

# 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

## **Concevoir des vidéos sur des gestes de berger·e·s et éleveur·e·s pour accompagner l'apprentissage de savoir- faire agropastoraux**

### ***Quels enjeux didactiques et méthodologiques pour le développement de la vidéoformation ?***

Fanny CHRETIEN

UR FoAP, Institut Agro Dijon 26 bd du Dr Petitjean, 21000 DIJON, France

[fanny.chretien@agrosupdijon.fr](mailto:fanny.chretien@agrosupdijon.fr)

Elodie LELONG

Institut Agro Florac, rue célestin Freinet, 48400 Florac trois rivières, France

[elodie.lelong@supagro.fr](mailto:elodie.lelong@supagro.fr)

Marion Paggetti

UR FoAP, Institut Agro Dijon 26 bd du Dr Petitjean, 21000 DIJON, France

[marion.paggetti@agrosupdijon.fr](mailto:marion.paggetti@agrosupdijon.fr)

Cécile Barbier

Consultante psycho-ergonome, associée Université Paris 8 (PAST), France

[ccilebarbier@gmail.com](mailto:ccilebarbier@gmail.com)

#### **Types de communication**

Recherche empirique

#### **Axes de la conférence**

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

#### **Objectifs de la conférence**

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

## Résumé

*Le projet de recherche Transmission Past'Orale vise à élaborer une ingénierie didactique pour produire de la vidéoformation à destination d'éleveur.se.s pastoraux.ales et de berger.e.s apprenants en coordonnant les perspectives d'une diversité de partenaires (formateurs, chercheurs, professionnels, techniciens). Il représente une opportunité d'interroger les avantages et les limites didactiques de la vidéo pour le développement de savoir-faire professionnels, en particulier dans le rapport qu'elle permet ou non entre savoir que et savoir comment (Friedrich, 2014), constituant respectivement la part épistémique et empirique de l'activité professionnelle (Pastré, 2007). Il permet également de montrer comment un processus d'analyse et de conception vidéo permet ou ne permet pas de traiter de la part sensible, perceptive et intermittente de l'expérience de garde, entre conduite du troupeau, utilisation des végétations sur le parcours pastoral et soin.*

## Mots-Clés

Pastoralisme – Didactique professionnelle – Vidéoformation

## Introduction

L'autonomie, la qualité de vie ou encore le lien aux animaux offerts par le métier de berger.e encouragent la plupart de ses praticiens à épouser le métier par choix. Néanmoins, les conditions de travail difficiles ou encore le manque de structuration de la profession ont pour conséquences un rapide renouvellement des candidat.e.s. En réduisant les opportunités de transmission et de confrontation à la diversité des situations, les berger.e.s salarié.e.s ne peuvent constituer de répertoires étoffés de modes d'action et de stratégies professionnelles. Ainsi, le manque de la « sédimentation de l'expérience » (Rogalski et Leplat, 2011) qui en découle chez une grande partie d'entre eux.elles, est défavorable au développement de leurs savoir-faire. Du point de vue de la formation, l'identification des enjeux d'apprentissage propres aux situations problématiques du métier, qu'ils soient transversaux aux différentes configurations d'exercice ou spécifiques à certaines d'entre elles, est également limitée.

Devant ces constats, le projet Transmission Past'Orale porté par le CIVAM Empreinte<sup>1</sup> s'attache à établir une ingénierie de la formation de berger.e.s et éleveur.euse.s à l'aide de la vidéoformation et en croisant la perspective de différents acteur.ice.s (formateur.ice.s, chercheur.se.s et praticien.ne.s). Les étapes de cette ingénierie en partie distribuées entre ces acteur.ice.s supposent la réalisation progressive de points de repères méthodologiques et didactiques communs pour traiter les questions suivantes : quels sont les savoirs professionnels « centraux » du métier de berger.e et comment les identifier ? Comment penser la conception de l'objet vidéo selon les visées didactiques sous-jacentes ? Quelle méthodologie de mise en usage de ces vidéos en fonction des apprenants et de leurs expériences du domaine peut être convoquée ?

A partir d'une première enquête réalisée auprès de 15 berger.e.s (Lelong, 2020), cette communication est l'occasion de rendre compte 1) des préoccupations et dilemmes

---

<sup>1</sup> <https://www.civam-empreinte.org>

professionnels persistant pendant les premières années de pratique ; 2) de l'analyse de situations emblématiques dans lesquelles se jouent ces dilemmes et à travers lesquelles les professionnel.le.s peuvent « délibérer-en-acte » sur l'agir le plus efficace. En parallèle de cette étude, plusieurs captations vidéo, simplement commentées ou auto-confrontées, ont déjà fait l'objet de montages et seront testées auprès des différents publics pour assoir des scénarios d'usage formatif. D'un point de vue épistémologique, l'enjeu est enfin de comprendre comment le recours à la vidéoformation est favorable aux apprentissages perceptifs et sensibles de la conduite du troupeau.

## **Contexte et objet du projet Transmission Past'orale**

Le pastoralisme regroupe l'ensemble des activités d'élevage qui consistent à utiliser des ressources spontanées. Il s'inscrit en cela dans le champ des pratiques agro-écologiques. Les spécificités du métier de berger.e (conditions de travail, objets de travail et caractéristiques des situations, identité des berger.e.s) conduisent à un renouvellement important des candidat.e.s dû à de fréquents abandons. Le manque de références sur les situations emblématiques dans lesquelles se trouvent des dilemmes professionnels semble se trouver au cœur de ces pratiques qui comportent une grande part d'incertitude.

### **Mettre en objet des savoirs pastoraux complexes et fortement situés**

Le contexte actuel de transition agroécologique s'accompagne d'un changement de paradigme et d'une rupture avec les pratiques agricoles dominantes du XXI<sup>e</sup> siècle mues par des enjeux de productivisme (Aubron, Latrille, Lhoste, 2019). Un regain d'intérêt est observé pour les pratiques et savoirs pouvant nourrir à la fois les objectifs en termes de résultats technico-économiques des systèmes d'élevages et des enjeux de production agricole écologique et éthique. Dans cette dynamique, « *la reconnaissance du savoir des bergers permet de repenser le travail avec l'animal de rente (dont on tire un revenu), non plus sous le mode de la domination mais selon une logique de réciprocité sensible* » (Moneyron, 2001, p. 268). D'une logique d'intervention (agir contre), un passage est notable vers une logique de l'ordre du *composer avec* (Despret et Meuret, 2016), impliquant de nouveaux risques et incertitudes liés à un contrôle diminué alors que l'on tendait à l'augmenter (Mayen et Lainé, 2014). De ces pratiques reconsidérées émergent de nouveaux enjeux pour le travail et la didactique professionnelle :

Cela implique d'engager une série de ruptures qui deviennent des objets de travail pour les formateurs qui cherchent à s'inscrire dans une perspective de développement durable des modes de pensées et pratiques [...] ce qui change la nature des situations de travail change aussi les manières de penser et d'agir, et entraîne également la nécessité de penser ou de repenser ce qui doit être appris et peut-être les manières d'apprendre. (Mayen, Lainé, 2014).

L'activité de berger.e et les savoirs qui l'orientent s'adaptent à des situations dynamiques, dont la réponse n'est pas la conséquence directe et immédiate de son action. De nombreux paramètres sont agissants et modulent ce complexe de travail « avec le vivant » constitué de nombreux dilemmes professionnels. Les berger.e.s doivent ainsi tenir compte de son rapport aux animaux de troupeau et au chien, de la juste exploitation des ressources du milieu ou

encore des conditions changeantes qui impliquent une large anticipation. En plus de la complexité de résolution de ces dilemmes qui s'avère empirique et dépendante de l'expérience construite par chaque individu, les modes de résolution s'avèrent fortement situés et impliquent une connaissance intime des conditions géologiques, pédologiques ou encore climatiques du milieu, mais aussi du comportement des bêtes, de leur cohésion, de leur rapport au chien ou encore de leur état de santé.

Le pastoralisme n'étant pas inscrit dans les référentiels de formation nationaux, les formations qui l'intéressent sont conçues singulièrement et à l'initiative d'équipes enseignantes. S'intéresser aux savoirs liés aux pratiques pastorales apparaît alors comme une nécessité pour mieux les connaître, les reconnaître et les valoriser ; pour accompagner leur développement dans une démarche de co-construction empirique et scientifique et enfin pour les transposer de manière à pouvoir les transmettre et appuyer leur enseignement et l'accompagnement technique des praticien-nés.

L'objet de la recherche consiste ainsi à identifier les savoirs « robustes » du métier (Martinand, 2007) et étudier leur transposition didactique professionnelle (Chrétien, 2021) pour accompagner les processus d'apprentissages des éleveur-euses-berger-es. La démarche suggérée est la suivante :

- Cerner les principaux enjeux d'apprentissages pouvant être pris en charge par la formation, par la mobilisation des vidéos comme outils pédagogiques.
- Repérer les situations à fort enjeu de maîtrise, critiques ou à haut niveau de variabilité et de complexité et identifier des savoirs-outils (empiriques ou non) et des éléments (signifiants, agissants, observables...), pris en compte dans la gestion de ces situations.
- Préparer les apprenant-es à tirer le potentiel de leur « expérience sédimentée » (Rogalski et Leplat, op. cit.), en tant qu'éleveur-euse-berger.e. Proposer une méthode pédagogique permettant de les amener à construire du savoir générique à partir de la singularité des situations de travail.

Une première étape de la démarche est réalisée au cours d'une phase exploratoire de la recherche et conduit à circonscrire les principales préoccupations professionnelles des berger-es.

### **Repérer les principales préoccupations professionnelles des berger-es à l'aide de données exploratoires**

Une phase exploratoire de la recherche a d'abord été menée auprès de 15 praticien-ne-s et a permis de formaliser un ensemble de préoccupations qui, si elles sont toutes juxtaposées dans l'exercice de l'activité, peuvent être distinguées à des fins d'intelligibilité. L'observation et l'auto-confrontation des acteurs aux traces de leur activité a permis d'en dévoiler le mode de raisonnement, organisé par et pour la conduite, la santé et l'éducation des animaux ainsi que l'occupation du milieu et l'utilisation de ses ressources.

Les préoccupations repérées, présentées dans le Tableau 1 sont catégorisées de la manière suivante : 1) Adapter les animaux aux ressources pastorales disponibles, à des objectifs de production et à un système d'élevage ; 2) Gérer la ressource pastorale suivant les besoins spécifiques de la situation ; 3) Impacter l'évolution des végétations pour concilier les enjeux zootechniques et la gestion des végétations (influencer la croissance des végétaux, la composition et l'aspect des paysages) ; 4) Conduire le troupeau à la garde pour le nourrir ou le déplacer ; 5) Choisir et doser l'utilisation du chien pour déplacer le troupeau dans le calme ; 6) Organiser l'alimentation pastorale de son troupeau au quotidien, dessiner le trajet du parcours et/ou de la clôture ; 7) Choisir son degré d'intervention pour avoir des animaux en bonne santé ; 8) Assurer le bon déroulement de l'agnelage en intervenant le moins possible.

Tableau 1 : les huit préoccupations professionnelles des berger.e.s et les objectifs opérationnels associés (données issues du Mémoire d'Elodie Lelong, 2022).

préoccupations professionnelles	objectifs opérationnels
adapter les animaux aux ressources pastorales disponibles : animaux adaptés à une alim pastorale [ <i>transhumante</i> ], à des objectifs de production, à un système d'élevage [ <i>plein air intégral</i> ].	acheter des animaux adaptés
	habituer les animaux à la garde quotidienne
	éduquer spécifiquement les jeunes
	sélectionner les agnelles de renouvellement
gérer la ressource pastorale, le temps d'un contrat, sur une estive, sur l'année, pour pâturer d'avril à décembre sans garder.	doser la quantité donnée au quotidien
	prévoir un planning de pâturage annuel, par saison, par quartier, par jour
	optimiser les ressources, sans sous-pâturer ni surpâturer
Impacter l'évolution des végétations du secteur de pâturage de manière positive : rouvrir, augmenter le ratio herbacées / ligneuses, augmenter la part de légumineuses, augmenter les mellifères, augmenter la diversité spécifique.	planifier ses objectifs en termes d'évolution de la végétation
	améliorer la végétation avec le pâturage en garde
	améliorer la végétation avec le pâturage en parc
	améliorer la végétation en combinant Broyage et pâturage
	améliorer la végétation en faisant des coupes forestières associées à du pâturage
conduire un troupeau à la garde (alimentation + déplacements) dans le plus grand calme possible, sans perdre d'animaux, lors des déplacements bergerie-parc ou des changements de parcs.	améliorer la végétation par le brûlage
	éviter les stress
	déplacer un troupeau le plus lentement possible
	adapter la garde (comportement, choix de parcours, interventions du berger, positionnement du berger et du chien) à la situation (météo, type de terrain, forme du berger et du chien, comportement des animaux)
	cultiver une relation de confiance berger / chien /troupeau
	éduquer les animaux
	s'assurer de ne pas perdre d'animaux
anticiper pour éviter d'intervenir brusquement	
choisir et doser l'utilisation du chien.	construire une relation berger-chien de confiance
	cultiver une relation de confiance berger-chien-troupeau
	faire en sorte que les actions du chien soient les plus précises possibles
	apprendre au chien à écouter tout en conservant sa capacité à prendre des initiatives
optimiser l'alimentation pastorale - à l'échelle de l'année / la saison - à l'échelle de la journée	faire intervenir le chien le moins possible
	évaluer la ressource disponible
	faire un calendrier de pâturage selon les ressources et l'espace pastoral disponibles
	choisir une technique adaptée au temps de travail disponible
	maintenir un niveau de productivité et valoriser les surfaces pastorales
	optimiser les journées de garde
	faire des parcours permettant aux animaux de combler leurs besoins en fonction de la ressource disponible, de la météo et du terrain
	gérer les aléas climatiques
gérer le partage de l'espace avec les autres utilisateurs du territoire	
avoir des animaux en bonne santé tout en intervenant le moins possible	prévenir pour limiter les traitements curatifs
	adapter les animaux au système d'élevage ou adapter le système d'élevage aux animaux
	limiter les interventions lourdes
assurer le bon déroulement de l'agnelage tout en intervenant le moins possible [ <i>cas de l'agnelage en plein air de manière plus précise</i> ].	choisir son degré de surveillance, d'inquiétude
	organiser des lots d'animaux pour optimiser la surveillance et le calme
	identifier les cas ( mise-bas, brebis, agneaux) problématiques
	choisir son intervention si besoin
	constituer un troupeau autonome

L'ensemble des préoccupations ainsi déterminées offre de premières perspectives en termes de compétences professionnelles à mettre en objet en vue de la formation et qui pourront être spécifiées à partir du nécessaire besoin d'observer, anticiper et adapter son activité.

### **Concevoir des ressources de vidéoformation pour un métier vivant, en mutation et traversé par des enjeux de professionnalisation**

L'analyse de l'activité comme sa didactisation « *en vue de la formation* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) sous forme de ressource pour la vidéoformation s'attache à remplir des fonctions pour le groupe, notamment en donnant aux apprenant-e-s et destinataires des ressources visant à :

- Avoir un accès visuel au travail de leurs pairs, à la diversité des situations de travail et manières de faire, de raisonner et d'ajuster son activité en fonction des buts ;
- Vivre des expériences dans une communauté de pratique : cela peut passer par l'analyse des différentes manières de faire une même tâche, raisonner et atteindre un même objectif, agir dans des configurations similaires ou différentes etc. ;
- Accéder à la diversité des stratégies, des buts visés et leur agencement : en fonction des critères de réussite ou de performance, priorités et combinaison de buts. On dégagera pour la formation des savoirs plus génériques avec des invariants opératoires.

En plus d'objectifs liés à la formation, un second but possible semble être de favoriser les échanges au sein de communautés de pratiques et de « *susciter les occasions de déplier ce qui est plié, de rendre perceptibles ou sensibles des savoir-faire jusque-là implicites de sorte à les rendre, dans la mesure du possible, explicites* » (Despret, Meuret, op. cit., p. 34).

Pour le pastoralisme, le projet répond ainsi à des enjeux de formation et de professionnalisation au sein d'un groupe dont le salariat devient le principal mode d'exercice et dont les savoirs historiquement transmis à l'oral d'une génération à l'autre tendent à être formalisés et professés. Pour les Sciences de l'Éducation et de la Formation, des enjeux praxéologiques sont abordés et concerne la production, l'utilisation et la scénarisation de ressources vidéoscopiques dans des formations. Des enjeux d'ordre épistémologique sont enfin alimentés en participant à comprendre de quelle nature peut être la transposition dans le cadre de ressources pédagogiques vidéoscopiques, mais aussi quelles sont les potentialités de la vidéo ou encore pour quelle famille d'activité.

Dans le cadre d'un projet inscrit dans le courant de la didactique professionnelle, la démarche méthodologique a consisté en un recueil et une analyse de données en cohérence avec les conditions du terrain pastoral.

### **Filmer les situations pour rendre compte du travail sur le terrain pastoral : la conduite méthodologique de la recherche**

Après une première phase de recherche d'inspiration ethnographique, la démarche de recherche et de production de ressources vidéoscopiques a constitué un défi méthodologique lié à la documentation de classes de situations et d'implication des chercheur-se-s sur le terrain.

## Documenter les classes de situation au moyen de captations filmiques et autoconfrontations

Les berger-e-s, sujets de la recherche, exercent dans les territoires du Sud Massif-Central, des Causses et des Cévennes. Les données produites ont concerné l'activité d'une vingtaine d'éleveurs répartis sur ces territoires. Le recueil de données s'est réalisé au moyen de la captation vidéo d'une séquence



Figure 1: exemple de situation de prise de vue (Lelong, 2022)

d'activité commentée, suivie aussi tôt que possible d'entretiens d'autoconfrontation à partir de ces traces d'activité (Clot, 2001). En accord avec les berger-e-s enquêté.e.s, le choix d'un type de préoccupation (cf. Tableau 1, ci-dessus) était établi à l'avance pour interroger plus spécifiquement les modèles opératifs des professionnel.le.s (Pastré, 2008) pour une classe de situation donnée. Les observations et les entretiens réalisés à propos de l'action observées ont contribué à « élucider » (Olry *et al.*, 2020) la part épistémique et empirique de l'activité professionnelle (Pastré, 2007).

Divers acteurs impliqués ont pu participer à la récolte de données, parmi lesquels des chercheur.e.s, formateur.ice.s, vidéastes et expert.e.s du pastoralisme. Les vidéos brutes d'activité et en autoconfrontation ont ensuite pu être mises en forme et montées, participant en même temps à la constitution d'une banque de films sur les diverses préoccupations qui orientent l'activité de berger ; banque de données conçue aussi comme potentiel outil de formation.

### Produire des vidéos *par et pour* la recherche et la formation : enjeux méthodologiques et scientifiques

En plus de participer à l'analyse et au recueil de données sur le travail de terrain des berger-e-s, l'expérience de la production de vidéo a permis de mettre au jour un ensemble d'enjeux méthodologiques dont les acteurs et chercheurs se sont départis « sur le vif » mais dont le dépassement reste à formaliser. Parmi les enjeux méthodologiques liés à la production de vidéo, il a ainsi fallu :

- Dépasser la singularité de la situation filmée, sans pour autant gommer la diversité des modes de résolution de cette situation (Leplat, 2002) ;
- Repérer les « pépites » parmi les situations données à voir, particulièrement significatives du point de vue de leur intelligibilité ou de leur caractère exceptionnel et ou critique (Mayen, 2001) ;

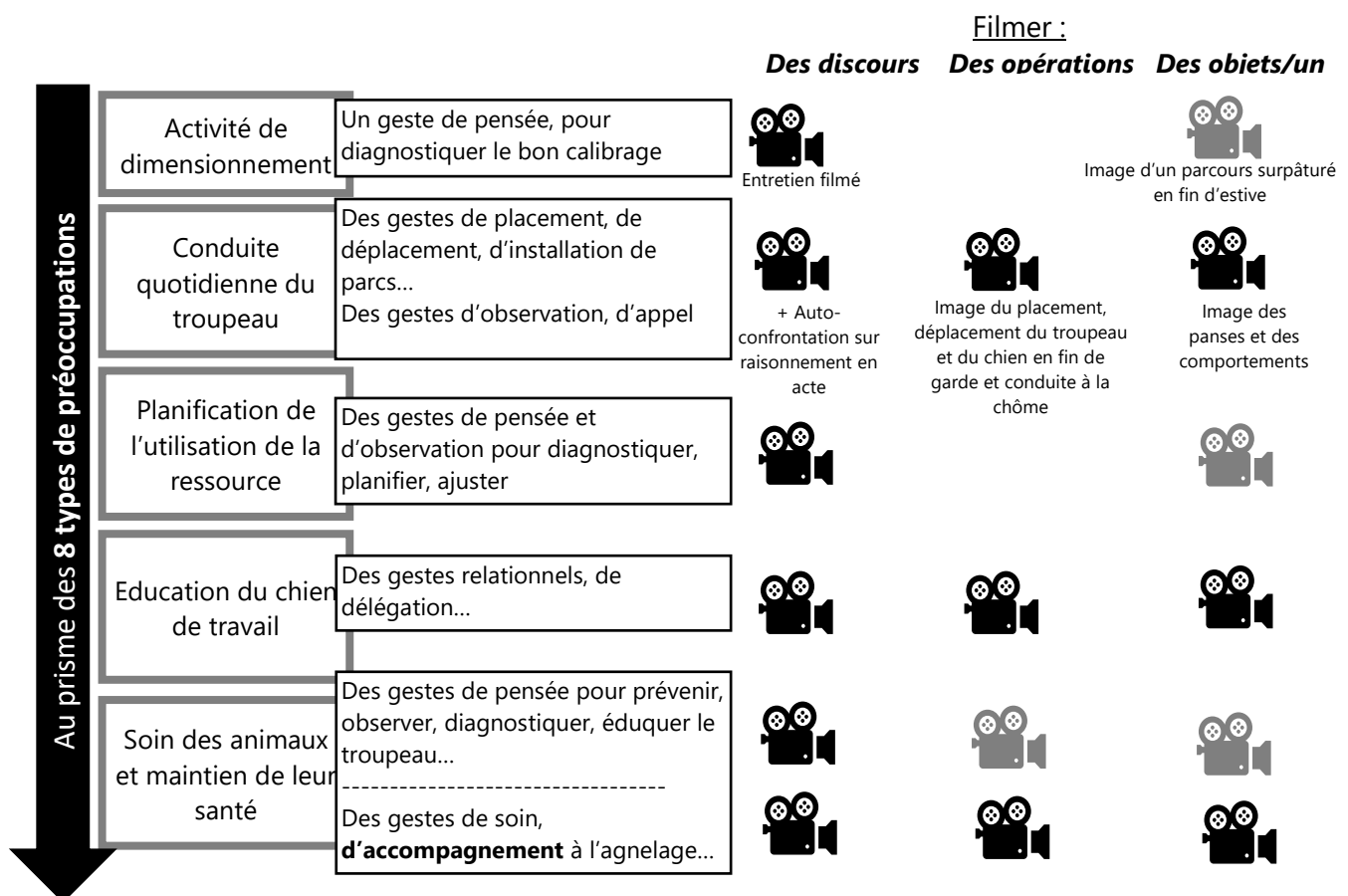
- Composer avec la temporalité ou saisonnalité de certains « gestes » qui s’inscrivent parfois sur un terme de plusieurs mois (par exemple faire un calendrier de pâturage ou exploiter raisonnablement les ressources pastorales en vue de leur bonne repousse) ;
- Anticiper l’utilisation des vidéos (après montage) en tant que ressources didactiques, en soignant l’esthétique, l’indexation, l’intelligibilité de la situation et leur potentiel démonstratif.

## Des résultats en termes de perspectives pour la vidéoformation

De premières perspectives pour la vidéoformation sont offertes par l’expérience de production de films et leur première exploitation auprès d’apprenants lors d’une séquence pédagogique.

### Produire des vidéos à visée de formation : quelle activité et quels gestes filmer ?

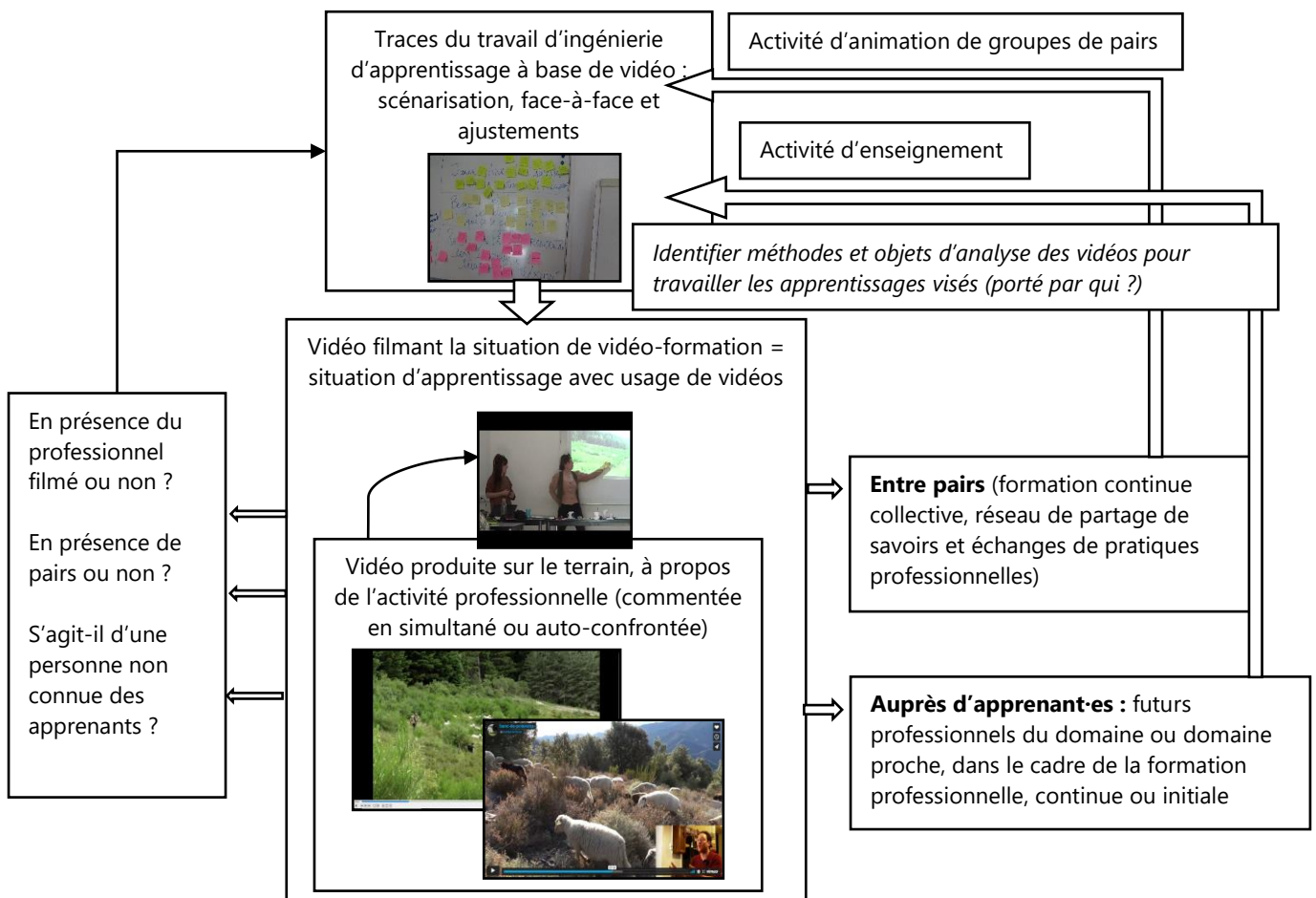
L’analyse préalable réalisée au cours de l’enquête exploratoire sur les préoccupations professionnelles embarquées dans les situations de garde a donné lieu à différents points de vue vidéoscopiques sur le travail et sur le discours des berger.e.s à propos de ce travail. En croisant la catégorisation faite des préoccupations et les caractéristiques spatio-temporelles des activités concernées par ces préoccupations, nous avons pu classer les objets de captation selon trois grandes catégories : des discours *sur*, des gestes visibles et des éléments agissant du milieu ou de la situation pouvant être montré sur l’image vidéoscopique. Le schéma suivant rend compte de cette catégorisation que l’on nommerait « instrumentale ».





## Utiliser les vidéos en formation de berger.e.s : une occasion de confronter, partager et conceptualiser le savoir-faire


A l'issue du montage des capsules vidéo, des séquences de formation par la vidéo ont pu être expérimentées dans différentes configurations d'usage. La figure suivante illustre les paramètres qui font varier ces configurations : type de public, objet capté, place du discours dans la vidéo, rôle et acteur.ice.s de l'ingénierie des séances conçues, utilisation et place d'expert.e.s ou pair.e.s lors de ces séances.



Nous proposons dans cet acte, de rendre compte d'une de ces expérimentations d'usage, réalisée auprès d'élèves en formation de berger. Un groupe de travail constitué de chercheuses et formateur.ice.s s'est réuni de manière anticipée afin d'élaborer le scénario pédagogique des journées d'expérimentation de la vidéoformation. Un travail a ainsi été co-conduit et a débouché sur l'organisation temporelle des journées et sur le choix des capsules vidéo à diffuser.

A l'issu de cette première phase du projet, une expérimentation s'est tenue à l'école du Merle de Salon-de-Provence (13) auprès d'élèves en fin de formation de berger.e ayant déjà une connaissance du terrain et de la conduite de troupeau en autonomie. En accord avec les formateur.ice.s, le choix a été fait de sélectionner cinq capsules vidéo traitant les thèmes de la conduite du troupeau et de la gestion du chien, précédemment identifiés comme des préoccupations sensibles (Lelong, 2021). Les élèves ont été répartis en groupes de 4 et ont

chacun visionné une vidéo et préparé une analyse et restitution de celle-ci. Chaque vidéo a ensuite été visionnée à nouveau avec tout le groupe, suivi par la restitution du groupe en charge. Des échanges se sont tenus entre les élèves à l'occasion de l'analyse préparatoire puis de la restitution et offrent des pistes d'analyse en termes de potentiel d'apprentissage, comme l'illustrent deux extraits significatifs.

Déroulement de la séquence de formation	Verbatims significatifs de la séquence
<p data-bbox="204 465 801 533">Un groupe visionne la vidéo et prépare l'analyse qu'il présentera à l'oral à l'ensemble des élèves.</p> 	<p data-bbox="826 465 1378 636"><b>Elève 1</b> : Alors... « Comment auriez-vous fait à sa place<sup>2</sup> ? ». Bah moi je passe mon tour sur cette question parce que c'est un berger qui a des années d'expérience, il connaît sa montagne, il connaît son troupeau...</p> <p data-bbox="826 636 1378 743"><b>Elève 2</b> : Non mais moi je l'entends comme « Si vous étiez dans la situation, comment auriez-vous pu réagir pour guider le troupeau ? »</p> <p data-bbox="826 743 1378 846"><b>E1</b> : Ah bah ça c'est dur à dire, ce n'est pas une science exacte, ce n'est pas parce que tu fais telle chose que telle autre chose se passe.</p> <p data-bbox="826 846 1378 1124"><b>E2</b> : Bah quand même, moi <u>je trouve qu'il y a des principes, des règles</u>. Par exemple <u>si</u> le troupeau prend un biais<sup>3</sup> que tu ne veux pas qu'il prenne <u>tu peux</u> envoyer le chien, ou ton corps, pour faire barrière et qu'il change de direction. Par exemple aussi tu peux dire que <u>quand il y a</u> du net<sup>4</sup>, elles le sentent et que <u>t'as de grandes chances qu'elles aillent là-bas...</u></p>

Extrait 1 : Trouver des principes d'action

La séquence de visionnage et d'analyse en sous-groupe est pour ces élèves-bergers l'occasion d'une réflexion commune sur la situation visionnée. Après un échange sur le contenu brut de la vidéo, le groupe semble s'accorder sur le fait que le berger filmé est le seul à détenir les connaissances nécessaires pour expliquer l'activité filmée. Même si son action ne semble pas optimale au regard du comportement du troupeau, il est le seul à connaître « sa montagne » et « son troupeau » : l'activité semble réduite à la connaissance singulière de la situation vécue.


Dans une intention de formaliser pour lui-même des savoirs liés à la vidéo, un second élève énonce néanmoins des « principes, des règles » qui lui semblent opérationnelles pour conduire un troupeau (« *Si le troupeau prend un biais que tu ne veux pas qu'il prenne, TU PEUX envoyer le chien* ») ou anticiper sa direction en fonction de l'état des ressources pastorales environnantes (« *QUAND il y a du net, tu as de GRANDES CHANCES qu'elles y aillent* »). En expliquant son mode de raisonnement face aux conditions de la situation qu'il perçoit, l'élève a recours à des théorèmes-en-acte (Vergnaud, 2008) et laisse ainsi entrevoir le mode d'organisation dans lequel il projette sa propre activité.

<sup>2</sup> L'élève lit la question à laquelle le groupe doit essayer de répondre en vue de guider l'analyse.

<sup>3</sup> Dans ce contexte, l'expression « prendre un biais » désigne le fait que le troupeau emprunte communément une direction sur le parcours.

<sup>4</sup> L'élève parle de « net » en référence aux parcelles qui n'ont pas encore été pâturées et qui disposent d'herbe intacte, plus abondante et appétente pour les brebis.

Un second extrait montre l'analyse d'un groupe d'étudiants à partir de la vidéo « Réunir un troupeau scindé en deux » analysée plus haut.

Déroulement de la séquence de formation	Verbatims significatifs de la séquence
<p>Un groupe décrit son analyse de la situation visionnée en amont et explique ses hypothèses et points d'incompréhension.</p> 	<p><b>E1</b> : Il veut changer la direction du troupeau, mais comme il impacte un peu trop fort, on entend avec les sonnailles<sup>5</sup> qu'elles partent. Aussi à la fin on entend qu'elles commencent à courir, on pense que le troupeau se casse une deuxième fois. On ne sait pas si elles vont naturellement freiner là-bas, ou est-ce que Guillaume va faire un tour pour freiner ici... on n'a pas le contexte parce qu'on aimerait savoir après ce qu'il va faire. On a pensé qu'il y a des brebis ici mais qu'elles vont revenir.</p> <p>Il passe très proche ici la deuxième fois, je n'ai pas compris parce que je pensais qu'il avait déjà donné la direction aux brebis. Moi si j'étais dans cette situation j'aurais fait un tour comme ça pour aller freiner. Parce que je peux m'imaginer qu'il veut aller là-bas. Où est-ce qu'il veut aller, on ne sait pas.</p>

Extrait 2 : Formuler des conjectures et en déduire de potentiels modes d'action

Dans cette situation, les élèves ne disposent pas d'informations suffisantes pour comprendre les tenants et aboutissants de la situation. Ils émettent collectivement un ensemble d'hypothèses sur le profil de la situation : « *peut-être que tel élément de l'action du berger est dû à telle causalité et produira telles conséquences* ». A partir de la description et de l'analyse d'éléments observables de la situation, des antécédents et effets probables sont suggérés.

En cherchant à comprendre comment le berger délibère, fait des choix d'action et agit dans la situation, les élèves émettent des hypothèses sur les actions qui seraient à envisager dans cette situation. Ainsi, ils projettent leur propre pouvoir d'agir dans la situation et déterminent les conditions et les données du problème (Fabre, 2017).

Plusieurs perspectives sont offertes par l'analyse de ces premiers extraits de données. A partir d'une situation singulière, un accès est donné par les échanges créés entre apprenants à une classe de situations (Pastré, 1999) et les potentiels modes d'action à y réaliser. Une discussion est constituée autour de règles d'action qui peuvent être empruntées dans chacune ainsi qu'autour d'éléments qui permettent d'analyser la situation et d'envisager des modes d'organisation de l'action.

Un faible nombre de ces discussions aboutit à un consensus, ce qui laisse entrevoir des styles professionnels (Clot et Faïta, 2000) déjà présents chez les élèves-bergers : chaque participant enrichit la discussion en décrivant son mode de délibération et les gestes professionnels qu'il projette de mettre en œuvre ; il dispose en retour d'un accès à la complexité des modes de travail possibles pour une même situation ou classe de situations. Bien que les points soulevés

<sup>5</sup> Cloches que quelques brebis du troupeau portent autour du cou.

par les élèves différent de ceux visés par l'analyse, une place est donnée à la mise en débat ou dispute professionnelle (Clot, 2014) autour des différentes manières de réaliser une même action à partir d'une manière de faire visionnée ensemble.

Ces échanges *entre* et *avec* les élèves offrent enfin des perspectives en termes d'ingénierie de formation en permettant notamment de déterminer des thèmes à traiter à des moments opportuns de l'année scolaire ou encore en permettant aux élèves d'« approcher le terrain » avant de s'y rendre.

## Conclusion

En documentant les situations professionnelles « sensibles » et porteuses de dilemmes dans l'activité des éleveur-se-s-berger-e-s, le projet Transmission Past'Orale a permis une première formalisation des savoirs et modes de raisonnement centraux du métier. D'un point de vue opérationnel, l'équipe a produit un premier répertoire de situations filmées. Face à la diversité des situations professionnelles présentant des enjeux d'apprentissage pour les éleveur.se.s et berger.e.s confronté.e.s au pastoralisme, ce répertoire ne permet pas à ce jour de traiter suffisamment la variabilité des situations au sein d'une même « famille d'activité ». Or, comme nous l'avons exposé, la richesse des modèles opératifs déployés par les professionnel.es et celle des modèles cognitifs qu'ils embarquent et rendent compte dans leurs récits exigent, pour la formation, de produire un effort important de comparaison, de mise en dialogue, et de mise en perspective, pour accompagner de manière satisfaisante l'expérience des jeunes éleveur.se.s et berger.e.s. La volonté de poursuivre le projet va dans ce sens.

La spécificité des environnements dynamiques ouverts et vivants impliquent non seulement que les professionnel.le.s « jouent » avec un grand nombre de combinaison de facteurs et de variables, mais aussi qu'ils s'ajustent aux développements propres aux objets de l'action (l'apprentissage animal, évolution des écosystèmes). Face à ces différentes échelles, les actions menées en situations, filmées ou à filmer, embarquent des buts inscrits à la fois dans le moyen et le long terme. Le savoir-faire renvoie à la construction de compromis d'équilibre : « *Ce qui empêche de se baser uniquement sur les résultats de l'action immédiate pour faire les choix d'action* » (Pastré, 2005).

L'exercice d'ingénierie-recherche effectué dans ce projet dans une démarche de didactique professionnelle offre des perspectives, notamment pour comprendre à quelles conditions des matériaux de recherche peuvent obtenir le statut de ressources didactiques. A travers la réalisation à la fois opérationnelle et exploratoire de vidéos, des perspectives de réflexion sur les potentialités et les limites de vidéoformation sont établies. Il révèle notamment que le.la formateur.ice et/ou l'enseignant.e, ou encore l'animateur.ice, doit prendre en charge, dans les séances d'utilisation, les actions suivantes :

- Repérer avec les apprenants la valence pragmatique et épistémique des concepts mobilisés par les professionnels ;
- Situer le geste ou le commentaire par rapport à des stratégies propres et des environnements : le repérage des éléments de contexte agissants ou à prendre en compte pour travailler la part d'orientation de l'action (Savoyant, 2010) ;

- Différencier ce que la vidéo peut montrer par rapport au type de savoir-faire en jeu et d'activité déployée (de diagnostic flottant ou ciblé, de geste ponctuels...).

## Références bibliographiques

- Aubron, C., Latrille, M., et Lhoste, V. (2019). *Dynamiques agraires dans les Causses et Cévennes. L'économie agropastorale revisitée*. Avignon : Cardère Editions
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 105(1), 9-16. <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Chrétien, F. (2021). Les transpositions à l'œuvre pour apprendre à réduire les pesticides. *Education Permanente*, 228, 67-84.
- Despret, V. et Meuret, M. (2016). *Composer avec les moutons. Lorsque des brebis apprennent à leurs bergers à leurs apprendre*. Avignon : Cardère Editions.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Friedrich, J. (2014). Le savoir-faire : un savoir ou autre chose ? Dans : J. Friedrich et J-C. Pita (dir.), *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité* (163-194). Dijon : Raison et Passions.
- Lelong, E. (2021). *Les savoir-faire et leur construction dans le métier de berger et d'éleveur pastoral : une enquête qualitative sur les Causses, Cévennes et le piémont du massif Central*. Rapport d'enquête TransPast'Orale (non publié).
- Lelong, E. (2022). *Analyser le travail des éleveur-euses-berger-es pastoraux en vue de la conception de formations professionnalisantes : une étude de l'activité des praticien-nes du sud du massif-central pour la réalisation de vidéos portant sur des gestes pastoraux significatifs*. Mémoire de fin d'études [non publié], Vetagro Sup, Clermont-Ferrand.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2), 1-31.
- Martinand, J-L. (2007). Savoirs robustes et contenus instables en éducation scientifique et technologique. Dans M. Merri (Dir.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (p. 203-210). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Grenoble, Université Pierre Mendès France.
- Mayen, P. et Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon : Raison et Passions.
- Moneyron, A. (2001). Vers une alternance écosociologique : écosavoirs des bergers transhumants. *Education Permanente*, 148, 267-277.

- Olry, P., Métral, J-F. et Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55(1), 59-75.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire. Dans P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation* (p. 241-267). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans : M. Merri (dir.), *Activités humaines et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (70-86). Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans : Y. Lenoir et P. Pastré (Dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octares.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2).
- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique (1979). *Travail et Apprentissage*, 5, 91-107.
- Vadcard, L. (2021). L'ingénierie didactique : un fil directeur pour une analyse didactique du travail. *Education Permanente*, 228, 31-42.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-57.