



HAL
open science

Les écosavoirs comme révélateurs d'une transition agroécologie profonde

Aurelie Javelle

► **To cite this version:**

Aurelie Javelle. Les écosavoirs comme révélateurs d'une transition agroécologie profonde. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 2023, 18 (1). <hal-04626515>

HAL Id: hal-04626515

<https://hal.science/hal-04626515v1>

Submitted on 26 Jun 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Les écosavoirs comme révélateurs d'une transition agroécologie profonde

Aurélie Javelle



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/10492>

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Ce document vous est fourni par INRAE Institut National de Recherche pour l'Agriculture, l'Alimentation et l'Environnement



Référence électronique

Aurélie Javelle, « Les écosavoirs comme révélateurs d'une transition agroécologie profonde », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 18-1 | 2023, mis en ligne le 25 mai 2023, consulté le 26 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ere/10492>

Ce document a été généré automatiquement le 26 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les écosavoirs comme révélateurs d'une transition agroécologie profonde

Aurélie Javelle

- 1 Les enjeux agro-environnementaux amènent à interroger la durabilité des pratiques agricoles et à développer, notamment, l'agroécologie. Cette transition, au-delà des enjeux techniques qu'elle soulève, fait appel à l'évolution des savoirs mobilisés. Parmi la diversité existante des savoirs paysans, écologiques et ancrés dans les territoires, nous proposons de nous intéresser aux écosavoirs, qui sont élaborés en faisant appel aux principes de l'écoformation. Nous présentons le contexte du développement de l'agroécologie et en quoi les écosavoirs répondent aux enjeux de l'écologisation des pratiques. Nous soulignons ensuite les exigences d'un travail personnel qu'imposent les écosavoirs, renvoyant à un questionnement holiste sur la manière humaine d'être au monde, ne pouvant pas reposer uniquement sur des normes techniques.

Éléments de contexte

- 2 En France, les objectifs productifs agricoles ont évolué au fil du temps, entraînant des questionnements autour des relations à entretenir avec la nature.

La rationalisation de l'agriculture avant le réinvestissement des rôles de la nature

- 3 Un modèle d'agriculture dite industrielle s'est développé au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle amenant à considérer les éléments naturels et les processus biophysiques comme des facteurs limitants pour atteindre un optimum de production. Les sciences agronomiques se sont alors orientées vers un réductionnisme transformant les agrosystèmes complexes en objets monodisciplinaires (Chevaussus-

au-Louis, 2006). Nathalie Girard (2014, p. 52) retrace l'histoire de l'agronomie et constate que durant la seconde moitié du XX^e siècle :

L'activité agricole [...] devient une activité gérée et optimisée par un entrepreneur [...] Cette gestion est cadrée par des principes de rationalisation centrés sur la conduite à l'optimum de systèmes biophysiques considérés comme stables et prévisibles : guidée par le mythe rationnel du contrôle des processus biophysiques, une telle optimisation est obtenue en supprimant les perturbations, en réduisant la diversité de l'environnement et en limitant les options techniques [...] permettant d'éliminer le risque et de minimiser les aléas.

- 4 Les « perturbations » mentionnées dans cette citation font référence aux conséquences de la présence des éléments de nature dont les effets négatifs doivent être contenus voire éliminés (par exemple, les plantes spontanées sont perçues d'emblée comme des adventices et donc, concurrentes des cultures). Face aux enjeux agro-environnementaux que ce système fait apparaître au début des années 2000, des politiques nationales comme celle du *Grenelle de l'environnement* ou la *Stratégie Nationale pour la Biodiversité* réclament des pratiques respectueuses de l'environnement en agriculture. Cela prend forme avec le développement du bio et des infrastructures agroécologiques, la maîtrise des produits phytopharmaceutiques et d'une manière générale, le bon fonctionnement des écosystèmes. Il faudra attendre plus de 10 ans pour qu'enfin l'agroécologie soit institutionnalisée en 2012 en inscrivant des objectifs de respects de l'environnement¹. Plus précisément, les systèmes de production agroécologiques reposent sur des principes promouvant le rôle de la diversité biologique et des processus écologiques dans la production. Alors que dans les systèmes agricoles industriels, « les objets et processus de la nature [...] étaient insuffisamment considérés comme des acteurs et des leviers d'action possibles » (Barbier et Goulet, 2013, p. 202), à présent, « la nature, les écosystèmes et les organismes vivants redeviennent des objets utiles et fonctionnels »² au sein des agrosystèmes (*Idem*, p. 201). La nature n'est plus cantonnée à représenter uniquement une source de perturbation dans la production. Les préceptes sont « d'imiter la nature³ » (Altieri, 2002), de « s'inspirer de la nature⁴ » (Malézieux, 2012), voire de « laisser faire » la nature, car elle « serait à même de faire les choses d'elle-même » (Barbier et Goulet, 2013, p. 204).
- 5 De tels changements de posture envers la nature induisent des évolutions draconiennes des savoirs à mobiliser.

Un changement de régimes de savoirs

- 6 Le processus de modernisation intensive des années 1950 a mis à mal les savoirs locaux qui ont été marginalisés au profit des savoirs scientifico-techniques faisant statut d'autorité (Richardson, 2005). Dès le XIX^e siècle, les « savoirs agronomiques ultra-positivistes ont participé à leur manière à l'acculturation des savoirs locaux vernaculaires, mais aussi à la formation d'un certain savoir sur la nature » (Sigaut, 2009),_savoir qui a la spécificité à la fois de vouloir être généralisable, et d'être cloisonné par discipline, tout en étant restreint à provenir de sachants scientifico-techniques : « L'intelligibilité et le contrôle des non-humains sont donc renvoyés au sujet connaissant et au sujet agissant, au savant dans son poêle et à l'ingénieur asséchant les polders, au physicien manipulant sa pompe à vide [...]. » (Descola, 2005, p. 135).

- 7 Le « retour de la nature » (Demeulenaere et Goulet, 2012) réinjecte de l'hétérogénéité, donc des difficultés à contrôler les processus biophysiques : le fait de travailler en conditions « naturelles » implique la réapparition des risques, des aléas et des incertitudes dans le fonctionnement de l'agroécosystème, auxquels les savoirs académiques ont du mal à répondre. Par ailleurs, les savoirs stabilisés ne peuvent plus demeurer l'unique référence, car ils montrent, paradoxalement, la faiblesse de leur force : à être standardisés, ils se révèlent insuffisamment spécifiques aux lieux « pour apprécier et arbitrer la mise en œuvre de nouvelles pratiques » (Compagnone et coll., 2018, p. 119). Dès lors, face à ce constat,
- l'enjeu pour la recherche agronomique n'est pas de produire plus de connaissances pour plus de sécurité dans l'activité agricole, mais de concevoir des stratégies de gestion des connaissances qui prennent en compte ce contexte d'action dans l'incertitude et incluent la gestion de l'ignorance dans la gestion des connaissances (Girard, 2014, p. 65).
- 8 L'agroécologie demande des changements de pratiques qui doivent mobiliser « des connaissances et des compétences nouvelles à contrecourant de ce qui était la norme professionnelle pour les systèmes intensifs majoritairement représentés sur le territoire national » (Cancian, 2015, p. 44). L'agriculteur ne peut plus se fier uniquement à des savoirs standardisés et stabilisés, mais doit « apprendre [...] à identifier et à définir des situations problématiques, et à trouver et ajuster des moyens pas toujours encore répertoriés » (Mayen, 2013, p. 254). Les savoirs mobilisés en agroécologie ne peuvent plus être uniquement transmis, mais doivent être construits de manière singulière par chacun et en permanence (Compagnone et coll., 2018, p. 120) de façon à offrir une approche holistique, flexible et des connaissances spécifiques des lieux. Face à des savoirs scientifiques en quête d'universalité et appliqués de manière descendante qui montrent leurs limites, on constate « une plus grande considération et prise en compte des savoirs et des capacités d'expertise des agriculteurs » (Compagnone et coll., 2018, p. 113), une re-légitimation des savoirs paysans. Dans une démarche non exclusive, les savoirs scientifico-techniques s'allient aux savoirs empiriques (Altieri, 2002) pour comprendre la complexité des agroécosystèmes.
- 9 De par leur constitution selon les principes de l'écoformation proposés dans ce numéro, les écosavoirs interrogent les relations que développe le professionnel avec son lieu de travail et de vie, rejoignant l'intérêt des ruralistes français dès l'après-guerre pour les savoirs paysans, écologiques et ancrés dans les territoires⁵.
- 10 Dans ce texte, nous proposons de porter notre attention sur les écosavoirs à travers un prisme anthropologique. Il s'agira, de notre point de vue, de montrer comment les écosavoirs répondent aux exigences soulevées par la mise en œuvre de l'agroécologie, dans la lignée des travaux d'Anne Moneyron sur la question (2003a, 2016, 2018). Nous présenterons tout d'abord les spécificités des écosavoirs ainsi que les arguments amenés par A. Moneyron pour montrer leur pertinence face aux enjeux de l'écologisation des pratiques. Nous explorerons ensuite les changements paradigmatiques d'ampleur que nécessitent leur usage et les difficultés que cela induit, en interrogeant les rapports à la nature, le besoin de désapprentissage de ses certitudes et la mobilisation du corps.

Les écosavoirs

- 11 Issu des sciences de l'éducation, le concept d'écosavoirs a été introduit par Anne Moneyron (2003a) en s'inspirant du monde des bergers transhumants en France puis en le développant plus largement aux savoirs des agriculteurs, par exemple des vigneron (Moneyron et coll., 2017). Dans les années 80, les bergers transhumants estimaient les formations existantes trop technicistes et exprimaient le besoin de savoirs formés avec l'environnement. Un travail d'identification des savoirs à transmettre a été mené « à partir d'accompagnement sur le terrain et d'entretiens avec des bergers de tous âges » et a montré que « ce n'est qu'en mettant leur pas dans celui des brebis, c'est à dire, en acceptant le rythme de l'estive qu'ils pourraient apprendre. Pour les formateurs, il fallait accepter que ce soit les brebis qui forment le berger » (Moneyron, communication personnelle) L'identification, la formalisation et la revendication des écosavoirs ont constitué une approche visionnaire qui rejoint aujourd'hui le besoin de développer des savoirs construits par des relations multisécifiques.

Rendre compte du travail avec le vivant dans une logique d'attention au milieu

- 12 Le « concept d'éco-savoir⁶ permettait [...] de saisir et de rendre visible le spécifique du travail quotidien avec le vivant non maîtrisable dans sa totalité » (Moneyron, 2018, p. 54). Les écosavoirs « résultent du métissage entre des savoirs académiques appris, des informations objectivables partagées entre pairs et une connaissance personnelle qui découle de l'observation continue, pragmatique et sensible, du réel » (Javelle et Moneyron, 2021). Les écosavoirs ne sont ni uniformes, ni standardisés. Ils ne peuvent être universellement adaptés et sont propres à chacun. Ce sont des savoirs liés à un lieu spécifique, formés dans les interactions de l'homme avec son environnement et dans la répétition du quotidien (Moneyron, 2003a, p. 76). Ils permettent d'agir au bon moment grâce à une écoute fine du milieu (Moneyron, 2016, p. 192). Ils sont construits sur le temps long de l'écologie : ils traduisent un rapport au temps qui n'est plus seulement celui de la production de biens alimentaires, mais de la lenteur des relations et favorisent la co-évolution des pratiques sur le long terme, avec le milieu. Ni pratiques, ni théoriques, ils expriment des inter-relations avec les éléments de nature. Ils demandent à la fois une attention au milieu et le développement d'une logique de pilotage avec les aléas causés par les processus naturels. Ils induisent une posture de vigilance et incarnent le passage d'une logique de maîtrise et d'intervention « contre » le milieu, à une logique d'attention à celui-ci.
- 13 Deux projets de recherche-action-formation ont porté sur la place des écosavoirs dans les activités de techniciens d'une unité expérimentale en polyculture-élevage de l'INRAE ainsi que de vigneron de Westhalten confrontés aux exigences du plan Ecophyto 2018⁷. Les projets ont montré le besoin d'accepter de lâcher les anciens repères et reconnaître qu'il n'y a pas de normes pour pouvoir développer des écosavoirs. Des éleveurs participant au projet avec les techniciens INRAE ont constaté que « l'œil de l'éleveur est remplacé par la bascule ; quand on passe devant les animaux, souvent on ne voit pas les animaux, il y a des râteliers et des crèches, souvent il y a un obstacle entre la personne qui voit et ce qu'elle pourrait voir » (*ibid.*) Les techniciens ont dû revoir leur organisation du travail qui ne laissait pas assez de place au dialogue

avec le vivant, car pensée selon « une logique chronos des horaires et un découpage du réel en tâches à réaliser » (Moneyron, 2018, p. 101). En ce qui concerne les vigneronns, la suppression des herbicides leur demande de dépasser le raisonnement d'un contrôle de la nature pour développer de « nouveaux rapports à l'écosystème viticole : homme-santé de la vigne-environnement » (Moneyron, 2018, p. 129).

- 14 En autorisant « un apprendre à raisonner et à agir avec des systèmes » (Mayen, 2013, p. 267), ils permettent « l'agir en situation d'incertitude » (Moneyron, 2013). En tant que résultantes d'expériences directes et sensibles, les écosavoirs sont des savoirs construits aux plus proches des spécificités, de la complexité et de l'incertitude des lieux. Développer des écosavoirs est contingent des relations entretenues avec l'environnement et se fait de manière située, en étant issu de l'expérience. Cette posture permet de se réinscrire dans son milieu, de se « recosmiser » au sens d'Augustin Berque (2017) : dans ce processus, les relations au vivant ne se limitent pas à la compréhension distanciée d'objets composant les écosystèmes et réduits à leur dimension biologique ; l'agriculteur entre dans une qualité et une essence des relations avec son milieu qui évolue et agit. Les éléments de nature ne sont pas seulement des entités matérielles aux propriétés biophysicochimiques, mais aussi des agents avec lesquels entretenir des relations. L'attention apportée aux éléments de nature et le souci des relations entretenues avec eux permettent de considérer les fins et les moyens du système de production dans un continuum, c'est-à-dire une intention de production qui doit être mise à l'épreuve non seulement des conséquences sur la production, mais aussi celles sur les autres entités concernées (Hache, 2011 in Mayen et Lainé, 2014, p. 61).

Des connaissances incarnées pour faire le bon geste au bon moment

- 15 L'engagement dans le monde exigé pour développer des écosavoirs s'ancre dans l'expérience incarnée. Les écosavoirs doivent être pensés en tant que processus issus des relations de l'individu dans son entièreté avec son milieu de vie, au fil des expériences vécues (Compagnone et coll., 2018). En tant que savoirs du lieu et du geste (Moneyron, 2016, p. 192), les écosavoirs engagent le corps dans l'apprentissage. L'observation nécessaire à l'acquisition des écosavoirs ne se limite pas à une appréhension intellectuelle de la nature, mais implique de développer des « facultés sensorielles du percevoir, de l'observer » (Moneyron, 2016, p. 185) par tout son être, les transformations étant dues à un apprentissage du et par le corps :

Actions incarnées et perceptions sensori-motrices deviennent moteurs pour l'action et la production de connaissance. Car vue, ouïe, odorat, goût, toucher sont en prise directe avec l'environnement, avec le concret du réel. Par la réflexion, c'est le passage vers une autre façon de regarder, d'écouter, de sentir, de déguster et enfin de toucher. (*idem*, p. 184-185).

- 16 Les écosavoirs demandent d'être présents quelque part sur Terre et non présent par le discours : le corps « apprend » les lieux. Nous « incorporons [les éléments du milieu] à notre système mental [...] au travers de nos expériences sensorielles et motrices » (Cottreau, 2017, p. 247). C'est « par l'expérience sensible du monde que nous en développons une connaissance intime » (*idem*, p. 249) ; « la part du sensible est la source des apprentissages [...] de l'homme seul avec les éléments » ; le sensible est un rapport vécu au monde et permet « l'ouverture au monde inconnu » (Moneyron, 2016, p. 184).

- 17 Les écosavoirs permettent, par leurs caractéristiques présentées ici, de développer des relations fines avec le milieu. Ils prennent tout leur sens face à la demande de gérer l'incertitude des agroécosystèmes et d'appréhender les spécificités des lieux. De par le dialogue avec les éléments, la possibilité de produire en lien avec l'environnement et non plus contre lui, les écosavoirs participent à développer des manières de produire respectueuses de notre milieu de vie.
- 18 Cependant, bien que prometteurs, les écosavoirs sont exigeants et se heurtent à des constructions culturelles modernes occidentales (Descola, 2005), et ce, à différents niveaux.

Les exigences soulevées par les écosavoirs

- 19 Tout en étant prometteurs pour aider à répondre aux principes agroécologiques, les écosavoirs sont exigeants quant à la posture personnelle nécessaire pour les développer.

L'exigence d'une certaine posture vis-à-vis de la nature : une remise en question du monologue anthropocentré

- 20 Se réapproprier des écosavoirs semble devoir s'accompagner d'une remise en question du monologue anthropocentré du faire « sur » ou « contre » une nature réifiée pour découvrir des pratiques « avec » une matière, capable d'agir dans le monde. Bien que cette considération soit commune à de nombreuses pratiques d'écologisation, elle cache des « réalités multiples et complexes qui soutiennent la connaissance des modes de raisonnement du travail avec le vivant » (Moneyron, 2016, p.177). Cette posture exige un engagement qui n'est pas partagé dans tous les cas de transition agroécologique. Elle implique une qualité d'interactions entre l'humain et les éléments de nature, des « changements de lien au vivant [qui] ne sont pas aussi engagés que ce qui est annoncé dans le discours des acteurs impliqués » (Magda et coll., 2020).
- 21 Un tel changement de posture demande de considérer les éléments de nature non pas comme des objets à contrôler, mais comme des partenaires « à part entière avec [lesquels] il faut agir » (Mayen, 2014, p. 53). La reconnaissance des éléments comme des partenaires peut avoir des conséquences sur les savoirs mobilisés par les agriculteurs, à condition d'accepter « d'entrer dans une relation inversée avec les éléments, où le réel agissant avec l'Homme au travail avec la nature [...] forme le savoir » (Moneyron, 2018, p. 56), ou « l'oïkos [...] est reconnu "force formante" au même titre que le monde social » (Cottureau, 2017, p.246). Comme le souligne Anne Moneyron (2001), « l'apprenti se forme par les choses, mais également [...] les choses forment l'apprenti ». Cela signifie que les éléments de nature deviennent nos « professeurs d'agriculture », comme le pressentait déjà l'agronome Albert Howard (1940, p. 222). Dans une telle configuration, l'humain doit accepter d'apprendre des choses des éléments de nature. Sans anthropomorphiser ces derniers, il s'agit de les considérer comme des formateurs en s'ajustant humblement à eux, en accueillant leurs manières d'être et leurs potentialités. C'est leur fréquentation, leur observation, la transformation de l'expérience directe avec eux qui permet les écosavoirs : « La nature, les éléments sont

les fondements primordiaux de la formation de savoirs expérimentiels spécifiques, pivots de la pratique du métier » (Moneyron, 2013, p. 166).

- 22 Or il semble difficile d'être dans l'accueil des « propositions » venant des non-humains. En effet, accepter de quitter une posture de seul « sachant » sur le monde est entremêlé à la remise en question de relations à la nature, lesquelles sont solidement étayées par les dualismes issus de l'ontologie naturaliste. Selon la définition de Philippe Descola (2005), le fait d'apprendre « des » et « avec » les éléments va de pair avec le besoin de quitter une posture où l'humain est le seul à maîtriser et diriger une nature dont il s'exclut ; il doit accepter les éléments comme formateurs notamment en quittant une attitude surplombante dans le but d'agir sur eux. Par exemple, un terrain ethnologique mené auprès de maraîchers professionnels montre que « le point de bascule est tenu entre la mobilisation réifiante des éléments naturels en tant que processus écologiques cadrés de manière unilatérale par les humains, et la co-énonciation avec des entités » (Javelle, 2020). Comme le résumait Danièle Magda et Isabelle Doussan (2018, p. 65-66),
- nos techniques du "faire avec", lorsqu'il s'agit du vivant, sont souvent pensées avec la culture technique du "faire", comme l'agriculture conventionnelle par exemple, alors même qu'elles devraient se concevoir comme des processus adaptatifs, empiriques, en prise étroite avec le contexte naturel et social.
- 23 La nécessité d'apprendre « des » et « avec » les éléments doit s'accompagner d'un réajustement des relations à entretenir avec la nature et la posture humaine vis-à-vis de celle-ci. La remise en question ontologique entraînée par le développement de cette forme d'apprentissage rentre ainsi en pleine résonance avec la remise en question actuelle, mais ambitieuse de l'exceptionnalisme humain, ainsi que la suprématie de l'humain sur la nature.

Désapprendre et être trans-formé⁸

- 24 La posture exigée pour développer et redécouvrir des écosavoirs demande également aux agriculteurs de désapprendre une partie des savoirs acquis et d'être dans une forme de lâcher-prise par rapport au prévisible (Moneyron, 2013). L'étude ethnologique précédemment mentionnée (Javelle, 2020) montre les exigences auxquelles les maraîchers se confrontent pour développer cette posture. Ils doivent contenir leurs présupposés, apprendre à redécouvrir ce qu'ils pensent connaître, gérer les émotions soulevées par la remise en question : il s'agit de « désapprendre », mener un travail sur soi pour lutter contre une approche réductionniste et mécaniste qui a montré son efficacité agronomique » (Javelle, 2021). Ce désapprentissage ne consiste pas à substituer des savoirs par d'autres de manière strictement intellectuelle et distanciée. Comme Anne Moneyron l'exprime, les écosavoirs ne sont pas seulement des savoirs pratiques à apprendre et à appliquer, mais ils induisent « une expérience et un parcours d'apprentissage, et non une simple découverte intellectuelle » (Varela, 1996 dans Moneyron, 2001). Les écosavoirs ne peuvent pas aboutir sans une trans-formation de soi grâce à une expérience intime vécue au fil des relations entretenues avec le vivant. Par les interactions avec les éléments, comme nous l'avons évoqué au paragraphe précédent, développer des écosavoirs participe à faire évoluer l'agriculteur en termes de connaissances acquises, mais aussi dans sa manière d'être, d'apprendre et d'agir. Les ajustements effectués, les recompositions respectives et mutuelles des humains et des éléments (Javelle, 2021) trans-forment l'individu non seulement sur des dimensions professionnelles, mais aussi personnelles. L'article cité montre également

que ces évolutions peuvent advenir à condition que l'agriculteur accepte d'accueillir ce que « proposent » les éléments de nature, leur donne du temps et de l'espace sur son exploitation. Les écosavoirs ne sont donc pas subordonnés à un type d'agriculture, mais bien à une posture intime de l'agriculteur, cette condition étant elle-même entrecroisée à un contexte productif qui peut ou non laisser s'exprimer les mises en action induites par les écosavoirs.

- 25 Construire des écosavoirs demande donc un travail sur soi conséquent. Cela ne se décrète pas, mais dépend d'une volonté et d'une capacité personnelle à désapprendre, à mener une démarche pleinement active. C'est une « trans-formation », un « acte émancipateur du sociétal, du réel et de soi-même », une « décolonisation d'une éducation de l'esprit » (Moneyron, 2018, p. 50), un « dépouillement complet et instantané de l'être tout entier » (Eliade, 1993 dans Moneyron, 2018, p. 149). Cela demande un entraînement nécessaire afin d'être en capacité de s'ouvrir aux éléments de nature, tout en gérant à la fois les émotions et les raisonnements usuels qui peuvent apparaître dans une telle démarche. Il faut être dans une attitude décidée pour arriver à contenir ses présupposés, être capable de s'étonner de certains fonctionnements allant jusqu'à sortir des cadres de connaissance. Il faut accepter d'introduire et d'hybrider aux savoirs académiques et stabilisés l'incertitude et le non quantifiable du sensible. Il faut se réinventer comme agriculteur dans une démarche qui ne s'apprend pas, qui ne suit pas une méthodologie programmée a priori, mais qui fait son cheminement (Moneyron, 2001). Cela se fait au fil du temps, au fil des expériences et des observations quotidiennes. Le temps des éléments de nature est également crucial puisqu'il faut accepter d'articuler des rythmes et des temporalités différentes, y compris ceux de la production, ce qui complexifie celle-ci et peut représenter un frein à son plein aboutissement tel que prévu selon les références anthropiques. Pour résumer, un berger constate le pouvoir transformateur de ce processus qui interroge notre intimité : « Je ne gagne rien du tout, mais... je suis ! » (Besche Commenge, 1977, dans Moneyron, 2001).

Mobiliser le corps

- 26 Développer les écosavoirs induit une revalorisation du rôle des sens dans la construction des savoirs, comme l'exprime un stagiaire en conversion professionnelle originaire d'une grande ville, lors d'une sortie de découverte des milieux pastoraux :
- 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. (Moneyron et coll., 2013).
- 27 Le corps est mobilisé pour développer des écosavoirs comme le souligne Moneyron en reprenant une citation de Marcel Jousse : « face au Cosmos, c'est le corps tout entier de l'Anthropos qui reçoit le réel » (2003a, p. 81). Plus spécifiquement encore, les écosavoirs sont incorporés par le geste qui est la part à la fois visible et invisible des écosavoirs (Moneyron, 2003a, p. 83). Le geste n'est pas pris dans sa dimension musculaire ou ergonomique, mais comme la traduction à la fois de l'union du corps et de l'esprit, et des liens de l'humain avec l'univers. C'est l'inscription corporelle de l'expérience (Moneyron, 2003a, p. 82). De par l'agir dans un mouvement dynamique de construction avec la nature, les écosavoirs amènent à faire le bon geste au bon moment : « Ce geste

qui va bien au-delà du savoir-faire, ce n'est pas un savoir à propos de quelque chose, il est éco-savoir, expérience incorporée, écho de l'amplitude et de la profondeur d'une nouvelle relation à l'environnement [...]. » (Moneyron, 2003 a, p. 91).

- 28 Retrouver son corps, sa présence, son langage, son « être par le corps », sa corporéité, une présence charnelle au monde demande donc, là aussi, un réapprentissage. Là encore, cette posture ne va pas de soi dans une société encore marquée par le « je » de la méthodologie cartésienne qui pose la prééminence de l'âme sur un corps fournissant des informations illusoire dans l'appréhension du monde, où l'on apprend à l'écolier à se méfier de ses sens sous peine de rater ses examens (Ingold, 2013, p. 337). Le corps reste encore souvent à la fois déprécié et réifié. Les sens, le corps et, avec lui, les dimensions affectives (Hyland, 2018), ont perdu leur place dans l'enseignement traditionnel au profit de l'intellect : « la pédagogie traditionnelle sépare corps et esprit, où le premier est à peine plus qu'un instrument subordonné au service du cerveau » [traduction libre] (Nguyen and Larson, 2015). Alors que c'est d'abord par le corps que nous habitons le monde [...], grand paradoxe, on ne lui accorde plus guère d'importance, y compris en éducation à l'environnement (Cottureau, 2012, p. 1). Plus largement, Stéphane Hampartzoumian (2004, p. 65) souligne la réification du corps dans notre société :

le corps est essentiellement envisagé dans sa matérialité de *res extensa*, c'est-à-dire comme une machine, comme un objet, et bien souvent comme un objet superfétatoire. Et quand bien même le corps est sollicité, par exemple dans différentes pratiques corporelles contemporaines, et bien là encore, il s'agit moins de le retrouver, que de l'objectiver davantage.

- 29 David Le Breton (1999) va jusqu'à parler de la « haine du corps » ou d'un « corps en trop » dans le monde occidental.
- 30 Les pédagogies incorporées font face à d'importants défis qui freinent leur développement que ce soit de la part des apprenants comme des enseignants, façonnés par un encodage des corps et un formatage des lieux d'apprentissage (Nguyen et Larson, 2015). Les écosavoirs sont difficilement exprimables dans une salle de réunion ; ils demandent de « retrouver l'espace d'un autre rythme qui ouvre sur le geste [...] » (Moneyron, 2003b). En outre, l'approche incorporée et l'attention au geste exigent une revalorisation de la connaissance incarnée et du besoin d'analyse réflexive qu'elle nécessite par le partage des expériences directes vécues (Moneyron, 2016, p. 183). Les apprentissages doivent être accompagnés pour prendre forme, s'épanouir, se transformer et être intégrés grâce à des retours réflexifs et, d'une manière plus générique, il faut « alterner le formel et l'informel pour accompagner la formation des savoirs d'expérience » (Moneyron et coll., 2013, p. 7). Cela peut passer par un partage des vécus comme le recommande Anne Moneyron, de façon à transformer la connaissance incorporée en écosavoirs par à un retour réflexif, par l'expression et la conscientisation (Moneyron, 2003a, p. 201). Une ancienne bergère enseignant au centre de formation du Merle mettait ce principe en œuvre :

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. (Moneyron et coll., 2013, p. 8).

- 31 Cette pédagogie, bien que nécessaire, reste peu fréquente, car comme les auteures le soulignent, « [c]e mode d'alternance [...] se construit selon le postulat de la valeur centrale du sensible, ce qui, en soit, n'est pas ordinaire » (Moneyron et coll., 2013, p. 7).

Conclusion

- 32 Les écosavoirs répondent pleinement aux questionnements actuels que peuvent avoir les agriculteurs confrontés aux injonctions de transition agroenvironnementale. D'une part, ils font écho aux enjeux actuels de l'écologisation de la pensée agronomique où la dimension technique est insuffisante et doit être accompagnée d'une remise en question du monologue anthropocentré actuellement majoritaire du faire « sur » une nature-objet. D'autre part, en termes anthropologiques, développer des écosavoirs demande de dépasser le statut de domination de l'humain sur la nature, ainsi que le dualisme naturaliste (Descola, 2005), de ne plus être « sur le mode de la domination », mais d'adopter « une logique de réciprocité sensible » (Moneyron, 2003b, p. 249).
- 33 Pour ces raisons, les écosavoirs portent un potentiel heuristique pour envisager d'autres moyens de produire. Alors que l'écologisation des pratiques demande de faire avec la nature, l'étude des exigences posées pour une redécouverte des écosavoirs montre les freins ontologiques, cognitifs, émotionnels et sensoriels qui doivent être dépassés pour cela. Enfin, à l'instar d'AnneMoneyron, nous pouvons nous demander : « L'agroécologie va-t-elle demeurer anthropocentrée ou saura-t-elle se saisir de cette occasion pour réorienter les modes de production agricole en fonction de la complexité de la vie et s'ouvrir à une prise de conscience du caractère vital qui lie l'Humanité avec la Terre ? » (2016, p. 181).

BIBLIOGRAPHIE

- Altieri, M. (2002). Agroecology: the science of natural resource management for poor farmers in marginal environments. *Agriculture, Ecosystems and Environment*, 93, 1–24.
- Barbier, J.-M. et Goulet, F. (2013). Moins de technique, plus de nature : Pour une heuristique des pratiques d'écologisation de l'agriculture. *Natures Sciences Sociétés*, 21(2), 200-210.
- Berque, A. (2017). *La pensée paysagère » qu'est-ce que cela veut dire ?* Conférence du 9 décembre 2017 au Pavillon de l'Arsenal, Paris : France.
- Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au corps*. Paris : Métailié.
- Cancian, N. (2015). *Approche didactique d'une question socialement vive agronomique. La réduction de l'usage des pesticides, modélisation du raisonnement agro-écologique et socioéconomique d'élèves et d'étudiants : appuis et obstacles à l'enseigner à produire autrement*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. <https://www.theses.fr/2015TOU20111>
- Chevassus-au-Louis, B. (2006). Refonder la recherche agronomique : leçons du passé, enjeux du siècle. *Leçon inaugurale du groupe ESA*. Angers.

- Cottureau, D. (2012). Habiter par corps. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 10. <https://journals.openedition.org/ere/1023>
- Cottureau, D. (2017). La nature dans l'apprentissage tout au long de la vie. Dans C. Fleury et A-C. Prévot (dir.). *Le souci de la nature* (p. 245-255). Paris : CNRS Editions.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Demeulenaere, E. et F. Goulet, F. (2012). Du singulier au collectif. Agriculteurs et objets de la nature dans les réseaux d'agricultures "alternatives". *Terrains et Travaux*, 1 (20), 121-138.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Girard N. (2014). Gérer les connaissances pour tenir compte des nouveaux enjeux industriels. L'exemple de la transition écologique des systèmes agricoles. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XX (49), 51-78.
- Hampartzoumian, S. (2004). Socialité corporelle et corporéité sociale. *Sociétés*, 85 (3), 63-69.
- Howard, A. (1940). *An Agricultural Testament*. Londres : Oxford University Press.
- Hyland, T. (2018). Embodied learning in vocational education and training. *Journal of vocational education and training*, 71 (3), 449-463.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Zones Sensibles
- Javelle, A. (2020). L'acceptation de la part « sauvage » des plantes pour développer des systèmes maraîchers « diplomatiques ». *La Pensée écologique* 6(2). <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-ecologique-2020-2-page-16.htm>
- Javelle, A. (2021). Du « faire avec » au « devenir avec » la nature en système maraîcher : l'émergence d'agricultures sympoiétiques ». *Tracés*. *Revue de Sciences humaines*, no 40. <http://journals.openedition.org/traces/12135>.
- Javelle A. et Moneyron A. (2021). Ecosavoirs : Définition. *Dictionnaire d'agroécologie*, <https://dicoagroecologie.fr/encyclopedie/ecosavoirs/>
- Magda, D. et Doussan, I., (2018). Quelle(s) éthique(s) pour les relations hommes-biodiversité ? *Natures, Sciences, Sociétés*, 26 (1), 60-66.
- Magda, D., Doussan, I. et Vanuxem, S. (2020). La transition agroécologique permet-elle de renouer le lien aux non-humains ? Regards croisés d'écologue et de juriste. *VertigO* 20(1) <https://journals.openedition.org/vertigo/28077>
- Malézieux, E. (2012). Designing Cropping Systems from Nature. *Agronomy for Sustainable Development*, 32 (1), 15-29.
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 3 (219), 247-270.
- Mayen, P. et Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon : Editions Raisons et Passions.
- Mésini, B. (2006). Préservation de la biodiversité et souveraineté alimentaire : réactivation des savoirs paysans et émergence des droits de la Terre. Dans L. Auclair, C. Aspe et P. Baudet (dir.). *Le retour des paysans ?* IRD Éditions/Édisud.
- Moneyron A. (2001). Vers une alternance écosociologique : écosavoirs de bergers transhumants. *Education Permanente*, 148, 267-277.

- Moneyron A. (2003a). *Transhumance et éco-savoir : reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris : L'Harmattan.
- Moneyron A. (2003b). Temps agricoles : une autre culture du temps, *Education Relative à l'Environnement*, vol. 4. <http://journals.openedition.org/ere/5179>
- Moneyron, A. (2013). Pratiques et savoirs de bergers/éleveurs/agriculteurs en AB face à l'aléa et au risque. L'apport de concepts d'écosavoir et d'écoformation pour expliciter les formes du savoir-agir dans un monde incertain. Dans V. Ancey, I. Avelange et B. Dedieu (éd.). « Agir en situation d'incertitude en agriculture Regards pluridisciplinaires au Nord et au Sud » (p. 165-184). *EcoPolis*, 17.
- Moneyron, A. (2016). Former à produire autrement. Éco-savoir et Écoformation pour accompagner la transition agroécologique. Dans A. Javelle (coord.). *Les relations homme-nature dans la transition agroécologique* (p. 183-209). Paris : L'Harmattan.
- Moneyron, A. (2018). *Agroécologie. Quelle écoformation ?* Paris : L'Harmattan.
- Moneyron A., Girault M-L., Andréis G. et Lécivain E. (2013). *Accompagnement pédagogique et itinéraire de formation*. Supagro Florac.
- Moneyron, A., LMC., Westhalten group., Lallemand, J-F., Schmitt, C., Perrin, M., Soustre-Gacougnolle, I. et Masson, J-E. (2017). Linking the knowledge and reasoning of dissenting actors fosters a bottom-up design of agroecological viticulture. *Agronomy for Sustainable Development* 37(41).
- Nguyen, D. et Larson, J. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education* 40.
- Pinton, F. (2014). De la période coloniale au développement durable, *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 8 (2), 425-450.
- Richardson, M. A. (2005). La Recherche de Savoirs Perdus ? Expérience, Innovation et Savoirs Incorporés chez Les Agriculteurs Biologiques Au Québec. *Vertigo* 6 (1). <http://journals.openedition.org/vertigo/2926>
- Salmona, M. (1994). *Les paysans français. Le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Sigaut O. (2009). Sociogenèse d'un proto-enseignement agricole : observation de l'émergence d'une éducation à la nature et au développement durable avant l'heure. Dans M. Vidal (Dir.). *L'éducation au développement durable dans tous ses états* (p. 15-37). Éditions Supagro Florac.
- Souletie, B., Serra, L. et Giuliano, S. (2020). Groupement d'intérêt économique et environnemental. Définition. *Dictionnaire d'agroécologie*. <https://dicoagroecologie.fr/encyclopedie/groupement-dinteret-economique-et-environnemental/>

NOTES

1. L'institutionnalisation a été effectuée par le « Projet agro-écologique pour la France » lancé par le ministère en charge de l'agriculture, injonctions politiques démultipliées par la *Loi d'avenir* du 13 octobre 2014 qui permet la mise en œuvre concrète de l'agroécologie, notamment par la création de GIEE (Groupements d'Intérêt Économique et Environnemental). Ceux-ci correspondent à « une appellation donnée par l'État pour reconnaître un collectif d'agriculteurs engagés dans une démarche pluriannuelle commune. L'objectif est d'améliorer les performances

économiques, environnementales et sociales des exploitations agricoles [...]. » (Souletie et coll., 2020).

2. On notera l'usage fréquent du terme de « nature » dans les citations données ici sans que les textes ne justifient les différences avec le terme de « biodiversité » qui peut pourtant être mentionné de façon équivalente dans le même texte. Nous n'explorerons pas dans ce texte la signification de ces usages et, par la suite, nous utiliserons le terme « nature ».

3. « Mimick nature », ma traduction.

4. « Designing from nature », ma traduction.

5. Voir Florence Pinton (2014) qui analyse les travaux des ruralistes français sur les savoirs autochtones locaux. Voir aussi les travaux en anthropologie et sociologie rurale de Geneviève Delbos ou Michèle Salmona sur les savoirs écologiques, et plus particulièrement, Delbos (1983) et Salmona (1994) sur la transmission des savoirs. Il faut d'ailleurs souligner que la préface du premier ouvrage d'Anne Moneyron (2003a) posant les écosavoirs est signée par Michèle Salmona.

6. On note des variations dans l'écriture de ce terme, avec ou sans tiret. Pour des raisons d'uniformisation et de facilité de lecture, j'utiliserai –sauf citation – dans ce texte la forme sans tiret, forme qui correspond en outre aux textes les plus récents.

7. Plan établi par le ministère en charge de l'agriculture visant à réduire de 50% l'usage des pesticides si possible à l'horizon 2018. Voir la présentation des plans Ecophyto successifs : <https://agriculture.gouv.fr/le-plan-ecophyto-quest-ce-que-cest>

8. Pour reprendre l'orthographe utilisée par Anne Moneyron dans sa thèse (2001), elle-même publiée (2003a). Cette orthographe met en exergue le pouvoir porté par l'écoformation, au-delà d'une seule formation, de transformer la personne, aspect sur lequel nous insistons dans cet article.

RÉSUMÉS

Un modèle d'agriculture développé au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle a amené à considérer les éléments naturels et les processus biophysiques comme des facteurs limitants pour atteindre un optimum de production. A l'inverse, aujourd'hui, des injonctions politiques valorisent le rôle de la biodiversité dans le processus de production par le développement notamment de l'agroécologie, ce qui soulève de nouveaux enjeux dans les systèmes productifs notamment en termes de savoirs à mobiliser. Nous présentons dans quelle mesure les écosavoirs répondent aux exigences soulevées par la mise en œuvre de l'agroécologie. Nous examinerons tout d'abord les spécificités des écosavoirs ainsi que les raisons de leur pertinence face aux enjeux de l'écologisation des pratiques. Nous explorerons ensuite les changements paradigmatiques d'ampleur que nécessite leur usage et les difficultés que cela induit, entre une interrogation des rapports à la nature, le besoin de désapprentissage de ses certitudes et la mobilisation du corps.

A model of agriculture developed during the second half of the 20th century led to the consideration of natural elements and biophysical processes as limiting factors in achieving optimum production. Conversely, today, political injunctions value the role of biodiversity in the production process, through the development of agroecology in particular. This raises challenges in the productive systems, particularly about the knowledge to be mobilized. We present how the ecoknowledge meets the requirements raised by the implementation of agroecology. We will first

study the specificities of ecoknowledge as well as the reasons of its relevance to meet the challenges of greening practices. We will then explore the huge paradigmatic changes that their use requires and the difficulties that this induces, between questioning relationships with nature, the need to unlearn one's certainties and mobilizing the body.

INDEX

Keywords : ecoknowledge, agroecology, ontology, body, nature, relationship

Mots-clés : écosavoirs, agroécologie, ontologie, corps, nature, relations

AUTEUR

AURÉLIE JAVELLE

Aurélie Javelle est ingénieure de recherche en anthropologie de l'environnement. Elle questionne les relations que des maraîcher·es bio entretiennent avec la nature, et s'intéresse aux pratiques agroécologiques, qui combinent les approches académique et sensible, intellectuelle et corporelle, construites en interaction avec le milieu.