



Accompagnement pédagogique et itinéraire de formation

PRÉAMBULE

À l'occasion du projet « Valorisation et transmission des savoirs agro-écologiques dans l'Enseignement Agricole », porté par SupAgro Florac depuis 2008, un groupe de travail s'est constitué, notamment autour des savoirs de garde d'un troupeau.

Dans ce contexte, Geneviève Andréis, ancienne bergère, responsable de la formation de berger transhumant au centre de formation du Merle – Montpellier SupAgro, et Élisabeth Lécivain, chercheuse en éthologie INRA-Ecodéveloppement Avignon, intervenante sur le module « garde des troupeaux », procèdent à l'auto-analyse croisée de leur expérience.

Anne Moneyron, chercheuse indépendante en sciences de l'Éducation et de la Formation les accompagne dans l'identification et l'analyse de leurs pratiques pédagogiques en rapport avec les savoirs agro-écologiques d'expérience, afin de repenser et réorganiser les modes d'apprentissage et de transmission de ces savoirs.

Marie-Laure Girault et Aurélie Javelle, respectivement assistante ingénieur et ingénieure de recherche à SupAgro Florac, leur *ont apporté leur distance* méthodologique, dans ces phases de formalisation de leurs réflexions.

Une première plaquette, éditée en 2011, a permis de traiter des contours théoriques de la construction des savoirs d'expérience (cf. encadré p. 2).

Nous poursuivons notre exploration du sujet des savoirs agro-écologiques par le présent travail qui apporte des éléments de réflexion quant à l'accompagnement pédagogique de l'émergence chez les apprenants, de ces savoirs originaux qui permettent une production agricole plus respectueuse de l'environnement.

Apprendre à garder un troupeau ou comment se construisent les savoirs d'expérience*

Dans cette autre plaquette, nous présentons les concepts :

- de formation expérientielle et d'écoformation (Pineau, 1991) ;
- d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) ; d'éco-savoirs (Moneyron, 2003) qui permettent d'explicitier comment le savoir garder un troupeau s'acquiert et se développe en interaction avec la situation. Ce « avec » signifiant que l'apprenant doit être dans une posture d'apprendre et de faire avec le réel, les aléas. Construire le savoir « avec » la situation ne signifie en aucune manière subir ces aléas, mais au contraire s'appuyer sur leurs réalités et leurs dynamiques pour se placer, par observation et vigilance continues, en « situation d'agir/inter-agir » à propos.

*SupAgro Florac 2011 – SupAgro Le Merle, INRA Ecodéveloppement Avignon.



Eco-formation © Marie-Laure Girault

I – SAVOIRS AGRO-ÉCOLOGIQUES : RECONNAÎTRE LE RAPPORT SENSIBLE AU MONDE COMME SOURCE DE SAVOIR

LE SAVOIR : ENTRE INFORMATION ET CONNAISSANCE

Généralement, nous nous représentons le savoir, comme un objet descendant des institutions, aux contenus et aux limites flous, que nous relient à la notion de connaissance. Et cette connaissance se confond alors avec le savoir scientifique. Or, qu'en est-il du point de vue de l'apprentissage, où le savoir émerge de l'expérience et des situations ? Comment s'articule et se distingue le savoir avec son amont : l'information, et son aval : la connaissance ? Dans ses travaux de recherche en sciences de l'éducation, Jacques Legroux (1981) spécialiste de l'apprentissage par alternance, s'est attaché à distinguer l'information du savoir et de la connaissance.

L'information est impersonnelle, désignant des faits, des commentaires, des événements dont il est possible de se saisir de manière immédiate à partir de différents types de supports ou de l'expérience vécue de situations précises. Elle constitue une donnée extérieure à la personne qu'il lui est possible de stocker et de redécouvrir à l'identique longtemps après. Mais un même cours, un même discours, est entendu



Entre pairs... © Sophie Lemonnier



Lycéens et animateur dans le cadre d'une journée sur la rivière © Marie-Laure Girault

diversement par ses auditeurs, un même livre perçu différemment selon ses lecteurs, une même expérience vécue singulièrement par chacun. Toute personne, au cours de ses expériences, traite l'information, se l'approprie, la fait sienne en une connaissance, détachée des dogmes, qui se situe dans la mémoire et le corps, où le temps la façonne, la transforme. C'est pourquoi, la connaissance n'est pas transmissible en l'état car inaccessible à l'autre (Moneyron, 2003). L'impossible transmission de la connaissance, s'exprime à travers des expressions du type – tu vois bien – de la personne expérimentée auxquelles l'apprenant ne peut répondre que par son silence ou des – non ! je ne vois pas ! –.

Le savoir quant à lui, se construit lorsqu'une rupture est opérée par la personne entre sa connaissance intime subjective incorporée et l'information objective reçue. Rupture qui correspond à une mise à distance de l'expérience : c'est par un acte réfléchi qu'informations impersonnelles et connaissances intimes se transforment en savoir ; il en va de même pour le savoir d'expérience.

Dans le cadre des savoirs agro-écologiques d'expérience, les approches et outils pédagogiques consistent à accompagner l'expression de cette connaissance intime en un savoir transmissible.

DES SAVOIRS INSCRITS DANS UN RAPPORT SPÉCIFIQUE AU MONDE

Bernard Charlot, initiateur de la notion de *rapport au savoir*, attire l'attention sur le fait que le savoir est aussi un rapport à l'apprendre. Il montre qu'il n'y a pas de savoir en soi, le savoir est une relation. Le savoir n'existe qu'en des formes spécifiques. Il souligne que ces formes spécifiques ne sont pas celles d'un objet, qui se nommerait savoir, et que l'on pourrait cataloguer et classer, alors que ce qui est en jeu dans le savoir, ce sont celles du rapport au monde. « Ainsi, en quoi un savoir peut-il être dit pratique ? Ce n'est pas le savoir lui-même qui est pratique, c'est l'usage que l'on en fait, dans un rapport pratique au monde. » (Charlot, 1997, p. 71).

En agriculture, la complexité et la diversité des situations de travail avec le vivant (animal, végétal), font qu'il faut réfléchir la formation des savoirs agro-écologiques, autrement que selon le seul rapport technique et utilitariste. Le risque, l'incertitude, l'aléa, l'environnement changeant, ne sont pas des phénomènes accessoires, extérieurs, et consécutifs au déroulement de l'activité, ils en sont les composants intrinsèques matérielles et imaginaires. Avec la prise en compte de l'incertitude comme pivot du savoir d'expérience, au delà de l'aspect technique, c'est bien la formation perceptive d'un autre rapport au monde qu'il s'agit d'accompagner.

L'EXPÉRIENCE SENSIBLE COMME COMPOSANTE DU SAVOIR

Le savoir étant relation au monde, – ici la relation sensible créée par l'immédiété sensorielle de l'expérience, sans médiateur humain –, le geste s'accomplit naturellement parce que la situation le nécessite. Par exemple, aider à la mise bas d'un animal, réaliser un traitement (sur un animal ou un végétal) au bon moment, c'est savoir accepter les rythmes et les besoins du vivant et non se borner à la logique d'un travail prescrit. Cela demande de mobiliser non pas des valeurs morales énoncées *a priori* mais des valeurs formées au cours de l'agir immédiat. Alors, le savoir créé au cours de ces interactions directes avec la réalité du vivant, est celui qui transforme l'expérience intuitive d'être juste avec le potentiel de chaque situation. Les composantes et les dynamiques de ces situations sont singulières, évolutives car « le monde n'est pas quelque chose qui nous est donné : c'est une chose à laquelle nous prenons part en fonction de notre manière de bouger, de toucher, de respirer et de manger ». (Varela, 1996, p. 24.).

Exercer ses sens : un premier pas vers la construction des savoirs agro-écologiques

Lors d'une sortie de découverte des milieux pastoraux, un stagiaire en conversion professionnelle, originaire d'une grande ville dit : « Je m'aperçois que mes sens se sont émoussés. Quand vous me dites : regarde le paysage, les plantes ; sens ces odeurs ; entends le silence à peine troublé par le vent ; je ne vois pas, je ne sens pas, je n'entends pas. Je suis dans une phase cotonneuse où mes perceptions sont faibles... Il faut que je réapprenne les sensations ».

Le sensible est la faculté de sentir ou de ressentir un phénomène physique au cours de l'expérience directe et de transformer cette perception corporelle réflexe directe en représentation et compréhension explicites. Il désigne la propriété sensorielle du corps d'être réactif par les sens. Il est le signe de l'intelligence intuitive de l'appartenance du vivant au monde qui l'entoure. À travers l'expérience sensible, « les émotions se manifestent sur le théâtre du corps ; les sentiments sur celui de l'esprit. » (Damasio, 2003, p. 34).

Par le sensible, le corps est dans une veille permanente pour interagir activement aux excitations extérieures ou intérieures. C'est pourquoi un bruit, une lumière, un son peuvent nous réveiller. Le sensible est perceptible en continue. Il n'est pas le sentiment, qui lui est lié à l'émotion, car si ces derniers font réagir (par exemple la peur), le sensible structure (la peur devient vigilance). Le sensible ne s'oppose ni aux émotions ni aux sentiments. Il se réfère, pour celui qui connaît par le sensible, à la notion de valeur. À travers l'expérience sensorielle, on éprouve et canalise des

sensations qui deviennent alors des connaissances sensibles incorporées. Le savoir sensible est l'expression de ces valeurs, quand il permet d'être efficace – d'être où il faut quand il faut –, au cours d'actions où l'aléa prévaut.

Mais, en formation, comment penser et solliciter ce rapport sensible au monde non comme simple norme à enseigner, mais dans et pour l'agir, comme une valeur structurante des savoirs agro-écologiques d'expériences ?

Organiser un temps d'expression de l'expérience sensible vécue

Lors des suivis de stage, les formateurs observent des apprenants qui se montrent rebutés par le contact direct avec l'animal : ses sécrétions, ses odeurs, ses moiteurs. De ce fait à leur retour au centre de formation du Merle, les formateurs proposent systématiquement un temps d'expression et d'analyse du vécu sensible des apprenants.

À cette occasion, au retour d'un stage agnelage, un apprenti berger, exprimait sa répulsion et son appréhension à devoir à nouveau participer à des travaux d'agnelage : « Tu comprends ces odeurs d'ammoniac, ces suris de lait, les agneaux gluants qu'il faut porter. Le pire, c'est la fois où j'étais seul et où une brebis n'arrivait pas à agneler. Il a fallu que je mette la main dedans, que mes doigts soient coincés entre ses os [du bassin], où il a fallu qu'à tâtons je remette la tête de l'agneau comme il faut, que je trouve les pattes et que je le tire. C'était moite, mouillé, la brebis poussait pour le faire sortir et moi je luttais contre elle pour remettre l'agneau en place. Après il était vivant, j'étais content, surtout que la brebis l'a pris. Mais en même temps j'étais dégoûté, j'avais du liquide gluant et piquant sur la main et l'avant bras [le liquide amniotique], j'avais du sang aussi et puis on avait tellement forcé tous les deux qu'elle m'a fait la délivre sur les pieds [expulsion du placenta]. Ça ressemblait à un morceau de foie... Je veux bien les garder [les brebis] mais ça, ça... Il faudra vraiment que je ne puisse pas faire autrement pour recommencer ! ».

La notion de valeur s'impose de manière récurrente et incontournable, quand il s'agit d'aborder la vaste problématique des savoirs en lien avec l'agro-écologie. En croisant les travaux de John Dewey (2005, 2011 et encadré suivant), avec l'expérience sensible, support des savoirs agro-écologiques, la valeur est définie comme une composante de toute expérience immédiate, par le simple fait que ce qui arrive plaît ou déplaît. Cette valeur développée dans le vécu quotidien d'une situation, se traduit à la fois sous forme d'action immédiate, mais également d'une réflexion critique qui permet d'évaluer la justesse du comportement et/ou de l'attitude à déployer en regard de la situation.

Cette valeur s'appuie à la fois sur la raison, mais également, et de manière immédiate ou différée, sur le « goût » pour la situation, c'est-à-dire l'imagination et le sensible reliant à cette situation. C'est alors un savoir agro-écologique d'expérience qui se construit sur des valeurs de relation au vivant.

Dewey, une philosophie tournée vers le monde réel pour comprendre l'expérience du sensible, valeur pivot des savoirs agro-écologiques

La théorie de John Dewey, reste fort mal connue en France où prédominent une définition négative des valeurs par opposition aux normes. Cette distinction entre normes et valeurs est tout à fait centrale : seules les normes sont universalisables, tandis que les valeurs correspondraient à des attractions et des préférences toujours particulières. (Dewey, 2011, p. 7)

Dewey, plutôt que de concevoir les valeurs en terme de processus abstraits, montre qu'elles sont des choses qui se produisent dans le monde et dans l'expérience du monde. La valeur est donc pour Dewey quelque chose qui se produit dans les « faits spatio-temporels observables » que sont nos activités quotidiennes. Mais il s'agit moins d'un acte ponctuel que d'un comportement durable, adopté à plusieurs reprises en fonction de certaines conditions et de certaines situations. (ibid, p.10)

« Un homme est intelligent non pas parce qu'il dispose d'une raison qui saisit les vérités premières et indémontrables au sujet de principes fixés, et qui lui permet de passer, en raisonnant de manière déductive, de ces principes aux situations particulières qu'ils gouvernent. Mais en raison de sa capacité à estimer les possibilités d'une situation et à agir conformément à cette situation. » (ibid, p. 30)

Estimer les possibilités d'une situation est une tâche pratique qui requiert le concours, non seulement de la raison mais également de l'imagination et de l'émotion. À ce titre, imagination et émotion sont aussi les supports de la critique : c'est « par un sens des possibilités s'offrant à nous que nous prenons conscience des constructions qui nous enserrant et des poids qui nous oppressent ». (Dewey, 2005, p. 396)



Bergère et ses fils © Geneviève Andréis

II – SAVOIRS AGRO-ÉCOLOGIQUES : ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

En pointant ces caractéristiques des savoirs agro-écologiques, nous abordons les « trous noirs de la connaissance » (Morin, 2000) qui demandent aux formateurs, enseignants, tuteurs, conseillers, apprenants de penser et d'aborder autrement la fonction d'accompagnement par des approches pédagogiques qui redynamisent le triptyque « tuteur-apprenant-formateur ». Pour repenser ces passages, accompagner ces ruptures, la formation dite en alternance, aussi bien avec ceux qui savent (tuteur) qu'avec ceux qui ne savent pas (apprenant), doit faciliter la « ré-expression de la connaissance intime et personnelle » vers un savoir partageable.

Accompagner les expériences par des mises en situation pour former un savoir singulier partageable

Les conditions d'exercice du métier de berger transhumant sont complexes et tellement diverses que nous ne pouvons former de berger-type. La formation est conçue de manière à ce que, au delà de l'année d'apprentissage par alternance de temps au Centre de Formation du Merle et chez des tuteurs expérimentés, les futurs bergers puissent ensuite s'adapter aux situations réelles de travail et de vie qui seront les leurs, où les évolutions sont permanentes, souvent rapides et inattendues.

Nous ne pouvons pas transmettre notre sensibilité, notre perception. La part de sensoriel, qui permet à chacun de déterminer ses actes, ses déplacements est personnelle, voire intime. Nos perceptions s'affinent au fil de la pratique et évoluent avec le temps.

Ces dimensions informelles ne sont pas des normes et des savoirs stabilisés universels. C'est pourtant là, que doit se concentrer un accompagnement de la reconnaissance du sensible dans la construction des savoirs agro-écologiques.

Parce que ces savoirs d'expériences sont impossibles à transmettre en l'état, nous, formateurs-tuteurs-intervenants extérieurs, nous ne pouvons qu'indiquer des points de repères aux apprenants, leur donner des indices, accompagner la formation des valeurs de chacun et surtout les inciter à reconnaître leur propre dimension sensible, intuitive.

Dans un enseignement formel traditionnel, aussi bien en salle qu'en situation de terrain, ce discours n'est souvent ni recevable, ni permis.

CRÉER DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES INNOVANTES

La complexité et la diversité des situations de travail avec le vivant font qu'il faut réfléchir autrement les enseignements et l'accompagnement de la formation des savoirs agro-écologiques.

Les savoirs agro-écologiques laissent une large place à l'agir avec l'incertitude. Cela signifie raisonner, non plus selon un mode linéaire – les objectifs d'une fin justifient les moyens –, mais sur un mode contradictoire – le potentiel de situations changeantes requiert des stratégies adaptées – (Jullien, 1996 ; Moneyron, 2013). C'est un changement de posture plus qu'une nouvelle méthode. Il s'agit de penser et co-construire des modules pédagogiques d'un type nouveau : basés sur le développement du sensible comme valeur de l'agir avec un environnement aléatoire.



Des contes en un lieu de mémoire © Paroles de sources

Le conte, un outil à mobiliser ?

Les relations nouées avec notre environnement sont fondatrices de représentations mentales, d'images sensibles. Ces représentations, parfois très conceptuelles, sont fondamentalement et intimement liées aux sensations, aux émotions vécues. Dans notre rapport au monde, l'imaginaire permet de se distancier de l'expérience directe vécue. Les images, les odeurs, les sons, les sensations internes, laissent en nous une empreinte émotionnelle biologique, qui est ensuite façonnée et pétrie par notre culture. Cette faculté intermédiaire qu'est l'imaginaire, circulant entre le sensible et le penser, est dynamique (Bischoff, 2010). En effet, l'empreinte émotionnelle évolue dans le temps, par l'enrichissement de notre vécu au quotidien.

Nous distinguons 4 fonctions principales de l'imaginaire :

- L'imaginaire donne lieu en notre fort intérieur à une interprétation subjective du monde par le filtre de notre expérience.
- L'imaginaire, c'est la mémoire de notre expérience. Il l'enregistre.
- Avec l'imagination, nous avons la possibilité de dynamiser ce que nous accumulons au cours de notre expérience de vie en un nouvel agencement, une nouvelle combinaison, de nouveaux possibles, ouvrant le champ fertile de l'innovation et de la création.
- L'imaginaire transforme notre expérience en ressource intérieure, il nourrit, il fait grandir.

La prise de conscience de l'impact de notre activité mentale, de notre imaginaire dans notre rapport au monde favorise le cheminement vers un mode de relation aux autres plus ouvert. L'imaginaire est un levier pour sensibiliser les apprenants à explorer d'autres voies de construction du savoir.

Le conteur est le colporteur d'imaginaire. Quand il parle, il sollicite en nous des images, des odeurs, des sons, des sensations et des émotions. Toutes ces évocations intimes nous amènent à vivre ou revivre des situations réelles. Ces réminiscences révèlent et éclairent nos savoirs intimes et informels, auxquels nous avons alors accès par la parole du conteur, et permettent de les verbaliser puis de les formaliser. Offrir une histoire à un groupe d'apprenants, c'est solliciter les connaissances intimes qu'ils ont engrangé pour les re-mobiliser en savoirs explicites et partageables. Le conte est éducateur.

Les contes disent, notamment, ce que nous taisons, ce que nous re foulons, ce que nous enfouissons au plus profond de nous, ce que nous pensons tout bas... Ils résonnent en nous car ils parlent de l'universalité de l'expérience humaine. Ils font vibrer nos valeurs, les interrogent, les bousculent. Empreint de la sagesse, fruit d'une accumulation et d'une transmission depuis l'aube de l'humanité, les contes nous guident, nous réconcilient avec les valeurs anthropologiques, souvent mises à mal par le bouillonnement frénétique des sociétés occidentales et leurs paradoxes.

Alterner le formel et l'informel pour accompagner la formation des savoirs d'expérience : exemple du module « Garde de troupeau » du centre de formation du Merle

- En salle, dès les premiers jours et pour explorer les représentations a priori du travail de garde, le module est présenté dans sa complexité en s'appuyant sur plusieurs points de vue : formateurs extérieurs – éthologues, ingénieurs pastoraux, gestionnaires d'espaces pastoraux–, et formateurs internes au centre de formation. Ces différents intervenants apportent des socles d'informations formelles en vue de permettre l'acquisition de références-repères modélisables.

- En parallèle, des rencontres de terrains avec des professionnels en situation de travail (ici, des bergers et des éleveurs en situation de garde), et l'ensemble des apprenants :

- Observation du travail (de garde), mais aussi de l'environnement, c'est-à-dire de l'ensemble de la situation de travail

- Récits par les professionnels (bergers et éleveurs) de leur mode de fonctionnement où ils explicitent leurs interactions avec le troupeau et le(s) chien(s).

Ces visites permettent aux apprenants de se projeter de manière concrète et plurielle dans la réalité du travail et d'échanger avec des professionnels, sur leurs questionnements non formels : leurs doutes, leurs peurs, et ainsi de dépasser les seuls aspects techniques formels où chacun (tuteurs et apprenants) s'engouffrent toujours très vite, car ceux-ci sont rassurants de par leur nature de savoirs stabilisés détenant « la » vérité.

- Puis un temps d'autonomisation et d'expérience directe où il s'agit d'interroger le travail théorique au contact des exigences de la pratique. C'est le passage par 6 semaines dans un élevage avec pour objectif celui de vivre une expérience individuelle de garde d'un troupeau en milieu pastoral avec un chien : expérience directe accompagnée par un tuteur, berger qualifié et un formateur référent du centre de formation. Au cours de cette première mise en situation directe (pas pour tous, certains ayant déjà une expérience de garde), commence à se co-construire les savoirs agro-écologiques de garde : l'apprenant berger est avec son troupeau et ses chiens dans un environnement naturel où il découvre la réalité du comportement des animaux. Autonome et naïf, il se doit de comprendre le troupeau au quotidien dans un environnement singulier : il observe, il écoute, il mobilise des signes, il se questionne, il prend des décisions, il constate la réussite ou non de ses actions et de ses objectifs. Peu à peu son acuité perceptive se développe et il apprend : comment observer, quoi écouter, quelles indications tirer des odeurs, et ainsi construit son panel non formel d'indices souvent imperceptibles pour un étranger et qui lui fera dire : « finalement c'est simple, ça se fait presque tout seul... ». Se faisant, il incorpore des informations qu'il associe aux informations théoriques reçues, et construit un

socle de connaissances qui lui sont propres.

- Au retour, il est demandé aux apprenants de participer, en salle, à un temps de mutualisation et d'analyse des expériences vécues individuellement. Temps qui participe à l'identification des savoirs agro-écologiques.

- Ce travail se fait sous quatre modes :

- 1) discussions d'environ 2 h par petits groupes de 3 à 5 personnes maximum pour partager, entre pairs, leurs expériences contextualisées : leurs réussites, leurs difficultés mais surtout leurs émotions. Ce temps se déroule sans les formateurs internes référents, afin de libérer la parole et de faciliter l'expression d'éléments non techniques, de type émotionnel et sensible. Ces échanges rassurent et participent à une production individuelle de sens sur leur vécu. « La force de la mise en mot permet de penser ses actes : c'est une pratique réflexive » (Denoyel, 2012) ;

- 2) mise en commun des discussions en grand groupe afin de compléter et d'élargir ses expériences et sa vision avec celle des autres participants : recueil de leurs paroles et mise en perspective de leurs expériences et des enseignements tirés. Ce temps se déroule en présence des formateurs référents de stage : un intervenant extérieur [éthologue] – et un formateur interne. Cette mise en commun consiste à rassembler, à discuter et à créer, à partir d'un affichage visible par tous, une représentation organisée de l'ensemble des éléments clefs caractérisant les expériences personnelles ;

- 3) restitution par les apprenants d'un document écrit des échanges collectifs sur l'ensemble des expériences formalisées et organisées par thème. Ce document peut par la suite leur servir d'aide mémoire, d'informations ;

- 4) rédaction, par chaque apprenant, d'un dossier de ses expériences de garde. Sans tomber dans le catalogue photographique, la conception graphique et l'organisation du fond de ce document sont laissées libres, afin que chacun puisse y exprimer et y faire reconnaître sa propre sensibilité. C'est ainsi qu'au détour des pages, un poème, un dessin, une photo évocatrice ou encore un témoignage intime illustre cette sensibilité, vécue au cours du stage. Cette liberté de conception permet aux apprenants de montrer et de comprendre, à partir de leur récit biographique socialisé, comment leurs expériences intimes (sensibles et techniques) se transforment en des savoirs agro-écologiques. De portée réellement pédagogique ce dossier, individuel et personnel, est inclus dans le rapport de stage et reconnu comme support de validation du diplôme.

Ce mode d'alternance, qui peut paraître ordinaire dans la lecture de l'énoncé du déroulé ci-dessus, se construit selon le postulat de la valeur centrale du sensible, ce qui, en soit, n'est pas ordinaire et qui est le résultat du constat de la singularité des savoirs agro-écologiques dans le pastoralisme.



En alpage : prendre de la distance avec le troupeau après avoir donné le biais au troupeau.
Permettre aux brebis de se déplacer calmement en mangeant après une intervention avec le chien.
© Pierre Constant

Une bergère raconte ses souvenirs de garde ... et décrypte les récits des apprenants bergers

« Lorsque l'on travaille avec un troupeau, on travaille d'abord avec soi-même. Beaucoup de bergers *parlent* à leurs bêtes et on du mal à l'exprimer parce que souvent les regards extérieurs, sur cette *manie*, sont au mieux surpris, au pire moqueurs. La *répétition* quotidienne de la garde qui fait qu'en même temps le regard est attiré par l'animal qui se gratte, par la brebis qui lève la tête pour surveiller les alentours, par l'agnelle restée endormie derrière sa touffe d'herbe. L'attention visuelle est diffuse et large pour saisir l'intégralité du troupeau et pourtant dans le même temps elle se focalise sur les petits indices ou incidents à propos d'un animal, d'un petit groupe qui s'écarte ; ce sont ces observations incessantes à la fois précises et diffuses qui me permettent d'anticiper, de me préparer à la suite du déroulement du temps de garde.

Combien d'apprenants, lors des partages d'expériences, expriment leur peur des événements clima-

tiques : l'orage qui les a surpris, l'électricité statique qui donne la sensation d'avoir un essaim d'abeilles dans les cheveux, la sidération que l'on éprouve lorsque tombe la foudre.

Dans la relation entre un tuteur et un apprenant, ces sensations sont difficilement exprimables, elles sont si intimes que souvent la pudeur de chacun ne permet pas de reconnaître cette sensibilité sensorielle, affective, intérieure. Quant à l'apprenant il faut qu'il prenne par lui-même la mesure de ses émotions, de ses sensations, qu'il expérimente par tous ses sens. Cela ne se décrète pas. Plusieurs nous ont dit combien il leur a fallu prendre sur eux pour accepter la *dureté* de ces contraintes physiques. Cette part physique, psychologique, émotionnelle ressentie, fait partie intégrante de lui-même, et en tant que formatrice, je n'ai pas le droit de m'immiscer dans cette intimité. Pourtant je me dois aujourd'hui d'essayer de leur montrer et de leur donner un peu de la mienne pour qu'ils osent l'admettre et l'identifier. »

Comprendre les raisonnements et connaître les valeurs par le sensible : exemple d'un projet de l'unité expérimentale de l'INRA de Mirecourt

En 2003, le site INRA de Mirecourt (Vosges) oriente son unité expérimentale (UE) *vers une agriculture adaptée aux ressources et aux potentialités du milieu*. L'hypothèse d'*accompagnement* de ce changement pose qu'il va s'agir, pour les techniciens de la station non pas de remplacer leur savoir technique par d'autres, mais de changer radicalement la façon de penser et de faire *avec le vivant*. Dans ce nouveau contexte lié aux choix de mode de production, une approche technique du travail quotidien fondée sur l'application de règles standardisées connues demande d'être remplacée par une approche sensible et soucieuse de la complexité du vivant. Il s'agit de mobiliser des pratiques existantes, d'anciens savoirs et de construire de nouveaux savoirs.

Pour se saisir d'autres modes de raisonnement de travail, au cours d'expériences directes de découverte d'une exploitation c'est-à-dire sans questionnaire établi à l'avance, les perceptions sensorielles et sensibles sont sollicitées en première intention pour une mise à l'écart des connaissances formelles. Ainsi, un premier changement de déconstruction/reconstruction du savoir et du raisonnement est amorcé, mais il faut être attentif à ce que le naturel ne revienne pas au galop. Pour tenter de comprendre les façons de faire de l'agriculteur, les techniciens posent des questions techniques précises selon leurs valeurs : « *Avec les cailloux, t'as pas beaucoup de rendement ?* » ; question à laquelle l'agriculteur répond : « *C'est pas la présence des cailloux, c'est l'ensemble du sol. Qu'il n'y ait pas de mauvais liens, c'est le potentiel du sol qui me guide !* ».

Les agriculteurs expliquent qu'ils n'estiment pas *a priori*, la valeur et le potentiel de la terre par la granulométrie et l'analyse chimique du sol. Ils mobilisent, de manière permanente et réactive, leur connaissance sensible, pour raisonner et ajuster leurs actions, leurs choix, selon les diversités et les spécificités des réalités physiques des éléments, des *variables naturelles* propres à leurs milieux : « *C'est de la terre, t'y rentres toujours tout seul* » ; à la réaction à l'eau : « *C'est de la terre qui ressuie bien* » ; à la couleur : « *Les couleurs en ce moment me plaisent bien.* » Quotidiennement, à chaque instant, quand il leur faut prendre une décision, le cultivateur, l'éleveur, estime l'importance de ces variables selon une logique d'ensemble et non séparément, tout en estimant l'importance du caractère singulier de chacune d'entre elles.



Entre pairs... © Marie-Laure Girault

Cultures pérennes et Plan Ecophyto 2018 : l'approche normative du savoir freine le passage et la reconnaissance des savoirs agro-écologiques : un exemple en viticulture

Suite au Grenelle de l'Environnement, en 2008, le programme pour l'agriculture détaille 10 axes majeurs, dont le plan Ecophyto 2018. Puis, en décembre 2012, l'agro-écologie devient le mot d'ordre, dont l'agriculture biologique serait le modèle. À la même date, les objectifs annoncés du plan Ecophyto 2018 sont quant à eux sous-réalisés. Les approches mises en place étant pour l'essentiel, quantitatives et normatives. Des guides de bonnes pratiques voient le jour, qui privilégient la démarche descendante et technicienne du savoir. Cette posture amène les viticulteurs à rechercher la caution scientifique de leurs pratiques à travers des formules et des outils clefs en main. Ainsi, par manque de confiance en leurs observations dans l'action et leur réflexivité sur l'action, ils délaissent leurs propres savoirs. Une recherche-action, Sciences-Sociétés, mise en œuvre en Alsace depuis 10 ans – Repère-3SCED & Zinnle* – montre que ce type de démarche s'avère être un obstacle humain, économique, social et environnemental majeur à l'appropriation, par les acteurs eux-mêmes, de l'urgence collective de changement**.

En effet, pour rester sur la seule question des savoirs, l'impact humain n'est aucunement pris en compte.

- Comment le travail et surtout la pensée au travail sont et vont-ils être modifiés ?
- Comment les connaissances et les savoirs agro-écologiques déjà existants dans la réalité des pratiques des vigneronns alsaciens sont-ils pris en compte ?
- Comment accompagner ces savoirs complexes pour que cet impératif écologique devienne une valeur au sens de Dewey plutôt que de proposer de simples ajustements techniques ?
- Entrer dans une relation inversée du rapport au savoir par un travail de mise en commun Sciences-Sociétés, ce n'est pas simplement aller chercher les savoirs de terrain, ce n'est pas se saisir du savoir pour le rendre scientifique et évacuer ce qui ne correspond pas aux critères de scientificité. C'est interroger collectivement les savoirs selon d'autres approches, d'autres valeurs, d'autres imaginaires pour les croiser et les expliciter afin d'enrichir les différentes formes de raisons/pensées d'un autre rapport au monde réel. C'est aussi éviter les écueils de la collecte des savoirs selon une approche de type ethnologique où une part importante des savoirs se disperse loin des détenteurs et de leurs besoins pour l'agir.
- À partir d'alternances de temps et de lieux, de croisements de savoirs entre techniciens, agriculteurs, viticulteurs, chercheurs, formateurs, enseignants, ces recherches-formations-actions accompagnent la prise en compte de l'aléa et du risque comme limites et leviers des changements afin de répondre à un double enjeu :



Vue sur la vallée de Soultzmatt parcelle de gewurztraminer
© Jean Masson

- Ré-apprendre des agriculteurs et avec eux, notamment à partir de leurs *valeurs*, à travailler et raisonner autrement avec le milieu ;
 - Accompagner les agriculteurs dans l'identification et la ré-expression de leurs connaissances personnelles en savoirs transmissibles, collectifs, partageables mais singuliers à un milieu agro-écologique et non en des normes généralisables.
 - Remplacer une approche technicienne par une telle approche écoformée sensible de la complexité de la situation, ouvre sur – des transformations silencieuses plutôt que des ruptures, – replace l'agriculture dans son contexte socio-économique et environnemental –, permet de dépasser les seules expérimentations individuelles, pour aller vers une démarche collective de recherche-action plus adaptée aux situations du faire-avec-le réel, le vivant, le complexe, propres à l'agro-écologie.
- C'est aussi la question du temps qui devient primordiale. Le temps long est l'élément clé qui fait circuler le savoir agro-écologique d'expérience d'une dimension individuelle à un agir collectif : « Ce qui signifie qu'en ta vie : tu ne vois que deux, peut-être trois, rotations sur ta vie : tu ne peux pas t'en souvenir ». La prise en compte des temporalités longues dans la construction des savoirs agro-écologiques renvoie à la nécessité de développer une mémoire individuelle et singulière, mais qui ne peut se passer d'une mémoire collective et intergénérationnelle.

* Repère-3SCED - <http://www.programme-repere.fr/> & Zinnle - <http://inra-dam-front-resources-cdn.brainsonic.com/ressources/afile/238356-dac45-resource-lettre-info-smach-1.html>

** Ce groupe recherche-action comprend des membres de la viticulture alsacienne, de l'Association des Viticulteurs Alsaciens, de l'Institut National des Appellations d'Origine, de la Chambre de Consommation d'Alsace, du Lycée agricole et viticole, de la Confédération Paysanne, d'Alsace Nature, un viticulteur indépendant, un voisin du site de l'essai, un représentant de la Direction régionale de l'alimentation, un représentant de l'agriculture et de la forêt (DRAAF), un représentant de la Direction régionale de l'environnement (DREAL), un représentant élu du Conseil régional, un représentant élu du Conseil municipal, trois chercheurs en sciences humaines, un directeur de recherche en biologie de l'INRA qui assure la fonction de modérateur.

Voir aussi l'article de Reibel C., Partager ses savoirs pour inventer des techniques alternatives, journal Le paysan du Haut-Rhin du 6 décembre 2013, n°49, p. 21.

III. EN OUVERTURE ET DISCUSSION

Ces pratiques et ces réflexions à propos des savoirs agro-écologiques d'expérience, montrent que leur formation demande un accompagnement, long et continu, des passages et des allers-retours entre connaissance incorporée et expérience directe, pour permettre le développement d'un savoir qui repose sur la prise en compte des aléas. Il s'agit, en permanence d'affiner et d'actualiser cet accompagnement formateur et émancipateur des passages du savoir vers la connaissance et de la connaissance au savoir. Cela demande de repenser une alternance où enseignant/formateur et maître de stage reconnaissent l'importance de la part de leur propre dimension sensible et favorise l'expression et la reconnaissance de la sensibilité des apprenants.

Le savoir agro-écologique d'expérience se déploie dans des situations d'incertitudes où il s'agit de conduire l'action avec souplesse et vigilance. Réfléchir la formation selon une alternance classique, avec tout ce qui se voit, tout ce qui s'évalue, n'est pas suffisant. Il faut prendre en compte la dimension personnelle et éco-logique, avec ce qui s'intériorise dans la solitude et le rapport sensible à un environnement non maîtrisable. Ainsi, un apprenti, un apprenant, un stagiaire, aussi bien qu'un agriculteur, un éleveur expérimenté, ou un gestionnaire d'espaces naturels, construisent de manière continue les savoirs agro-écologiques nécessaires au travail avec un milieu ouvert (aléa/prise de risque) et dont il s'agit, pour les formateurs et tuteurs, d'accompagner la formation. Cette prise en compte de l'intériorisation d'un savoir non normalisable est sans aucun doute la marque de l'écologie du savoir. Lié aux métiers du vivant, dans le cadre des formations agricoles, il ne se mesure pas selon des critères objectifs mais par des : « il sait faire », où la description du tour de main, n'est pas identifiable et mesurable. Ce savoir est incorporé, diffus, propre à chaque individu et étroitement lié à la situation réelle. Il se forme par un long apprentissage personnel, conduit et accompagné par les formateurs et les tuteurs en son commencement, et qui se poursuivra toute sa vie professionnelle, un apprentissage qui passe par la connaissance d'une multiplicité de nuances et de cas particuliers, qu'il s'agit d'accepter, de mémoriser et de partager.

Les impératifs descendants de changement du modèle d'intervention selon une visée simplifiée et uniformisée de la production agricole, ne peut faire l'impasse de s'interroger avec Edgar Morin sur les « sept savoirs, trous noirs de la connaissance » (Morin, 2000), qui invitent à changer de paradigme en matière de formation et d'enseignement en agriculture. Dans la formation permanente pour adulte où le savoir est majoritairement dispensé de façon descendante aux agriculteurs, les enseignements sont conçus selon un rapport scientifique au savoir. Ce rapport diffuse l'idée que le savoir n'existe que s'il est universel, « qu'il existe des règles générales que l'on peut faire servir

à des situations particulières », en complément d'un « discours technologique [...] qui s'en tient à l'énoncé de la réduction possible de l'univers à un machinisme prévisible » (Delbos, 1983). Cette posture amène ces derniers à chercher la caution scientifique de leur pratique, des formules et des outils clefs en main. Ainsi, par manque de confiance en leurs observations dans l'action et leur réflexivité sur l'action, ils délaissent leurs propres savoirs. Les savoirs agro-écologiques font partie de ces savoirs qui résistent à toute tentative de généralisation, « qui demandent créativité, expérimentation, tâtonnements, observation, persévérance, dans un domaine où les publications et conseils restent insuffisants. Ces savoirs aux contours parfois flous, en construction, seront également sanctionnés au moment des examens exigeant des connaissances certaines, délimitées par des savoirs agronomiques reconnus » (Javelle, 2012). Prendre en compte la nécessaire relation sensible au monde, ce n'est pas collecter les savoirs de terrain pour les conformer aux modèles de l'enseignement et de la science, mais c'est accepter la réalité des situations où ils sont mis en œuvre. Accéder à ces savoirs nécessite de bousculer les modèles et/ou de les enrichir des différentes formes de raisons et de pensées pour un autre rapport au monde réel. C'est penser les valeurs (Dewey, 2011) et favoriser en formation, un rapport au monde (Charlot, 1997) dans sa dimension sensible.

L'approche de l'accompagnement pédagogique favorable à l'émergence des savoirs agro-écologiques d'expérience proposée ici est bien évidemment insuffisante. De nombreuses questions demeurent : Quelle articulation entre les savoirs d'expérience et les savoirs académiques ? Comment intégrer la dimension sensible de l'apprenant dans l'acte de formation et dans son évaluation ? Quelle posture pour le pédagogue ? Quel itinéraire de formation ? Quels outils efficaces solliciter ? Comment utiliser ces savoirs dans d'autres contextes sans en perdre le sens et les valeurs ? Autant de questions qui constituent le fondement du projet de recherche-action Sagiter : Savoirs Agro-écologiques et Ingéniosité des TERritoires. Ce projet, programme européen Leonardo développement de l'innovation, regroupe sept pays européens*, dans lesquels sont mobilisés : un établissement d'enseignement supérieur, un centre de formation technique et un groupe local constitué d'agriculteurs, d'associations, de consommateurs... Le projet consiste en la collecte et l'analyse de situations de transmission de ces savoirs d'expérience, en l'élaboration et l'expérimentation d'itinéraires de formation et d'outils pédagogiques adaptés, pour aboutir à une formation de formateurs sur le sujet. Son originalité réside en la manière multiculturelle et multiréférentielle d'aborder la question de l'agro-écologie et des savoirs agro-écologiques d'expérience comme force agissante. De ce fait, au cours de ce projet, seront croisées, explicitées et partagées des avancées significatives concrètes et transdisciplinaires.

*Allemagne, Belgique, Espagne, France, Hongrie, Roumanie et Slovaquie.

BIBLIOGRAPHIE

- Andréis G., Lécivain E., Moneyron A., Javelle A., 2011, *Apprendre à garder un troupeau ou comment se construisent les savoirs d'expérience*, SupAgro Florac, 6 p.
- Bischoff O., 2010, L'imaginaire et les contes de fées : une rencontre entre nature intérieure et nature extérieure, in *L'éducation au développement durable dans tous états : histoire, épistémologie, courants éducatifs, approches didactiques*, p. 124-133, SupAgro Florac.
- Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 112 p.
- Damasio A., 2003, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob/poches, 264 p.
- Delbos G., 1983, *Savoir du sel, sel du savoir*, p. 11-22, Revue Terrain-1-1983, accessible en ligne sur <http://terrain.revues.org/2781>
- Denoyel N., 2012, *Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle*, p. 105-118, Revue Éducation Permanente -193/4-2012.
- Dewey J., 2011, *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte/Les empêcheurs de tourner en rond, 235 p.
- Dewey J., 2005, *L'art comme expérience, Œuvres philosophiques III*, Publications de l'Université de Pau, Éditions Farrago, 418 p.
- Javelle A., 2012, *Les savoirs agro-écologiques ruraux : comment transmettre des savoirs d'expérience dans l'enseignement technique agricole ?* Accessible en ligne sur : http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/aurelie-javelle-com-n-102-atelier-31_1365759721943.pdf
- Jullien F., 1996, *Traité de l'efficacité*, Paris, Le LdP-biblio-essais, 240 p.
- Kolb D.A., 1984, Experimental learning : experience as the source of learning and development, chap. 3 ; *Structural Foundations of the learning process, process and structure in experimental learning*, Prentice-Hall, New-Jersey, U.S.A., p. 41-42.
- Legroux J., 1981, *De l'information à la connaissance*, Paris, L'Harmattan, 321 p.
- Moneyron A., 2003, *Transhumance et Eco-savoir*, Paris, L'Harmattan, 236 p.
- Moneyron A., 2013, Pratiques et savoirs de bergers/éleveurs et agriculteurs en AB face à l'aléa et au risque : l'apport des concepts d'écosavoir et d'écoformation pour expliciter les formes du savoir-agir dans un monde incertain, in *Ancey et al (dir), Agir en situation d'incertitude en agriculture*, Berne, Peter Lang-coll Eco-Polis. Vol.17, 419 p.
- Morin E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 130 p.
- Pineau G., 1991, Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, art. p. 29-40, dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 348 p.
- Reibel C., 2013, *Partager ses savoirs pour inventer des techniques alternatives*, journal Le paysan du Haut-Rhin, n°49 du 6 décembre 2013, p. 21.
- Varela F., 1996, *Quel savoir pour l'éthique ?* Paris, La Découverte, 121 p.

Colloque « Agro-écologie : savoirs pratiques et transmission »

En lien avec le projet Sagiter, un groupe de travail sera initié par SupAgro Florac sur les méthodes de collecte et de transmission des savoirs agro-écologiques. Ce groupe de travail valorisera les résultats du colloque qui aura lieu en juillet 2014 à Florac (<http://www.colloque-supagroflorac.fr/savoirs-agro-ecologiques>)

WIKI: <http://wikis.cd rflorac.fr/w/sae>

CONTACT : marie-laure.girault@supagro.inra.fr

AUTEURES : Anne Moneyron, Marie-Laure Girault, Geneviève Andréis, Élisabeth Lécivain.



Creative Commons 3.0
Attribution -
Pas d'Utilisation Commerciale
- Pas de Modification.



Cette plaquette est cofinancée par l'Union Européenne

L'Europe s'engage en France avec le FSE