temporelle, co-mobilisatrice, ce qui semble bien correspondre

à l'expérience évoquée. Si l'on considère à présent les régions sémantiques de l'idée d'accompagnement (conduire, escorter, guider), on comprendra qu'il ne s'agit, dans cette expérience, ni de conduire (de faire adopter une certaine conduite), ni d'escorter (protéger, surveiller). L'idée de guidage s'impose alors : montrer le chemin, mettre sur la voie, aider à reconnaître le chemin, avertir, informer, éclairer.

La difficulté commence cependant quand on essaye d'intégrer le style de ce suivi des experts aux types d'accompagnement existants : counselling, coaching, sponsoring, monitoring, tutorat, mentoring, conseil, parrainage, compagnonnage, etc. Elle s'accroît quand on tente de la relier aux matrices symboliques que Paul repère à l'origine de l'idée d'accompagnement. L'expérience relatée ici n'est pas de type initiatique, elle ne vise pas l'introduction dans quelque mystère mais tente plutôt de faire s'approprier et de rendre opérationnel quelque chose que tout le monde sait au fond sans avoir forcément les mots pour le dire et les concepts pour le penser. La démarche semble relever d'une visée maïeutique dans la mesure où elle tend à provoquer une prise de conscience qui ne saurait venir à l'individu de l'extérieur et qui engage une sorte de conversion. Mais, de par son cadre théorique, psychanalytique, ne serait-elle pas davantage d'inspiration thérapeutique, visant à élucider la crise et à contrer les obstacles, les faux problèmes ?

Une visée d'émancipation

Finalement, l'expérience évoquée ne semble pouvoir que malaisément se couler dans les catégories de l'accompagnement (même s'il faut évidemment les envisager de manière souple). On peut cependant l'éclairer à la lumière des catégories d'Habermas, convoquées d'ailleurs par Paul (2004, p. 301). Habermas distingue trois intérêts de connaissance : l'intérêt instrumental, l'intérêt communicationnel et l'intérêt émancipateur. La démarche proposée ici ne relève pas du fonctionnalisme, elle ne vise pas à résoudre le problème posé par la demande (intérêt instrumental). Elle ne se réduit pas, non plus, à l'écoute de cette demande en cherchant à élaborer sa signification (intérêt communicationnel). L'expérience décrite ici relève plutôt de l'intérêt émancipateur dans la mesure où elle tente de libérer les acteurs des solutions prédéfinies dans lesquelles ils se trouvent piégés, ouvrant ainsi les possibles. C'est donc une démarche de type « réflexif et critique » visant la prise de conscience par les acteurs des facteurs de blocage qui entravent leur représentation et leur action.

C'est cette perspective critique que certaines formes postmodernes de l'accompagnement semblent avoir perdue de vue. La visée d'autonomie y relève d'un processus de personnalisation sans que ce « devenir-soi-même » ne soit pensé comme un affranchissement des préjugés qui entravent la pensée et l'action (Paul, 2004,

p. 285). En nous réclamant de la psychanalyse de la connaissance, en visant une problématisation des représentations et des pratiques, nous tentons bien de retrouver l'inspiration de l'idée moderne d'émancipation, telle qu'elle s'épanouit dans la philosophie des Lumières.

Ce parti pris interventionniste ne ramène-t-il pas tous les spectres de l'applicationnisme ? Nous n'ignorons certes pas les ruses de la raison. Mais l'idée de co-construction des problèmes doit être débarrassée de toute naïveté. Sans l'accompagnateur, son cadre d'intervention et ses modèles théoriques, on en resterait, au mieux, à l'échange de pratiques. Cette expérience a donné à voir une élucidation progressive du sens du métier d'expertise agricole dans l'interaction entre ce que disaient les experts de leur métier et ce que l'accompagnatrice pouvait en comprendre en référant ce dire à ses référentiels théoriques. D'où une dialectique que l'on peut bien qualifier d'intercompréhension, même si elle n'enlève rien à la dissymétrie de la relation. Celui qui accompagne n'a peut-être jamais fait *ce chemin* (4), mais il a plus d'expérience des chemins et des cartes.

CONCLUSION

Si l'accompagnement est la forme relationnelle qui convient à un monde problématique, aider les acteurs à problématiser leurs représentations et leurs pratiques en relève assurément. Notre démarche ne vise pas à convertir les experts si par là on entend leur faire adopter telle ou telle bonne pratique définie d'avance. Elle n'est pas prescriptive au sens où elle recommanderait tel ou tel modèle d'action, où elle viserait l'adhésion à une idéologie. Elle ne se borne pas non plus à un simple échange de représentations ou de pratiques. Elle vise essentiellement à permettre aux acteurs d'élucider les crises qui les traversent et à ouvrir le champ des possibles.

Ici l'accompagnement n'est pas dévoilement d'un secret par un gourou porteur d'une parole soit disant libératrice, ni échange spontanéiste des représentations et des pratiques, c'est un travail de co-construction long et pénible, sans garantie de réussite et sans doute interminable qui vise à permettre aux acteurs de se doter d'outils critiques pour penser le devenir de leur métier.

4 - Notons que pour l'animateur, le fait de faire pour la première fois le chemin, peut activer, par peur de ne pas arriver à faire face, sa posture interventionniste. Il est ainsi arrivé que dans l'action 3, l'animatrice ait eu tendance à formaliser seule, sous formes d'outils théoriques, les enseignements des analyses précédentes et à les apporter tout faits pour la séance suivante, provoquant la critique des participants, qui visant à devenir animateurs d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP), auraient préféré être confrontés eux-mêmes à leur construction.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

BECK U. (2003). *La Société du risque - Sur la voie d'une autre modernité*, Paris : Flammarion.

BONNEUIL C. (2007). « Les transformations des rapports entre sciences et sociétés en France depuis la Seconde guerre mondiale : un essai de synthèse ». Disponible sur Internet : <http://sciences-medias.ens.lsh.fr/article.php3?id_article=56> (consulté le 12 octobre 2009).

BRUNDTAND H. (1987). Notre avenir à tous, Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement : ONU. Disponible sur Internet : <http://www.wikilivres.info/wiki/index.php/Rapport_Brundtland> (consulté le 12 octobre 2009).

CLOT Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in B. Maggi *Manières de penser, Manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF.

CLOT Y. (2006). *Travail et pouvoir d'agir,* Paris : PUF.

DARRE J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris : Maison des sciences de l'homme INRA.

DARRE J.-P. (2003). « Aider les agriculteurs à résoudre leurs problèmes. La recherche coactive de solutions ». Cours *pour la formation Master ADR-CNEARC décembre 2003. Gerdal.*

FABRE M., FLEURY B. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques », *Recherche et Formation*, n° 48.

FABRE M., FLEURY B. (2006). « La pédagogie sociale : inculquer ou problématiser, l'exemple de l'introduction du développement durable dans l'enseignement agricole » *Recherche en éducation,* n° 1. Disponible sur Internet : <http://www.cren-nantes.net> (consulté le 12 octobre 2009).

FABRE M., FLEURY B. (2007). « Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les « nouveaux » experts ? » in *Recherches en Éducation* n° 3. Disponible sur Internet : <http://www.cren-nantes.net> (consulté le 12 octobre 2009).

FABRE M. (2003). *Gaston Bachelard et la formation de l'homme moderne*, Paris : Hachette.

FABRE M. (2006). « Analyse de pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation* n° 51.

FABRE M. (2007). « La pirogue de Robinson : essai sur l'irrationalité de l'action » in M. Durand et M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activité*, Paris : L'Harmattan.

FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris : Vrin.

FLEURY B., ABEL-COINDOZ C. *et al.* (2003). « Quelle pédagogie pour le développement durable ? » Rapport de recherche-développement, Cempama : ministère de l'Agriculture.

FLEURY B. (2004). « L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques », in *Penser l'éducation* n° 16 : Rouen.

FLEURY B. (2008). « Problématiser la pratique professionnelle des experts : outils et obstacles, Colloque PROBLEMA La problématisation dans la formation, quelles difficultés, quelles aides possibles ? », Université d'Egée, Rhodes 12 et 13 juin 2008.

GODARD O., HUBERT B. (2002). *Le développement durable et la recherche scientifique à l'INRA*, Rapport intermédiaire : ministère de l'Agriculture.

HABERMAS J. (1976). *Connaissance et intérêt.* Paris : Gallimard.

JONAS H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique,* Paris : Éd. du Cerf.

KHUN.T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.

LARRERE C., L. (1997). *Du bon usage de la nature*, Paris : Aubier.

LASCOUMES P. (1994). *L'éco-pouvoir : Environnements et politiques publiques*, Paris : La Découverte.

LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.

PAUL M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.

ODONE I. *et al.* (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une analyse psychologique du travail*, Paris : Éditions sociales.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « Note de synthèse. La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie,* n° 154.

RICOEUR P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique,* II, Paris : Esprit.

SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques.

STEYAERT P. (2004). « Dispositifs d'action collective : un concept pour comprendre la gestion concertée de l'eau à l'échelle de bassins versants », actes du colloque « Savoirs et savoir-faire sur les bassins versants », Vannes : chambre régionale d'agriculture de Bretagne.