

# COMPOSER AVEC LES MOUTONS

## LORSQUE DES BREBIS APPRENNENT À LEURS BERGERS À LEUR APPRENDRE

Vinciane DESPRET et Michel Meuret, collection *Hors les drailles*, Cardère éditeur, 2016.

« *Bancs, bandes, troupeaux, populations ne sont pas des formes sociales inférieures, ce sont des affects et des puissances, des involutions, qui prennent tout animal dans un devenir non moins puissant que celui de l'homme avec l'animal.* » Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille Plateaux*, Paris, les Éditions de Minuit, p.293- cité dans *Composer avec les moutons* p.85

J'ai trouvé ce livre chez une amie élèveuse, bergère et tondeuse dont j'ai été l'aide-berger pendant un mois et demi l'été dernier. Je l'avais rapidement lu et quelque chose m'a sauté aux yeux. Quelques mois plus tard, je l'ai emprunté à la Maison du Berger dans la vallée du Champoléon pour le regarder de plus près. L'été dernier quand je n'accompagnais pas de brebis, j'accompagnais des mineur.e.s bien humain.e.s : j'étais animateur en colonies de vacances. J'ai été frappé par des points de proximités entre la composition formées par bergèr.e.s et moutons et celle formées par animateur.rice.s et les mineur.e.s. La question de la relation éducative, de l'apprentissage croisé, de la confiance, du conditionnement... Des liens se tissaient dans ma tête. Il m'était impossible de les laisser de côté. De la garde, à la garderie à l'animation : je saute le pas de ce détour un peu osé du côté de l'éthologie<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas d'un anthropomorphisme, d'un zoomorphisme et de comparer les enfants aux moutons même s'il semblerait que l'anthropomorphisme puisse permettre une transformation sensible du rapport à l'animal, plus que l'anthropocentrisme qui laisserait chacun.e à sa place. Il s'agit de comprendre ce qui se joue dans la relation mutuelle qui permet la composition d'un monde possible entre d'un côté des gardien.ne.s et de l'autre des gardé.e.s qui n'ont pas la même perception du monde qui les entoure.

### Les aut.eur.ices

Vinciane Despret est philosophe. Elle est maître de conférence à l'Université de Liège. Elle s'intéresse notamment à l'éthologie et à la psychologie et aux pratiques du savoir et plus particulièrement celles qui s'intéressent aux animaux. Pour le dire autrement, une partie de ses travaux portent sur celles et ceux qui étudient les animaux comme dans *Être bête*, écrit avec Jocelyne Porcher (Actes

---

1 Laure Adler, *Hors Champs : entre chien et loup*, avec Vinciane Despret, émission du 29 février 2016, France Culture. V. Despret : « Je me suis passionnée très rapidement pour l'éthologie. [...] Les scientifiques qui étudient les animaux, j'ai trouvé qu'ils étaient prodigieusement inventifs, passionnant, que c'étaient des traducteurs hors-pairs, qu'ils avaient une imagination absolument incroyable. Beaucoup plus que les psychologues. J'ai trouvé que les psychologues finalement, du fait qu'ils avaient affaire à du déjà connu et du présumé commun, ne devait pas faire autant de travail et autant d'efforts de traduction et d'imagination. Raconter des histoires, ça les éthologues le font bien. »

Sud, 2007) ou encore *Penser comme un rat* (Sciences en questions, Versailles, Quae, 2009). Ses recherches portent aussi sur des objets variés : les émotions avec *Ces émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie de l'authenticité* (Les empêcheurs de penser en rond, 1999), le rapport des vivant.e.s aux morts dans *Au bonheur des morts* (La Découverte / Les Empêcheurs de penser en rond, 2015).

Michel Meuret est écologue et directeur de recherche à l'INRA, où il étudie le comportement alimentaire des animaux conduits sur pâturages naturels ainsi que les savoirs et pratiques des élev.eur.eu.se.s et bergèr.e.s. Il enseigne à l'université et en école de bergèr.e.s. Il est décrit dans *Composer avec les moutons* comme « un spécialiste de l'Inra, très critique à l'égard des régimes exclusifs croquettes et foin. » (p. 113)

Cet ouvrage est réalisé suite à une série d'entretiens avec une dizaine de bergèr.e.s. Les auteur.ice.s expliqueront au cours de l'ouvrage, qu' « un des motifs de la volonté d'écrire ce livre,[est] le fait de ne pas être « entendus » pour les bergers, de se savoir mal accueillis dans ce qu'ils peuvent proposer, [ce qui] engendre une réticence marquée au partage des savoirs. » (p. 60)

## De quoi ça parle ?

Ce livre parle d'apprentissage et de transformation, de composition d'un monde commun entre humains animaux et milieu, de la reconstruction de liens sensibles et signifiant dans un monde abîmé.

En partant du constat de perte de transmission de l'usage des collines, liée à la modernisation – c'est-à-dire l'uniformisation de l'agriculture par les normes et la concurrence libérale – les auteur.ice.s à partir d'entretiens réalisés avec des bergèr.e.s, se posent la question de comprendre comment les berger.e.s et les brebis (ré-)apprennent-elles ensemble à habiter et faire revivre ces pâtures en déprises.

Vincianne Despret et Michel Meuret vont marcher dans les parcours de vie sinueux des bergèr.e.s interrogé.e.s, questionner l'apprentissage de savoirs-faire rendu possible par l'intérêt des bergèr.e.s porté sur les brebis ; faire un détour par une critique du conditionnement behavioriste<sup>2</sup> – qui amène à percevoir les animaux comme des machines – cheminer par la question de l'autorité des bergèr.e.s et de l'intelligence collective du troupeau, pour arriver à proposer un changement de perspective, de point de vue sur ce qui se passe dans les parcours pastoraux. Leur proposition tient à montrer comment le co-apprentissage entre moutons, bergèr.e.s, leurs chiens, et milieu, provoque une transformation, une « *involution* » au sens de Deleuze et Guattari: « c'est cela l'involution, devenir en accord avec un autre être, ou une autre multiplicité qui fait être, non sur le mode de la copie, mais sur celui de la modification de ce qui constitue la différence entre les deux êtres ainsi accordés. » (p. 104)

Cette possibilité de s'accorder en une « alliance contre nature » (p. 105), une composition interspécifique qu'est *le troupeau* semble pour les bergèr.e.s interrogé.e.s, comme pour les auteur.ice.s ouvrir une perspective autant esthétique que politique « un *ethos* des manières d'habiter un monde en train d'être détruit » (p. 28), une manière de recréer « des mélanges et de la diversité. »(p. 123)

---

2 « BEHAVIO(U)RISME, (BEHAVIORISME, BEHAVIOURISME), subst. Masc. PHILOS. Doctrine qui assigne à la psychologie l'étude du comportement des individus à l'exclusion de l'introspection » <https://www.cnrtl.fr>, consulté le 25 juillet 2019

Il s'agirait de retrouver « un rapport cosmo-écologique qui crée de la beauté - beauté des sites, dans leur diversité retrouvée, beauté des brebis, beauté des rapports. tout un art de reconstruire l'étoffe bien endommagée des continuités sensorielles. C'est cela, *composer avec les moutons*.

Tout un art, comme le proposait l'anthropologue Anna Tsing, de vivre sur une planète abîmée. » (p. 125)

## **Comment les enfants apprennent à leurs animat.eur.ice.s à leur apprendre**

Si dans l'agriculture le conditionnement par la standardisation et la rationalisation des pratiques d'élevages influera sur les humain.e.s comme sur les moutons, on pourrait faire un constat similaire dans de nombreux domaines d'activités comme l'animation. Domaines d'activités pour ne pas dire « secteurs » qui reviendrait à considérer les activités humaines d'un point de vue purement économique.

La méthodologie de projet, issue de l'industrie, formate les écrits pédagogiques et par là, la pensée de ce que doit être un séjour de vacances. Ce cadre de conception éducative entraîne une cascade d'écrits hiérarchisés, de l'organisation qui propose les séjours jusqu'à l'équipe d'animation, en passant par la direction, la coordination : toute une chaîne de production et de contrôle. Tout est pensé en terme d'objectifs à atteindre sur des cibles, partant d'objectifs généraux du projet pédagogique vers les objectifs opérationnels concrets, mesurables, observables.<sup>3</sup>

Dans de nombreuses formations d'animation, cette méthode est la référence, et la faculté de développer des projets sous cette méthode seraient même le principal critère de validation des stagiaires<sup>4</sup>.

« ces brebis ne sont toutefois pas à strictement parler comme des enfants innocents, plutôt comme des enfants mal élevés à qui il faut apprendre ». Ces brebis qui n'ont plus eu « aucune occasion d'explorer, de chercher, d'être libres de choisir : « Nous on veut des choses pour elles... mais on ne leur demande pas ce qu'elles veulent, elles. Ce dont elles ont besoin, on ne leur pose jamais la question. » (p. 123)

La méthodologie de projet, alimentée par des théories définissant les besoins de l'enfant, peut donner à peu près le même résultat que pour ces moutons, elle conditionne les individus à une certaine place, à une certaine vision du monde et de l'apprentissage. Une méthode qui n'apprend pas aux enfants à « explorer », « chercher », « être libre de choisir », à se demander ce qu'ils et elles veulent ou ont besoin, en les laissant faire. Les méthodes éducatives modernes, les théories psychologiques ou zootechniques influent donc bien autant sur les adultes que sur les enfants, en leur proposant un cadre scientifique et technique objectif qui définit ce qu'est un enfant et donc ce que doit faire un.e adulte.

---

3 « Chaque étape doit être considérée comme un objectif avec : une cible à atteindre. Une mesure quantitative ou qualitative que vous avez fixée vous-même, qui indique que l'objectif est atteint. Une échéance de réalisation. » Ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie Associative, *Guide méthodologique de la conduite de projet*, 2016

4 Ronan David, Baptiste Besse-Patin. *Pour une critique radicale des impensés de l'animation : Critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs*. Vers l'Éducation Nouvelle, CEMEA, 2013, pp.44-61. hal-01059362

Lorsque l'on se pose la question de la pédagogie, on est bien obligé de sortir de ces méthodes qui nous empêchent de penser parce qu'elles semblent incontournables. Pour les bergèr.e.s comme pour les animateur.ice.s, la question de l'apprentissage soulève de nombreuses questions.

## Apprentissage(s)

« L'apprentissage a d'abord consisté en un désapprentissage » (p. 59). Désapprendre les rations industrielles pour celles et ceux qui ont fait un BPREA<sup>5</sup>, désapprendre les habitudes du « On a toujours fait ça ! » pour tenter de se sentir légitime à proposer, pour être entendu et surtout pour apprendre qui « consiste [...] à se mettre soi-même à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu. » (p. 62). Il semblerait bien que l'entrée en pédagogie se situe là, comme le devenir bergèr.e, lorsque l'on se met « soi-même à l'épreuve des généralités » que l'on apprend en formation ou sur le terrain.

Comprendre pour ces bergèr.e.s ne signifie pas simplement être capable de voir ce que font les brebis, mais plutôt comment on tente de comprendre quelqu'un, de « rapporter sa conduite à ses motifs, à son *éthos*, aux expériences qui ont forgés ses manières d'être » (p. 40), de comprendre « la mémoire du troupeau », son vécu, la manière dont les brebis ont été élevées. Il s'agit aussi de confiance, de « cette confiance dans les capacités des animaux de s'organiser entre eux et de s'apprendre des choses » (p.41) Comprendre pour les animateurs, animatrices ne doit pas signifier seulement d'être capable de voir, ce qui pourrait signifier : surveiller les enfants ; mais bien de faire confiance aux enfants, leurs manières d'être en groupe et seul.e , leurs vécus individuels et leurs rapports au collectif. Il ne s'agit plus de voir pour surveiller mais d'observer pour apprendre des mineur.e.s. Mais comment deviens ton animateur, animatrice ? Qu'est-ce qui nous fait passer de l'autre côté ?

Un des bergers corrige l'enquêteur lorsqu'il lui demande comment il a appris, en lui rétorquant qu'il n'a pas appris, comme à l'école, mais que la question serait plutôt comment il y est venu. « Être venu » qui est différent de « être devenu » qui marque un accomplissement. Être venu comme moment du début, de la rencontre. Le comment reste obscur car cela est le « propre de ces apprentissages qui se déploient sous le signe du devenir. » (p. 32). Le devenir berger serait une métamorphose au sens de la sociologue Marcelle Stroobants dans son article « Transduction. L'apprentissage comme métamorphose<sup>6</sup> ». « Stroobants remarque que nombre d'apprentissages, ceux qui relèvent de ce qu'on appelle traditionnellement les savoir-faire, sont des transformations si puissantes qu'elles effacent le souvenir de l'état antérieur - le cas de la lecture est à cet égard exemplaire : nous ne pouvons, une fois l'apprentissage stabilisé, retrouver un rapport à l'écrit qui ne soit pas celui de la lecture. » (p. 32).

Il s'agirait d'une « métamorphose amnésique » qui modifie non seulement les rapports à ce que l'on maîtrise mais au monde lui-même qui devient autre. Dans l'animation, il y a aussi ce début, cette première fois. Cette première expérience de terrain qui nous transforme, qui nous confronte, qui est bien au-delà de tous ce que l'on a pu apprendre en formation. Et ce sentiment de première fois qui se répète lorsque l'on cherche à renouveler sa pratique, lorsque l'on aborde la pédagogie comme un rapport critique au monde, lorsque l'on part de la médiocrité : « Si les difficultés sont légion, c'est

---

5 BPREA: brevet professionnel de responsable d'exploitation agricole

6 Stroobants M., in Didier Debaise et Isabelle Stengers, *Gestes spéculatifs*, Éditions du réel, 2015 .

bien parce que l'action frise plus souvent la médiocrité que le sublime. L'échec est une réalité quotidienne en pédagogie. Mais comment pourrait-il en être autrement ? [...] Car, avant toute chose, un enfant est un être humain. Et un être humain n'est pas un ange. « Un bon principe : laissons l'enfant commettre tranquillement ses péchés ». Si sa volonté ne se mesure pas avec ses passions et ne succombe pas souvent, comment prendra-t-il conscience des enjeux moraux et comment pourra-t-il accroître sa résistance morale ? S'il est protégé en permanence et si un adulte est là pour prendre la décision à sa place, comment trouvera-t-il par lui-même le droit chemin ? L'honnêteté se conquiert, elle n'est pas un don mais un combat. Qui n'a pas volé ou triché enfant ne peut se poser la question morale. L'imperfection fait donc partie de l'éducation.

L'éducateur a, bien entendu, des reproches à faire aux enfants. Mais n'oublions pas non plus : tout enfant a des griefs justifiés contre ses éducateurs. Un mot désagréable, une remarque acerbe, une absence d'écoute, un manque d'attention, une relation superficielle... qui peut prétendre ne pas être tombé dans l'un de ces manques ? Qui peut prétendre que ces comportements ne sont pas néfastes ? La médiocrité est le lot quotidien de l'éducation. »<sup>7</sup>

Et puis, il y a ces savoirs-faire, qu'on ne sait pas nommer, ce travail de la posture, de l'écoute, qu'on apprend au contacts des mineur.e.s, des animatrices et des animateurs. Ce savoir-faire de l'accompagnement, lorsque l'on décide que les enfants doivent avoir du pouvoir de faire, de décider, de rôler, d'aimer, de piétiner nos beaux projets de papier. Comment est-ce que l'on apprend ça ? Ce n'est pas réductible à une technique, à un outil, cela serait plutôt du côté de la posture, de la compréhension des situations, de l'analyse de ses pratiques, de l'éthique. Pour ma part, ce qui se passe dans les colos n'est pas en dehors du reste de la vie. Il y a une interaction entre ce que les colos transforment chez moi, ce que je transforme dans mes pratiques, comment ma pensée évolue, comment les autres expériences me transforment. Je suis venu à l'animation, parce que les colonies de vacances m'apportaient, enfant et adolescent, quelque chose de collectif, des découvertes, un espace d'apprentissages qui n'est pas l'école, un espace où je me sentais plus libre que dans ma famille malgré les contraintes de la vie en collectivité, un espace de rencontre avec mes pairs.

L'animation, j'y suis venu, j'en suis parti et j'y suis revenu. Des aller-retours sinueux entre désillusion, déception et possibilité de devenir animateur. Et c'est lorsque je me suis rendu compte qu'être animateur, ce n'était pas forcément faire comme les autres, que d'autres voies, d'autres manières pouvaient exister, que je le suis devenu, en assumant ce qui m'a fait y venir.

## **Autorité et pouvoir**

Les auteur.ice.s font un rapprochement avec « les stratégies du pouvoir se définissant à partir de l'art de guider le troupeau » et avec les travaux de Foucault sur le pouvoir. Le « comment », il s'exerce et ce qu'il fait que cela « marche » n'est pas « tellement le consentement des brebis [...], le pouvoir est un ensemble d'actions sur des actions possibles, une « conduite des conduites », « il suscite, induit, détourne, facilite ou rend plus difficile, il élargit ou limite ». (p. 49). « Mener les brebis à être libres dans une contrainte qui s'efface et qui n'est plus là que pour des réajustements [...] voilà qui ressemble bien à une stratégie de pouvoirs comme conduite des conduites. » (p. 51). Il semblerait que l'approche des pédagogies de la décision soit assez proche de cette conduite de troupeau des bergèr.e.s. Tenter d'amener à être libre, prendre pour stratégie de pouvoir l'effacement de la contrainte formelle, pré-établies. Non pas par une forme de contrôle hiérarchique, mais pas une composition qui dit que chacun.e doit pouvoir décider de ce qui le concerne. Pour reprendre Jean-Michel Boc-

<sup>7</sup> Houssaye J., *Janus Korczak, L'amour des droits de l'enfant*, Hachette Education, 2000, p. 39

quet : « Décider de ce qui nous concerne plutôt que choisir ce que je veux faire. Il s'agit de passer de l'enfant acteur (c'est à dire mis en scène par les animateurs) à l'enfant auteur ou producteur (c'est à dire qui peut décider). Dans les pédagogies de la décision tout peut être décidé collectivement (sauf la loi), mais les enfants ne peuvent décider de tout. Ils ont la possibilité de renvoyer aux adultes le fait que cette décision doit être prise par les adultes et ont la possibilité de décider sur un sujet parce qu'ils sont concernés par ce sujet. Par exemple sur un séjour, les enfants ont demandé aux adultes d'organiser le rangement et ont décidé des règles d'utilisation du matériel pédagogique. »<sup>8</sup>

Selon les auteur.ices, il s'agirait ici en fait plus que de pouvoir, de ce que Donna Haraway désigne par autorité. Une autorité qui se gagne « pour chacun des partenaires qui, d'une certaine manière s'autorisent mutuellement dans ce qu'ils accomplissent ensemble ». (p. 52) Il s'agit de rapports de forces dans une relation qui n'est ni égalitaire, ni spontanée : « complexité paradoxale de ce qu'on appelle rapport de forces : il s'agit justement de ne pas *forcer*, mais de mener à faire. il s'agit d'autorité, comme ce qui autorise, d'agencements de puissances, non de pouvoir.

Parler d'une autorité qui autorise les êtres en présence à faire des choses ensemble qu'ils n'auraient pu faire sans leur mise en rapport, permet de penser la question de la liberté à l'inverse de ce que la question du pouvoir le propose : ce n'est pas tant le fait de laisser libre qui conditionne, de manière stratégique, ce qui ne relèverait que d'un exercice unilatéral du pouvoir du berger sur son troupeau, mais c'est bien parce qu'ils ont réussi à s'accorder et à se reconnaître *autorisés* que les brebis peuvent être libres, et le berger tout autant, qui peut sortir de la contrainte de sans cesse contraindre. » (p. 53)

On retrouve ici tout ce qui est au cœur du paradoxe de l'éducation : la question de l'autorité et de la transmission du côté de l'éducat.eur.ice et de l'autre la liberté de l'éduqué.e afin qu'il puisse faire son expérience et devenir lui-même. Il faut aussi qu'il y est accord, tenter de dépasser la dissonance du pouvoir, pour nous permettre mutuellement de s'autoriser à ce que nos places, nos rôles évoluent. Il s'agit ici encore d'involution : s'autoriser mutuellement « à faire des choses ensemble qu'ils n'auraient pu faire sans leur mise en rapport ». La différence entre les être est modifiée par la tentative d'accord. La question du concernement, « de ce qui me concerne », trouve peut-être sa place ici, dans l'accord entre les adultes et les enfants, sur le fait de décider où est-ce que l'on est auteur, autrice et où est-ce que l'on est acteur, actrice. Pouvoir se sentir concerné.e demande qu'une confiance soit accordée, depuis la place d'autorité, pour pouvoir s'autoriser.

De la même manière que pour la composition des bergèr.e.s avec les brebis, la question de l'éducation, en tout cas de l'apprentissage, se joue à double sens. L'apprentissage se fonderait entre les bergèr.e.s et moutons par la construction d'une confiance, « sur l'élaboration d'un rapport d'autorité, asymétrique [...] Mais surtout réciproque ». Les bergèr.e.s reconnaîtraient une autorité légitime aux brebis en apprenant à partir d'elles, tout comme ils et elles attendent qu'elles reconnaissent la leur « lorsqu'il impose sa *mène*, lorsqu'il établit des limites, lorsqu'il définit son rôle dans les termes [...] d'une éducation. » (p. 53)

La deuxième hypothèse parle de l'intérêt des bergèr.e.s qui leur fait apprendre vite. « Vite » qui ne mesure pas le temps, nous précises les auteu.r.ice.s, mais une aisance, une disponibilité, le fait de se sentir familier. L'évènement d'apprendre « parle alors de devenir, de *s'apprendre dans ce qu'on*

---

8 Jean-Michel Bocquet, *Qu'est-ce que la pédagogie de la décision ?*  
[https://www.meirieu.com/ECHANGES/BOCQUET\\_PEDAGOGIE\\_DE\\_LA\\_DECISION.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/BOCQUET_PEDAGOGIE_DE_LA_DECISION.pdf)

*devient*, d'apprendre ce dont on est capable, avec les moutons. » (p. 87). Apprendre renvoie à « des manières d'être, des puissances », dirait Deleuze, qui se créent. « L'apprentissage ici est donc bien loin d'une « action-réaction » behavioriste. Il passe par une interprétation des signes, dans cette relation interspécifique, qui est rendu possible par le chevauchement de deux Umwelt : j'agis dans le monde de l'autre et l'autre agit dans mon monde.[...] On compose par l'agir. Et le fait de créer un accord commun entre des agir tisse un monde commun, dans lequel les partenaires apprennent à se répondre ». (p. 89).

Les bergèr.e.s apprennent par l'intérêt qu'ils et elles portent aux brebis. Cet intérêt se manifeste aussi par une attention portée à la relation qui se manifeste par des jeux et par des paroles adressées aux ovins. « *S'apprendre dans ce qu'on devient* », l'intérêt pour les enfants ne serait pas une sorte d'amour pour les enfants, mais un intérêt pour ce que la relation à leur côté nous permet de devenir, de modifier chez les animateurs, animatrices, mais au-delà ce que cela modifie dans nos êtres, dans nos Umwelt élargis par la possibilité de percevoir dans la relation à l'autre, les signes que l'on est pas ou plus capable de percevoir ou d'interpréter.

### **Le troupeau, c'est un groupe ?**

« Créer un troupeau, c'est agir sur les relations, défaire certaines cohésions pour en permettre d'autres, collectives cette fois, c'est cela la politique du troupeau, la composition. » (p.109). Cela pourrait nous renvoyer à cette volonté en colo de faire groupe. Cette volonté d'être toutes et tous bien ensemble. Ceci est souvent un désir des animateurs, animatrices, mais aussi souvent porté par certain.e.s jeunes. Il y a l'image du groupe, de la bonne colo avec un bon groupe : une socialisation à plein régime. Mais le groupe qui se fait croire qu'il va bien est une illusion, qui cache bien mal sa volonté de contrôle sur les individus, d'effacements des contradictions, d'invisibilisation des dominations, de normalisation forcée. Pour les encadrant.e.s, un groupe uni, c'est plus simple à contrôler, il y a une certaine auto-régulation. En général, dans mon expérience cela ne dure pas. Les non-dits deviennent intenable, les rôles doivent circuler, certaines places sont difficiles à vivre.

Il semble qu'ici la composition, le troupeau, soit autre chose que « faire groupe ». La composition serait ce groupe qui n'est pas unique, qui intègre en son sein des cohésions multiples, des puissances diverses, qui permettent une involution. L'illusion du groupe unie, la volonté de le maintenir coûte que coûte, ne pourrait être que le désir de refuser la composition, de refuser « la modification de ce qui constitue la différence entre les deux êtres ainsi accordés. »

### **Créer une colo**

« Créer un troupeau, c'est créer une double manière d'être mis autrement en rapport : une manière d'être mis en rapport les uns par rapport aux autres, [...] d'une part, et de l'autre, une manière différente d'être mis en rapport avec la façon d'habiter. Une manière d'habiter le temps, [...] en créant des temporalités communes et régulières. Tous insistent sur ce point. Composer, c'est composer un temps commun, à force d'habitudes régulières, de moments, de rythmes, de séquences qui se succèdent. Mais surtout, une manière d'habiter les lieux et de composer avec eux. Nous disons ici encore composer, car habiter c'est à la fois se faire transformer et transformer les lieux. » (p. 111)

On retrouve ici la question du temps, de la période qui délimite le séjour. De comment ce temps, nous permet une mise « en rapport les uns par rapport aux autres », des formes de socialisations ; et une manière différente d'habiter. On n'habite pas une colo comme on habite l'école, comme on

habite nos habitudes. Il y a quelque chose de cette temporalité courte qui peut avoir tendance à amplifier le vécu, à le rendre plus dense sans être forcément plus rapide. La question de comment ce temps est aménagé est le fondement des projets de colonies de vacances : la fameuse « journée type » où l'on définit les horaires, les moments séparés les uns des autres, découpés en temps d'activités, en temps calmes, en temps de vie quotidienne (douches, repas, coucher...). Ceci amène souvent à des séjours à cent à l'heure pensés uniquement par l'équipe pédagogique. Et puis, il y a les autres manières de penser le temps, tenter de réunir les activités et la vie quotidienne, par des espaces, des moments, des rituels, des institutions où l'on peut discuter de tout cela. Le rituel n'est plus un temps imposé, où l'on ne discute pas de ce que l'on y fait, mais justement le temps commun où l'on discute de ce que l'on fait, de comment on se sent, de ce que l'on a envie, de ce qui nous ennui pour que les différents rapports aux temps puissent entrer en composition.

Au delà du temps, lorsque justement on le prend, que l'on s'en accorde, la possibilité d'un rapport au milieu peut entrer dans la danse. Encore faut-il que l'espace proposé ne soit pas complètement policé, format caserne ou modèle coloniale, encore que même ces espaces peuvent abriter, du rêve et du sensible, si leur conception, leur architecture peut-être subverti par une utilisation non-conforme des espaces.

Le rapport au milieu, ne peut se limiter à l'approche naturaliste, à une « découverte du milieu » comme un temps d'activité séparé, où l'on apprend le nom de telle plante ou tel insecte. Composer avec le milieu, c'est tenter de le transformer, et de se transformer avec, qu'il soit humain ou naturel, en plein air ou en dur. Cette transformation, ne se passe pas forcément par une appropriation décorative de l'espace, mais par décider, errer, inventer notre monde dans ces espaces. Et pour cela il faut du temps, des paroles et des jeux.

Un séjour de vacances pourrait donc bien être un espace permettant une forme d'involution, où les majeur.e.s, les mineur.e.s et le milieu s'accordent en se modifiant. La question de l'apprentissage sort du chemin du scolaire, du formel, pour se situer dans la composition entre les êtres.

Encore faut-il le permettre, et là est notre responsabilité de pédagogue. S'autoriser à sortir des prescriptions, à effriter les séparations, composer pour apprendre et pour ne pas se figer...

Tout un art de vivre dans un monde social abîmé.

## Notes de lectures

### Début de parcours

Les bergère.e.s comme les moutons ont mauvaises réputations « T'es même pas bon à faire berger » (p. 5). Les moutons seraient moutonniers, ils ne seraient pas dotés d'intelligence. En fait, il y a des moutons mal élevés et ces moutons obligent les bergère.e.s à se transformer pour les transformer en troupeau bien élevé. Comment les bergère.e.s apprennent-ils et elles à être bergère.e.s. « Bergers et moutons ont été mis à l'épreuve. Et ces mises à l'épreuve les ont transformés. Pour l'annoncer d'emblée, ils ont appris les uns des autres. » (p. 10)

« Le problème ne se résume pas à une affaire de confinement, de bergerie, ou de conditions *pas naturelles*<sup>9</sup>. C'est autre chose. Et c'est pourquoi le terme *mal élevé*, avec toutes les consonances

---

9 Les mots en italique dans les citations sont soulignées par les auteur.ice.s



d'éducation, de respect, d'apprentissage des limites nous paraît si approprié. car vous pouvez obtenir un résultat similaire dans des conditions de *nature*. C'est la possibilité, ou à l'impossibilité de *composer* de manière civilisée que ce terme renvoie, composer un troupeau, ou avec un troupeau, composer avec les humains, comme on dirait d'un enfant ou d'un partenaire sociale, « lui, il n'y a pas moyen de composer avec ». » (p. 8)

Ce livre va s'intéresser à la manière dont les animaux apprennent aux humains.

## **Chapitre 1 : « Souvent le chemin est long... et sinueux, comme une draille »**

Ce chapitre analyse comment les brebis ont-elles pu devenir timorées, débiles ? Et comment la pratique du pastoralisme, liée à une culture traditionnelle, a-telle pu connaître une telle rupture de transmission et laisser bergère.s et moutons démunie.s ? Le conditionnement pas la standardisation et rationalisation des pratiques d'élevages influera sur les humain.e.s comme sur les moutons. Depuis les années soixante jusque dans les années quatre-vingt-dix la modernisation agricole fera des ravages. La garde des troupeaux est considéré comme peu rentable face à l'optimisation quotidienne des rations standardisées de croquettes en bergerie, de prairies de cultures et à la sélection très sévère des animaux d'élevages. Les filets mobiles, les clôtures se développent à grand coup de subventions, les bergère.s et les brebis ne sont plus sur des parcours naturels que pour la grande transhumance de l'estive.

Standardisation et modèle technologique industriel vont écraser les diversités et les savoirs locaux des praticien.ne.s de terrains et réduire de moitié le nombre d'éleveurs ovins en France entre 1980 et 1999. Le prix de l'agneau chute, le prix de l'alimentation ovine augmente : les éleveur.euse.s se retournent vers les collines pour trouver des pâturages bon marché. C'est le retour des bergère.s hors estive. Les bergère.s n'avaient plus l'habitude de garder en colline sans filets, les formations sont surtout orientées sur la garde en montagne l'été. La plupart des bergère.s ont fait d'autres métiers avant de devenir bergère.s, ont eu un « parcours sinueux comme une draille ». Ce qui apparaît comme fondamental pour les auteur.ice.s, c'est que les choix qui mènent à devenir bergère.s sont « des choix qui résistent au monde tel qu'il est, qui affirment que quelque chose ne va pas dans ce monde, et qui engagent. ce sont des choix politiques, mais surtout [...] des choix esthétiques. le terme esthétique [...] ne renvoie pas à l'idée d'une esthétisation de la nature, il ne repose pas sur la vague nostalgie d'une harmonie qui se serait perdue, mais bien à l'idée d'un ordre au sens de la composition, au sens des façons de composer avec, d'un *ethos* des manières d'habiter un monde en train d'être détruit. » (p. 28). Il s'agit donc d'habiter un « monde dans lequel il va falloir apprendre de nouveaux savoir-vivre. » (p. 28).

## **Chapitre 2 : « C'est en gardant... »**

Le chapitre commence avec un cas de récalcitrance de l'enquêté par un « rappel à l'ordre » de l'enquêteur. Elle est ici analysée comme le fait de pouvoir pour la personne interrogée jugée la manière dont les questions lui sont adressées. Ici l'enquêté, corrige l'enquêteur en lui rétorquant que la question n'est pas comment il a appris à devenir berger, mais comment il y est venu. Être venu qui est différent de être devenu qui marque un accomplissement. Être venu comme moment du début, de la

rencontre. Le comment reste obscur car cela est le « propre de ces apprentissages qui se déploient sous le signe du devenir.» (p. 32). Le devenir berger serait une métamorphose au sens de la sociologue Marcelle Stroobants dans son article « Transduction. L'apprentissage comme métamorphose »<sup>10</sup>. « Stroobants remarque que nombre d'apprentissages, ceux qui relèvent de ce qu'on appelle traditionnellement les savoir-faire, sont des transformations si puissantes qu'elles effacent le souvenir de l'état antérieur - le cas de la lecture est à cet égard exemplaire : nous ne pouvons, une fois l'apprentissage stabilisé, retrouver un rapport à l'écrit qui ne soit pas celui de la lecture.» (p. 32).

Il s'agirait d'une « métamorphose amnésique » qui modifie non seulement les rapports à ce que l'on maîtrise mais au monde lui-même qui devient autre. Stroobants compare cela à des effets de domestications des humains par les technologies de l'écriture montrés par les travaux de l'anthropologue Jack Goody<sup>11</sup>. Les bergères-en-devenir deviennent autres en devenant bergères, ils et elles sont domestiquées par leur apprentissage, voilà une première métamorphose. Les bergères interrogées sont incapables d'expliquer comment ils ont appris, à ce propos un berger affirme « qu'il a toujours su *parce que les brebis savaient* ». Les autrices font un détour dans une note du côté de la Grèce archaïque pour parler de la *métis*. La *métis* est « une forme « d'intelligence » et de pensée, un mode du connaître [...] [qui] se signale particulièrement dans l'art de tendre des pièges, ou de les éviter. Elle unissait sous le signe d'une même intelligence des dieux, des héros, de simples pêcheurs et chasseurs, des grenouilles, des poulpes, des renards et quantité d'autres animaux ». Elle aurait été abandonnée progressivement car elle « témoignait de manière trop éloquente de cette étonnante complicité par laquelle des hommes pouvaient apprendre des animaux un certain art de l'invention et de la pensée. » (p. 37)

Un des bergers interrogés explique que « les brebis nous ont appris beaucoup de choses » (p.37) et qu'il s'agit pour lui de les laisser faire « de comprendre leur biais, leurs tendances, leurs habitudes, leurs désirs » (p. 37). La garde, à contrario des parcs, permettrait de mieux comprendre les brebis car elle permet d'apprendre à observer, « à repérer des habitudes, faire des liens entre les événements, être intéressé, vigilant, *prendre garde* ». Comprendre pour ces bergères ne signifie pas simplement être capable de voir ce que font les brebis, mais plutôt comme on tente de comprendre - quel qu'un de « rapporter sa conduite à ses motifs, à son *éthos*, aux expériences qui ont forgés ses manières d'être » (p. 40), de comprendre « la mémoire du troupeau », son vécu, la manière dont les brebis ont été élevées. Il s'agit aussi de confiance, de « cette confiance dans les capacités des animaux de s'organiser entre eux et de s'apprendre des choses » (p. 41), de cette confiance en la grégarité vue comme une « réflexion collective » par Jean-Pierre qui garde quelques vieilles brebis dans son troupeau afin de guider les plus jeunes, de les éduquer, de permettre « l'acquisition de gestes, [...], d'habitudes ». Nommer l'organisation du troupeau « réflexion collective » permet d'envisager différemment la question du pouvoir et de la prise de décision chez les moutons. Celle qui marche en tête à une fonction cruciale, mais cela ne doit pas être forcément traduit en terme de hiérarchie. Plus loin dans l'ouvrage, les brebis plus anciennes connaissant le ou la bergère seront nommées « *traductrices* », celles qui traduisent aux autres à la fois la lecture du milieu et les gestes de la personne qui les garde, celles qui interprètent pour les autres les signes pour leur donner une signification.

---

10 Stroobants M., 2015 in Didier Debaise et Isabelle Stengers, *Gestes spéculatifs*, Éditions du réel.

11 Goody J., 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit.

La confiance accordée au brebis dans leur capacité à goûter, à explorer permet aux bergère.s d'apprendre. Les collines, les montagnes seraient « le berceau » des brebis. Un monde familier qu'elles connaîtraient par instinct. Un instinct venant d'une mémoire ancienne, d'un sens « affectivo-esthétique ». « Un berceau où l'on est pas né, mais dont le nez se souvient; une mémoire rétroactive qui capture un lieu et l'inscrit dans le régime traversé d'affects des futurs antérieurs : cette colline aura été mon berceau. »(p. 45). Un berceau comme un « *monde vécu* », l'*Umwelt*<sup>12</sup> de Jakob von Uexküll, « le monde associé » pour Deleuze, « l'extension sensible du corps » pour Descola.

Cette confiance, aussi se gagne, se construit par des « techniques, des stratagèmes, qui sont en même temps des mises à l'épreuve qui vérifient cette confiance, c'est-à-dire qui la rendent vraie, qui l'effectuent, en même temps qu'elles l'évaluent. » (p. 46). La confiance se construit « par des opérateurs techniques proches de la ruse - et, nous le verrons, la ruse fait partie des outils de cette construction, de part et d'autres d'ailleurs. »(p. 47). La situation optimale de la garde serait que les brebis « aient l'impression d'être libres, mais c'est toi qui tient la barque ». (p. 48) Ici, les auteur.ice.s font un rapprochement avec « les stratégies du pouvoir se définissant à partir de l'art de guider le troupeau » et avec les travaux de Foucault sur le pouvoir. Le « comment », il s'exerce et ce qu'il fait que cela « marche » n'est pas « tellement le consentement des brebis [...], le pouvoir est un ensemble d'actions sur des actions possibles, une « conduite des conduites », « il suscite, induit, détourne, facilite ou rend plus difficile, il élargit ou limite ».(p. 49) « Mener les brebis à être libres dans une contrainte qui s'efface et qui n'est plus là que pour des réajustements [...]voilà qui ressemble bien à une stratégie de pouvoirs comme conduite des conduites. »(p. 51)

Selon les auteur.ices, il s'agirait ici en fait plus de ce que Donna Haraway désigne par autorité qui se gagne « pour chacun des partenaires qui, d'une certaine manière s'autorisent mutuellement dans ce qu'ils accomplissent ensemble ». (p. 52) Il s'agit d'un rapport de force dans une relation qui n'est ni égalitaire, ni spontanée : « complexité paradoxale de ce qu'on appelle rapport de forces : il s'agit justement de ne pas *forcer*, mais de mener à faire. il s'agit d'autorité, comme ce qui autorise, d'agencements de puissances, non de pouvoir.

Parler d'une autorité qui autorise les êtres en présence à faire des choses ensemble qu'ils n'auraient pu faire sans leur mise en rapport, permet de penser la question de la liberté à l'inverse de ce que la question du pouvoir le propose : ce n'est pas tant le fait de laisser libre qui conditionne, de manière stratégique, ce qui ne relèverait que d'un exercice unilatéral du pouvoir du berger sur son troupeau, mais c'est bien parce qu'ils ont réussi à s'accorder et à se reconnaître *autorisés* que les brebis peuvent être libres, et le berger tout autant, qui peut sortir de la contrainte de sans cesse contraindre. » (p. 53)

L'apprentissage se fonderait ici par la construction d'une confiance, « sur l'élaboration d'un rapport d'autorité, asymétrique [...] Mais surtout réciproque ». Les bergère.s reconnaîtraient une autorité légitime aux brebis en apprenant à partir d'elles, tout comme ils et elles attendent qu'elles reconnaissent la leur « lorsqu'il impose sa *mène*, lorsqu'il établit des limites, lorsqu'il définit son rôle dans les termes [...] d'une éducation. » (p. 53)

---

12 « Selon la théorie de Von Uexküll, l'animal, doté d'organes sensoriels différents des nôtres, ne peut percevoir le même monde.[...] Pour Von Uexküll, percevoir c'est accorder des significations. N'est perçu que ce qui a une signification, comme ne reçoit de signification que ce qui peut être perçu, et qui importe pour l'organisme. Tout ce qui existe pour un être est un signe qui affecte, ou un affect qui signifie. Chaque objet perçu -nous reprenons ici les mots que Deleuze a offert à cette théorie - *effectue un pouvoir d'être affecté.* » (p. 45)

### Chapitre 3 : Du conditionnement à l'art de s'ajuster

La transmission pour les bergèr.e.s se limite souvent à s'être entendu dire « *ce qu'il ne fallait pas faire.* » Et parfois, une rencontre, un conseil, des « combines » rares et précieuses d'un.e voisin.e de garde qui connaît la montagne. « L'apprentissage a d'abord consisté en un désapprentissage »(p.59). Désapprendre les rations industrielles pour celles et ceux qui ont fait un BPREA<sup>13</sup>, désapprendre les habitudes du « On a toujours fait ça! » pour tenter de se sentir légitime à proposer, pour être entendu et surtout pour apprendre qui « consiste[...] à se mettre soi-même à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu. » (p. 62)

« Apprendre en désapprenant, les brebis inexpérimentées vont elles-mêmes se trouver dans cette situation. Avec elles, la confiance n'est plus de mise. [...] Les bergers nous parlent souvent, très souvent à leur sujet, de *conditionnement.* »(p. 65) Le conditionnement « héritage du behaviorisme<sup>14</sup> [...] traduit avant tout une technique fondée sur l'association répétée d'une récompense, le renforcement, avec une conduite souhaitée, qu'il s'agit d'apprendre. ».

L'argument du conditionnement permet aux behavioristes de hiérarchiser les compétences, d'expliquer un comportement toujours par l'hypothèse la plus simple le conditionnement, plutôt que par la « théorie de l'esprit ». « l'animal est simplement conditionné, il ne fait preuve que d'une mémoire *par cœur* [...] sans réelle compréhension de la situation ».(p. 67)

Pour les bergèr.e.s le conditionnement des brebis est lié à la pauvreté de leurs conditions en bergerie et en parc. Elles seraient « lobotomisées » (p. 69). Le conditionnement serait ainsi « l'effacement d'une manière d'être, d'une mémoire, d'usages acquis progressivement, au profit d'une autre mémoire, d'une autre manière d'être, très appauvrie. Le conditionnement [...] c'est l'abêtissement » (p. 70). Au contraire, apprendre à partir du constat du conditionnement « c'est d'abord un désapprentissage de manières d'être et de faire. »

Un des bergers fait d'ailleurs une analogie avec les humains obligés de quitter la nature « offrant une multiplicité de stimulations suscitant des conduites diversifiées » pour la ville « imposant des habitudes routinières ». Les auteur.ice.s se permettront un parallèle supplémentaire en comparant les recherches expérimentales des behavioristes en laboratoire, in vitro et celles des éthologues qui étudient les animaux dans la nature, in situ. « Les situations dans la nature permettent [...] aux animaux de déployer un répertoire bien plus riche et varié de conduites, et notamment des conduites créatives face à des événements qui demandent des ajustements fins et non des réflexes stéréotypés ou des réponses de type binaire (je fais. je ne fais pas). » (p. 71)

Le conditionnement peut être ici vu comme « renouer avec des habitudes ». La charge négative associée au terme conditionnement peut alors être estompée, nuancée. « Le berger devient [...] gardien et garant des habitudes ». Ces habitudes « à acquérir et à cultiver pour vivre ensemble, et le faire bien [...] traduisent la capacité de s'engager dans une composition commune ». (p. 80) La mémoire collective des habitudes seraient forgées par un agencement, une articulation entre brebis, bergèr.e.s, chiens et lieu. C'est c'est agencement qui contribue à créer le troupeau.

---

13 BPREA: brevet professionnel de responsable d'exploitation agricole

14 Le psychologue John Broadus Watson père du behaviorisme affirme dans un article publié en 1913 que « la psychologie doit être une science objective, expérimentale, qui doit se limiter à l'étude des comportements observables »(p.65)

Il y a aussi la mémoire individuelle, dans le jeu entre une brebis et un chien qui se reproduit chaque année. Une « relation *personnelle*, c'est-à-dire une relation pour laquelle chacun est clairement identifié comme une « personne » - insubstituable<sup>15</sup> ». (p. 75)

Pour qu'il existe un troupeau, pour qu'il y est « *composition* du troupeau », il faut que les brebis vivent avec « le berger et son chien », qu'il existe un co-apprentissage d'une « langue interspécifique commune » de « codes qui donnent sens aux actions ». « Il n'y a troupeau que s'il y a une composition hétérogène, articulée, un personnage nouveau, composite, dans lequel les partenaires élaborent en même temps qu'ils apprennent, des codes nouveaux. » (p. 81). Le conditionnement dont parlent ici les bergèr.e.s permet d'acquérir des habitudes qui permettent l'émergence du troupeau. Les auteur.ice.s concluent cet chapitre en montrant que ce « *reconditionnement* », bien loin de la pensée traditionnelle behavioriste, est une mémoire qui associe mais de manière active, c'est à dire qui crée une association. « Une association qui compose. Un troupeau. » (p. 83)

## Chapitre 5 : Métamorphoses

L'apprentissage, le « t'apprends...*toi* » de Victor, un berger interrogé permet aux aut.eur.ice.s deux hypothèses qu'il et elle tentent de lier. Apprend-il quelque chose à lui-même, ou apprend-il quelque chose sur lui-même? La première hypothèse parle de la solitude dans l'apprentissage des bergèr.e.s, de la rupture de transmission, des pâtres qui apprennent en observant ce qui nécessite « un exercice constant de l'attention, une culture de la qualité de l'attention ». (p. 86) La deuxième hypothèse parle de l'intérêt des bergèr.e.s qui leur fait apprendre vite. « Vite » qui ne mesure pas le temps, nous précises les auteu.r.ice.s, mais une aisance, une disponibilité, le fait de se sentir familier. L'évènement d'apprendre « parle alors de devenir, de *s'apprendre dans ce qu'on devient*, d'apprendre ce dont on est capable, avec les moutons. » (p. 87) Apprendre renvoie à « des manières d'être, des puissances, dirait Deleuze, qui se créent. » L'apprentissage ici est donc bien loin d'une « action-réaction » behavioriste. Il passe par une interprétation des signes, dans cette relation interspécifique, qui est rendu possible par le chevauchement de deux Umwelt : j'agis dans le monde de l'autre et l'autre agit dans mon monde.[...] On compose par l'agir. Et le fait de créer un accord commun entre des agir tisse un monde commun, dans lequel les partenaires apprennent à se répondre« . (p. 89)

Les bergèr.e.s apprennent par l'intérêt qu'ils et elles portent aux brebis. Cet intérêt se manifeste aussi par une attention portée à la relation qui se manifeste par des jeux et par des paroles adressées aux ovins. Mais, plus que de leur parler, les bergèr.e.s parlent à la place des brebis, parlent avec les brebis. Iels dialoguent en faisant faire répondre leur brebis, voire iels se mettent à parler du troupeau en disant « je », « nous » et « on ». Les « subjectivités sont différemment configurées » (p. 102), il y a une « *extension* des subjectivités » car « le berger n'est pas devenu mouton, pas plus que les moutons ne sont devenus humains. Ils sont devenus différent de ce qu'ils étaient et, de ce fait autrement différent l'un de l'autre, en accord l'un avec l'autre. [...] Il est devenu avec ses bêtes, et les brebis sont devenus « avec un humain »[...]. C'est à dire qu'ils ont réussi à former un troupeau. » (p. 102). Il y a métamorphose au sens de Marcelle Stroobants car il y a « insaturation d'un autre rapport au monde et à un autre monde, une façon d'habiter une autre milieu »(p. 103). C'est ce processus de « métamorphose qui crée, en même temps qu'elle en résulte, un troupeau » qu'à la suite de Deleuze

---

15 Les auteur.ice.s nous renvoient ici « à la fois à l'idée de Konrad Lorenz selon laquelle c'est la relation personnelle qui « fait » la personne, c'est au travers de relations personnelles que l'on devient un personne pour un autre« . (p. 75)

et Guattari, les auteur.ice.s nomment une « *involution* » : « c'est cela l'involution, devenir en accord avec un autre être, ou une autre multiplicité qui fait être, non sur le mode de la copie, mais sur celui de la modification de ce qui constitue la différence entre les deux êtres ainsi accordés. » (p. 104)

Un des rôles des bergèr.e.s est de créer un troupeau, parce que les brebis viennent d'élevages différents et ne se tiennent pas ensemble et il est facilement imaginable de concevoir la nécessité de ce troupeau lorsque l'on est seul.e avec mille brebis et un chien dans un territoire de centaines d'hectares. « Créer un troupeau, c'est agir sur les relations, défaire certaines cohésions pour en permettre d'autres, collectives cette fois, c'est cela la politique du troupeau, la composition. » (p. 109).

## Chapitre 6 : Manger comme art d'habiter

« Créer un troupeau, c'est créer une double manière d'être mis autrement en rapport : une manière d'être mis en rapport les uns par rapport aux autres, [...] d'une part, et de l'autre, une manière différente d'être mis en rapport avec la façon d'habiter. une manière d'habiter le temps, [...] en créant des temporalités communes et régulières. [...] Mais surtout, une manière d'habiter les lieux et de composer avec eux. Nous disons ici encore composer, car habiter c'est à la fois se faire transformer et transformer les lieux. » (p. 111) La transhumance est d'abord « une *manière d'habiter l'espace avec du temps*. C'est remettre l'espace dans la temporalité. » (p. 111) Dans le pastoralisme, il y a un lien fort entre temporalité et espace, une forme de nomadisme, afin de trouver à manger. Les pâtres n'emmènent pas les brebis manger pour les faire grossir, mais pour qu'elles soient belles : « on ne parle pas de kilos, on parle de beauté. Et pas seulement de la beauté des brebis. faire manger un troupeau ce n'est pas que produire de la viande d'agneau, c'est créer une mise en rapport ». Cette mise en rapport s'inscrit dans l'existence de ces lieux. Avec les mises en bergeries des brebis, « en perdant leur signification pour les moutons, ces lieux avaient perdu une certaine forme de leur existence, une manière d'exister qui était la leur, et qui ajoutait à toutes les manières d'exister présentes en ce monde. Les troupeaux de ces bergers, en quelque sorte, par leur mémoire, la leur rendent. » (p. 121) Il y a donc une composition entre la mémoire des lieux et la mémoire du troupeau qui « l'honore » par ses bouches, ses estomacs, ses onglons, ses yeux, et dans la réciprocité de leurs existences. Mais les bergèr.e.s se plaignent de ces brebis « mal-élevées », habituées aux croquettes et aux compléments alimentaires : « ces brebis ne sont toutefois pas à strictement parler comme des enfants innocents, plutôt comme des enfants mal élevés à qui il faut apprendre ». Ces brebis qui n'ont plus eu « aucune occasion d'explorer, de chercher, d'être libres de choisir :« Nous on veut des choses pour elles... mais on ne leur demande pas ce qu'elles veulent, elles. ce dont elles ont besoin, on ne leur pose jamais la question. » » (p. 123)

Le pastoralisme comme involution entre le ou la bergère, les moutons et les lieux « Faire milieu avec les moutons, c'est également réaliser des lieux » (P. 124), composer avec les « mauvaises plantes » plutôt que les détruire, « jardin[er] avec la bouche des moutons [pour provoquer] des mélanges et de la diversité. » « Le milieu entre par la bouche et la bouche fabrique le milieu ». « Le rapport du troupeau à la nourriture devient un rapport cosmo-écologique qui crée de la beauté - beauté des sites, dans leur diversité retrouvée, beauté des brebis, beauté des rapports. Tout un art de reconstruire l'étoffe bien endommagée des continuités sensorielles. C'est cela, composer avec les moutons.

Renaud Leconte - fiche de lecture - SIAES/DHEPS promo 11 - Mars à Juillet 2019

Tout un art, comme le proposait l'anthropologue Anna Tsing, de vivre sur une planète abîmée. » (p. 125)