

## DU DISPOSITIF AU PARCOURS

### PENSER L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE À PARTIR DE L'OBSERVATION D'UN DISPOSITIF DE RECONVERSION VERS LE MARAÎCHAGE

## FROM TRAINING PROGRAM TO TRAINING PATHWAY

### THINKING INTEGRATIVE WORK-STUDY PROGRAMS BASED ON OBSERVATIONS OF A RETRAINING PROGRAM FOR MARKET GARDENING

---

*Lucie Petit*

*Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France*

*Thérèse Levené*

*Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France*

## RÉSUMÉ

---

Le mot parcours semble peu à peu prendre le dessus sur celui de dispositif dans le champ de la formation des adultes (Dayan et Tallard, 2017). Quelle relation dialectique entretiennent ces termes lorsqu'il s'agit d'alternance intégrative ? Notre article s'appuie sur l'observation d'un dispositif de formation alternée destiné à de futurs maraîchers-exploitants. Ils sont en reconversion, non issus du milieu agricole (Paranthoën, 2021 ; Gazo, 2023), et confrontés à un défi à la fois personnel, social, économique et politique. Ce texte donne à voir la manière dont les acteurs, principalement les porteurs d'un projet d'installation, s'emparent de l'organisation alternée prescrite pour la transformer à leur avantage, poursuivant ainsi la conception du dispositif par son usage (Rabardel, 1995).

Mots-clés : alternance intégrative, dispositif, individualisation, parcours, situation de travail.

## ABSTRACT

---

The term 'pathway' seems to be gradually gaining ground over 'dispositif' (program) in adult education (Dayan & Tallard, 2017). In this text, we study the dialectical relationship between these terms within integrative work-study programs. Our paper is based on observing a work-study training program for future market gardeners. Most participants are retraining and do not have an agricultural background (Paranthoën, 2021; Gazo, 2023). They also face personal, social, economic, and political challenges. Our main argument is that future market gardeners, by actively reshaping the prescribed work-study program, not only address these challenges but also continue to develop the work-study program itself through its practical use (Rabardel, 1995).

Keywords: individualization, integrative alternation, training path, training program, work situation.

---

## INTRODUCTION

---

Un marché du travail en constante mutation, des carrières discontinues, multiples et plus longues, une exigence de mobilité ou de flexibilité ainsi que la diversité des services (entre autres) ont incité à inscrire les politiques d’insertion et de l’emploi dans une logique de parcours. Cette logique impacte, depuis plus de quatre décennies, la formation professionnelle continue en introduisant les notions d’individualisation et de personnalisation. Désormais, le terme parcours fait partie du vocabulaire du champ de la formation des adultes et des textes la réformant (Mériaux, 2009 ; Dayan et Tallard, 2017). Il semble peu à peu se substituer à celui de dispositif utilisé, depuis longtemps, en formation des adultes (Leclercq, 2002 ; Astier, 2007a ; Albero, 2010a, 2010b ; Pastré, 2011 ; Boudjaoui et Leclercq, 2014).

Notre contribution s’appuie sur une recherche portant sur un dispositif de formation destiné à des personnes en reconversion, non issues du milieu agricole (Paranthoën, 2021 ; Gazo, 2023) et souhaitant embrasser le métier de maraîcher en agriculture paysanne, métier-vie par excellence (Chrétien, 2014), dont les revenus sont parmi les plus faibles chez les agriculteurs (Paranthoën, 2021). Ce choix les conduit à relever un quadruple défi : personnel, social, économique et politique. Pour les accompagner, une association propose une formation se déroulant majoritairement en situation de travail par le biais d’une organisation alternée.

Après avoir exploré ce que recouvrent les syntagmes *dispositif de formation* et *parcours de formation*, plutôt que de les opposer, nous examinerons la relation dialectique qu’ils entretiennent dans le champ de la formation continue, plus particulièrement lorsqu’il s’agit d’alternance dite intégrative (Malglave, 1992 ; Fourdrignier, 2015 ; Maubant, 2022 ; Bluteau, 2024). Une description de l’organisation de la formation observée sera complétée par le portrait de cinq porteurs ou porteuses de projets. Ensuite, nous relierons ces parcours aux usages que font ces personnes du dispositif de formation prescrit, donnant à voir la négociation (Boutinet, 2023) à l’œuvre dans la construction de parcours individualisés dans un contexte d’alternance que l’on peut qualifier d’intégrative.

## DISPOSITIF DE FORMATION ET PARCOURS DE FORMATION

---

Dispositif de formation et parcours de formation sont deux syntagmes couramment utilisés dans le champ de la formation professionnelle continue (FPC). Souvent employés comme des synonymes, ils renvoient pourtant à des définitions distinctes. Celle du premier s’appuie sur la définition foucauldienne du dispositif (Foucault, 1997/1994). Quant au second, dont l’usage semble peu à peu prendre le dessus dans le lexique professionnel, le définir nécessite d’aller voir ce que dit le droit conventionnel de la FPC (Mériaux, 2009 ; Dayan et Tallard, 2017), puis de porter attention aux pratiques que celui-ci induit.

### LE DISPOSITIF DE FORMATION COMME STRUCTURE DYNAMIQUE ÉVOLUTIVE

Qu’est-ce qu’un dispositif de formation ? Leclercq (2002) le considère comme un moyen de transport à visée éducative permettant à ceux qui l’utilisent de se déplacer de manière plus ou moins organisée entre différentes situations de leur vie active. Astier (2007a) insiste sur l’intention de transformation d’autrui (nouvelles connaissances et compétences, nouveaux comportements). La principale fonction d’un dispositif serait l’engagement des personnes auxquelles il est destiné, en suscitant leur adhésion au projet de transformation et aux actions relatives aux agencements des moyens humains, matériels, symboliques mis en place pour favoriser l’apprentissage.

Pour Albero (2010a), il « se présente comme l’artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d’objets, d’acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée. » (p. 51) Elle l’appréhende selon une approche ternaire fondée sur trois dimensions : idéelle (intentions, valeurs et principes directeurs) ; fonctionnelle de référence (déclinaison opérationnelle organisant et régulant la formation, soit la prescription organisationnelle et décisionnelle définie par l’ingénierie) ; socio-émotionnelle liée au vécu des divers acteurs concernés, dont les interventions et interactions impactent l’évolution du dispositif (Albero, 2010a, 2010b). Pour Boudjaoui et Leclercq (2014), s’appuyant sur la théorie instrumentale de Rabardel (1995), un dispositif de formation serait un artefact<sup>1</sup>, sorte d’espace potentiel d’action que ceux qui le fréquentent transformeraient en instrument pour atteindre les buts qu’ils poursuivent. Selon Pastré (2011), il est d’abord dédié à un apprentissage institué, c’est-à-dire formel. Il est caractérisé par le but de l’apprentissage (savoir ou activité) ; les supports privilégiés pour atteindre ce but (textes ou situations) ; l’existence ou non d’un curriculum.

Deux idées-forces se dégagent. Un dispositif de formation propose et impose des conditions, ressources, contraintes d’ordre temporel, organisationnel, matériel, symbolique afin de susciter un engagement, des activités et des interactions pour atteindre un but d’apprentissage. En tant qu’intention de transformation d’autrui, il est porteur d’enjeux cognitifs, épistémologiques, axiologiques, identitaires, culturels, financiers et professionnels, au centre de la rencontre de ceux qui le font vivre et l’actualisent (apprenants, formateurs, concepteurs et autres acteurs). Cela nous conduit à avancer qu’un dispositif de formation est une proposition d’ensemble, dont la conception se poursuivra dans l’usage (Rabardel, 1995), ce qui en fait une structure dynamique évolutive. Dès lors, à quelle proposition le syntagme parcours de formation renvoie-t-il ?

### **LE PARCOURS DE FORMATION, UNE COMBINAISON INDIVIDUALISÉE**

Associé au mouvement, au déplacement, au dynamisme, le terme parcours est de plus en plus utilisé au sens propre comme au sens figuré, dans de nombreux domaines (insertion, emploi, formation, action sociale, santé) (Bouquet et Dubéchet, 2017). Retenons trois syntagmes du vocabulaire professionnel du champ de l’emploi et de la formation : parcours de vie, parcours professionnel et parcours de formation.

Pour Boutinet (2023), le parcours de vie serait « un nouveau paradigme pour rendre compte du devenir individuel de nos contemporains » (p. 51). Narrer son parcours pour en faire son histoire dans des conditions déterminées devient un exercice incontournable pour « faire de temps à autre le recensement de son existence pour se la réapproprier, dans ses continuités, ses événements marquants, ses étapes, ses crises, ruptures ou transitions, voire aussi pour l’anticiper dans son devenir... » (Boutinet, 2023, p. 52). Cette pratique biographique a identifié cinq phases liées à l’âge dans une existence : « la formation, l’insertion, le travail, la retraite active, le droit au repos » (*ibid.*, p. 55). Dès lors, on comprend qu’au cours d’une vie, le parcours professionnel tient une place importante de par sa durée, le sens et la valeur qu’on lui confère.

Les trajectoires professionnelles renvoient au parcours d’une personne sur le marché du travail, parcours marqué par des transitions successives (emplois divers, formations, périodes de chômage et réorientations).

---

<sup>1</sup> Un artefact désigne toute chose matérielle ou tout système symbolique, et « concrétise une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés » (Rabardel, 1995, p. 49), ou professionnellement définis. L’instrument est un artefact (objet ou outil) utilisé en situation et inscrit dans un usage. Moyen d’agir d’un individu, celui-ci l’utilise dans un rapport instrumental à son action : il agit avec, sur et parfois contre lui.

Toute trajectoire est ainsi affectée « par les changements structurels et des événements biographiques inhérents au cycle de la vie humaine [...] » (Levené, 2022, p. 425).

Dans le champ de l'emploi et de la formation, « le parcours individuel se présente comme une véritable catégorie collective, c'est-à-dire un principe de classification et d'intelligibilité de la société que cette dernière se donne à elle-même » (Lima, 2023, p.131). Son usage apparaît en pointillé dans les années 1960 (Tanguy, 2007), et plus en force au début des années 1980 dans les politiques publiques de l'insertion, puis dans celles de l'emploi et de la formation, avec, notamment, le syntagme *parcours professionnel*. Ce dernier fait son entrée dans les pratiques à partir de 2003, « [...] sous l'impulsion du droit conventionnel de la formation professionnelle continue » (Mériaux, 2009, p. 13). Puis, il s'impose à la faveur des réformes qui ont participé à l'évolution juridique de la FPC, en introduisant la notion d'individualisation dans un système fondé sur un modèle universaliste (Gonnet et al. 2024).

Luttringer et Willems (2008, cité par Mériaux, 2009) distinguent quatre dimensions dans les usages pratiques de l'expression *parcours professionnel* : la dimension pédagogique et l'ingénierie afférente, centrée sur l'individualisation de la formation ; l'ingénierie des dispositifs, assurant au parcours pédagogique un cadre juridique et financier sécurisé ; la dimension statutaire, garantissant la continuité des transitions entre les différents statuts possibles pour l'individu ; et le *parcours professionnel*, c'est-à-dire la trajectoire sur le marché du travail. Les deux premières dimensions concernent la formation, liant ainsi étroitement *parcours professionnel* et *parcours de formation*. Leurs usages pratiques apparaissent au même moment (Mériaux, 2009 ; Dayan et Tallard, 2017), le second concourant à la construction du premier : il en est en quelque sorte l'instrument.

Sans être défini dans les accords sur la FPC, *parcours de formation* est très souvent accolé aux termes *individualisation* ou *personnalisation*. Serres et Toczek (2022) lient le *parcours de formation* aux processus de professionnalisation et incitent à l'appréhender « dans une double transaction biographique et relationnelle (Dubar, 1995) » (p. 296). Il doit être envisagé au regard de ce qui a été conçu et de ce qui est vécu. On peut recenser au moins cinq usages pratiques du syntagme *parcours de formation*. Il peut s'agir des sessions de formation courtes ou longues accumulées par un individu au fil du temps ; de l'architecture d'une formation, synonyme alors de dispositif de formation ; du déroulement pédagogique d'une formation, soit l'équivalent de *parcours pédagogique* ; de l'itinéraire individualisé prescrit ou choisi d'un apprenant, combinant diverses ressources selon son profil, ses expériences, et l'organisation de la formation à laquelle il est inscrit ; et enfin, du cheminement personnel de chaque participant à une session de formation, déterminé par son rapport au savoir, son expérience et son environnement professionnel (Astier, 2007b ; Albero, 2010a ; Boudjaoui et Leclercq, 2014 ; Bluteau, 2024).

Dans ce texte, *dispositif de formation* renvoie à une offre de formation générale, à l'agencement circonscrit et relativement stable même s'il peut être sujet à transformations au fil du temps et des usages. Il correspond à ce que ses concepteurs ont décidé et serait du côté de l'artefact (Rabardel, 1995). Le *parcours de formation* concerne l'apprenant et l'usage qu'il fait ou qu'on lui conseille de faire du dispositif dans lequel il s'est engagé, mais aussi la manière dont il le vit. En somme, il serait du côté de l'instrument (Rabardel, 1995).

Qu'en est-il de la relation dialectique entre *dispositif de formation* et *parcours de formation* ? Comment s'effectue-t-elle dans une formation en alternance intégrative ? Comment les *parcours de vie* et *professionnel*

interviennent-ils dans cette relation pour des personnes en reconversion ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur l'observation outillée d'un dispositif de formation continue alternée, destinée à des personnes en reconversion.

## **UNE FORMATION ALTERNÉE AU SERVICE D'UNE RECONVERSION EN MARAÎCHAGE**

---

Depuis les années 1980, un consensus s'est dégagé sur le fait qu'une formation alternée ne se limite pas à une succession de périodes en centre de formation et en milieu de travail, mais réside dans une articulation dialogique entre les deux temps et les deux espaces de formation (Chartier, 1986 ; Malglaive, 1992 ; Barbier, 1997 ; Geay, 1998 ; Labruyère et Simon, 2014 ; Fourdrignier, 2015 ; Maubant, 2022 ; Bluteau, 2024 ; Veillard, 2024). Ainsi l'alternance intégrative a été désignée comme la forme d'alternance la plus aboutie.

### **L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE, UNE ALTERNANCE-PRODUCTION**

Comme l'indique Bluteau (2024), il n'y a pas de définition unifiée de l'alternance intégrative, car les auteurs décrivent des choses différentes : « des pratiques pédagogiques ou didactiques spécifiques, mais aussi certaines ingénieries, voire les processus de développement visés pour le sujet en formation, et même les résultats d'apprentissage escomptés » (p. 23). L'autrice propose une typologie du caractère intégratif d'une formation en alternance s'appuyant sur « un système interface construit en tant qu'espace ouvrant un potentiel intégratif [...] » (Bluteau, 2024, p. 28), et incluant, d'une part, l'organisation des interactions et des relations institutionnelles, didactiques et pédagogiques entre le lieu de production et le lieu de formation, et d'autre part, la manière dont ces relations permettent à l'apprenant de se développer et d'apprendre à partir de l'expérience de ces deux espaces. Ainsi, « Considérer une trajectoire plus ou moins intégrative s'envisage donc du point de vue du sujet qui vit l'alternance et non pas de ceux qui conçoivent le dispositif » (Bluteau 2024, p. 28). Nous avançons cependant que pour comprendre l'alternance vécue, il y a lieu de considérer l'alternance prescrite (Astier, 2007b), surtout lorsque le dispositif enjoint une individualisation des parcours.

Pour Maubant (2022), l'alternance intégrative correspond à ce qu'il nomme alternance-production, et qu'il distingue de l'alternance-juxtaposition ou encore de l'alternance-exploitation. Pour l'alternance-production, « la situation formative est constitutive de la situation de travail. » (Maubant, 2022, p. 50). Elle s'appuie sur un référentiel professionnel comprenant des situations de travail choisies pour leur représentativité du métier visé, et leur potentiel formateur et d'apprentissage. La relation entre lieu de formation et lieu de production et les temporalités afférentes ne se fonde pas sur une césure, une complémentarité ou un dialogue, mais sur « les situations et leur agencement (dimension incluant des contraintes d'espaces et de temps) au service de la qualification du futur travailleur et surtout de son adaptabilité aux réalités de l'emploi. » (Maubant, 2022, p. 50). Dès lors, la notion de situation, et plus spécifiquement la situation de travail, devient centrale dans ce type d'alternance.

Ces deux approches nous semblent pertinentes pour étudier un dispositif de formation continue alternée, destiné à des personnes en reconversion. En effet, elles invitent à examiner le dispositif tel qu'il se présente, puis à s'intéresser au point de vue des individus vivant la formation en alternance. Les paragraphes suivants décriront les intentions et principes qui ont guidé la conception et l'agencement prévu du dispositif étudié.

## UNE ORGANISATION ALTERNÉE ATYPIQUE POUR SE FORMER AU MARAÎCHAGE

Il s'agit d'un dispositif de formation continue, nommé ici dispositif *AP*<sup>2</sup>, créé, il y a dix ans, par une association paysanne dont l'objectif est la pérennisation et la transmission des emplois en agriculture. Il s'adresse à des personnes en reconversion<sup>3</sup>, non issues du milieu agricole, souhaitant devenir maraîcher. La dimension idéale du dispositif (Albero, 2010a, 2010b) repose sur les principes de l'agriculture paysanne : nourricière, citoyenne, en lien avec les territoires, créatrice d'emplois viables et vivables, respectueuse de l'environnement et du climat, valorisant les ressources abondantes et économisant les ressources rares.

### Une ingénierie avec et par des paysans maraîchers

Le référentiel d'activités, de compétences et d'évaluation<sup>4</sup> et le dispositif qui s'y adosse – tous deux mis à jour régulièrement – résultent d'une ingénierie ascendante, élaborée par des maraîchers, des formateurs et des porteurs de projets volontaires et préoccupés de la relève de ces premiers, la formation de celle-ci et la préservation des fermes sur petites surfaces. Le point de départ fut l'insatisfaction, lors de leur reconversion, de certains bénévoles vis-à-vis de leur formation (BP REA ou certificat de spécialité<sup>5</sup>) : une théorie déconnectée d'une pratique espacée dans le temps, le plus souvent chez un seul maraîcher professionnel, ne permettant pas d'appréhender l'évolution de la conduite d'une exploitation et de découvrir des approches différentes. Une enquête qualitative auprès des adhérents de l'association a mis en exergue les éléments à aborder en formation pour apprendre le maraîchage dans toutes ses dimensions : savoirs relatifs au travail avec le vivant (Mayen, 2014) ; gestes ; savoir-faire techniques, organisationnels, et de gestion ; savoirs sociorelationnels propres au milieu ; anticipation de certains paramètres avant de s'installer (taille de la ferme, méthodes de culture, mécanisation, mode de commercialisation, constitution d'un réseau de pairs et de fournisseurs). S'est ainsi imposée l'idée de la fréquentation de différentes fermes au cours d'un cycle entier de production pour vivre et observer une diversité de situations et de méthodes de culture. Les résultats de cette enquête et des observations partagées ont conduit à la conception d'un dispositif alterné, avec entrée et sortie permanentes, dont 60 % du temps de formation se déroule dans trois fermes (900 h). Il comprend un positionnement, un accompagnement individuel, des évaluations régulières. La dimension fonctionnelle de référence du dispositif (Albero, 2010a, 2010b) repose sur les situations de travail, et le but de l'apprentissage est l'activité (Pastré, 2011).

### Une alternance atypique

Un niveau baccalauréat et une expérience en lien avec le milieu agricole ou une formation agricole<sup>6</sup> sont le premier prérequis de la formation. Une formation courte intitulée « de l'envie au projet », deuxième prérequis, permet aux porteurs de projet d'approfondir leurs aspirations et d'étudier la faisabilité de leur projet d'installation, afin d'en présenter un cohérent et réaliste en accord avec les valeurs de l'association paysanne. Puis, il est demandé au candidat de s'engager dans un processus de positionnement que nous

<sup>2</sup> *AP* pour association paysanne qui a conçu ce dispositif, dont nous taisons le nom.

<sup>3</sup> L'association les désigne comme porteurs de projet. Nous les nommons porteurs de projet ou candidats lorsqu'ils postulent à la formation et stagiaires lorsqu'ils sont en formation.

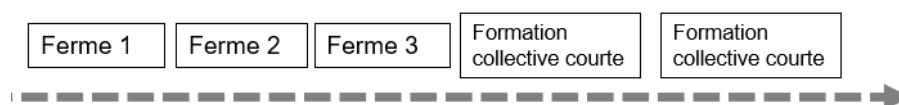
<sup>4</sup> Il décrit les huit blocs de compétences à acquérir à l'issue de la formation en filière maraîchage : quatre concernent le maraîchage et les quatre autres la création et la gestion d'une exploitation maraîchère.

<sup>5</sup> BP REA : Brevet Professionnel Responsable d'Entreprise Agricole, diplôme de niveau 4. Le certificat de spécialisation (CS) agricole est une qualification centrée sur la maîtrise d'activités techniques spécifiques.

<sup>6</sup> Les candidats sans aucune formation ou expérience agricole sont invités à effectuer des stages chez un ou plusieurs maraîchers.

décrivons par la suite. Le déroulement hebdomadaire de la formation comprend la fréquentation des trois fermes choisies par le stagiaire (une par jour). Ces trois lieux de stage sont considérés chacun, par toutes les parties, comme un plateau technique de formation, c'est-à-dire un espace de formation en milieu de travail dont le formateur est le maraîcher accueillant. Il s'agit d'acquérir par l'exercice du métier un certain nombre des compétences et connaissances décrites dans le référentiel d'activités, de compétences et d'évaluation. Les deux autres jours de la semaine sont consacrés aux formations collectives courtes réalisées au sein de différents organismes, pour compléter ce qui est appris en milieu de travail ou acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

Figure 1. Une alternance hebdomadaire atypique



L'organisation alternée du dispositif *AP* repose sur la triade former, qualifier, produire, pour que le projet des stagiaires aboutisse. Parce que la situation de travail comme lieu de formation est centrale, cette alternance est intégrative, si l'on se réfère à la définition de l'alternance-production de Maubant (2022). On peut dire qu'elle est atypique, car l'articulation dialogique entre lieux de formation s'effectue à deux niveaux : entre centres de formation et lieux de production comme il est habituel, et de manière plus originale, chaque semaine entre trois lieux de production. Cette organisation assure l'accès à la diversité, variabilité et extensivité des situations (Mayen, 2004). La même semaine, en fréquentant trois fermes et en assistant à des formations collectives courtes, chaque porteur de projet est en prise directe avec la complexité des savoirs et savoir-faire à apprendre. Ceux-ci, dans un contexte d'agroécologie, sont peu stabilisés, dynamiques et adaptatifs, et ils émanent de la pratique et de l'observation (Métral, David et Olry, 2021). La circulation entre différents espaces de production-formation (Petit, 2023) offre à chacun des porteurs de projet l'opportunité de construire un réseau professionnel, de réfléchir sur ce qui se fait et s'apprend, de comparer et d'en discuter avec chaque maraîcher-formateur ou collectivement.

Dès lors, comment les stagiaires transforment-ils ce dispositif en parcours de formation individualisé ? Pour répondre à cette question, nous allons esquisser leur parcours, pour ensuite montrer comment, à partir des motifs de reconversion propre à chacun, ils négocient la construction de leurs parcours de formation.

## DU DISPOSITIF AU PARCOURS DE FORMATION

Nous nous appuyons sur une partie des données collectées lors d'une recherche qui s'est déroulée entre mi-2020 et mi-2022<sup>7</sup>. Celle-ci a été financée par l'association paysanne pilotant le dispositif *AP*, elle-même récipiendaire du financement d'un programme régional pour expérimenter sa formation à une plus grande échelle en recevant plus de personnes (treize au lieu des une à trois par an). Des entretiens semi-directifs ont

<sup>7</sup> Notre corpus initial est composé d'entretiens auprès de porteurs de projets, de maraîchers installés et accueillant des porteurs de projet et d'observations filmées de situation de formation en fermes suivies d'entretien en autoconfrontation avec les intéressés visant à mettre au jour les dynamiques au cœur de la formation en situation de travail.

été réalisés avec cinq porteurs de projet, trois à six mois après leur entrée en formation. L'entrevue portait sur leur parcours professionnel et de formation ; les raisons de leur reconversion dans le maraîchage ; leur regard sur le dispositif AP ; les premiers mois de stage (tâches, apprentissages, liens avec leur précédent métier, etc.). L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) permet d'établir une typologie des porteurs de projet à partir des ressorts de leur « désengagement » (Denave, 2015, p. 65) professionnel. Elle met en évidence la manière dont ils envisagent le maraîchage comme un espace de recomposition de leurs conditions de travail et de vie.

## DES PORTEURS DE PROJET EN RECONVERSION

Qui sont donc ces néoruraux qui choisissent de devenir maraîchers et d'œuvrer à la promotion d'une agriculture respectueuse de l'environnement ? D'où viennent-ils et pourquoi ont-ils décidé de renoncer à leur précédent métier ? Comment articulent-ils leurs besoins de développement en lien avec une volonté d'améliorer le sort de tous ? Comment leur projet s'articule-t-il avec ce que propose le dispositif ?

Ils ont un niveau d'études de BAC +2 à BAC +3 et une expérience professionnelle de deux à dix ans dans divers domaines : une infirmière (PJ1), une éducatrice spécialisée (PJ2), un développeur web (PJ4) et un technicien son et lumière (PJ5). Quatre étaient alors dans un processus de reconversion radicale. Le dernier porteur (PJ3) venait d'obtenir un BTS jardinier paysager et était plutôt dans un moment de transition. Son parcours mérite notre attention, car il le construit comme les porteurs de projet les plus âgés. Lors des entretiens, ils avaient de 21 ans à 38 ans : 21 ans pour le jardinier paysager ; 23 ans et 28 ans respectivement pour l'infirmière et l'éducatrice, et 38 ans pour l'ingénieur culturel et le développeur web.

Pour Lefresne et Verdier (2024), la reconversion professionnelle choisie, contrainte ou fortement incitée porte sur « [...] un changement radical de métier ou de statut transformant les conditions mêmes d'exercice du métier (se mettre à son compte, par exemple) ou les conditions de vie de l'individu (quitter la ville pour la campagne, par exemple) » (p. 12). Elle « [...] suscite un engouement politique et médiatique accru ces dernières années et prend une acception nouvelle. Alors qu'elle était auparavant présentée comme contrainte et collective, car majoritairement associée aux reconversions industrielles, elle est désormais affichée comme un projet individuel et volontaire » (Le Gros, 2020, p. 120). Parmi les personnes que nous avons rencontrées, quatre étaient en train d'opérer ce changement radical en choisissant de devenir chef d'une exploitation maraîchère en agriculture paysanne. Dès lors, quels sont leurs motifs de reconversion ?

### Des porteuses de projet désenchantées<sup>8</sup> et déterminées

PJ1 et PJ2, aimaient leur travail, mais font état d'un désaccord de fond entre les objectifs institutionnels et leurs aspirations. PJ1, infirmière, ne se sentait pas considérée en tant que soignante :

*« Pour moi euh, on prenait pas soin de... de la personne et donc voilà. Après euh, je pense, enfin même mes collègues le pensent aussi euh, c'était beaucoup plus pour faire du, du chiffre pour l'hôpital que pour le côté relationnel [...] j'aimais bien mon métier parce que le, le fait de prendre soin des personnes [...] je voulais prendre soin des gens, mais pas forcément leur donner médication, des médicaments, euh, mais plus par une bonne hygiène de vie et voilà donc du coup, par les légumes, tout ce que je vais cultiver moi à côté... »*

---

<sup>8</sup> Nous empruntons ce terme à Paranthoën (2021)

Pour PJ2, éducatrice spécialisée auprès d'enfants polyhandicapés, un sentiment de ne pas se sentir à sa place, domine malgré des conditions de travail correctes :

*« J'ai jamais réussi à trouver ma place. Euh, je me suis jamais, enfin même si j'ai toujours adoré mon travail, j'ai jamais euh, euh réussi à m'épanouir complètement. C'est enfin voilà, mon métier en soi me plaisait, le travail avec les enfants me plaisait [...] il me manquait toujours quelque chose... j'ai souvent euh, remis en question le cadre... »*

Ces deux porteuses de projet, au parcours scolaire et professionnel relativement stable, se sentaient empêchées dans leur métier, pour prodiguer des soins ou accompagner de manière « plus juste » les enfants. Désenchantées, elles se sont éloignées d'univers qui n'ont plus de sens pour elles (Parenthoën, 2021). Ce désenchantement est présenté par ces deux femmes comme déclencheurs de leur reconversion. Elles ont aussi en commun quelques atouts pour l'envisager et l'éprouver.

PJ1, sans être issue directement du milieu agricole, s'inspire de modèles familiaux : *« Déjà euh chez mes parents on avait environ 200 mètres carrés, bon c'est pas énorme hein, mais c'est déjà pas mal. Euh donc je jardinais beaucoup avec mon père quand j'étais plus jeune. »* Lors de notre rencontre, elle possédait un potager de 50 m<sup>2</sup> sur lequel elle s'essayait à la culture intensive. Ses oncles et tantes du côté de sa belle-famille font de l'élevage de vaches laitières, et son beau-père est entrepreneur agricole, prestataire chez d'autres agriculteurs. Elle a bien conscience que leur travail est prenant, comme pourrait le devenir celui qu'elle a choisi : *« quand je vois mon beau-père il est vraiment investi euh ben sa, son entreprise c'est sa vie. Et euh, pareil mes oncles et tantes, euh, eux ils sont vraiment investis, et ils pourraient pas faire autrement quoi, c'est vraiment important pour eux. »* Elle a aussi travaillé bénévolement chez des maraîchers alors qu'elle était encore infirmière pour tester son choix de reconversion.

PJ2 se distingue de PJ1, car elle n'a pas de racines rurales ni de culture familiale agricole et potagère. Elle s'est investie durant deux années comme maraîchère bénévole dans une association de création et de développement d'éco-lieux, espaces partagés dans lesquels les habitants développent des modes de consommation qui tendent vers l'autosuffisance. Cela lui a permis de trouver un équilibre avec sa vie professionnelle : *« C'est vrai que le côté euh, voilà mon, mon bénévolat au niveau du maraîchage ça m'a beaucoup aidé, ça m'a permis de, de me recentrer sur moi et c'est là que je me sentais le mieux en fait [...] »*. Elle passait ses congés et ses heures de récupérations sur l'éco-lieu, et ainsi, elle s'est découvert des qualités : confiance en elle dans ces nouvelles activités, rapidité, efficacité. Son investissement était devenu si important qu'elle a reconsidéré sa situation professionnelle et envisagé de se former au maraîchage.

Les désillusions pour un premier métier choisi n'entament pas le courage de PJ1 et PJ2. L'une retrouve un intérêt pour la terre partagé enfant avec son père, l'autre est guidée par des convictions écologiques. Elles ont en commun d'être désenchantées et déterminées, car elles disposent de ressources « personnelles » ou familiales qu'elles mobilisent au « bon moment » pour préparer méthodiquement leur reconversion. Contrairement à PJ4 et PJ5 plus âgés, aux parcours moins linéaires, qui ont mis du temps à trouver leur voie.

### **Des porteurs de projet au cheminement erratique**

PJ4 est titulaire d'un DUT informatique. Après des vellétés de poursuite d'études et quelques années de flottement, il n'arrive pas à trouver d'emploi. Comme il ne parvient pas à valoriser son diplôme, il décide de créer son entreprise et devient développeur web sans parvenir à en vivre, à gérer son « affaire » :

*« Aller chercher des clients c'était très compliqué, et à un moment donné, je me suis dit "bon, voilà ça fait une dizaine d'années, même un peu plus que je fais ça, et ça décolle pas, et je suis toujours tributaire, enfin tributaire, au RSA, et j'ai des salaires de temps en temps qui font que j'ai une augmentation de revenus. Mais voilà, ma vie ne s'accomplit pas, qu'est ce qui se passe", voilà, remise en question. »*

Ces déconvenues, ces impasses professionnelles ont amené PJ4 à reconsidérer ses enjeux professionnels, à se poser des questions existentielles : *« Mais voilà, ma vie ne s'accomplit pas »*.

PJ5, après un diplôme de niveau licence dans le domaine culturel, a travaillé comme technicien en son et lumière dans un théâtre et une salle de concert. Malgré son intérêt pour le monde de la culture, il se rend compte qu'il y a beaucoup de candidats et peu arrivent à vivre de ce métier :

*« Et donc de ce fait-là, j'ai fait le choix d'arrêter ça [...]. J'ai travaillé dans la restauration, j'ai fait 10 ans de saisons en Savoie, et plein d'autres petits boulots justement en lien avec l'alimentation notamment. Et petit à petit, je pense que ça m'a apporté des pistes pour la suite et notamment vis-à-vis du projet que je porte maintenant. »*

Ces deux porteurs de projets ont aussi en commun leur militantisme dans des associations défendant l'autonomie alimentaire, l'alimentation saine, locale et de qualité. Ainsi, PJ4 a passé beaucoup de temps dans le jardin potager de ses parents et se découvre des qualités de résistance au froid, à la dureté de l'activité, et il s'est dit *« et ben, si j'en faisais mon activité »*. L'intérêt de bien se nourrir soi-même et les autres l'ont conduit vers une recherche d'autonomie alimentaire, ce que le maraîchage peut lui permettre d'atteindre :

*« C'est une recherche d'autonomie alimentaire. Après, plus globalement, peut-être pas dans le projet professionnel, mais en tout cas dans le projet de vie, y a une recherche d'autonomie alimentaire, mais après même énergétique... »*

PJ4 se présente aussi comme un « converti » au maraîchage agrobiologique au sens quasi religieux : *« Je veux quand même l'évoquer, c'est que dans ce cheminement et ce changement de vie, en fait il y a une recherche spirituelle derrière. »*. PJ5, parallèlement à son activité professionnelle, a adhéré à une association paysanne, puis est devenu administrateur de l'association pilotant le dispositif AP : il s'est engagé dans le monde agricole. Ensuite, avec sa compagne, il a acquis une vieille ferme :

*« Ça doit faire 5 ans maintenant que je suis administrateur [de l'association]. Et de fil en aiguille, je me suis vraiment intéressé à la chose paysanne entre autres, et chemin faisant, il y avait aussi en moi l'envie de changer de vie et de faire quelque chose qui me convenait davantage, donc on va dire vraiment un projet de reconversion. J'ai 20 ans de passif en associatif [...] ce qui est comptabilité, gestion, ce genre de choses, j'ai déjà des connaissances, des compétences. »*

Le besoin de changer de vie, d'accomplir sa vie et de travailler dans « une branche vertueuse », réunit PJ4 et PJ5 qui appartiennent à la même génération. Ils se sont engagés dans des formations et des métiers un peu à la marge, dans un contexte de chômage structurel qui ne les a pas épargnés. Malgré des parcours erratiques aussi bien professionnels que de formation, ils trouvent leur voie et souhaitent œuvrer à la transition écologique.

### Un jeune porteur de projet en transition

PJ3, âgé de 21 ans, est un cas à part, car il n'est ni en reconversion ni en réorientation, tout au plus en transition avant de concrétiser son projet. Il a la capacité agricole avec son BTS Aménagement paysager, mais il lui manque, selon lui, une formation pratique. Toujours en parcours de formation initiale, il choisit

un domaine proche du sien. Il a découvert le maraîchage dans le cadre d'une activité bénévole sur un projet associatif d'habitat partagé pour des personnes handicapées, pour lequel il faisait office de maraîcher. À la suite du confinement de 2020, ne pouvant pas devenir salarié de l'association, il a recherché une formation en maraîchage qui lui permettrait de se former sur le terrain, et de concevoir un projet de jardin maraîcher. Une Boutique de Gestion pour Entreprendre<sup>9</sup> l'a orienté vers l'association paysanne où on lui a parlé du dispositif AP qui correspondait à ses aspirations et besoins de formation. Il l'a choisi, car « AP on l'adapte par rapport à qui on est, mais aussi à son projet professionnel. »

### **LE POSITIONNEMENT : L'ESPACE DE NÉGOCIATION D'UN DISPOSITIF ALTERNÉ**

Les parcours des cinq porteurs et porteuses de projet indiquent qu'ils possèdent au moins le premier prérequis exigé pour l'entrée en formation (niveau d'études et expérience agricole). Qu'elles soient désenchantées et résolues, qu'ils soient en errance ou en transition, comment ces personnes négocient-elles leur parcours de formation ?

#### **Un processus de positionnement pour individualiser les parcours**

Cette négociation commence lors de la phase de positionnement, démarche qui cherche à « identifier les acquis de la personne, ses expériences significatives, ses représentations, etc., afin d'ajuster au mieux la prestation de formation, c'est-à-dire de tracer un parcours pour atteindre un objectif donné » (Delasalle et Martin, 2014, p. 144). Le dispositif observé ici prévoit un temps de négociation d'une durée de deux à trois mois. Ce temps a pour but de clarifier le projet d'installation du candidat et de sécuriser le déroulement de sa formation. Ponctué d'entretiens, ce processus débute par une immersion active d'une semaine chez un maraîcher qui aboutit à une coévaluation des compétences et connaissances (association, candidat, maraîcher). Puis à l'issue d'immersions courtes dans plusieurs fermes pour rencontrer ses potentiels formateurs et observer leurs méthodes de travail, le candidat choisit les trois plateaux techniques qui l'accueilleront. Ce choix s'effectue en fonction du projet d'installation (surface, mécanisation, mode de culture, type de commercialisation, etc.), et des affinités interpersonnelles. Ensuite, en fonction des besoins en formation du candidat, un programme pédagogique personnalisé est co-construit avec lui et l'association paysanne : y sont inscrits les jours en fermes, les formations collectives courtes à suivre (obligatoires, recommandées, et en lien avec le projet), et les démarches administratives en vue de leur installation, considérées comme temps de formation. Un passage devant un comité d'admission confirme l'entrée en formation sous réserve de l'obtention de financements. Le processus se clôt par la création d'un collectif composé des trois maraîchers, du porteur de projet, d'une référente de l'association paysanne. Trois réunions se tiendront à tour de rôle sur une des trois fermes, au début, à mi-chemin et en fin du parcours. Lors de la première rencontre, une liste est dressée sur ce qui sera abordé sur chacune des trois fermes, de ce qui ne peut pas l'être et qu'il faut apprendre ailleurs. La liste sera actualisée tout au long de la formation.

Au regard de ce processus, comment les parcours s'élaborent-ils ?

---

<sup>9</sup> Structure associative organisée en réseau sur le territoire français apportant un soutien à la création et au développement d'entreprise.

## Construire son parcours de formation alternée

La construction du parcours commence, en concertation avec l'association paysanne, lors de la recherche des trois exploitations maraîchères. PJ1 a fait des immersions chez cinq maraîchers avant de décider, en fonction de la surface, des outils utilisés et de la diversification des cultures, chez qui elle ferait sa formation. Quant à PJ2, en tant que bénévole dans un éco-lieu, elle était déjà inscrite dans un réseau de professionnels. Des échanges avec certains d'entre eux l'ont amenée à arrêter son choix sur trois maraîchers inscrits dans des modes de fonctionnement très différents. PJ3, pour sa part, a été confronté à une pluralité de pratiques en passant du temps auprès de sept maraîchers aux systèmes de culture, aux outils et aux modes de commercialisation différenciés. Après cinq jours sur chaque ferme, il en a choisi trois qui lui semblaient pouvoir répondre à ses besoins. PJ4 avait des idées assez arrêtées sur l'outillage et les méthodes, mais des rencontres avec plusieurs maraîchers (il n'a pas précisé le nombre) l'ont amené à reconsidérer des choix basés, a-t-il reconnu, sur des idées quelque peu préconçues : il n'envisageait pas de mécanisation, se projetait en permaculture et comptait bénéficier d'expériences solides de maraîchers. Au final, il a choisi un maraîcher qui utilise un tracteur, il a renoncé à la permaculture s'apercevant que ce système de culture est encore peu éprouvé et enfin, parmi ses trois lieux d'accueil, un est tenu par un maraîcher débutant auprès de qui il pourra être sensibilisé aux tâtonnements vécus par un novice. PJ5, administrateur de l'association paysanne qui pilote le dispositif AP, a obtenu que son terrain soit considéré comme plateau technique sur lequel il expérimente ce qu'il apprend des deux autres fermes choisies en fonction de leur superficie, du type de mécanisation, et proches de son domicile.

Le choix des formations collectives courtes non obligatoires (statuts juridiques, comptabilité, création d'entreprise, etc.) et sur mesure singularise aussi les parcours. Ainsi à titre d'exemples, PJ1 a choisi des formations sur le maraîchage sur sol vivant, les systèmes de commercialisation, fixer un prix de vente, les engrais verts, la découverte de la traction animale, la permaculture. PJ2 a suivi une formation sur le choix du système d'irrigation, la planification des cultures, et sur la traction animale. PJ3 a opté pour une formation sur le maraîchage sur sol vivant et sur l'étude du sol. PJ4 a préféré des formations sur la planification culturelle, l'étude du sol, le maraîchage sur sol vivant, les AMAP<sup>10</sup>. Quant à PJ5, il a suivi deux formations sur l'autoconstruction d'outils et d'éoliennes associées aux techniques de soudure, et une autre pour apprendre à construire un four à pain.

## Quelques variations de l'organisation alternée

Les parcours sont aussi construits ou ajustés en fonction des opportunités d'apprentissage. Selon les cas, l'organisation alternée est modifiée dès la phase de positionnement ou en cours de parcours pour permettre au porteur de projet de profiter des formations courtes collectives ou de rester un jour de plus sur une ferme pour une occasion spécifique. Le tableau ci-dessous indique quelques possibles variations et ajustements de trois porteurs de projet (PJ1, PJ2 et PJ5) : inversion des jours en milieu professionnel ; plusieurs jours sur la même ferme la même semaine avec un réajustement les semaines suivantes pour respecter la prescription du dispositif concernant le temps passé sur chaque exploitation (300 h) et en veillant à ne pas être absent

---

<sup>10</sup> Une Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne (AMAP) consiste en un partenariat entre un groupe de citoyens et une ferme paysanne qui s'engagent réciproquement : les uns à préfinancer la production (de légumes ou autres), les autres à assurer ladite production : <https://amap-idf.org/les-amap/quezako>.

trop longtemps d'une ferme ; une formation collective qui dure plus de deux jours et qui demande un ajustement de la présence chez les maraîchers sur une ou plusieurs semaines ; la possibilité de considérer comme plateau technique le terrain du porteur de projet sur lequel il va expérimenter ce qu'il apprend. Les ajustements de PJ3 et PJ4 sont semblables à ceux de PJ1 et PJ2.

Figure 2. *Quelques variations de l'organisation alternée*

Porteur de projet		Variations de l'alternance
PJ1	<p>« [...] ce que je disais la dernière fois, les formations sont prioritaires sur les maraîchers euh, donc si une semaine par exemple on a deux formations, on ira que deux jours chez les maraîchers, enfin voilà. »</p> <p>La semaine suivante, PJ1 a passé deux jours sur la ferme n° 3.</p>	
PJ2	<p>« [...] voilà, le jour où euh, le maraîcher va faire une tâche différente, de pouvoir dire "ah ben ça j'aimerais bien le voir". Du coup, je vais changer mes jours de stage pour venir voir ça. »</p> <p>Elle a changé tous les deux mois ses jours chez les maraîchers, et elle est aussi restée chez chacun une semaine entière.</p> <p>Elle a aussi suivi une formation de cinq jours sur la traction animale dans le sud la France. Et les deux semaines suivantes, elle a rattrapé les jours manqués en ferme.</p>	
PJ5	<p>Il possède un terrain de 500 m<sup>2</sup> et le 3<sup>e</sup> lieu de pratique se fait sur sa ferme en cours de construction, et sur laquelle il peut tester, essayer ce qu'il a appris chez les deux autres maraîchers.</p>	

Ainsi le processus de positionnement se présente comme un espace de négociation et de réagencement pour construire des parcours de formation individualisés. L'élaboration de ces derniers se fonde sur l'expérience agricole et les besoins de formation identifiés par l'association et les porteurs de projet. Les trois milieux professionnels choisis par le porteur de projet et les formations non obligatoires à la carte donnent à chaque parcours un caractère singulier qui laisse la place à des initiatives aussi bien de la part des maraîchers-formateurs que des stagiaires.

Chaque parcours individuel de formation doit s'inscrire dans la cohérence du dispositif *AP* prescrit tout en permettant la co-construction d'un programme singulier garantissant une formation qui outille les porteurs de projets en vue d'une installation vivable, répondant à des conditions de vie décentes et pérennes sur un plan économique et écologique. Si le dispositif *AP* impose des prérequis, s'il est balisé par des étapes, s'il demande un réel engagement de la part des aspirants au métier de maraîcher au regard des difficultés à venir, il n'est ni prescriptif ni normatif. De fait, il n'est ni clos, ni arrêté, ni définitif (Boutinet, 2010), car la négociation et le réagencement amorcés lors de la phase de positionnement se poursuivront tout au long de la formation selon les opportunités disponibles.

## DISCUSSION

---

Nous avons relevé quelques indices dans la phase dite de positionnement montrant la manière dont les parcours de vie et professionnel interviennent dans la dialectique dispositif de formation / parcours de formation.

Le dispositif *AP* en tant qu'artefact présente d'emblée une certaine plasticité avec des éléments négociables ou ajustables (le type de ferme, le contenu des formations collectives, l'organisation de la présence dans les trois fermes, etc.), et d'autres qui ne le sont pas (prérequis, organisation alternée, nombre d'heures sur chaque ferme ou en formation collectives, types de formation, etc.) pour assurer sa cohérence. Dès lors, l'articulation dialectique entre dispositif de formation et parcours de formation semble en quelque sorte avoir été prévue dès la conception qui va tout de même se poursuivre dans de possibles usages (par exemple, le fait que la 3<sup>e</sup> ferme puisse être celle du porteur du projet). Cela est possible, car ce dispositif n'est ni institutionnel ni impersonnel au sens où il échapperait aux acteurs de terrain, car il vient du terrain. Les concepteurs ont voulu en faire un cadre pour soutenir des projets d'installation en accord avec l'agriculture paysanne, et co-construit avec les maraîchers en exercice. Ces projets évoluent au fur et à mesure du développement de l'expérience de ceux qui les portent, de l'avancement de la formation et des opportunités qui adviennent.

Si l'alternance intégrative n'est pas revendiquée explicitement par l'association paysanne, elle s'incarne dans l'organisation de la formation et dans ce qu'en font les porteurs de projet et les autres acteurs impliqués. Les premiers, en arrivant souvent avec des idées préconçues, acceptent leur déconstruction et proposent des changements qui font vivre et évoluer le dispositif. Les seconds, parce qu'ils sont à l'écoute des besoins des premiers, mais aussi en constante réflexion sur ce que veut dire former, qualifier, produire dans la filière maraîchère, approuvent les ajustements de planification. Au-delà d'un défi personnel, ne négligeons pas le défi politique évoqué en introduction : les porteurs de projet et les maraîchers partagent une conception du monde, ils veulent donner un sens à leur vie, recherchent un travail utile tourné vers autrui et respectueux de la planète. Les maraîchers ne s'inscrivent pas dans la concurrence, mais dans la coopération et le collectif constitué pour la formation des futurs maraîchers qui en véhicule les valeurs et les pratiques.

## CONCLUSION : LIMITES ET PERSPECTIVES

---

Les propos recueillis auprès de cinq porteurs de projet ont montré la mise en actes de ce rapport dialectique entre prescription et appropriation soutenant une formation intégrative singulière pour chacun des stagiaires (Rabardel, 1995).

Nous avons choisi de nous focaliser sur la phase dite de positionnement pour montrer l'articulation entre le dispositif AP et les parcours. Cette phase est utilisée pour éprouver le projet du futur paysan comme moyen d'agir (ou instrument au sens de Rabardel) que celui-ci est prêt à développer. En ce sens, elle est déterminante pour le déroulement de la formation.

C'est à l'appui de leur expérience de terrain et de formation que les paysans ont conçu et réajustent le dispositif AP, lui-même mis à l'épreuve par les futurs maraîchers. La structure dynamique évolutive du projet est ainsi mise en évidence et le parcours apparaît comme combinaison personnalisée coconstruite par les différents acteurs impliqués (les porteurs de projet, les maraîchers et l'association paysanne). Ainsi, ce dispositif propose une déclinaison originale de l'alternance intégrative.

Enfin, soulignons la situation particulière du maraîchage sur petites surfaces que soutient l'association paysanne basée sur la coopération et l'entraide entre paysans producteurs qui permet la formation des futurs maraîchers telle que nous l'avons observée. La transposition de ce modèle de formation impliquant simultanément trois lieux d'exercice prêts à partager leurs pratiques poserait inévitablement, dans d'autres secteurs professionnels, des problèmes liés à la concurrence. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier (Dir.). *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Puf.
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Astier, P. (2007a). Entre dispositifs et situations : espaces intermédiaires et dynamiques de l'activité. *Questions vives en Éducation et Formation*, 4(8), 49-59.
- Astier, P. (2007b). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation Permanente*, 172, 61-72.
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche ensemblière de l'alternance. *Pour*, 154, 57-64.
- Bluteau, M. (2024). L'alternance intégrative, une ingénierie d'interfaces. *Éducation permanente*, hors-série CCCA-BTP/UNMFR, 25-37. <https://doi.org/10.3917/edpe.hs01.0025>.
- Bouquet, B. et Dubéchet, P. (2017). Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuelle de ces concepts. *Vie Sociale*, 18(2), 13-23. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0013>.
- Boudjaoui, M. et Gilles Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Puf.

- Boutinet, J-P. (2023). Le parcours de vie, un paradigme qui interroge la formation des adultes. *Savoirs*, 61-62(1-2), 51-66. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0051>.
- Chartier, D. (1986/2025). *À l'aube des formations par alternance*. L'Harmattan
- Chrétien, F. (2014). Apprendre et se tester avant de s'installer. Dans A. Cardona, F. Chrétien, B. Leroux, F. Ripoli, et D. Thivet. *Dynamiques des agricultures biologiques* (p. 93-116). Éditions Quæ.
- Dayan, J.-L. et Tallard, M. (2017). La formation professionnelle au défi des parcours. *Éducation permanente*, 213, 29-40.
- Delasalle, F. et Martin, J.-P. (2014). *Comprendre la formation des adultes*. Chronique sociale.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- Foucault, M. (1977/1994). *Dits et écrits*. Éditions Gallimard.
- Fourdrignier, M. (2015). Alternance intégrative. Dans S. Rullac et L. Ott (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social* (p. 19-22). Dunod.
- Gazo, C. (2023). Se reconvertir dans l'agriculture : du retour au recours à la terre. *Études rurales*, 211. <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.31354>.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Gonnet, A., Kergoat, P. et Quenson, E. (2024). L'individualisation de la formation professionnelle continue. Vers un effacement des droits collectifs ? *La nouvelle revue du travail*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.4000/12kwf>.
- Labruyère, C. et Simon, V. (2014). L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique. *Bref*, 328, 1-4.
- Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Lire l'agir éducatif*. Éditions L'Harmattan.
- Lefresne, F. et Verdier, E. (2024). Introduction. Dans F. Lefresne et E. Verdier (dir.), *Le temps des mobilités et des reconversions. Céreq Essentiels*, 1(5), 11-17.
- Le Gros, L. (2020). La reconversion radicale après une grande école de management : entre rupture et réactivation de dispositions intériorisées. *Formation emploi*, 152(4), 119-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8617>.
- Levené, T. (2022). Trajectoire professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 425 à 431). Éditions De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0425>.
- Lima, L. (2023). De quoi le parcours est-il le nom dans les politiques de l'emploi ? Dans A.-S. Ginon (dir.) et P.-Y. Verkindt (dir.). *Aspects contemporains des politiques de l'emploi : vol. 1* (p. 132-146). IRJS éditions.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21(3), 269-282.
- Maubant, P. (2022). Alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 49-53). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0049>.

- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation : 6<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation* (p. 29-39). INRP.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler avec le vivant : l'entrée par la didactique professionnelle. Dans P. Mayen et A. Lainé (dir.), *Travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75). Éditions Raison et passions.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives. *Éducation permanente*, 181, 11-21.
- Métral, J.-F., David, M. et Olry, P. (2021). Le potentiel d'apprentissage professionnel dans les formations visant des métiers « en train de se re-faire ». Le cas des formations des futurs agriculteurs. *Communication présentée à la 9<sup>e</sup> Biennale Internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles*, du 22 au 25 septembre 2021, Paris.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Paranthoën, J.-B. (2021). Des reconversions professionnelles *en train de se faire* vers le maraîchage biologique. Ethnographie d'une formation. *Travail et Emploi*, 166-167, 103-129. <https://doi.org/10.4000/travailem-ploi.13176>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Puf.
- Petit, L. (2023). Circuler entre différents espaces de production-formation. L'expérience d'apprentissage d'un nouveau métier. *Éducation permanente*, 237, 115-122. <https://doi.org/10.3917/edpe.237.0115>.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies. Approche cognitive des instruments*. Armand Colin.
- Serres, G. et Toczek, M.-C. (2022). Parcours de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-298). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0295>.
- Tanguy, L. (2007). La fabrication d'un bien universel. Dans G. Brucy, P. Caillaud, E. Quenson et L. Tanguy (dir.), *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)* (p. 31-68). La Découverte.
- Veillard, L. (2024) (coord.). *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance. Rapport de recherche pour France Compétences*. Institut AgroDijon, Université de Bourgogne, Université Grenoble Alpes, Nantes Université.