Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ?

How to promote the development of teachers' activity in relation to the issue of farm animal welfare?

Amélie Lipp et Laurence Simonneaux

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6029>

DOI : 10.4000/ree.6029

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Amélie Lipp et Laurence Simonneaux, « Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 04 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6029> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6029>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ?

Amélie Lipp & Laurence Simonneaux¹

Résumé

Les enseignants de disciplines technologiques agricoles, dont la zootechnie, sont confrontés à de nombreuses difficultés lors de la conception et réalisation de situations d'enseignement-apprentissage notamment à cause des profonds bouleversements en cours dans les filières agricoles (impacts environnementaux de l'élevage, enjeux éthiques, santé publique...). Notre étude vise à analyser comment le pouvoir d'agir des enseignants de zootechnie se développe lorsqu'ils se saisissent d'un objet d'enseignement tel que le bien-être animal. Elle s'appuie sur une recherche-intervention réalisée auprès de trois enseignants de zootechnie en filière bovine. Cet article se centre plus particulièrement sur notre choix d'articuler deux cadres conceptuels et méthodologiques complémentaires, la didactique des questions socialement vives (Simonneaux & Legardez, 2011) et la clinique de l'activité (Clot, 1999) afin de rendre intelligible le développement du pouvoir d'agir des enseignants. Nos résultats mettent en évidence que l'introduction des dimensions conflictuelles du bien-être animal dans le dispositif de recherche-intervention permet de rendre dicible ce qui est difficile à dire ou à faire dans les genres professionnels concernés tels que la prise en compte des émotions des animaux d'élevage. En effet, des tensions fortes dans le réel de l'activité des enseignants participant à notre étude sont liées au genre professionnel éleveur que perçoivent les enseignants et au genre professionnel enseignant de zootechnie. Nos résultats mettent en évidence une ouverture du champ des possibles favorisant une amélioration de l'efficacité de leur action mais sans que soient questionnés en retour les mobiles que tentent de réaliser les enseignants.

Les enseignants des lycées professionnels agricoles préparent les élèves à s'insérer dans un milieu professionnel en profonde transition. En effet, ils participent activement à la formation de futurs professionnels prêts à relever de nombreux défis environnementaux (réduction des pesticides, changement climatique), éthiques (bien-être animal), de santé publique (antibiorésistance)... Dans un contexte changeant, les enseignants doivent s'appuyer sur des textes prescriptifs qui n'identifient pas explicitement les savoirs et les « *pratiques de référence* » (Martinand, 1994) pertinents à enseigner car ces derniers évoluent rapidement et sont soumis à de vives critiques dans la société. Les visées éducatives sont davantage prospectives et doivent favoriser l'engagement des apprenants dans l'analyse critique des différents modèles agricoles et des pratiques courantes dans le milieu agricole. Il s'agit davantage « d'éduquer aux choix » plutôt qu'« enseigner des choix » (Simonneaux, 2007, p.1).

L'étude présentée ici vise à analyser les contributions que peut apporter l'articulation de deux cadres conceptuels, l'un en didactique avec celui de la didactique des questions socialement vives (QSV) (Legardez & Simonneaux, 2006), et l'autre en analyse de l'activité avec la clinique de l'activité (Clot, 1999) afin de mieux comprendre comment le pouvoir d'agir des enseignants se développe (ou non) lorsqu'ils prennent en charge des objets d'enseignement tels que le bien-être animal en élevage.

¹ Amélie Lipp, docteur & Laurence Simonneaux, professeur en didactique des sciences, Éducation Formation Travail Savoir (EFTS), École Nationale de Formation Agronomique, Université Toulouse Jean Jaurès.

1. Des prescriptions floues et un milieu professionnel agricole en transition

La notion de bien-être animal est entrée dans les référentiels du baccalauréat professionnel agricole « Conduite et gestion d'une exploitation agricole » par l'intermédiaire du référentiel de formation à partir de 1996. Cependant, agir en élevage en tenant compte du bien-être animal a été explicitement considéré comme une capacité centrale à faire acquérir aux élèves lors de la rénovation des curricula en 2009. Au-delà des prescriptions et recommandations du référentiel de formation, les enseignants s'appuient sur les référentiels professionnels des diplômes afin de définir les situations de travail avec lesquelles « les professionnels ou futurs professionnels ont, ou auront, à se débrouiller dans le cours de leur vie professionnelle » (Mayen, Métral & Tourmen, 2010, p.32). Toutefois, de nombreuses situations professionnelles de référence, telles que la mise en œuvre de la castration en élevage porcin ou de l'écornage en élevage bovin (intervention visant à inhiber la pousse des cornes ou à couper les cornes), sont critiquées actuellement au regard de la souffrance qu'elles peuvent infliger aux animaux d'élevage. Ainsi, les enseignants de zootechnie² sont face à : a) un milieu professionnel sur lequel il est difficile de prendre appui puisque devant prendre un virage plus ou moins amorcé selon les filières animales ; b) un milieu scientifique animé par de multiples controverses ; c) une société critique et suspicieuse envers les élevages et la discipline de la zootechnie et d) des prescriptions considérant la formation comme un pivot pour favoriser la transition nécessaire aux systèmes d'élevage sans toutefois indiquer des moyens pour y parvenir.

Il semble important de présenter très brièvement et trop succinctement quelques caractéristiques de la problématique du bien-être animal en élevage afin de mieux comprendre cet objet d'enseignement-apprentissage. L'utilisation du terme bien-être animal a émergé dans les débats liés à l'élevage à partir des années 1960. Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de définition consensuelle du bien-être animal mais tous les acteurs impliqués dans les échanges s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une notion complexe et multidimensionnelle (éthique, scientifique, professionnelle, juridique, sociétale...). Les critiques les plus vives s'adressent aux élevages qualifiés « d'intensifs », c'est-à-dire imposant des contraintes fortes aux animaux, alors même qu'il s'agit d'un mode de production fréquent en France et développé avec l'appui des instituts techniques et de recherche agronomique depuis les années 1950. Les questions soulevées par le bien-être animal en élevage remettent en cause des manières de faire qui se construisent depuis des décennies (gestion – ou absence de gestion – de la douleur lors de certaines interventions telles que l'écornage en élevage bovin...) voire certaines manières d'établir la relation homme-animal (diminution des contacts entre éleveurs et animaux dans les grands troupeaux...). Elles impliquent, de fait, de s'interroger sur les rapports que l'homme entretient avec les animaux d'élevage d'un point de vue éthique. Les réglementations relatives à la protection des animaux et les chartes de bonnes pratiques élaborées par les professionnels définissent des techniques et règles d'action à appliquer dans tous les systèmes d'élevage. Elles identifient des points de passage obligatoires pour améliorer la bientraitance des animaux mais, en se centrant sur les moyens à mettre en œuvre, elles ne suffisent pas à garantir un état de bien-être individuel et forcément subjectif de l'animal.

La recherche, présentée partiellement dans cet article, se centre sur une intervention auprès d'enseignants de zootechnie, faisant part de leurs difficultés liées à l'enseignement et l'apprentissage du bien-être animal, pour, à la fois, favoriser et comprendre le développement de leur pouvoir d'agir (Clot, 1999). Nous supposons, à la suite de René Amigues et Gilles Lataillade (2007, p.7), que les prescriptions et les références scientifiques et professionnelles floues voire incertaines liées à l'enseignement du bien-être animal conservent une certaine « efficacité

² La discipline scolaire de la zootechnie constitue une discipline intégrative « qui mobilise en vue de l'action des concepts, des savoirs élaborés dans ses sciences constitutives : physiologie, nutrition, génétique... » (Lossouarn, 2009, p.23). Cependant, elle ne peut pas être uniquement centrée sur des savoirs biologiques. En effet, « la zootechnie est aujourd'hui tiraillée entre quatre pôles : la science, la technologie, la nature et la société. Il faudra donc, dans chaque contexte, chaque société... examiner les systèmes d'élevage et les filières animales en ayant en vue cette tension, ce tiraillement, et en cherchant le point d'équilibre momentanément et localement satisfaisant dans une perspective de développement durable. » (*ibid.*)

dynamique » dans l'action des enseignants. Ainsi, nous posons l'hypothèse que ces enseignants de zootechnie se sont déjà engagés « dans la conception et la construction d'outils, la recherche de moyens d'agir, etc. Ce qui peut entraîner, selon les établissements, une source de développement de compétences et d'apprentissage de nouveaux moyens d'agir, lorsque le milieu de travail et le collectif qui y est associé fournissent du "répondant", ou une entrave à l'engagement individuel et collectif, lorsque le milieu est dégradé » (p.7). C'est notamment ce « répondant » collectif qui semble faire défaut dans la demande formulée par les participants à notre étude. Ainsi, le choix du cadre conceptuel et méthodologique de la clinique de l'activité a été motivé par la place centrale qu'il accorde au collectif avec la confrontation des différentes manières de faire pour l'amélioration et la compréhension du pouvoir d'agir des sujets. Cependant, du fait des controverses intenses liées au bien-être animal, nous avons posé l'hypothèse que les émotions et les valeurs des enseignants joueraient un rôle central dans l'orientation des choix effectués en cours d'action. L'activité réalisée en situation d'enseignement-apprentissage ne constituerait alors qu'une façade masquant les conflits intenses vécus par les enseignants que les concepts de la clinique de l'activité nous permettent de dépasser. Articuler ce cadre théorique d'analyse de l'activité avec un cadre didactique vise à mieux prendre en charge les spécificités de l'objet d'enseignement-apprentissage au cœur de notre recherche-intervention tout en étant attentif au rôle du collectif dans le développement du pouvoir d'agir des sujets.

2. Articulation théorique : développement de l'activité des enseignants dans le cadre de l'enseignement d'une question socialement vive

■ La didactique des questions socialement vives

La didactique des questions socialement vives (QSV) « vise à prendre en compte ces nouvelles relations en gestation entre la société et son école » (Simonneaux & Legardez, 2011, p.15). Les QSV sont triplement vives au sens de Legardez et Simonneaux (2006) car elles sont controversées : a) dans la société et font l'objet d'un traitement médiatique ; b) dans les champs scientifique et professionnels et c) potentiellement dans le milieu scolaire. Les QSV sont des questions complexes auxquelles il n'est pas possible d'apporter une réponse unique. Elles mettent en jeu des savoirs qualifiés de « pluriels (polyparadigmatiques) et/ou engagés (analyse des controverses, des incertitudes et des risques) ou/et contextualisés (observation de données empiriques dans un contexte donné), ou/et distribués (construites par différents producteurs de connaissances) » (Simonneaux & Simonneaux, 2014, p.110). Elles combinent intimement ces savoirs avec des valeurs, idéologies et émotions. L'étude de ces questions passe nécessairement par une analyse socio-épistémologique (« qui sont les producteurs de savoirs ? quels sont leurs intérêts, leurs alliances, leurs oppositions ? », *ibid.*)

Les enjeux d'apprentissage recherchés en didactique des QSV sont ceux d'une éducation citoyenne engagée. Le développement du pouvoir d'agir des élèves passe alors par le développement de leur pensée critique afin de favoriser leurs prises de décision et leur engagement dans les débats sur les QSV. La majorité des recherches en didactique des QSV est centrée sur les élèves avec l'étude de leurs raisonnements socio-scientifique (Morin, 2013 ; Cancian, 2015) ou éthique (Vidal, 2014), de leurs argumentations (Simonneaux, 2003 ; Polo, 2014). Ces processus sont étudiés dans le cadre de dispositifs didactiques expérimentaux (Simonneaux, Simonneaux & Cancian, à paraître) tels que des débats et jeux de rôle (Simonneaux, 2001), des situations-problèmes (Cancian, 2015), des dérangements socio-épistémologiques (Simonneaux, Simonneaux & Chouchane, 2014), des échanges entre chercheurs et élèves (Panissal, Brossais & Vieu, 2010 ; Molinatti, 2011) et plus rarement dans des situations ordinaires (Hervé, 2013). Ces dispositifs didactiques privilégient les interactions entre élèves et la création de conditions favorisant la prise en compte systémique des QSV et notamment de toutes les controverses qu'elles suscitent.

Les recherches centrées sur les enseignants sont plus rares en didactique des QSV (Simonneaux, 2012 ; Urgelli, 2009). Toutefois, certaines d'entre elles pointent le risque d'enseigner perçu par les enseignants (Hervé, Venturini & Albe, 2012) ou encore la variabilité des postures adoptées. Les quatre postures catégorisées par Kelly (1986) sont fréquemment mobilisées : a) la posture de « neutralité exclusive » lorsque les enseignants refusent d'aborder des questions controversées dans leur enseignement ; b) la posture d'« impartialité neutre » lorsque les enseignants favorisent les débats entre élèves sur des questions controversées tout en tentant de conserver une position neutre pour ne pas dévoiler leur point de vue ; c) la posture d'« impartialité engagée » qui diffère de la posture précédente par le fait que les enseignants donnent leurs points de vue tout en étant attentifs à la mise en controverse d'une diversité de points de vue ; d) la posture de « partialité exclusive » lorsque les enseignants cherchent délibérément à faire adopter un point de vue particulier aux élèves sur une question controversée.

■ La clinique de l'activité

La clinique de l'activité, telle que Yves Clot (1999) l'a conçue, constitue un cadre théorique et méthodologique complémentaire de la didactique des QSV pour notre étude. Elle poursuit une double visée à la fois compréhensive (compréhension du développement du pouvoir d'agir des sujets) et transformatrice (transformation du pouvoir d'agir des sujets).

L'activité est, selon Clot (1999, p.85), dirigée « par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres, par la médiation du genre ». Le développement du pouvoir d'agir des sujets réside, en premier lieu, dans les conflits entre et à l'intérieur de ces trois pôles qui forment « une triade vivante » (figure 1).

Figure 1 - Activité dirigée et pouvoirs d'agir (d'après Clot et Simonet, 2015)

Les discordances et conflits à l'œuvre ne peuvent être mis à jour si l'on s'en tient à l'activité réalisée définie comme un des possibles actualisés dans la situation. Ainsi, la clinique de l'activité s'intéresse davantage au réel de l'activité qui comprend tous les réalisables, ceux actualisés dans l'activité réalisée mais aussi tout « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot et al., 2000, p.2). Les achoppements de la triade vivante constituent les unités élémentaires d'analyse afin de comprendre les sources potentielles du développement ou au contraire les sources d'« amputation du pouvoir d'agir » (Clot, 2008, p.17). Ils mettent en jeu à la fois le « sens » et « l'efficacité » de l'action des sujets (*ibid.*). Le sens résulte de la dialectique entre les buts de l'action (ce que le sujet cherche à atteindre comme résultat) et le mobile de l'activité (ce qui compte vraiment pour le sujet, voire ce qui est vital pour lui). L'efficacité est, quant à elle, liée aux instruments mobilisés pour réaliser les opérations de l'action et atteindre les buts de l'action. Ces instruments sont autant de ressources, de moyens ou de techniques, matériels et symboliques qui permettent d'opérationnaliser l'action.

Les autres, auxquels s'adresse l'activité d'un enseignant, ne sont pas seulement les autres acteurs directement présents dans la situation mais également les prescripteurs, la hiérarchie, les parents (Roger, Ruelland & Clot, 2007), l'histoire collective inscrite dans les genres professionnels qui orientent le sujet sur ce qu'il convient de dire ou de faire selon les situations, ce qui représente un passage obligé, possible ou encore interdit (Clot, 1999). Le genre professionnel, instance « transpersonnelle » du métier intégrée dans les activités individuelles, vit grâce aux controverses entre professionnels sur les manières de faire et d'agir. C'est à partir de ce qui maintient le genre professionnel « en vie » que se construit le dispositif dialogique mis en œuvre dans le cadre des recherches-interventions en clinique de l'activité (Clot, 2007).

Dans le cadre de notre recherche, le choix d'articuler deux cadres conceptuels a été motivé par trois hypothèses :

- l'hypothèse que la didactique des QSV nous permettra de mieux comprendre les conflits inhérents à l'objet d'enseignement-apprentissage qu'est le bien-être animal ainsi que les conflits potentiels avec les genres professionnels concernés. D'une part, le genre professionnel enseignant qui, en zootechnie, est construit principalement à partir d'expériences centrées sur des objets d'enseignement d'une moindre vivacité et, d'autre part, le genre professionnel éleveur (métier auquel forment les enseignants) ;
- l'hypothèse que la visée éducative transformatrice et émancipatoire de l'enseignement des QSV ne concerne pas que les apprenants mais également les enseignants. Le cadre conceptuel et méthodologique de la clinique de l'activité favorisera la compréhension du développement ou de l'amputation du pouvoir d'agir des enseignants en prise avec le bien-être animal ;
- l'hypothèse méthodologique que les dispositifs dialogiques construits dans le cadre de la didactique des QSV peuvent participer à l'enchaînement des contextes de verbalisation prévus dans le protocole de recherche-intervention élaboré en clinique de l'activité.

3. Repères méthodologiques

Nous nous focalisons dans cet article sur l'activité des enseignants. Toutefois, notre étude s'intègre dans une recherche plus large qui tient également compte de celle des élèves. Elle s'appuie sur une recherche-intervention réalisée auprès de trois enseignants de zootechnie en lycées agricoles au sein d'une même région (tableau 1). Une des particularités des établissements d'enseignement agricole est notamment la présence d'une exploitation agricole à visée pédagogique et productive sur laquelle les enseignants s'appuient pour construire leurs enseignements.

Tableau 1 - Enseignants participant à la recherche-intervention

	Caroline (CAR)	Pascal (PAS)	Michel (MIC)
Années d'expérience en enseignement	10	10	15
Filière de formation	Bac professionnel Conduite et gestion de l'exploitation agricole		
Espèce animale support de la formation	bovine		

Nous présentons ici très brièvement les différentes étapes méthodologiques de notre protocole de recherche-intervention qui concernent les trois enseignants (figure 2).

Figure 2 - Étapes méthodologiques

• *Première phase : analyse socio-épistémologique et analyse de la tâche prescrite*

L'analyse socio-épistémologique (ASE) du bien-être animal en élevage a été réalisée à partir de la sélection de 124 publications de 1960 à 2013. Ces productions discursives ont été choisies car elles sont commentées et critiquées par les acteurs impliqués dans les débats sur le bien-être animal. Cette analyse, dans une perspective historico-culturelle, vise à : a) préciser comment se sont construits les différents niveaux de controverses et de consensus ; b) étudier la construction des savoirs dans les domaines impliqués dans les débats ; c) identifier la diversité des points de vue et prises de position sur la problématique étudiée.

L'analyse de la tâche prescrite a été réalisée à partir des référentiels de diplôme concernés.

• *Deuxième phase : contextes de verbalisation centrés sur le bien-être des bovins*

À partir de la deuxième phase, notre protocole de recherche-intervention est constitué d'un enchaînement de contextes de verbalisation négociés avec les enseignants participant à l'étude. La deuxième phase comporte des contextes de verbalisation centrés sur l'objet d'enseignement, le bien-être animal (enquête, dilemme et positionnement éthique) tandis que la troisième phase, avec les entretiens d'autoconfrontation, met au cœur du dialogue l'activité des enseignants lorsqu'ils enseignent le bien-être animal. Les changements d'adresse et d'objets suscités par cette variation des contextes contribuent à la perspective centrale de l'intervention en clinique de l'activité qui est d'« enrichir les conflits pour leur donner un autre destin que celui qui a suscité l'intervention. Au sens psychologique du terme, elle [l'intervention] doit permettre de développer ces conflits de l'activité vers de nouveaux objets, de nouveaux destinataires à l'aide d'instruments renouvelés » (Clot & Simonet, 2015, p.39).

La deuxième phase comporte trois contextes de verbalisation différents visant à mettre en dialogue toutes les dimensions relatives au bien-être animal notamment les plus conflictuelles ou les moins facilement exprimables dans le genre professionnel enseignant de zootechnie. L'enquête, basée sur un questionnaire centré sur le bien-être des bovins, permet d'éviter la présence directe des acteurs pouvant participer au débat et d'inviter les enseignants à prendre position individuellement dans un temps et un lieu non contraint. Les questions ont été construites, à partir des résultats de notre analyse socio-épistémologique, de manière à inciter les enseignants à se questionner sur les dimensions liées au bien-être des bovins (dimensions éthique, scientifique, technique, sociétale, professionnelle) et ainsi à débiter une activité d'auto-observation de leur propre prise de position. Nos analyses ont permis de mettre en évidence les connaissances, les valeurs, les incertitudes et les points de tension sous-jacents aux prises de position déclarées des enseignants vis-à-vis du bien-être de l'espèce bovine (espèce support de la formation dans laquelle ils enseignent).

Le dilemme éthique et professionnel ainsi que le positionnement éthique constituent des contextes dialogiques entre pairs en présence du chercheur sur les dimensions professionnelle et éthique du bien-être des bovins qui sont porteuses de conflits. Les enseignants ont résolu individuellement puis collectivement un dilemme qu'un éleveur pourrait rencontrer et dans lequel des problèmes éthiques peuvent émerger. Ils ont, dans un second temps, explicité devant leurs pairs leur positionnement éthique au regard des deux principaux axes de controverses éthiques identifiés lors de notre analyse socio-épistémologique (acceptabilité des différents modes d'élevage et positionnement moral des hommes vis-à-vis des animaux). Les discours des enseignants ont été transcrits et analysés. L'analyse est centrée sur les points de conflits et de consensus entre les enseignants ainsi que sur l'articulation des valeurs et émotions exprimées par les enseignants lors de leur prise de position.

- *Troisième phase : contextes de verbalisation centrés sur la mise en œuvre de l'enseignement du bien-être animal*

Cette troisième phase suit les étapes méthodologiques supportées par les méthodes classiquement mises en œuvre dans les protocoles d'intervention en clinique de l'activité. Elle vise à : a) constituer le collectif de travail ; b) sélectionner les situations d'enseignement-apprentissage à enregistrer qui constitueront les traces d'activité pour les entretiens d'autoconfrontation et c) réaliser des entretiens d'autoconfrontation simple (ACS) et croisée (ACC) avec chaque enseignant participant. Une phase d'observation a été réalisée par le chercheur-intervenant avant la phase d'enregistrement des situations d'enseignement-apprentissage. Cinq situations d'enseignement-apprentissage ont été enregistrées en vidéo (trois situations en salle de classe et deux situations sur l'exploitation agricole du lycée). Pour chaque enregistrement effectué, un extrait court (de deux à quatre minutes) a été sélectionné en concertation avec l'enseignant concerné. Lors de l'entretien d'ACS, le sujet est confronté aux extraits choisis en présence du chercheur pour qu'il s'interroge sur ce qu'il se voit faire. Lors de l'entretien d'ACC les mêmes extraits sont commentés par les trois enseignants participant à l'étude et le chercheur afin notamment de mettre en dialogue les différentes manières de faire. Observer, filmer puis commenter des traces d'activité réalisée dans plusieurs contextes de verbalisation vise notamment la dénaturalisation des manières de faire inscrites dans le travail quotidien pour les mettre en débat et ainsi s'intéresser à tout ce que les sujets ont à faire, voudraient faire, auraient pu faire ou ce qu'ils souhaiteraient refaire. Les entretiens ont été filmés et tous les discours ont été transcrits.

Dans notre protocole de recherche-intervention, nous avons organisé les conditions d'un dialogue entre trois enseignants et l'enseignement du bien-être animal en élevage mais également entre ces trois professionnels sur cet objet. Notre analyse se centre sur « ce qu'on n'arrive pas encore à dire du réel de l'activité : ce « difficile à dire » avec quoi on pourrait peut-être faire quelque chose de différent de ce qu'on fait » (Clot, 2005, p.7). Ce « difficile à dire » peut, dans le cas de notre étude, être lié tout autant à des manières de faire habituelles incorporées dans le quotidien des enseignants qu'à des controverses suscitées par le bien-être animal en élevage dans la société et dans les domaines scientifique, technique et professionnel. Notre analyse est centrée, en premier lieu, sur l'identification de ces « difficile à dire » pour en second lieu étudier les conflits qui leur sont liés, conflits internes et entre les trois pôles de l'activité dirigée. Ces conflits, sources (ou freins), pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants ont été documentés à partir de l'analyse des adresses et des mobiles de l'activité ainsi que des buts de l'action et des instruments mobilisés pour y parvenir.

4. Résultats

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de nous focaliser sur un « difficile à dire » et « à représenter » identifié dans les discours des enseignants : les émotions des animaux d'élevage et leur prise en compte dans les situations d'enseignement-apprentissage.

■ **Les émotions des animaux d'élevage, objet de controverse**

Les résultats de notre analyse socio-épistémologique mettent en évidence que la sensibilité animale a rapidement été utilisée comme principale justification de la nécessaire prise en compte du bien-être des animaux en élevage. Cependant, les controverses sur la définition du concept de sensibilité animale sont toujours très vives : s'agit-il uniquement de la capacité des animaux à ressentir de la douleur, s'agit-il de la capacité des animaux à ressentir des émotions positives et négatives, ou s'agit-il encore d'une sensibilité élargie qualifiée de sentience par les Anglo-saxons : « living beings that has some ability: to evaluate the actions of others in relation to itself and third parties, to remember some of its own actions and their consequences, to assess risk, to have some feelings and to have some degree of awareness » (Broom, 2011, p.132-133). Les savoirs scientifiques sur la douleur animale sont nombreux alors que les émotions des animaux d'élevage n'ont constitué un objet de recherche scientifique légitime qu'à partir des années 1990 : « on n'a pas su grand-chose des émotions des animaux car, dans un souci de maintenir la distance de l'homme à l'animal, on a soupçonné d'anthropomorphisme les recherches visant à attribuer aux animaux des états mentaux équivalents de ceux que l'on décrit chez les humains. » (Lamine, 2006, p.62). Que les mammifères d'élevage soient des êtres doués d'émotions est accepté par la majorité des acteurs impliqués dans les débats. Le domaine scientifique définit, depuis une dizaine d'années, les contours de la notion de bien-être animal principalement à partir de la manière dont un animal évalue la situation dans laquelle il est impliqué, évaluation liée notamment à des états émotionnels. Ainsi un état de bien-être s'appuie sur l'hypothèse de limiter les émotions négatives et de favoriser les émotions positives ressenties. Cependant, des désaccords importants subsistent entre les acteurs des différents domaines impliqués dans les débats pour : a) nommer les émotions (joie, bonheur, fierté, anxiété...) ressenties par les mammifères d'élevage ; b) définir des cadres théoriques et méthodologiques permettant d'identifier et d'évaluer les états émotionnels des animaux ; c) déterminer en élevage ce qui est de l'ordre de l'acceptable, de l'utile ou de l'inacceptable. Les projections anthropomorphiques constituent une dérive dénoncée fréquemment par certains scientifiques et professionnels car elles empêcheraient une évaluation objective de l'état subjectif de l'animal et une réponse appropriée aux besoins des animaux. Au contraire, d'autres acteurs s'appuient sur des projections anthropomorphiques qu'ils jugent modérées pour tenter de comprendre le « monde propre » des animaux et tisser une relation avec eux.

■ **Les émotions des animaux d'élevage, un « difficile à exprimer »**

Lors de l'enquête, les enseignants, participant à notre étude, ont reconnu que les bovins sont capables de ressentir certaines émotions. Cette capacité émotionnelle des animaux justifie la prise en compte de leur bien-être en élevage mais semble difficile à intégrer dans la définition du bien-être animal à cause des controverses qu'elle suscite. Les émotions positives sont celles qui posent le plus de problèmes. Les enseignants évoquent leurs difficultés lorsqu'ils échangent sur l'enquête réalisée en amont de la constitution du groupe de co-analyse :

« CH³ : Vous indiquez dans vos commentaires qu'il y a des items qui vous ont posé problème ?

PAS : Oui, mais comment évaluer ces émotions positives ? Comment évaluer le résultat de ce qu'on va faire ?

CAR : La joie, le bonheur ?

PAS : Un chien à la limite, il remue la queue. Un chat s'est déjà plus difficile, il ronronne mais des fois il ronronne quand il est malade.

CAR : Les moutons ils ont pas...

PAS : Ils ont pas d'expression

CAR : Non ils n'ont pas

PAS : Les vaches, les moutons, les cochons. Alors s'ils sont contents, c'est difficile. Donc comment dire que ce qu'on a fait, si on arrive à améliorer ça que ça a porté ses fruits.

³ Les intervenants sont identifiés dans les transcriptions à partir du code suivant : CH pour le chercheur-intervenant, PAS pour Pascal, CAR pour Caroline et MIC pour Michel.

[...]

PAS : *Et moi ça me fait peur aussi parce qu'ils [les élèves] humanisent trop l'animal à mon goût. »*

Les émotions positives sont, d'après les trois enseignants, difficiles à évaluer à partir des comportements des animaux d'élevage. Leur prise en compte dans les situations d'enseignement-apprentissage représente un risque, selon Pascal, car elle suscite des projections anthropomorphiques de la part de certains élèves d'origine citadine. Or cette dérive semble redoutée par l'enseignant. De plus, dans la suite de l'entretien, Pascal déclare limiter les occasions de parler explicitement de bien-être animal dans les situations d'enseignement-apprentissage et adopte ainsi une posture de *neutralité exclusive* (Kelly, 1986) en évitant d'introduire des dimensions controversées en milieu scolaire. Cette stratégie permettrait d'éviter des réactions de rejet de la part des élèves ayant une origine familiale agricole :

« Pour moi, nettoyer un abreuvoir, ça fait partie de respecter le bien-être animal pour accéder à l'eau. Des gestes simples sans forcément dire bien-être animal. Les élèves issus de milieux agricoles vont dire celui-là c'est cuicui les petits oiseaux, c'est un écolo. Voilà quoi ça peut les braquer aussi. » (PAS)

La prise en compte du bien-être des animaux est, selon Pascal, une problématique indicible dans le genre professionnel éleveur parce qu'elle amène forcément l'éleveur à se poser la question de la subjectivité des animaux. Prendre en compte les états émotionnels des animaux est légitime d'après Pascal uniquement lorsque les émotions des animaux mettent en danger la sécurité des opérateurs (animaux agressifs car ayant peur par exemple).

Par ailleurs, les émotions des animaux sont longuement évitées dans les discours des enseignants lors de la résolution du dilemme éthique et professionnel alors que celui-ci implique de choisir entre réaliser ou non une intervention douloureuse (l'écornage) sur les bovins. Pascal et Michel justifient leur choix de ne pas réaliser l'écornage des bovins à partir de ce qui est attendu dans le genre professionnel éleveur au niveau du standard de la race des bovins concernés et ainsi garantir une meilleure valorisation économique des animaux. C'est à partir de l'engagement de Caroline dans la résolution du dilemme que la souffrance des animaux est prise en compte :

« [...] la partie écornage je trouve ça pas facile quoi. Pas physiquement. Mais c'est... pendant... plusieurs jours on voit les animaux qui sont... pas bien [...] Nous à l'exploitation on a les salariés qui rechignent à le faire aussi. C'est pas forcément... Voilà donc si on peut éviter cette partie-là ». (CAR)

Caroline mobilise différemment le genre professionnel éleveur par rapport à ses pairs. Elle s'appuie sur les émotions négatives ressenties par les ouvriers en élevage pour justifier son choix de ne pas réaliser l'écornage dans sa résolution du dilemme. Même si les émotions des animaux restent difficiles à expliciter, les éleveurs peuvent faire preuve d'empathie envers leurs animaux. Les mots manquent fréquemment aux trois enseignants pour nommer les émotions des animaux. Cependant, Michel, suite aux premiers contextes de verbalisation du protocole de recherche-intervention centrés sur le bien-être des bovins, a choisi de faire entrer la subjectivité des animaux au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée.

■ **Les émotions des animaux, tensions dans l'activité d'enseignants de zootechnie**

- *Faire entrer la dimension émotionnelle dans une situation d'enseignement-apprentissage de zootechnie bovine : développement du pouvoir d'agir de Michel*

Suite aux premiers contextes de verbalisation du protocole de recherche-intervention centrés sur le bien-être animal en élevage, Michel a transformé sa manière d'enseigner le bien-être animal

en élevage comparativement à ce qu'il avait l'habitude de faire. Ainsi, il a modifié l'organisation de la situation d'enseignement-apprentissage qu'il avait choisie pour l'enregistrement vidéo lors de la constitution du groupe de co-analyse. Michel a construit une situation d'enseignement-apprentissage centrée sur les notions, les concepts et les problématiques relatifs au bien-être des animaux en élevage. Cette situation enregistrée a été mise en œuvre avec un groupe de vingt élèves en classe de première bac professionnel « Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole ». L'extrait choisi correspond au moment au cours duquel l'enseignant tente avec ses élèves d'établir une définition du bien-être animal à partir des besoins psychologiques des animaux. Cette phase a pu être mise en place, selon Michel, sous deux conditions :

- avoir établi une relation de confiance avec ses élèves : « *C'est une classe avec qui le courant passe bien quoi et c'est vrai aussi qu'on peut aborder cet aspect-là.* » ;
- avoir organisé, en amont, un temps d'échange entre élèves sur les différentes dimensions du bien-être animal afin que les apprenants « *crachent leur venin* ». Michel déclare avoir adopté une posture d'*impartialité neutre* (Kelly, 1986) pendant ces échanges afin de favoriser l'expression d'une diversité de points de vue sans toutefois dévoiler la sienne. Cette posture est, selon Michel, celle permettant aux élèves de se construire leur propre prise de position.

La prise de risque en introduisant la subjectivité des animaux dans la situation d'enseignement-apprentissage est ainsi acceptable pour l'enseignant. Dans l'extrait visionné en entretiens d'autoconfrontation, Michel associe rapidement les besoins psychologiques des animaux aux états émotionnels ressentis par les animaux dans la situation dans laquelle ils sont impliqués. Le tableau 2 présente la matrice d'analyse d'un extrait du discours de l'enseignant lors de l'entretien d'ACS.

Tableau 2 - Matrice d'analyse d'un extrait de l'ACS de Michel

Verbatim	
ACS – extrait n°2 <i>« J'ai essayé de voir cela sous forme de définitions et d'applications pour qu'ils voient... [...] je suis parti sur ces définitions des choses qui sont non palpables mais que l'on va aborder. [...] Qu'est-ce que l'on peut mettre comme définition par rapport à la douleur à la psychologie des animaux même si... beaucoup d'éleveurs n'en tiennent pas compte c'est vrai que c'est un élément. [...] C'est ce problème d'anthropomorphisme. [...] Je me bats beaucoup pour bien séparer. Cela n'empêche pas que l'on ait des sentiments de l'affection [pour les animaux] mais c'est différent d'un être humain à choisir entre mon chien et mes filles y'a pas photo je sais qui je sacrifie même si j'adore mon chien il faut raison garder. [...] J'ai voulu partir sur la douleur sur ce point-là... car ce sont des points que l'on va leur [les élèves] balancer dans la figure et qu'ils en aient déjà entendu parler et qu'ils y aient réfléchi pour pouvoir avoir des arguments, pour justifier car le plus gros problème qu'ils vont avoir sera de justifier leur action par rapport à ça et autant leur donner des arguments. »</i>	
Buts	<ul style="list-style-type: none"> - Opérationnaliser les notions de souffrance et de psychologie des animaux - Éviter les projections anthropomorphiques
Mobile	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer les élèves à interagir avec la société (comprendre les différents points de vue, accepter de réaliser des compromis) - Maintenir sa crédibilité au regard des genres professionnels enseignant et éleveur
Instruments	<ul style="list-style-type: none"> - Définitions et exemples de situations professionnelles se rapportant à la souffrance des animaux - Définition de la « <i>psychologie des animaux</i> » - Posture d'impartialité neutre - Relation de confiance avec les élèves

Michel cherche à outiller les élèves pour qu'ils puissent interagir avec les différents acteurs de la société face aux controverses liées au bien-être animal tout en maintenant sa crédibilité au regard des genres professionnels enseignant de zootechnie et éleveur. En lien avec les mobiles que Michel veut réaliser, des conflits intenses ont lieu entre les deux buts, que l'enseignant se

fixe pour son action. En effet, Michel tente d'éviter les projections anthropomorphiques et d'opérationnaliser des notions liées à la subjectivité des animaux à partir de définitions objectives et le choix d'une posture d'*impartialité neutre*. Les élèves ont besoin, selon l'enseignant, de définitions sur des notions difficilement « palpables », assorties à des anecdotes issues du milieu professionnel pour les illustrer. Des termes émotionnels, tels que « heureux », sont utilisés par l'enseignant et les élèves dans l'activité réalisée lorsqu'ils évoquent certaines conditions de vie des animaux mais le terme « émotions » n'est jamais prononcé ni par les élèves ni par l'enseignant. Cette absence est le reflet en creux de possibles empêchés dans le réel de l'activité de Michel :

« C'est... les émotions le problème c'est que... Je suis peut-être un peu trop déformé... N'ayant pas un repère précis pour juger l'émotion... je me suis dit si tu pars là-dedans... Déjà les émotions chez l'être humain c'est pas gagné donc chez l'an', ou qui est, où on a les mêmes codes de vision, de repères... [écarte les bras en geste d'impuissance] Comment on va faire ? [...] On va aller rapidement dans une impasse... Vu qu'ils [les élèves] ont quand même besoin d'un minimum d'exemples de repères. [...] Le problème c'est que dans cette approche-là y avait pas l'aspect repère je l'avais pas et je voyais pas comment je pouvais le rentrer et je me suis dit si tu rentres trop là-dedans... ben coincé. » (MIC)

Même si expliciter la notion d'émotions a été un des possibles envisagés par Michel, il n'a pas été actualisé dans l'activité réalisée par manque de repères et de connaissances pour en proposer une définition opérationnelle. Définir la composante émotionnelle du bien-être animal aurait représenté un risque de projections anthropomorphiques et n'aurait pas permis d'atteindre l'opérationnalisation visée par Michel. Les instruments mis en œuvre par l'enseignant se révèlent non efficaces dans la situation pour prendre en compte la notion d'états émotionnels des animaux. Michel considère qu'il ne pourra pas tenir sa posture d'*impartialité neutre* s'il choisit de définir une notion controversée et en cours de construction telle que les émotions des animaux. Or cette posture lui sert tout autant d'instrument pour développer la pensée critique des apprenants que pour éviter de prendre position vis-à-vis des manières de faire et de penser partagées dans le milieu professionnel de l'élevage.

Éviter de définir les émotions des animaux constitue un « non-choix », une activité inhibée qui permet à Michel de se sortir de l'embarras dans la situation d'enseignement-apprentissage. Lors de l'entretien d'ACS, Michel reconnaît ne pas avoir réussi à renouveler ses instruments en cours d'action pour améliorer son efficacité. Cependant, Michel identifie, au cours de l'entretien d'ACS, un nouveau point d'appui dans ses expériences antérieures pour construire des repères sur l'état émotionnel de l'animal :

*« MIC : Ça va coïncider [aborder les émotions des animaux] et j'avais pas d'idées d'exemples que je pouvais [tape ses mains l'une contre l'autre] greffer dessus et c'est pour ça que j'ai un peu shunter le truc ([fait un geste de zigzag avec sa main gauche] [...])
CH : Tu me dis on ne sait pas si un animal il est heureux
MIC : Entre guillemets oui c'est ça c'est après y a des.... bon. Y a des exemples. L'animal qui vient se faire caresser ou qui vient se coller à ton épaule pendant que tu fais TP [séance de travaux pratiques] On peut supposer qu'il est bien, qu'il en a besoin sinon il ne viendrait pas surtout s'il est libre. »*

Ainsi, une situation vécue fréquemment lors des situations d'enseignement-apprentissage sur l'élevage du lycée se révèle être, pour Michel, une nouvelle ressource potentielle pour aborder avec les élèves la notion d'émotions des bovins. Michel élargit progressivement son champ des possibles pour améliorer l'efficacité de son action sans toutefois questionner le sens de son activité.

Michel évoque cette ouverture de son champ des possibles lors de l'entretien d'ACC. Même si les manières de prendre en compte la subjectivité des animaux, lors des situations

d'enseignement-apprentissage, différent fortement entre les trois enseignants, Caroline et Pascal considèrent également que les émotions des animaux constituent une notion non objectivable alors que les savoirs zootechniques doivent l'être. Cette notion représente, de fait, un risque accru de projections anthropomorphiques inadaptées dans les genres professionnels convoqués dans le dialogue.

« CH : C'est des choses que vous abordez ça en cours cette dimension subjective du bien-être animal ?

PAS : [fait une moue de désapprobation]

CH : De cette manière-là, d'une manière différente ?

CAR : Moi je crois qu'on l'avait abordé avec des textes de... un texte de Jocelyne Porcher [...] C'était des situations assez concrètes. Ses questions qu'elle se posait et dans quelle situation l'animal allait être mieux quoi [...] Et du coup on allait un peu dans ce sens-là pour voir la difficulté qu'on avait, qu'on pouvait pas vraiment se mettre à la place des animaux [...]

MIC : [...] parce que pour moi c'est peut-être le plus gros problème dans la mise en place du bien-être animal, c'est ça. C'est le fait que... y a un aspect subjectif qui est très important. [...] le plus gros problème du bien-être animal c'est l'anthropomorphisme [...]

PAS : Il y a une fable de La Fontaine je crois que c'est le meunier son fils et l'âne [raconte la fable] donc c'est pour montrer qu'il y a différents points de vue en fonction des gens. C'est vrai en fonction de son vécu et de son histoire on ne voit pas forcément les choses de la même façon et c'est comme ça dans le bien-être. »

Les trois enseignants s'accordent sur une approche relativiste de la subjectivité des animaux. Cette notion n'étant pas totalement objectivable, sa prise en compte dépend de l'histoire singulière de chacun sans que leur interprétation puisse être remise en cause. Les enseignants confirment cette impossibilité d'objectivation, même partielle, de la subjectivité des animaux comme obstacle à son enseignement. Le choix, de Michel, d'introduire explicitement la subjectivité des animaux d'élevage dans son enseignement étonne ses pairs mais ces derniers ne questionnent pas, en retour, explicitement leur propre activité. Pascal et Caroline ne s'engagent pas dans la recherche de nouveaux repères pour tenter de rendre plus facilement exprimable la prise en compte des émotions des animaux. Les risques encourus au regard de ce qu'ils jugent approprié dans les genres professionnels de l'enseignant de zootechnie et de l'éleveur sont trop élevés.

Les tensions et empêchements suscités par la dimension émotionnelle du bien-être des animaux dans le réel de l'activité des enseignants ont fait l'objet de nombreuses verbalisations lors des entretiens d'ACC. Progressivement, Michel questionne le sens de son activité et notamment la place et le rôle que peuvent jouer les projections anthropomorphiques.

- *Anthropomorphisme, empathie, bon sens de l'éleveur : quelle(s) approche(s) acceptable(s) pour aborder les émotions des animaux en zootechnie ?*

Michel, Pascal et Caroline évoquent en entretien d'ACC des situations vécues sur l'exploitation agricole du lycée au cours desquelles ils considèrent avoir pu identifier l'état émotionnel ressenti par un animal. Cependant, chacune de ces situations fait l'objet de débat sur l'interprétation qui en est proposée :

« MAG : Parce que là l'anthropomorphisme tu y es dedans. J'aurais pas dit frustré [émotion attribuée à une vache] je l'aurais peut-être utilisé une fois mais j'aurais pas insisté dessus

PAS : quel adjectif tu peux utiliser ?

[...]

CH : en quoi c'est gênant pour vous un l'anthropomorphisme ?

MIC : j'avais trouvé que c'était intéressant de leur montrer que bon on peut aller... à l'excès [relation fusionnelle avec l'animal], on peut être dans le déni total [réification de l'animal] et bon il y a peut-être un juste milieu à trouver [...]

PAS : moi j'appelle pas ça de l'anthropomorphisme c'est ce que je classe dans les observations de bon sens. C'est-à-dire que ce sont des animaux c'est pas des objets

CAR et MIC: [rires]

CAR : je me cache derrière des mots quand même [rires]

[...]

PAS : non parce qu'en fait je vais t'expliquer »

Les critères mobilisés par les enseignants pour attribuer un état émotionnel à un animal sont toujours associés au risque de projections anthropomorphiques. Cependant, Michel construit progressivement, au cours des entretiens, une prise de position plus nuancée par rapport à ce risque perçu. Il définit plusieurs degrés dans les projections anthropomorphiques entre celles pouvant être mises en œuvre par les éleveurs en relation fusionnelle avec leurs animaux qui ne distinguent pas leur propre intériorité de celle des animaux et l'absence totale de projections anthropomorphiques par les éleveurs qui réifient les animaux. Les degrés de projection anthropomorphique sont, selon Michel, liés à l'intensité de la relation affective établie entre l'éleveur et les animaux. Il considère important de trouver un « *juste milieu* » dans cette relation dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage. Pascal considère, toutefois, que ce « *juste milieu* » visé par Michel peut être atteint sans utiliser des projections anthropomorphiques à partir de ce qu'il nomme les observations de « *bon sens* » de l'éleveur. Michel et Caroline se moquent du « *bon sens* » défini par Pascal, qui cache derrière ce terme fréquemment utilisé dans le milieu professionnel agricole, des projections anthropomorphiques nécessaires au métier d'éleveur. Cette stratégie permet à Pascal de garantir sa crédibilité professionnelle mais ne résout en rien les difficultés de prendre en compte la subjectivité des animaux. Le terme d'empathie, questionné, par la suite, par le chercheur-intervenant, suscite rapidement un consensus pour l'ensemble des enseignants. Il ne fait pas l'objet du même rejet que l'anthropomorphisme et semble approprié aux genres professionnels liés à ces situations. Toutefois, la notion d'empathie semble floue pour les trois enseignants. Pascal, à titre d'exemple d'attitude empathique, utilise une projection anthropomorphique entre l'envie d'un humain de boire dans un verre sale et l'envie d'un bovin de boire dans un abreuvoir sale. Il qualifie ce parallèle d'intuition de « *bon sens* » de la part de l'éleveur et ne tente pas de justifier sa prise de position à partir du point de vue de l'animal, c'est-à-dire en mobilisant notamment des savoirs sur le comportement d'abreuvement des bovins.

Ainsi, Pascal cherche des qualificatifs acceptables dans le genre professionnel éleveur pour nommer les projections anthropomorphiques que peuvent réaliser au quotidien les éleveurs. Il tente de maintenir sa crédibilité professionnelle au regard du milieu de l'élevage. Cependant, ce détour l'empêche explicitement de prendre en compte le point de vue des animaux et leurs émotions dans ses situations d'enseignement-apprentissage. L'amélioration de l'efficacité de son action passerait forcément par des instruments acceptés dans le milieu professionnel de l'élevage et donc non controversés. Michel, quant à lui, a développé l'efficacité de son action en envisageant d'autres repères possibles pour aborder les émotions des animaux d'élevage en situation d'enseignement-apprentissage. Il a également ouvert de nouveaux buts possibles en acceptant certaines projections anthropomorphiques, même sans les qualifier ainsi. L'attitude empathique, même s'il est encore nécessaire de la préciser, est identifiée comme une ressource potentielle de développement.

Discussion et Conclusion

Les résultats de notre étude confirment que les enseignants de zootechnie ont majoritairement des difficultés à introduire les dimensions conflictuelles liées au bien-être animal dans les situations d'enseignement-apprentissage (Vidal & Simonneaux, 2013). L'activité réalisée des enseignants pourrait laisser penser que les émotions des animaux d'élevage ne constituent pas une de leurs préoccupations. Or cette quasi-absence dans les situations d'enseignement-apprentissage cache d'intenses conflits dans le réel de l'activité des enseignants participant à notre étude. L'enseignement de la subjectivité des animaux est lié à des possibles empêchés et inhibés. En adoptant des postures de neutralité, les enseignants pensent pouvoir masquer leur

prise de position personnelle aux élèves sur la subjectivité des animaux or cette dernière oriente fortement leur activité réalisée et par conséquent celle des élèves. Michel, par exemple, cherche à développer la pensée critique de ses élèves mais sans s'impliquer personnellement dans les débats. Cette posture lui permet de prendre le risque d'introduire explicitement la subjectivité des animaux d'élevage dans son enseignement sans toutefois mettre en danger son identité professionnelle d'enseignant de zootechnie. La posture d'impartialité engagée (favoriser l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses tout en donnant son propre point de vue) défendue par Kelly (1986) n'est pas envisagée car elle impliquerait de prendre position par rapport au genre professionnel éleveur. En effet, les risques d'enseigner la subjectivité des animaux, exprimés par les enseignants dans notre recherche, sont liés au manque de savoirs de référence mais surtout aux manières de faire et de dire que les enseignants perçoivent comme étant autorisées ou à proscrire dans le genre professionnel éleveur. Cependant, les enseignants ne parviennent pas totalement à éviter les émotions des animaux dans leurs situations d'enseignement-apprentissage car elles surgissent systématiquement dès qu'ils évoquent la manière dont les animaux perçoivent la situation. Les bovins, dans notre étude, constituent l'un des Autres de la « triade vivante » de l'activité dirigée et suscitent des tensions entre le sujet et les genres professionnels impliqués dans la situation.

Nos résultats montrent que les enseignants, participant à notre étude, ouvrent essentiellement des voies pour le développement de l'efficacité de leur action mais peinent à questionner son sens en retour. Seul Michel s'engage dans cette alternance fonctionnelle entre le développement de l'efficacité et du sens. Ce processus considéré, par Clot (1999) comme un moteur pour le développement du pouvoir d'agir des sujets permet notamment à Michel de sortir d'une approche duale et délétère positionnant d'un côté les éleveurs rejetant les projections anthropomorphiques et de l'autre côté les citoyens d'origine citadine mobilisant ces projections. Michel construit progressivement une nuance dans les projections anthropomorphiques, définie par ailleurs par Salmona (1964, p.81) : les « mécanismes de projection et d'identification bien tempérés » permettraient à l'éleveur, selon cette auteure, de se faire une représentation de ce qui est « invisible » et « indicible », de ce que les données scientifiques ont du mal à éclairer et de fournir des « évocations de la vie, de la mort, du bien-être, de la souffrance » qui guideraient l'action quotidienne de l'éleveur. Nous pouvons supposer qu'aborder l'empathie des éleveurs vis-à-vis des animaux pourra dans des actions futures amener les enseignants à définir de nouveaux buts. Il leur sera, toutefois, alors nécessaire de questionner les rapports qu'entretiennent le genre professionnel enseignant de zootechnie et celui de l'éleveur. En effet, dans le cadre de notre recherche, ces genres professionnels sont mobilisés par les enseignants comme des cadres normatifs plutôt que comme des systèmes ouverts. La mise en controverse des deux genres professionnels concernés semble toutefois indispensable dans la perspective actuelle de l'enseignement agricole qui est d'accompagner, voire d'impulser la dynamique de transition souhaitée par la société pour le milieu professionnel agricole. Une nouvelle dynamique permettrait aux enseignants de ne pas considérer que leur seule solution est d'« enseigner à contre-courant » (Simonneaux & Simonneaux, 2014) mais qu'ils peuvent participer à ce collectif en mouvement.

Nous avons fait le choix dans cette étude d'articuler deux cadres conceptuels en partant de l'hypothèse que l'intelligibilité du développement du pouvoir d'agir des enseignants serait favorisée. Au regard de nos résultats, cette prise de position a permis de prendre en compte les dimensions controversées de l'objet d'enseignement-apprentissage au cœur de notre étude. Les contextes de verbalisation sur le bien-être animal favorisent notre compréhension des conflits que les enseignants vivent dans le réel de leur activité en situation d'enseignement-apprentissage. De plus, ils constituent des phases d'auto-observation pour les enseignants sur leur manière de concevoir le bien-être des animaux d'élevage qui en retour questionnent leur manière de l'enseigner. Toutefois, il paraît important d'analyser plus finement les impacts engendrés par l'intégration de méthodes développées dans le cadre de la didactique des questions socialement vives sur le pouvoir d'agir des enseignants. Quels rôles jouent les dimensions controversées de la question du bien-être animal mises en dialogue lors des premiers contextes de verbalisation dans le développement du rayon d'action des enseignants ?

Comment l'explicitation à ses pairs de sa propre prise de position sur la QSV concernée participe au dialogue du sujet avec le « subdestinataire » et les « surdestinataires » (Clot, 2005) ?

Bibliographie

AMIGUES René et LATAILLADE Gilles (2007), « Le "travail partagé" des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante », communication présentée à *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.

BROOM Donald Maurice (2011), « A history of animal welfare science », *Acta Biotheoretical*, n°59, p.121-137.

CANCIAN Nadia (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'étudiant : appuis et obstacles à l'enseigner autrement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse Jean Jaurès.

CLOT Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

- (2005), « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans Laurent FILLIETTAZ et Jean-Paul BRONCKART (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters. p.57-75.
- (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et Didactique*, vol.1, n°1, p.83-93.
- (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Yves et FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel et SCHELLER Livia (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 2, n°1, En ligne <http://pistes.revues.org/3833>

CLOT Yves et SIMONET Pascal (2015), « Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre », *Le travail humain*, vol.78, n°1, p.35-52.

HERVE Nicolas, VENTURINI Patrice et ALBE Virginie (2012), « Comparaison de séances mettant en jeu un savoir "traditionnel" et un savoir "controversé" : une étude de cas en Physique », communication présentée aux *Septièmes journées scientifiques de l'ARDiST*, Bordeaux.

KELLY Thomas (1986), « Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role », *Theory and Research in Social Education*, n°14, p.113-138.

LAMINE Claire (2006), « Mettre en parole les relations entre hommes et animaux d'élevage, Introduction Circulation des récits et mise en débat », *ethnographiques.org*, n°9.

LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LOSSOUARN Jean (2009), « L'enseignement de la zootechnie, ou la recherche du lien entre science et action », *Pour*, n°200, p.133-141.

MARTINAND Jean-Louis (1994), « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n°19, p.61-75.

MAYEN Patrick, MÉTRAL Jean-François et TOURMEN Claire (2010), « Les situations de travail : références pour les référentiels », *Recherche et Formation*, n°64, p.31-46.

MOLINATTI Grégoire (2011), *Médiation des sciences du cerveau Approche didactique et communicationnelle de rencontres entre neuroscientifiques et lycéens*, Thèse de doctorat en muséologie, Museum national d'histoire naturelle.

MORIN Olivier (2013), *Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de Raisonnements SocioScientifiques dans la perspective de Durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV Environnementales*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse Jean Jaurès.

PANISSAL Nathalie, BROSSAIS Emmanuelle et VIEU Christophe (2010), « Les nanotechnologies au lycée, une ingénierie d'éducation citoyenne des sciences : compte-rendu d'innovation », *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, n°1, p.319-338.

POLO Claire (2014), *L'eau à la bouche : ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

ROGER Jean-Luc, RUELLAND Danielle et CLOT Yves (2007), « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien », *Éducation et sociétés*, vol.1, n°19, p.133-146.

SAMURÇAY Renan & PASTRÉ Pierre (1995), « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences au travail », *Éducation permanente*, n°123, p.34-42.

SIMONNEAUX Jean (2007), « Des procédures d'ingénierie didactique spécifiques aux QSV : l'exemple de l'EDD », communication présentée au *Colloque Cerfee & Lirdef Compétences et socialisation*, Montpellier.

SIMONNEAUX Laurence (2001), « Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis », *International Journal of Science Education*, vol.23, n°9, p. 903-928.

SIMONNEAUX Laurence (2003), « L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée », *ASTER*, n°37, p.189-201.

SIMONNEAUX Laurence (2012), « Rationalités d'enseignants en productions animales sur des questions socialement vives en élevage », *RDST*, n°5, p.9-46.

SIMONNEAUX Laurence et LEGARDEZ Alain (2011), *Développement durable et autres questions d'actualités. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Éducagri Éditions.

SIMONNEAUX Laurence et SIMONNEAUX Jean (2014), « Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives », *Revue francophone du Développement durable*, n°4, p.109-123.

SIMONNEAUX Laurence, SIMONNEAUX Jean et CANCIAN Nadia (à paraître), « QSV Agro-environnementales et changements de société : transition éducative pour une transition de société via la transition agroécologique », *Interacções*.

SIMONNEAUX Laurence, SIMONNEAUX Jean et CHOUCANE Habib (2014), « Traitement des QSV en classe : des débats aux dérangements épistémologiques programmés », dans Jean-François MARCEL et Paul OLRÉ, *Recherches en éducation, pratiques et apprentissages professionnels*, Dijon, Éducagri Éditions, p.15-31.

VIDAL Michel et SIMONNEAUX Laurence (2013), « Les enseignants refroidissent la question socialement vive du bien-être animal », *Penser l'éducation*, Hors-série, p.431-445.

URGELLI Benoît (2009), *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure lettres et sciences humaines de Lyon.

VIDAL Michel (2014), *Éduquer au bien-être animal en formation professionnelle : prise en compte de l'empathie interspécifique par le système éducatif*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse Jean Jaurès.