



HAL
open science

Former des professionnels à un nouveau regard

Nathalie Girard

► **To cite this version:**

Nathalie Girard. Former des professionnels à un nouveau regard : quel potentiel d'apprentissage de situations de valuation de la végétation pâturée pour des éleveurs en transition agroécologique ?. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, 2023, 1 (25), pp.97-111. hal-04109757

HAL Id: hal-04109757

<https://hal.inrae.fr/hal-04109757>

Submitted on 31 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FORMER DES PROFESSIONNELS À UN NOUVEAU REGARD : QUEL POTENTIEL D'APPRENTISSAGE DE SITUATIONS DE VALUATION DE LA VÉGÉTATION PÂTURÉE POUR DES ÉLEVEURS EN TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE ?

Nathalie GIRARD

INRAE, UMR 1248 - AGIR - AGroécologie Innovations TeRritoires, France

RÉSUMÉ

Évaluer les objets de l'activité est un processus essentiel de l'intelligence professionnelle, qui permet de leur donner des qualités en fonction des finalités du sujet. Lorsque l'activité se transforme, il y a à la fois des apprentissages de nouvelles « manières de voir » et de nouvelles constructions sociales de ces jugements. À partir d'une exploration bibliographique de la littérature sur les jugements esthétiques dans les organisations et sur la vision professionnelle, cet article propose une acception pragmatiste de ces processus de *valuation* et la confronte à l'analyse empirique d'une situation de formation professionnelle d'éleveurs. Après avoir décrit les instruments symboliques produits et diffusés dans ce dispositif, nous questionnons leur capacité à accompagner les apprentissages de ces professionnels engagés dans la transition écologique. Dans cette perspective de développement professionnel, nous mettons ainsi en avant la nécessité d'inclure les fins de l'activité dans les instruments de *valuation* des objets du travail, et non seulement leur identification et leur qualification.

MOTS-CLÉS

Apprentissage, élevage, instrumentation, valuation, vision professionnelle.

INTRODUCTION : « L'ÉDUCATION DU REGARD ET DU JUGEMENT » AU CŒUR DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE

L'évaluation des qualités des objets de l'activité, c'est-à-dire l'attribution de valeurs telles que « efficace », « sûr », est un processus omniprésent dans les environnements professionnels. Ces « regard et jugement » sont des moyens de l'action singulière, tout en étant pertinents pour une classe de situations et d'actions. Dans les situations de transformation de l'activité, de nouvelles évaluations de ces objets, parfois inscrites dans des artefacts, émergent et/ou sont construites. Dès lors, lorsque l'activité productive, tournée vers la réalisation de la tâche, se transforme, apparaissent conjointement de nouvelles finalités à l'activité et de nouvelles évaluations des objets de celle-ci, suscitant une activité constructive, c'est-à-dire l'élaboration de ressources au service de l'activité future (Samurçay et Rabardel, 2004).

Si de nouvelles évaluations médiées font parfois l'objet de situations didactiques, leur potentiel pour l'apprentissage des professionnels et l'« éducation à un nouveau regard », lié à de nouvelles finalités de l'activité, reste à explorer. Il s'agit là d'un enjeu théorique tout autant que didactique, auquel nous proposons de contribuer par une exploration bibliographique pluridisciplinaire et une proposition conceptuelle élargie à la notion pragmatiste de *valuation*. Nous mobilisons ensuite ce cadre pour analyser une situation empirique de formation de professionnels à une évaluation alternative d'une ressource centrale pour leur activité.

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉVALUATION ALTERNATIVE DE LA VÉGÉTATION PÂTURÉE DANS UNE SITUATION DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Notre réflexion s'appuie sur une situation empirique, à savoir un réseau agricole qui cherche à revaloriser la végétation pâturée. Après avoir décrit ce réseau et la problématique d'évaluation qui s'y pose, nous précisons notre posture vis-à-vis de ce terrain et notre méthodologie.

UNE SITUATION EMPIRIQUE DE CONCEPTION ET D'APPROPRIATION D'UNE ÉVALUATION ALTERNATIVE DE LA VÉGÉTATION PÂTURÉE

Le réseau Patur'Ajuste¹ est un collectif d'éleveurs engagés dans la transition agroécologique et accompagnés par des formateurs² sur la gestion de l'alimentation au pâturage de troupeaux (cf. Encadré 1).

Encadré 1. *L'alimentation au pâturage d'un troupeau, une activité complexe*

Cette activité consiste à affecter à chaque moment de l'année, tout ou partie d'un troupeau à une zone du territoire d'une exploitation agricole constitué de nombreuses parcelles, dispersées sur plusieurs dizaines d'hectares, chacune d'entre elles portant des végétations composées de plusieurs espèces végétales. De plus, elle s'échelonne sur des dynamiques saisonnières et pluriannuelles de croissance et de reproduction, tant animales que végétales. Cette situation de travail rejoint la gestion d'environnements dynamiques (Amalberti et Hoc, 1998) caractérisés par des processus continus avec de longs délais de réponse et où la situation évolue indépendamment des actions de l'opérateur, celles-ci ayant un effet indirect sur les processus.

¹ <http://www.paturajuste.fr/>

² D'une SCOP de formation et conseil en agriculture et environnement (<http://www.scopela.fr/>)

Dans ce réseau, Scopela cherche à promouvoir la valorisation de végétations semi-naturelles : de telles pratiques, alternatives par rapport à l'agriculture conventionnelle, supposent de nouvelles évaluations de ces végétations. En effet, les végétations utilisées dans l'alimentation des animaux d'élevage sont classiquement évaluées quantitativement par la recherche d'une adéquation permanente entre offre fourragère et besoins théoriques des animaux (Aggeri et Fixari, 1998), amenant à une évaluation scientifique *ex situ* de leur valeur intrinsèque³. À l'opposé, dans ce réseau, c'est une évaluation en situation qui est promue, prenant en compte les objectifs de l'éleveur, les compétences du troupeau, la dynamique de la végétation, de manière contrastée par rapport à d'autres évaluations de ces végétations (Girard et al., 2016). Scopela forme ainsi les éleveurs à une évaluation d'objets complexes et dynamiques supposant d'apprendre à regarder autrement la végétation : il faut pour cela être capables d'observer ces objets, de « sentir » leur état et leur dynamique pour pouvoir agir – ou laisser-faire la nature – en fonction de leurs objectifs.

Ce réseau peut alors être examiné comme un dispositif de formation professionnelle cherchant à impulser une transformation de l'activité et supposant de nouvelles évaluations des objets de cette activité.

OBSERVER DES ÉCHANGES ENTRE PROFESSIONNELS ET PARTICIPER À LA RE-CONCEPTION DES FORMATIONS

En participant à la conception du réseau Patur'Ajuste dès son émergence, nous avons construit une relation de partenariat avec Scopela qui passe par des réunions régulières de travail ensemble, à la fois sur la production de connaissances et sur le pilotage du réseau. Cette posture de recherche-intervention se double d'une position d'observation des journées semestrielles (en automne et au printemps) de rencontre du réseau Patur'Ajuste, qui nous fournit à la fois des données pour notre recherche et du matériau à discuter avec Scopela. Dans cet article, nous nous appuyons sur des exemples d'interactions entre éleveurs, conseillers et formateurs lors des rencontres du réseau Patur'Ajuste (de 2013 à 2019) ou de formations auprès de groupes locaux. Enfin, la stratégie de Scopela étant largement centrée sur la capitalisation et la production d'artefacts, nous avons également recueilli et analysé les divers documents produits par le réseau (fiches techniques, retours d'expérience, outils, etc.).

QUEL CADRE CONCEPTUEL POUR SAISIR CETTE ÉDUCATION DU REGARD ET DU JUGEMENT ?

JUGEMENTS ESTHÉTIQUES, VISION PROFESSIONNELLE : DEUX PANS DE LITTÉRATURE SÉPARÉS

En sciences des organisations, la compréhension qu'ont les praticiens des expériences multisensorielles (vision, son, goût, odeur et toucher) vécues au cours de leur travail, a suscité l'intérêt de nombreuses recherches sur la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail (Grosjean, 2014), renvoyant à la capacité à percevoir les qualités sensibles des objets, mais aussi à la capacité de profiter d'eux comme partie intégrante du travail. Par exemple, Strati (2007) propose la notion de « connaissances sensibles »⁴,

³ Notamment via un « livre rouge » qui fait référence dans le monde agricole français et qui est réédité régulièrement depuis 50 ans (Inra, 2018)

⁴ « *sensible knowledge* »

comprenant tout autant les sensations que des représentations sensibles des objets absents, fruit d'une faculté imaginative. Il ne s'agit pas seulement d'une intelligence pratique dans sa dimension sensori-motrice (au sens de Piaget, 1935), c'est-à-dire liée à une relation directe, physique et objectivement observable, mais bien d'une relation intime, personnelle et corporelle via l'expérience du monde, la relation aux autres, qui en retour participent à l'attachement à l'objet de la pratique (Hennion, 2004). À l'échelle d'une organisation ou d'une communauté, ces jugements se négocient et se partagent, construisant des préférences sur la pratique qui convient dans une communauté de praticiens (ou « *gout* » selon Gherardi, 2009) et des évaluations (e.g. le « *flute's feel* » de Cook et Yanow, 1993) permettant d'agir en groupe. Ces jugements s'appuient sur des connaissances et une réflexivité esthétique (Ewenstein et Whyte, 2007), c'est-à-dire un travail réflexif (Schön, 1994) que les praticiens accomplissent sur leurs propres attachements. C'est par ce travail qu'ils sont sensibilisés aux choses, à eux-mêmes, aux situations et moments, mais aussi aux manières de contrôler comment ces sensations peuvent être discutées avec d'autres (Hennion, 2007). Ce « *gout* » est assorti d'une fiabilité analytique du jugement par les sens (Teil, 1998) qui se transmet et se cultive : il est d'abord une expérience sensible devenant jugement esthétique, qui se stabilise et se routinise, puis une compétence professionnelle spécifique, devenant « *style identifiable* » (Ewenstein et Whyte, 2007) ou culture organisationnelle (Cook et Yanow, 1993). Ces jugements sont donc appris et transmis (Gherardi, 2009) au sein d'organisations ou communautés.

Le concept de « *vision professionnelle* », formalisé à partir de 1994 par Ch. Goodwin, anthropologue et linguiste, qui a étudié les pratiques de vision⁵ dans divers domaines, permet quant à lui d'exprimer les manières socialement organisées de voir et de comprendre le monde qui permet aux professionnels d'un métier de donner une forme, un sens, aux événements qu'ils rencontrent (Goodwin, 1994). Il a depuis cet article été repris par de nombreux travaux⁶ pour étudier les savoirs perceptuels dans la construction des compétences professionnelles, notamment en sciences de l'éducation (Duret et Rémy, 2018) ou didactique professionnelle (Chrétien et al., 2020), dans des situations de formation formelles (Fillietaz, 2007) ou informelles (Grasseni, 2005). La vision professionnelle crée les objets de connaissance qui deviennent les insignes de l'art de la profession et les distinguent des autres professions (Goodwin, 1994). Au-delà de la seule vision, elle dépend en fait de la capacité à combiner vision, gestes et discours (Styhre, 2010), dans des activités multimodales complexes, comportant gestes, regards, positions corporelles et manipulations d'objets (Mondada, 2008).

DES CADRES CONCEPTUELS CONVERGENTS ET COMPLÉMENTAIRES

Ces deux pans de littérature convergent en mettant en avant une définition mutuelle de l'objet de l'activité et du sujet. De plus, ils envisagent l'évaluation à la fois comme une expérience sensorielle et comme une activité réflexive, impliquant le corps, les gestes, les collègues, la situation et des artefacts. Plus précisément, les concepts proposés par Goodwin (1994) et Gherardi (2009) se rejoignent pour partie ou se complètent. En particulier, la définition d'un lexique partagé de Gherardi semble regrouper les deux processus de

⁵ « *practices of seeing* »

⁶ Elle fait l'objet de communautés scientifiques dynamiques, comme la session « *learning and developing 'professional vision' at work* » de la conférence EARLI SIG 14 en 2018 ou le numéro spécial de la Revue d'Anthropologie des Connaissances en 2020 sur « *la fabrication du regard dans l'apprentissage du métier* ».

« *codification* » (« *coding* ») et « *mise en évidence* » (« *highlighting* ») de Goodwin, tout en englobant des formes plus variées (récits, expressions codées, etc.). Ils se rejoignent également sur la construction conjointe entre ces jugements esthétiques et les identités et communautés, même si celle-ci est assez implicite chez Goodwin. De même, ils mettent tous deux la transmission de ces jugements esthétiques entre professionnels au cœur de la construction des compétences au sein d'une communauté ou organisation, sans pour autant étudier vraiment les processus d'apprentissage associés. Gherardi met néanmoins en avant l'évolution permanente des pratiques et jugements esthétiques associés, dimension peu présente dans les travaux de Goodwin. Enfin, ce dernier insiste sur la production d'artefacts qui modifient le monde perçu, les situations et les modalités d'interaction, de manière convergente avec les travaux sur la sociomatérialité dans les organisations (Nicolini, 2007 ; Orlikowski, 2007).

Dans le cadre de ce numéro spécial sur l'instrumentation des apprentissages, c'est cette entrée par les instruments matériels et symboliques (Rabardel, 1995), mobilisés ici pour étayer l'éducation du regard des professionnels, que nous choisissons de privilégier dans la suite de ce texte. Afin d'analyser leur potentiel d'apprentissage (Mayen et Gagneur, 2017) dans des situations de formation, nous avons exploré en particulier :

- la « *définition d'un vocabulaire* » entre professionnels, par le marquage des éléments saillants des phénomènes dans un environnement perceptuel complexe. Nous regarderons en particulier les processus de « *mise en évidence* » et de « *codification* » ;
- la construction de *catégories d'objets qui conviennent*, c'est-à-dire d'« *objets de connaissance* » définissant le « *gout* » d'une communauté ;
- le *rôle des artefacts* produits et mobilisés dans cette communauté à propos de ces objets de connaissance, et notamment dans la *dimension sensible de l'évaluation* de ces objets.

DE L'ÉVALUATION À LA VALUATION

Néanmoins, ces cadres traitent de l'évaluation des objets de l'activité sans y inclure explicitement les finalités associées à ces objets, pourtant cruciales dans les situations de transformation du travail. Ainsi, ces cadres s'intéressent surtout à la manière dont ces jugements esthétiques sont construits, partagés et routinisés, voire évoluent au fil de l'activité, mais sans rattacher cette évolution à une manifestation d'un désir lié à une fin-en-vue, ou « la transformation d'une impulsion antérieure ou d'une habitude routinière » (Dewey, 2008).

Nous proposons ainsi d'examiner l'éducation de professionnels à un nouveau regard sous l'angle de la philosophie pragmatiste, en analysant ces évaluations comme des processus de *valuation*⁷, c'est-à-dire du « produit d'une activité intelligente ouvert à l'éducation du regard et du jugement » (Bidet, 2008), où la valeur est une qualité qui doit être construite par l'action (Hutter et Stark, 2015) et la valuation « quelque chose que quelqu'un fait » (Antal, Hutter et Stark, 2015). Dans les situations complexes dominées par l'imprédictibilité, les qualités des objets sont incertaines : leur *valuation* suppose une « coproduction continue de la stabilisation et de la transformation, à la fois dans les choses et dans notre capacité à ressentir ce qu'elles font » (Hennion,

⁷ Nous garderons le terme anglais de *valuation* (en italique) au sens de Dewey pour marquer la différence par rapport à la signification classique en français du terme évaluation (voir également Prairat, 2014)

dans Antal, Hutter, et Stark, 2015). Au-delà du sujet, cette *valuation* renvoie à des processus collectifs de « *Taste, Test, Contest* » (Hutter et Stark, 2015), supposant à la fois des apprentissages des « manières de voir » et des constructions sociales de ces jugements. En incluant dans la *valuation* un processus de *valorisation* (« *prizing* »), au sens d'affecter des désirs ou une fin à un objet, et un processus *d'appréciation* (« *appraisal* »), dans le sens d'estimer ou de situer sur une échelle de mesure, Dewey (2008) met en avant la détermination réciproque des fins et des moyens, dans une enquête en situation qui détermine des « fins-en-vue » toujours renouvelées.

Ainsi, dans notre analyse empirique, nous nous attacherons à décrypter à la fois les processus *d'appréciation* que les instruments mobilisés suscitent et les fins-en-vue qu'ils étayent (« *valorisation* »). Combiner ainsi, la notion de fin-en-vue de Dewey (2008) avec les littératures sur les jugements esthétiques et la vision professionnelle nous permettra d'identifier, dans ces processus de *valuation*, ce qui induit, favorise ou inhibe l'activité constructive des professionnels.

CONSTRUIRE ET DIFFUSER UNE NOUVELLE VALUATION DE LA VÉGÉTATION PÂTURÉE

DÉFINIR UN VOCABULAIRE POUR SAVOIR OBSERVER ET ANALYSER LA SITUATION

Le nouveau regard que cherche à diffuser Scopela, avec cette *valuation* alternative de la végétation, est ancré sur une perspective écologique du rapport au vivant. Elle suppose des diagnostics plus locaux et plus éphémères (Mayen, 2014) qui nécessitent des capacités d'observation et d'analyse de la situation, mais aussi une adaptation permanente des objectifs en fonction de la situation⁸.

« Mise en évidence » : désigner l'objet à observer dans un environnement perceptuel complexe

Les rencontres du réseau Pâtur'Ajuste ont lieu sur la ferme d'un participant et comprennent une visite de parcelles qui permet de rendre visibles les objets de l'activité. Lors de cette visite, les éleveurs désignent fréquemment là où doit porter le regard par des gestes (montrer, prendre, cf. Figure 1), permettant de désigner ce qui compte dans l'activité (ici une espèce végétale).

Figure 1. Désigner l'objet à observer dans un environnement complexe (source : auteure)



⁸ D'où le nom du réseau « Pâtur'Ajuste » : il s'agit d'ajuster le pâturage en fonction des objectifs et de la situation.

Ainsi, ce ne sont pas toutes les espèces qui font l'objet d'échanges, mais seulement les espèces significatives : la visite de parcelle permet de faire le tri entre le contexte et ce qui est pertinent pour l'activité en fonction de la dynamique de l'environnement (*mise en évidence*). Pour autant, la finalité de l'activité reste relativement peu exprimée. Cette « signification pratique », qui relie l'évaluation des ressources et ce qu'elle « fait faire » (Girard et al., 2016), fait ainsi l'objet d'une *codification*, complémentaire de la « *mise en évidence* ».

« Codification » et définition d'objets de connaissance : catégoriser les espèces végétales

Lors de ces journées, les animateurs de Scopela saisissent les opportunités de *mise en évidence* pour proposer des catégories permettant de donner du sens aux espèces végétales observées et permettant à chacun de transposer ce qui est observé à sa propre situation pédo-climatique.

« Animateur Scopela : Brachypode, molinie, ce sont des plantes similaires, ce sont des lentes à la mise en réserve, donc, elles supportent très mal le pâturage de printemps, et beaucoup mieux les pâturages d'été [...] Donc, tu cites brachypode. Toi, tu cites canche cespéteuse. La molinie qu'on a sous les yeux [...] Des carex, oui. Des grands carex. Le nard. L'aphyllante oui, pour ceux qui connaissent. L'aphyllante de Montpellier, c'est très méditerranéen. Ça ne concerne pas tout le monde. Vous, dans le Lot, c'est le brachypode » (rencontres nationales Pâtur'Ajuste, Novembre 2016).

Dans l'extrait précédent, apparaît une catégorie, les plantes « lentes à la mise en réserve »⁹, qui donne un sens à la fois à la plante observée à ce moment-là (« la molinie qu'on a sous les yeux ») et aux plantes similaires dans la situation de chaque éleveur. Cette similarité, qui permet la construction d'une catégorie, renvoie à une dynamique de ces espèces et à l'influence des pratiques sur cette dynamique (« elles supportent très mal le pâturage de printemps, et beaucoup mieux les pâturages d'été »). On peut alors parler de catégorie fonctionnelle, dans le sens où elle exprime à la fois le fonctionnement propre de l'objet et ses fonctions potentielles dans l'activité productive en fonction d'un but, proche de la notion de représentation fonctionnelle de Leplat (1985). Dans la lignée de la méthode défendue par ces formateurs dont l'ambition est de « catégoriser les végétaux en aliments utiles » (Agreil, Meuret et Vincent, 2004), ce type de catégorie se pose explicitement en alternative aux catégories taxonomiques sur lesquelles repose par exemple la classification phytosociologique de la méthode du diagnostic pastoral (Girard et al., 2016). En intégrant l'influence des pratiques sur la dynamique de ces espèces, la catégorie fait ainsi un lien explicite à l'activité de pâturage et vise à étayer l'action potentielle de l'éleveur. On peut parler ici de « concepts pragmatiques par transformation de concepts scientifiques et techniques en concepts organisateurs » (Pastré, 2011), dans le sens où les instruments symboliques diffusés par les formateurs s'appuient sur des connaissances scientifiques sur les processus biologiques sous-jacents. Mais s'ils peuvent ouvrir la réflexion des éleveurs quant à leurs actions, et ainsi constituer une ressource pour développer leur réflexivité, ils ne les incitent pas nécessairement à formaliser leurs objectifs, ce qui peut les empêcher finalement de changer leur regard sur la végétation.

Mais lorsque ces catégories fonctionnelles sont définies par les formateurs par les processus biologiques sous-jacents, certains éleveurs expérimentés tentent alors de faire le lien entre ces concepts pragmatiques et

⁹ Scopela catégorise les espèces végétales d'une prairie en deux grands types (« rapides » et « lentes ») en fonction du démarrage de leur croissance et des périodes de mobilisation et reconstitution de leurs réserves, justifiant des modes d'utilisation différents.

leur propre expérience. Ils verbalisent alors leurs perceptions sensibles, exprimant ainsi leurs propres concepts pragmatiques :

« SCOPELA : Le genêt, les résineux, la callune, la myrtille. Tout ce qui garde du vert l'hiver, ça veut dire que les tissus sont photosynthétiques, sont en activité. Et le seul moyen de le faire au gel, c'est d'augmenter la densité en sucre, c'est l'antigel. Et du coup, la valeur nutritive, enfin, la concentration en nutriments augmente [...] »

ÉLEVEUR : Mais c'est un indicateur, si tu marches dessus, ça fait crac ou pas crac » (Novembre 2016)

Ce sont alors ces indicateurs sensibles qui deviennent objet de partage entre professionnels pour construire la norme d'appréciation de la pratique au sein de la communauté :

« ÉLEVEUR1 : Il faut vérifier sans arrêt la qualité. Moi, je la vérifie, voir si elle est mangeable ou pas. Si elle craque, elle est moins mangeable, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de sève dedans. Quand il fait froid, la sève, elle se met dedans, donc, là, elle est mangeable [...] »

ÉLEVEUR2 : Donc, c'est un stade annuel ? Ce n'est pas qu'elle est trop vieille ? Parce que celle-là, elle est...

ÉLEVEUR1 : Non, non, tu repasses... Quand il gèle, tu passes dessus, tu marches dessus, tu verras, ça ne fait pas le crac.

ÉLEVEUR2 : D'accord.

ÉLEVEUR1 : Elle est souple. Donc, la bruyère se défend du gel en mettant de la sève dedans. Donc, là, elle devient appétente [...].

ÉLEVEUR2 : Nos vaches allaitantes, il faudrait qu'on les laisse. Tu as compris Pierre ? C'est la même chose, chez toi, pareil » (Avril 2014)

Mais les formateurs peinent à prendre en compte ces concepts pragmatiques dans une stratégie pédagogique centrée sur les artefacts :

« ÉLEVEUR : moi, je fonctionne beaucoup à l'œil.

SCOPELA: Ça, dans une fiche technique... » (Novembre 2015).

DES ARTEFACTS POUR ÉTAYER L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE LA SITUATION

Des concepts pragmatiques inscrits dans un outil complexe

Les catégories fonctionnelles de Scopela sont inscrites dans divers outils, notamment un graphique (cf. Figure 2) situant les différentes catégories d'espèces en fonction de leur dynamique (axe horizontal) et de leur productivité (axe vertical). Si l'axe vertical est classique et connu des professionnels, l'axe horizontal présente une combinaison d'attributs (croissance, épiaison, mise en réserve, report sur pied) portant à la fois sur le fonctionnement intrinsèque des végétaux et sur leurs réactions à des actions (fauche, pâturage). Dans l'« outil flore », ce graphique est juxtaposé avec des profils de « variations saisonnières de pousse, d'appétence et de sensibilité » pour chaque catégorie d'espèces végétales (Figure 2). En fournissant des liens entre les concepts théoriques (la productivité, le report sur pied, la mise en réserve) et ce qui est observable en situation (les espèces végétales, leur saison de pousse), l'artefact fournit des concepts que l'on peut définir comme « pragmatiques ».

Lors de la diffusion de cette représentation et de ces artefacts, complexes visuellement et d'un point de vue épistémique, Scopela se heurte à des difficultés d'appropriation par les élèves, mais aussi par les techniciens, révélant les difficultés à impulser une genèse instrumentale (Gillet, 2014), c'est-à-dire le processus par lequel un artefact devient instrument dans l'activité du sujet.

Les difficultés de la genèse instrumentale de cette *valuation* alternative chez les professionnels

Outre la complexité de l'outil, reconnue par une animatrice de Scopela (« *c'est compliqué, sans accompagnement, de rentrer dedans* »), le fondateur de Scopela exprime même le fait que les techniciens « *s'en servent dans les élevages d'une façon détournée de celle pour laquelle on l'a conçu* » (avril 2019), alors qu'il s'agissait de rompre avec une vision très prescrite de la gestion des ressources fourragères :

« Nous, en concevant cet outil, on avait l'impression de résister à ce que le diagnostic de végétation impose d'habitude. Assez souvent, les outils de diagnostic de la végétation emmènent l'utilisateur vers une utilisation, en face d'un cortège de végétations. Et cet automatisme-là, nous, on trouve que dans les exploitations, il est contreproductif [parce que parfois] on a besoin de décider d'avoir un usage contraire, traumatisant, par rapport à ce qu'est la végétation aujourd'hui, de façon à la faire changer » (avril 2019).

Ainsi cette volonté de former à un nouveau regard se heurte à « *une habitude d'utiliser le diagnostic de végétation pour recevoir une recette technique d'utilisation* » (Scopela, avril 2019), bien ancrée chez les techniciens et élèves qui expriment que le diagnostic de végétation, « *ça définit quand même un optimum* » (élève, avril 2019). Ainsi, ce diagnostic est pensé par ces professionnels avant tout comme une *appréciation* en fonction d'un critère de performance et d'une fin déjà connus (faire pâturer une végétation de bonne qualité nutritive à son pic de croissance) et non comme une *valuation* intégrant les fins – potentiellement diverses, non prescrites et évolutives – de l'activité. Même si un animateur précise alors que « *l'outil ne décide pas de la pratique qu'il faut mettre en place sur une parcelle, parce que ça va dépendre de l'objectif* », le statut même de l'outil reste incertain pour les utilisateurs potentiels, ce qui oblige un animateur de Scopela à préciser que « *ce n'est pas un outil pour gérer ses pâturages [...] c'est un outil pour ouvrir un éventail des possibles* » (avril 2019). Au final, cette situation a mis davantage en lumière les limites et implicites de l'outil, tant sur la manière de *valuer* les objets du travail que sur les usages projetés par les concepteurs, que ses potentiels pour l'apprentissage, notamment par l'absence de lien explicite avec les objectifs des élèves.

Cette transformation de l'activité, vers une perspective écologique où le vivant devient un partenaire avec lequel il faut agir et non un objet à contrôler, complexifie le travail à réaliser dans le sens où les formes standardisées d'action ne peuvent s'appliquer partout (Mayen, 2014). Plutôt qu'une standardisation, la gestion d'un système agroécologique suppose de conduire une enquête combinant changement progressif, observation et expérimentation, singularité des pratiques et reconfiguration des valeurs et normes (Slimi, 2022). Mais cela suppose de développer des processus de *valuation* incluant à la fois *l'appréciation* des objets et une *valorisation* en fonction de fins-en-vue à expliciter.

Cet exemple montre que pour former des professionnels à un nouveau regard, il est indispensable d'intégrer l'explicitation des fins de l'activité dans la situation didactique et les artefacts qui la soutiennent. Autrement

dit, un artefact portant une philosophie gestionnaire¹⁰ (Hatchuel et Weil, 1992) différente de celle apprise et une « prescription plus ouverte » selon les termes d'Hatchuel (1996) n'est pas transformable en instrument utilisé pour agir différemment : dans notre exemple, l'absence d'explicitation des fins-en-vue empêche l'activité constructive à propos de la végétation pâturée. Plus largement, pour rendre apprenantes ces situations de *valuation*, il s'agirait de didactiser une situation d'enquête à propos des végétations pâturées, étayée par l'artefact, mais non centrée sur lui. Cette appropriation nécessite une réflexion en termes de didactique professionnelle, ce que ne font pas les travaux examinés sur l'éducation du regard qui analysent des artefacts déjà en usage.

DISCUSSION

À la lumière de cette exploration, à la fois bibliographique et empirique, apparaissent différentes limites et perspectives pour cette recherche, tant conceptuelles, méthodologiques que didactiques.

Dans la situation étudiée, l'activité se déroule sur une temporalité longue (saisonnière, annuelle ou pluriannuelle). L'observation d'une espèce végétale à un instant donné dit peu de choses sur sa dynamique ou sur ce qu'elle permet en termes d'alimentation du troupeau, sauf à « agir en fonction de ce qui n'est pas là » (Mayen, 2017) en mobilisant des « idées », c'est-à-dire une « interprétation de l'environnement localement présent en fonction de sa portion absente » (Dewey, 2018). Comme dans tout travail avec le vivant, ces professionnels de l'agriculture doivent raisonner à partir d'abstractions qu'il faut construire en pensée et savoir observer à partir de signes diffus dans un environnement perceptuel complexe et dynamique (Mayen, 2017), nécessitant un « ancrage écologique »¹¹ (Whiteman et Cooper, 2000). Si la littérature sur la vision professionnelle permet d'analyser finement la construction de ces signes par les processus de *mise en évidence* et de *codification*, elle montre des limites du fait de sa focale sur un espace-temps réduit. À l'inverse, la littérature sur les jugements esthétiques dans les organisations élargit la définition du vocabulaire partagé à des formes plus variées, mais il reste néanmoins une difficulté méthodologique pour saisir ces constructions collectives et individuelles sur le temps long. C'est aussi un enjeu didactique d'apprendre (et de former) à observer une telle dynamique longue dans un environnement perceptuel complexe, pour lequel certains travaux de conception de simulateurs pour la formation, par exemple sur la taille de la vigne (*e.g.* Caens-Martin et al., 2004), permettent d'étayer les constructions collectives et individuelles. En analysant les *valuations* transmises en situation de formation à des professionnels, nous avons mis en avant la difficile explicitation des *fins-en-vue* que cela suppose. Cette contribution invite maintenant à explorer les conceptions des professionnels concernés et les obstacles qu'ils rencontrent, de leur point de vue, dans la pragmatisme des concepts proposés en formation : c'est l'objet d'un travail en cours de formalisation des structurelles conceptuelles des professionnels et de leur dynamique dans une visée de reconception des formations (Mirabal-Cano et al., en cours).

D'autre part, de manière un peu paradoxale, alors même qu'ils mettent en avant la transmission du regard, les cadres conceptuels examinés n'étudient pas directement en quoi les artefacts utilisés par les professionnels

¹⁰ Ou « système de concepts qui désigne les objets et les objectifs formant les cibles d'une rationalisation ».

¹¹ « *ecological embeddedness* »

et les *valuations* qu'ils portent sont favorables ou non à cette transmission, c'est-à-dire constituent une « situation potentielle d'apprentissage et de développement » au sens de Mayen (1999). Dans notre cas de diffusion d'une *valuation* alternative de la végétation pâturée, nous avons montré qu'il est difficile, pour les éleveurs eux-mêmes et pour les techniciens qui les accompagnent, de s'approprier un outil qui suppose de leur part un changement de philosophie gestionnaire, sans que soit rendue explicite dans cet outil ou dans la situation de formation, la nécessité de revoir les objectifs assignés à leur activité. Dès lors qu'il n'y a plus un seul objectif possible dans une situation, c'est bien un travail réflexif sur les fins-en-vue qui est en jeu : qu'un apprentissage de catégories de végétation, cela engage un travail sur les catégories à pragmatiser. Il s'agit bien là d'une activité constructive pour reconstruire l'autonomie au travail dans les exploitations agricoles, mais aussi un autre rapport au vivant, plantes et animaux, mettant l'expérience sensible au centre des savoirs agroécologiques (Moneyron, Girault, Andréis, et Lécivain, 2013).

Enfin, la stratégie des formateurs, centrée sur la production d'artefacts, dans une perspective de capitalisation (Hansen, Nohria et Tierney, 1999), montre ses limites dans la prise en compte des concepts pragmatiques sensibles (comme l'« œil de l'éleveur »), dont l'expression langagière rencontre des limites conceptuelles et méthodologiques (Dubois, 2009), surtout pour verbaliser les sens autres que les couleurs, hautement lexicalisés (Dubois, 2008). Plus largement, la prise en compte du corps et des techniques corporelles au travail (Mayen, 2015) nécessiterait de construire une relation entre ces concepts pragmatiques, basés sur des observables sensoriels, et les instruments proposés par Scopela. Il y a sans doute là une piste pour améliorer les dispositifs de formation, dans la mesure où, dans la conduite de systèmes dynamiques, Pastré (2002) a montré qu'il existe nécessairement une articulation forte entre le modèle épistémique du système à piloter et sa pragmatisation, passant par la transformation d'un système de connaissances en un système de diagnostic. Un apprentissage visant à la fois les concepts pragmatiques et pragmatisés reste sans doute critique pour la formation de ce nouveau regard professionnel.

CONCLUSION

La construction d'un cadre d'analyse mobilisant la littérature sur les jugements esthétiques dans les organisations et celle sur la vision professionnelle nous permet d'analyser les processus de *valuation* des objets de l'activité de professionnels. Nous avons ainsi pu illustrer la définition d'un vocabulaire partagé au travers de processus de *mise en évidence* et de *codification*, soutenus par des artefacts. Mais nous avons également questionné leurs usages, en l'absence d'une explicitation des fins-en-vue de ces *valuations*, et leur capacité à accompagner le développement d'une intelligence professionnelle dans cette communauté de professionnels, ainsi que leur prise en compte des concepts pragmatiques construits par les professionnels déjà engagés dans la transition agroécologique à partir d'un rapport sensible aux objets vivants. Ainsi, au-delà du seul apprentissage de concepts visant à organiser l'action, cette transition est aussi une question de développement professionnel : éduquer le regard dans une perspective écologique, c'est exercer ses *sens* (dimension sensori-motrice de l'intelligence pratique) pour savoir quoi regarder et comment, mais c'est aussi éduquer l'horizon de ce regard pour donner un autre *sens* (dimension de signification et d'orientation) écologique (Whiteman et Cooper, 2011) à l'activité qui consiste à « faire travailler » le vivant. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aggeri, F. et Fixari, D. (1998). La rationalisation de l'alimentation des ruminants. Dans *Les chercheurs et l'innovation* (p. 363-379). Versailles : Éditions Quæ, collection « Sciences en questions ».
- Agreil, C., Meuret, M., et Vincent, M. (2004). GRENOUILLE : Une méthode pour gérer les ressources alimentaires pour des ovins sur milieux embroussaillés. *Fourrages*, 180, 467–481.
- Amalberti R., et Hoc, J. M. (1998). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : Pour quels buts ? Comment ? *Le travail humain*, 61(3), 209-234.
- Antal, A. B., Hutter, M., et Stark, D. (dir.). (2015). *Moments of valuation : Exploring sites of dissonance*. Oxford University Press.
- Bidet, A. (2008). *La genèse des valeurs : Une affaire d'enquête*. Tracés, 217-228.
- Chrétien, F., Métral, J.-F., et Olry, P. (2020). Voir ce qui ne se voit pas. Regarder, voir, savoir en fromagerie. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 14(14-3). <http://journals.openedition.org/rac/10523>
- Cook, S. D. N. et Yanow, D. (1993). Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Dewey, J. (2008). *La théorie de la valuation*. trad. A. Bidet. Tracés, 217-228.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Ouvrage paru en 1916 sous le titre « Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education », traduit en français et réédité en 1975, 1990, 2011 et 2018. Armand Colin.
- Dubois, D. (2008). Sens communs et sens commun : Expériences sensibles, connaissance(s) ou doxa ? *Langages*, 170(2), 41-53. <https://doi.org/10.3917/lang.170.0041>
- Dubois, D. (2009). *Le Sentir et le Dire : Concepts et méthodes en psychologie et linguistique cognitives*. Editions L'Harmattan.
- Duret, N. et Rémerly, V. (2018). Learning to see : An exploratory study on practical training in obstetrical and fetal ultrasound. Communication présentée au symposium “Learning and developing professional vision at work”. *EARLI SIG 14 “Learning and professional development”*, Genève.
- Ewenstein, B. et Whyte, J. (2007). Beyond Words: Aesthetic Knowledge and Knowing in Organizations. *Organization Studies*, 28(5), 689–708. <https://doi.org/10.1177/0170840607078080>
- Filliettaz, L. (2007). On peut toucher ? L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin VALS-ASLA*, 85, 11-32.
- Gherardi, S. (2009). Practice ? It's a Matter of Taste! *Management Learning*, 40(5), 535-550. <https://doi.org/10.1177/1350507609340812>
- Gillet, G. (2014). *Approche instrumentale de l'activité d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements : le cas d'une formation professionnelle agricole* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II].
- Girard, N., Doré, A., et Magda, D. (2016). Caractériser les liens entre qualification et gestion des ressources :

- une analyse comparative de méthodes de gestion des végétations en élevage. *Développement Durable & Territoires*, 7(3). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.11363>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist, New Series*, 96(3), 606-633. <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Grosjean, S. (2014). Étudier la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail. *Études de communication*, 42, 47-62. <https://doi.org/10.4000/edc.5796>
- Hansen, M. T., Nohria, N., et Tierney, T. (1999). What's Your Strategy for Managing Knowledge? *Harvard Business Review*, March-April, 106-116.
- Hatchuel A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. Dans De Terssac G. et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (p. 101-121). Octarès Entreprises.
- Hatchuel A., et Weil B. (1992). *L'expert et le système. Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle*. Economica Ed.
- Hennion, A. (2004). Une sociologie des attachements. *Sociétés*, 85(3), 9-24. <https://doi.org/10.3917/soc.085.0009>
- Hennion, A. (2007). Those Things That Hold Us Together: Taste and Sociology. *Cultural Sociology*, 1(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/1749975507073923>
- Hutchins, E. et Alač, M. (2004). I See What You Are Saying : Action as Cognition in fMRI Brain Mapping Practice. *Journal of Cognition and Culture*, 4(3), 629-661. <https://doi.org/10.1163/1568537042484977>
- Inra (2018). *Alimentation des ruminants*. Éditions Quæ, 1ere édition 1978.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, 30(3/4), 269-275.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle. Dans P. Mayen, A. Lainé (dir.), *Apprendre à travailler avec le vivant : Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75). Éditions Raisons et passions.
- Mayen, P. (2015). Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation. Dans M. Durand, D. Hauw, G. Poizat (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles* (p. 237-248). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2015.01.0237>
- Mayen, P. (2017). Agir en fonction de ce qui n'est pas là. *Questions vives recherches en éducation*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2053>
- Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, 28, 70-83. <https://doi.org/10.4000/rec.6050>
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales : Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2), 219. <https://doi.org/10.3917/rac.004.0219>

- Moneyron, A., Girault, M.-L., Andréis, G., et Lécivain, É. (2013). *Les savoirs agroécologiques d'expérience. Accompagnement pédagogique et itinéraire de formation*. Supagro.
- Nicolini, D. (2007). Studying visual practices in construction. *Building Research & Information*, 35(5), 576-580. <https://doi.org/10.1080/09613210701355732>
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial Practices : Exploring Technology at Work. *Organization Studies*, 28(9), 1435-1448. <https://doi.org/10.1177/0170840607081138>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17.
- Pastré, P. (2011). Penser l'activité en développement. Dans P. Pastré (dir.) *La didactique professionnelle* (p. 93–116). Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46(2), 167-176. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay, P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.
- Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Les Éditions Logiques. Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Slimi, C. (2022). *La transformation des situations des agriculteurs et agricultrices en transition agroécologique : analyse du soutien des collectifs de pairs par le prisme de la théorie de l'enquête* [Thèse de doctorat, AgroParisTech].
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and Practice-based Learning. *Management Learning*, 38(1), 61-77. <https://doi.org/10.1177/1350507607073023>
- Styhre, A. (2010). Knowledge work and practices of seeing : Epistemologies of the eye, gaze, and professional vision. *Culture and Organization*, 16(4), 361-376. <https://doi.org/10.1080/14759551.2010.519931>
- Teil, G. (1998). Devenir expert aromaticien : Y a-t-il une place pour le goût dans les goûts alimentaires ? *Sociologie du travail*, 40(4), 503-522. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1998_num_40_4_1321
- Whiteman, G., et Cooper, W. H. (2000). Ecological Embeddedness. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1265-1282. DOI: 10.2307/1556349
- Whiteman, Gail, et Cooper, W. H. (2011). Ecological Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 54(5), 889-911. <https://doi.org/10.5465/amj.2008.0843>