



HAL
open science

Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial: l'exemple du Master Plider en Argentine

Christophe Albaladejo, Caroline Auricoste, Sylvie Lardon

► To cite this version:

Christophe Albaladejo, Caroline Auricoste, Sylvie Lardon. Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial: l'exemple du Master Plider en Argentine. 46. Colloque ASRDLF: Entre projets locaux de développement et globalisation de l'économie: quels équilibres pour les espaces régionaux?, Jul 2009, Clermont-Ferrand, France. 14 p. hal-01195220

HAL Id: hal-01195220

<https://hal.science/hal-01195220v1>

Submitted on 6 Jun 2020

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

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

Association de Science Régionale De Langue Française



Entre projets locaux de développement et globalisation de l'économie :
quels équilibres pour les espaces régionaux ?

Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial : l'exemple du Master Plider en Argentine

ALBALADEJO Christophe (1&2)
AURICOSTE Caroline (1)
LARDON Sylvie (3)

- (1) INRA-SAD, UMR 1248 AGIR, F-31326 Castanet Tolosan, France
- (2) Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Argentine
- (3) INRA-AgroParisTech et ENGREF, UMR 1273 Métafort, Clermont Ferrand, France

Résumé :

Cette communication fait suite à celle présentée à Rimouski en 2008 sur « La place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial ». Celle-ci s'attachait à montrer comment pouvait être mobilisés les travaux de recherche portant sur l'identification des compétences engagées dans l'exercice des métiers du développement afin de construire des formations adaptées. Continuant ici notre réflexion sur les différents liens pouvant être noués entre la formation et la recherche, nous approfondissons la manière dont l'une et l'autre de ces activités s'enrichissent réciproquement pour construire des questionnements, éprouver des hypothèses et définir des modes d'action.

Après avoir défini les différents types de liens que nous avons identifié, nous montrerons comment se construit cet aller et retour entre recherche et enseignement, comment il permet un enrichissement mutuel des deux activités et, en particulier, comment il est un moyen d'enrichir les thématiques de recherche. Nous illustrerons ce propos à partir la formation Plider à laquelle nous participons en Argentine, de niveau post master, et préparant aux métiers du développement agricole et territorial.

Mots clés : Développement Territorial / Développement Agricole / Recherche-Formation / Métiers du Développement / Recherche-Action / Compétences

Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial

Introduction

Les métiers du développement agricole (conseillers de chambre d'agriculture essentiellement, mais dans une certaine mesure également tous les autres agents des organismes publics ou privés intervenant auprès des agriculteurs) et les métiers du développement territorial (agents de développement local des Pays, Communautés de communes, chargés de mission des Conseils Généraux, etc.) sont pris dans un grand « mouvement » de transformation des formes d'intervention dans le développement qui provoque et requière l'émergence de nouvelles compétences (individuelles, collectives, institutionnelles) (Albaladejo, Couix, & Barthe, 2007; Barthe, Casse, Cettolo, Dascon, & Lagarde, 2004). Ce mouvement est notamment dû à une « désectorisation » des différents domaines d'intervention (l'agricole, le social, l'urbain, les ressources naturelles,...) qui non seulement conduit à un besoin de collaborer entre métiers différents, mais aussi à un élargissement des domaines pris en compte par chacun des métiers du développement, à un flou sur leurs frontières et identités (Jeannot, 2005) et à un besoin de redéfinir les savoir et savoir-faire. Deux ouvrages récents font le point de ces transformations (Compagnone et al., 2009; Rémy et al., 2006).

Ce mouvement de désectorisation des domaines d'intervention accompagne une transformation de l'Etat national et des modalités d'intervention. L'Etat perd son monolitisme, ou du moins son utopie de monolitisme car il ne l'a jamais atteint, et il commence à s'assumer en tant qu'organisation floue fragmentée en différentes agences chacune représentant des rationalités diverses voire contradictoires. La « société civile » elle-même se pluralise, s'atomise en différents mouvements. On passe ainsi d'une logique standardisée de l'action de l'Etat à une action publique différenciée et territorialisée qui conduit à substituer un intérêt général mythique par l'énoncé contingent et provisoire d'un intérêt collectif possible (Duran, 1999).

Ces profondes transformations sont à la fois produites par la société et par les agents et agences de l'Etat, au cours de la mise en pratiques du développement, mais elles sont également accompagnées par la recherche. Un indicateur de ces aller-retour complexes entre pratique et recherche est le travail sémantique hybride et ambigu qui en résulte dans lequel les nouveaux mots du développement sont empruntés aux chercheurs (territoire, développement territorial, approches participatives,...), mais après que les chercheurs eux-mêmes se soient inspirés des dynamiques à l'œuvre dans les référentiels des administrations publiques (Faure et al., 1995).

Ce double mouvement entrelacé de la recherche et des métiers du développement (Albaladejo, 2008) est un champ nouveau de réflexion sur les relations entre formation et recherche (Albaladejo & Bustos Cara, 2009). Dans cette communication nous présenterons notre réflexion de chercheurs du département INRA SAD¹ (Auricoste et al 2008, 2009) à partir de notre implication dans trois parcours de formation : le master PLIDER², le master

¹ Sciences pour l'Action et le Développement

² « Processos Locales de Innovacion y Desarrollo Rural »

DLAT³, et la spécialisation OQF⁴ de l'ENESAD. Si cette réflexion s'est appuyée sur ces trois parcours, nous illustrerons notre propos à partir du Master Plider en Argentine, qui associe étroitement un programme de recherche à un programme d'enseignement et qui vise à produire des cadres du développement en zones rurales. Nous procéderons dans une première partie à une typologie des types de liens possibles, puis nous les illustrerons et les analyserons à partir de l'exemple de Plider

1. Typologie des liens recherche et formation

La relation entre la recherche et la formation est souvent assimilée à un transfert des résultats de la recherche vers l'enseignement. Cela correspond aussi souvent à la demande qui est faite aux chercheurs par leurs collègues enseignants lorsqu'ils les sollicitent pour intervenir dans une formation. Mais est-il possible de n'envisager qu'un seul sens dans la relation, comme si l'activité d'enseignement ne pouvait rien apprendre à un chercheur, en tout cas sur son objet voire même de façon plus générale dans son métier ? A l'heure où est mis à l'agenda de l'Etat une interrogation sur le rôle des chercheurs dans la formation, cette question est d'importance, en particulier pour permettre de situer ce projet au-delà de l'intention de suppléer à un manque de personnel enseignant en transformant des chercheurs en apprentis-enseignants... Que peut apporter la recherche à l'enseignement et inversement que peut apporter l'enseignement à la recherche ?

Comment peut se transformer cette relation entre recherche et formation lorsque les résultats de la recherche sont sensés transformer les profils des professionnels formés (leurs connaissances, leurs identités, leurs savoir-faire,..) et inversement lorsque les transformations à l'œuvre dans les profils professionnels agissent sur les questions que se posent les chercheurs ?

C'est justement le cas, nous l'avons vu en introduction, des recherches portant sur le développement agricole, le développement territorial et des formations préparant à ces métiers. En effet les modes d'intervention des acteurs du développement se diversifient, et avec eux les identités des acteurs, leurs relations, et les savoirs mobilisés... Ce travail sur les représentations des objets et des pratiques du développement est une activité de la recherche certes, mais qui ne peut être déconnecté des situations de travail conduisant à les interroger et en tout cas à remettre en cause la validité des modalités antérieures d'intervention. Le lien entre recherche et formation fait ainsi partie d'un double processus de transformation en interaction : une transformation des objets de la recherche et une transformation des métiers car le monde du développement modifie à la fois ses frontières (les acteurs, les objets et les populations bénéficiaires en faisant partie) et les représentations qui les relient et en particulier son référentiel (Faure et al., 1995).

A partir de l'analyse et des échanges que nous avons eus autour des trois formations auxquelles nous avons largement contribué (PLIDER, DLAT, OQF), nous avons cherché à identifier le rapport entretenu entre la recherche et l'enseignement, et nous avons essayé de préciser en quoi ce rapport est particulièrement important pour les métiers du développement agricole et territorial. Nous avons pu construire une « typologie des relations

³ Mastère spécialisé « Développement Local et Aménagement des Territoires ». Clermont Ferrand

⁴ Formation ingénieur ENESAD « Organisation et Qualité dans les Filières agricoles et agroalimentaires »

entre la recherche et la formation » que nous allons présenter. Mais nous devons préciser qu'il ne s'agit pas d'inscrire les formations dans tous les types de liens mais de pouvoir caractériser à partir de cette grille les choix qui sont faits et les types de liens qui se nouent entre la recherche et l'enseignement. Si cette grille de lecture a été conçue à partir des trois formations, nous ne présenterons pour une raison de clarté du propos que l'exemple du Master PLIDER.

Liens entre formation et recherche

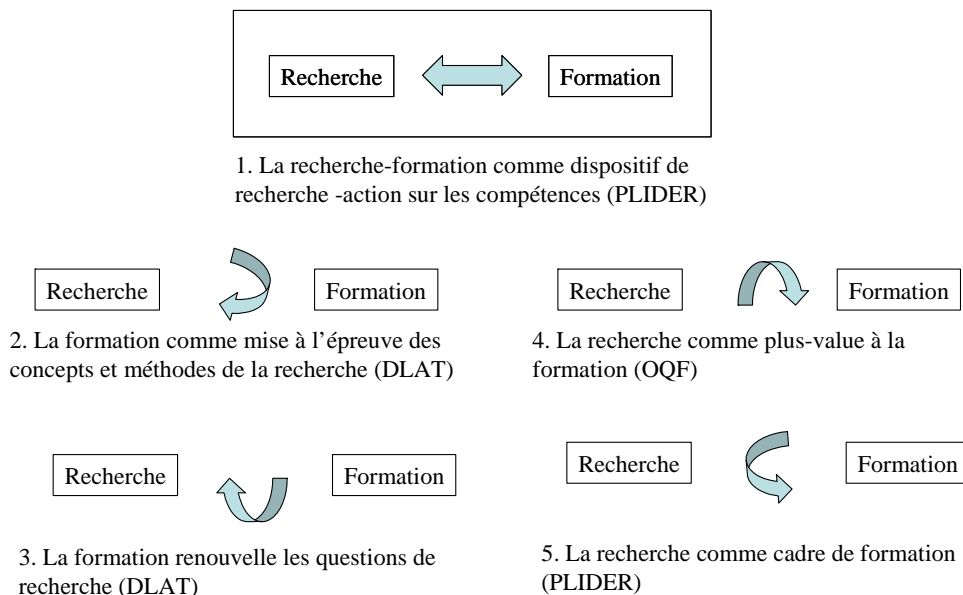


Figure 1 – Schématisation des différents types de relations entre recherche et formation

Dans le premier cas, la formation et la recherche sont associées de façon étroite dans un même dispositif de recherche-action sur les compétences et il est impossible de les dissocier.

Deux autres cas de figure envisagent essentiellement les apports de la formation à la recherche, ce qui moins courant :

Cas 2 : la formation est mobilisée comme un cadre de validation d'une partie des résultats de recherche et non pas uniquement de « diffusion » des résultats : les difficultés rencontrées dans l'activité d'enseignements des connaissances issues de la science n'est plus ici vue que comme un problème de mise en forme ou de diffusion de ces connaissances, mais comme un problème de validité de celles-ci ;

Cas 3 : la formation permet aux chercheurs de prendre un autre contact avec le monde professionnel, à partir d'une action de leur part qui est celle de former, et cette action les conduit à renouveler leurs questions de recherche ;

Ensuite nous distinguons les cas où ce sont essentiellement les apports de la recherche à la formation qui sont envisagés.

Cas 4 : la recherche apporte un « plus » au contenu et aux méthodes de la formation ;

Cas 5 : la recherche est carrément vue comme la cadre de base de la formation des agents de développement : ceux-ci sont formés non pas « pour » la recherche, mais « par » la recherche.

Ces différents types de relation sont plus ou moins présentes dans les formations, mais nous avons pu constater qu'aucune ne se présente de façon isolée.

Comme annoncé précédemment, nous allons plus spécifiquement voir comment le Master PLIDER s'inscrit dans cette typologie, et comment elle l'illustre.

2 Un enrichissement mutuel de la recherche et de l'enseignement

2.1 Le master PLIDER

En Argentine la maestría PLIDER « Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural » est une formation bac+7, de deux ans, destinées à des professionnels du développement en formation continue (90% des étudiants actuels) ou de jeunes diplômés se destinant aux métiers du développement agricole et rural. Cette formation a ouvert en mars 2007 avec une première promotion de 20 étudiants, 26 étudiants se sont inscrit en mars 2008 et 18 en mars 2009. Sur les 64 étudiants actuels seuls 6 affichent une carrière de chercheurs. 80% d'entre eux sont agronomes ou vétérinaires, les autres proviennent de formations bac+5 en géographie, travail social, histoire, tourisme,... Cette formation est dispensée par le même corps enseignant (34 enseignants-chercheurs agronomes, économistes, géographes, socio-anthropologues et historiens) dans les Universités de La Plata, Bahía Blanca et Mar del Plata qui sont des universités de la province de Buenos Aires, mais plus des deux tiers des étudiants proviennent actuellement des provinces non pampéennes, en particulier du Nord-Ouest (Salta, Tucumán, Jujuy, etc.). 90% des étudiants sont des professionnels du développement, qui gardent leurs emplois mais obtiennent un mi-temps pour suivre les enseignements théoriques et méthodologiques et pour la rédaction de leur thèse. L'autre mi-temps, celui de leur activité professionnel devient leur terrain de recherche. Leur travail de recherche débute dès la première semaine de cours et se poursuit au cours des 24 mois que durent les cours (une semaine de cours tous les 45 jours), la soutenance devant impérativement avoir lieu avant les 36 mois après l'inscription. Tous les étudiants sont intégrés dans les animations scientifiques du laboratoire AGRITERRIS (Activité Agricole, Territoire et Systèmes Agroalimentaires Localisés) auquel participe l'INRA et l'INTA, les trois universités de PLIDER, l'Université de Toulouse Le Mirail et SupAgro Montpellier. PLIDER est un master reconnu et évalué par le Ministère de l'Education argentin avec un double profil professionnel/recherche et une évaluation en « Sciences Agraires ».

2.2 Les liens recherche /formation

Nous commencerons par aborder le type le plus complexe de relation, celui associant la recherche et la formation dans un même dispositif. Ce type de relation permet en effet de prendre d'emblée la mesure du potentiel que représente la formation pour la recherche. Il permettra donc de mieux contextualiser les autres types de relations : au-delà d'une analyse d'un simple « apport supplémentaire », il s'agit de repenser l'activité de recherche et celle d'enseigner.

2.2.1. *La recherche-formation en tant que dispositif de recherche-action sur les compétences*

Le laboratoire AGRITERRIS conduit des recherches sur les modes de recombinaison de l'action de développement en milieu rural en tant qu'articulation entre « action publique » et « action collective ». L'hypothèse est que l'action collective est une forme très spécifique d'action en société basée notamment sur un engagement provisoire et négocié des individus et non une adhésion à des valeurs transcendant le groupe ou une identité pré-construite (Melucci, 2001; Melucci & Avritzer, 2000). Par ailleurs l'action publique est ici supposée comme une forme spécifique d'action de l'Etat, horizontale et auto-organisée localement qui consiste en une institutionnalisation progressive mais toujours partielle de l'action collective (Duran, 1999). Il en résulte que l'action de développement ne peut être comprise que par une analyse inductive des multiples formes qu'elle prend localement, en tant qu'articulation contingente entre action collective et action publique, et que les agents de développement ont un rôle actif dans sa co-conception locale avec les acteurs (locaux et non-locaux). Les actions des agents de développement, même si elles ne peuvent plus être considérées comme « la » médiation entre les acteurs locaux et les politiques publiques ainsi que cela était le cas général il n'y a pas si longtemps encore, sont en tout cas une porte d'entrée sur les formes multiples que prend cette articulation entre action publique et action locale (Albaladejo, 2008).

Une recherche-action conduite avec les agents de développement qui viennent en formation dans un cadre comme celui du Master PLIDER est donc un moyen essentiel pour inscrire par la recherche les nouvelles modalités d'intervention dans le développement agricole et rural. Le Master PLIDER a de fait été conçu comme un dispositif de recherche sur l'action publique à travers la présence dans cette formation des agents de développement et à partir de la question de leurs compétences. Le principe méthodologique s'appuie sur la participation active des intéressés, et l'accompagnement par la recherche de la construction de leurs interprétations de leurs propres actions et des contextes locaux d'action. C'est à travers ce dispositif que certains faits et des interprétations essentielles sur l'action publique peuvent être atteints.

Les agents de développement qui suivent la formation PLIDER effectuent une recherche sur leurs situations de travail au cours d'une période de deux à trois ans, en étant accompagnés dans ce travail par :

- un directeur de recherche issu du corps enseignant de PLIDER, corps enseignant à son tour inclus dans son intégralité dans un laboratoire de recherche sur le développement territorial (laboratoire AGRITERRIS), dans les cas où l'étudiant ne choisit pas un directeur de recherche dans PLIDER (15% des cas), il doit choisir un co-directeur dans le corps enseignant de PLIDER ;
- des ateliers collectifs de thèse de une journée tous les 45 jours pendant deux ans, qui sont de fait l'instance la plus importante d'intégration de PLIDER dans le laboratoire AGRITERRIS ;
- les cours qui ont lieu sous la forme de une semaine intensive tous les 45 jours avec de nombreux travaux dirigés concernant les terrains d'intervention des agents et leurs expériences professionnelles ;

. Après 8 mois de cours théoriques portant sur les approches de la société et du territoire, après avoir simultanément reçu les apports méthodologiques leur permettant de construire une problématique de recherche et mettre en place un sujet avec leurs directeurs respectifs, le cours sur « l'action publique et le développement rural » représente le premier retour réflexif sur l'exercice de leurs métiers. Ce cours comporte des apports théoriques le matin sur les théories de l'Etat et sur l'intervention de développement, et des apports

méthodologiques l'après-midi sur l'analyse des contextes locaux d'action et sur les compétences des agents de développement. Chaque après-midi comporte un travail en atelier par petits groupes de trois à cinq étudiants, des exposés et débats pléniers sur les analyses de leurs situations d'action, de leurs rôles et de leurs compétences. Ce cours est préalablement préparé par les étudiants qui reçoivent deux mois avant des textes à lire et un travail de rassemblement de données et mise en forme de leurs connaissances selon un schéma simple qui leur est remis sous forme écrite et commenté au cours antérieur.

L'objectif dans un premier temps est de parvenir à faire élaborer à chacun des étudiants une « théorie de portée intermédiaire », autrement dit une représentation portant sur son cas précis et appuyée sur les apports théoriques vus en cours. L'objectif n'est pas tant « d'appliquer la théorie », mais de l'interroger avec leur cas. Au-delà d'une mise à l'épreuve du cas de la théorie, il s'agit surtout de tenter de l'enrichir avec une construction personnelle qui reste conforme aux principes et à l'esprit du cadre et de la tradition théorique mobilisés.

Ce travail conduit au cours des cinq après-midi est prolongé dans un travail personnel écrit, publiable de 12 à 16 pages qui sert d'évaluation de chacun des étudiants et par ailleurs les prépare à participer à un séminaire biennuel d'AGRITERRIS sur l'action publique qui est conduit tous les deux ans. Ce séminaire rassemble au cours de deux journées d'étude les étudiants de deux promotions et l'ensemble des chercheurs argentins, français et brésiliens du laboratoire intéressés par ce thème. Les travaux conduits au cours de ces deux journées tentent, par une analyse comparative des travaux des étudiants, une montée en généralité à partir des théories intermédiaires des étudiants. Un premier séminaire de ce genre a eu lieu les 11 et 12 décembre 2008 et devrait donner lieu à publication d'un ouvrage en Argentine.

La recherche peut mobiliser ces travaux pour avancer sur différents fronts. Avec les travaux présentés lors du séminaire des 11 et 12 décembre 2008, nous disposons d'une présentation et d'une analyse de l'action publique en milieu rural en Argentine que ne peut aujourd'hui mettre en place aucun autre laboratoire argentin. Ce sont plus de 45 travaux conduits dans tout le pays avec le même cadre théorique et discutés avec tous les étudiant-chercheur au cours d'une semaine complète. D'autre part le travail comparatif en décembre 2008 a permis d'avancer sur différents points théoriques. Par exemple il a permis de construire une vision de l'action publique en termes d'une dynamique de transformation et d'aboutir à la notion d'itinéraire de transformation de l'intervention de développement en tension entre une action centralisée (à différents niveaux d'échelle, non seulement nationale) et une action territorialisée. Cela permet à présent d'aller au-delà d'une vision opposant le centralisme national à la décentralisation de l'action de l'Etat : une municipalité peut très bien centraliser le processus de développement et inversement l'Etat national peut parfois décentraliser son action à travers la multiplication de ses projets et agences et leur autonomisation. Ce que nous ont appris les cas et la dimension historique des analyses menées par les étudiants c'est que ces configurations, reflet d'un moment précis, ne peuvent être analysées qu'en dynamique dans des trajectoires de transformation qui prennent leur sens en comparatif dans un même contexte national ou régional.

Dans ce cas de figure, il serait difficile d'accompagner les étudiants par des cours classiques : en effet les connaissances établies ne sont pas disponibles, de fait c'est la pratique des acteurs dans le développement qui met en cause et fait progresser le cadre théorique. Il n'y aurait donc guère d'autre possibilité, à moins de donner la théorie générale aux étudiants et les laisser faire le lien avec leurs situations de travail, en sachant que ce lien requiert une déconstruction et une adaptation/enrichissement de la théorie... Un travail qu'il est illusoire d'imaginer en dehors d'une recherche accompagnée. Par ailleurs les travaux pratiques, l'accompagnement par les enseignants dans la mobilisation du cadre théorique aux situations de travail des étudiants (qu'ils n'ont pas quitté en venant en formation rappelons le), sont des ressources pédagogiques très importantes. Tout comme l'est également le travail de groupe et les comparaisons continues faites entre les travaux des étudiants sur chacune de leurs situations.

Au-delà du cours sur « l'action publique et le développement rural », c'est l'ensemble de la formation en master qui est conçue comme un recherche-action. En particulier les travaux de thèse sont tous insérés et encadrés dans le programme de recherche du laboratoire AGRITERRIS et portent tous sur les situations de travail des étudiants-praticiens.

2.2.2 La formation en tant que mise à l'épreuve des concepts et méthodes de la recherche

Dès la première semaine de formation, les étudiants sont invités au cours d'un atelier de thèse à formuler une question de recherche sur leur situation de travail et à repenser leur cadre de travail ou une partie de leur cadre de travail en tant qu'« terrain de recherche ». Un cours et un TD en méthodologie de la recherche les aident dans cette activité. Ce premier exercice est ensuite poursuivi au cours d'une activité continue de problématisation et de recherche qui les accompagne au cours de 13 séminaires de thèse répartis sur deux ans. Cette activité est rapidement copilotée par le directeur de thèse une fois celui-ci choisi par l'étudiant et validé par l'université (au maximum 6 mois après le démarrage de la formation). Les étudiants, contrairement aux autres masters, disposent dès les premiers cours d'une question de recherche propre. Celle-ci n'est pas définitive, elle évolue bien évidemment au cours des premiers mois et sa formulation est retouchée jusqu'au moment de la rédaction finale. Mais le fait de disposer d'une interrogation de recherche sur leurs situations de travail modifie l'écoute que font les étudiants des apports réalisés en cours par les enseignants de PLIDER. C'est justement l'effet recherché : que ceux-ci évaluent constamment les apports des cours en fonction de leurs propres questionnements et de leurs terrains.

De ce fait les enseignements apportés sont constamment mis à l'épreuve. De plus, ce lien entre l'enseignement et son application dans l'activité thèse permet aux étudiants d'éviter les difficultés que rencontrent leurs collègues inscrits dans des masters classiques (Bac +7) en Argentine : 80% des étudiants argentins suivent tous les cours mais ne font pas aboutir leurs travaux de thèse. Il est encore trop tôt pour évaluer les performances de PLIDER dans ce domaine, mais il est d'ores et déjà clair pour les étudiants que le master n'est en rien un « ensemble de cours », qu'il est essentiellement constitué par une recherche personnelle et que les cours ne sont qu'une des ressources mises à leur disposition pour atteindre le produit final : la rédaction d'une thèse et sa soutenance.

Cette mise à l'épreuve des enseignements conduit à de nombreux débats entre enseignants et étudiants, dont il est difficile d'évaluer les conséquences et apports sur la recherche. Mais il est clair que pour les enseignants intervenir dans PLIDER est une mise à l'épreuve de la robustesse et de la cohérence de leurs apports. Cela est particulièrement renforcé par les travaux dirigés qui sont systématiquement mis en place dans l'après-midi et qui se basent sur les expériences des « étudiants » (certains étudiants ont plus de 25 ans d'expérience dans le développement).

2.2.3 La formation en tant que cadre de renouvellement des questions de recherche

L'exercice de la formation peut conduire à élaborer ou renouveler les questions de recherche. De fait, la construction de notre problématique de recherche sur les compétences et notre positionnement scientifique sur la question de l'action publique provient de notre activité d'enseignant (Albaladejo, 2008). Mais nous avons vu comment le travail enseignant et de chercheur dans le cadre du cours sur l'action publique et sur le développement rural nous a permis de renouveler cette question de recherche. Actuellement notre programme de recherche a évolué, en fonction des avancées obtenues dans ce cours et en particulier dans

le séminaire des 11 et 12 décembre 2008 avec les étudiants de deux promotions, vers la construction d'une notion « d'itinéraire de changement » de l'action de développement au niveau local, venant compléter la notion « d'histoire locale du développement » déjà mobilisée dans les cours et issue de l'anthropologie du développement et du changement technique (Geslin, 1999). Un itinéraire de développement comporte l'idée d'étapes, d'épreuves diverses, de rapports complexes entre les acteurs et l'action, conduisant à des apprentissages et un ensemble de représentations qui donnent un sens particulier au mode d'intervention dominant à un moment particulier. Par exemple un mode très centralisé de production du développement peut être une étape vers une action publique plurielle si ce mode peut être interprété (par les chercheurs mais aussi et surtout par les acteurs) comme une étape permettant de sortir d'une longue série d'interventions clientélistes. Cette notion comporte ainsi en arrière plan une notion secondaire « d'itinéraire de changement » autrement dit de profils types de changement, mais aussi de projection dans l'avenir des changements et des conséquences des changements. La conséquence est que nos travaux de recherche portent à présent une attention plus particulière à des formes d'intervention très éloignée a priori de « l'action publique » mais qui peuvent être des étapes cruciales dans un itinéraire vers son émergence. Le retour pour la formation est l'augmentation considérable des situations d'intervention dignes d'intérêt pour l'analyse. Nous avons ainsi corrigé un côté relativement normatif de la recherche qui qualifiait d'emblée certaines situations comme « plus intéressantes » que d'autres.

Mais cet exemple est en partie le fruit d'une activité de recherche menée dans et par l'enseignement. Un exemple encore plus centré sur l'activité « courante » d'enseignement peut être pris dans le cas de l'articulation entre les cours sur l'approche système et ceux sur l'approche territoire. Toute la première année consiste à apporter aux étudiants des cadres théoriques visant à une compréhension approfondie du concept de « territoire » en géographie. Etant donné que la plupart des étudiants sont ingénieurs agronomes l'idée est de réaliser une rupture avec leurs formations de base pour les introduire aux notions les plus complexes des sciences humaines et les plus éloignées de leurs disciplines d'origine. Le premier cours sur l'approche système appliquée à l'agriculture, qui est en partie pour eux un prolongement de choses déjà vues au cours de leurs études, arrive en début de seconde année. Dès la première promotion nous avons constaté une grande difficulté d'intégration et d'articulation entre ce qu'ils avaient vu en première année et les apports de ce cours sur les systèmes. Tout semblait porter à croire qu'ils en arrivaient à oublier soudainement les apports théoriques sur la notion de « territoire » et à ne considérer finalement ce dernier que comme un emboîtement de systèmes à différentes échelles, au mieux comme un système agraire... Mais ce hiatus a été encore plus fort pour la seconde promotion qui a carrément refusé de recevoir les enseignements sur les systèmes de production et s'est révoltée contre les enseignants. Ce moment fort, parmi le corps enseignant également, a finalement été interprété non seulement comme un problème du cursus pédagogique conduisant à un retour trop brusque et pas assez explicite à leurs bases disciplinaires, mais également par un déficit de recherche sur les articulations entre les deux familles d'approches de l'activité agricole dans l'espace. Cette constatation conduit actuellement à réfléchir à la mise en place d'un programme de recherche spécifique sur l'articulation entre approche système et territoire et en particulier entre système agraire et territoire, un aspect jamais vraiment renseigné par la littérature.

2.2.4. La recherche en tant que plus-value à la formation

En ce qui concerne le développement territorial, l'articulation avec un laboratoire de recherche est une plus-value très importante pour la formation. En effet les connaissances disponibles ne peuvent prétendre dans ce domaine être suffisamment stable et/ou reconnues de tous pour faire l'objet d'un enseignement. Dans ce cas de figure il y a deux attitudes possibles :

- soit s'en remettre aux fondamentaux des disciplines et supposer que les étudiants effectueront, dans l'action, l'adaptation des concepts, théories et méthodes à leurs situations et à leurs itinéraires d'expériences ;
- soit considérer que l'articulation aux contextes locaux d'action est une dimension importante de l'enseignement dispensé (voire la dimension la plus essentielle), et dans ce cas il faut ouvrir l'enseignement aux connaissances en train de se faire dans les laboratoires.

C'est cette dernière position qui est la base non seulement d'ailleurs de l'enseignement de PLIDER mais aussi des hypothèses du laboratoire AGRITERRIS sur les compétences et les connaissances en jeu : celles-ci ne peuvent être générées sans une articulation forte aux contextes d'action.

Les recherches conduites dans le laboratoire AGRITERRIS sur les transformations de l'action de développement, sur les compétences, sur l'action collective et l'action publique, sur les nouveaux rôles des pouvoirs publics locaux, sur les transformations des territoires ruraux et sur l'agriculture familiale, sont autant de fenêtres de l'enseignement PLIDER sur les connaissances en train de se faire. Ainsi les étudiants apprennent, depuis l'intérieur, comment se forment les connaissances, quels sont les fronts de recherche, les controverses, etc. Ils apprennent à adopter une attitude prudente et critique des connaissances provenant de la recherche et sont supposés beaucoup plus aptes à savoir mobiliser ces connaissances et les actualiser a) par la lecture de la littérature ou les rencontres au cours de colloques ou des situations de travail et b) par leur propre pratique professionnelle.

C'est dans ce sens qu'un étudiant qui aura dans ces domaines été formé par des chercheurs a plus de chance d'être pertinent dans la mobilisation des connaissances acquises en cours de formation ; à condition que les chercheurs mobilisés dans la formation ne s'efforcent pas de se transformer en enseignants mais restent des chercheurs, ouvrant leurs travaux à des apprentis collègues. Cette attitude n'est pas évidente tant un chercheur dans une salle de classe a tendance à se transformer en (souvent piètre) enseignant plus qu'en chercheur communiquant...

Cette plus-value de la recherche à la formation est particulièrement cruciale dans certains domaines, comme notamment l'accompagnement technique des processus de transformation des territoires et de l'activité agricole. C'est bien l'un de « plus » de la formation PLIDER : ne pas faire comme si tous les vétérinaires et agronomes inscrits à cette formation devaient oublier qu'ils sont des spécialistes des sciences biotechniques et se transformer en « sociologues amateurs » puis reprendre en fin de parcours leurs vieux habits d'agronomes et de vétérinaires. L'enseignement de PLIDER comporte en seconde année des apports importants dans l'accompagnement technique des processus (agronomie systémique, agroécologie,...), tout en sachant que l'articulation entre sciences humaines et sciences biotechniques est un front de recherche qui est loin d'être résolu ! C'est un aspect impossible à enseigner en dehors d'une articulation forte avec un laboratoire de recherche dans le domaine.

2.2.5. La recherche en tant que cadre de formation

Comme nous l'avons déjà vu la grande majorité des étudiants du Master PLIDER sont des agents de développement, et PLIDER est essentiellement un master professionnel qui n'est pas destiné à former des chercheurs (même si six de nos étudiants qui se destinent à ce métier ont estimé que c'était le master le plus apte à les préparer). Il ne s'agit donc pas, sauf exception, de transformer des agents de développement en chercheurs de métier. Par contre il s'agit bien d'une formation par la recherche.

La recherche ici n'est pas qu'une ressource pour la formation, elle est un « cadre » de formation qui apporte non seulement des connaissances mais aussi et surtout des méthodes et une attitude. L'hypothèse est que dans le nouveau contexte d'exercice des métiers du développement agricole et rural (émergence de l'action publique de développement notamment), l'attitude et les méthodes du chercheur sont les plus adaptées pour enrichir et renouveler les métiers du développement.

En effet l'agent de développement, dans le contexte d'une action de développement différenciée et territorialisée, n'est plus un agent qui applique et adapte les politiques publiques, il est un co-concepteur avec les populations locales et les acteurs du développement (locaux ou non) de l'action de développement. Il n'est plus un médiateur, il est un professionnel des processus de médiation, multiples contradictoires et changeants, qui se produisent au niveau local. Dans ce sens donc il doit participer à une activité de conception dont parfois les principes même ne sont pas connus à l'avance, tout en gardant à l'esprit la nécessité de construire un cadre d'interprétation plus général des processus locaux auxquels il a contribué. Il doit donc à la fois s'immerger dans un terrain concret, singulier, et garder une capacité de généralisation sans laquelle il ne peut y avoir ni légitimation de l'action de l'Etat, ni possibilité d'évaluation et donc de justice sociale et spatiale (notamment que les efforts publics soient justifiés en fonction d'un effet produit), ni même possibilité pour les agents de développement de prétendre à une forme quelconque de « professionnalité » (prétention qui risquerait en effet d'être dissoute dans la contingence des cas et donc se résumerait à une capacité de « débrouille » ad hoc).

Il faut insister encore sur la différence qualitative avec l'idée d'appliquer et d'adapter une politique publique à un terrain local donné. La politique publique étant ici entendue comme une action de l'Etat organisée et notamment planifiée selon une vision traditionnelle descendante et hiérarchique privilégiant les intentions (générales) sur les conséquences (locales). L'action publique relève d'une interpénétration complexe entre contrôle hiérarchique et autorégulation locale. Elle remplace la notion générale (assez mythique) d'intérêt public » par celle « d'intérêt collectif situé » à un moment précis et dans un cadre territorial et social donné. De ce fait elle porte autant son attention sur les conséquences que sur les intentions et donc elle érige de nouveaux modes de légitimation de l'action de l'Etat (Habermas, 1995).

Mais ce n'est pas seulement cette tension entre conception locale et généralisation qui justifie une formation par la recherche. Ce sont justement nos recherche-action avec les agents de développement qui nous ont notamment montré que ceux-ci doivent développer dans leurs activités les qualités suivantes :

- une capacité de recul critique ;
- une activité organisée de lecture ;
- des talents d'auteurs ;

trois qualités typiques de l'activité de recherche.

Le recul critique est devenu une ressource importante dans un contexte où le monde du développement ne dispose plus de ce que les auteurs ont appelé un « grand récit » (Lyotard, 1979) ou encore un « programme institutionnel » (Dubet, 2002), autrement dit d'un horizon unique qui guide l'action, suscite des vocations professionnelles, et renseigne de façon uniforme le « pourquoi » de l'action de développement en concentrant les questions et états d'âme des acteurs (en particulier des agents de développement), sur le « comment ». Depuis plus d'une quinzaine d'années, pour les raisons décrites ci-dessus, non seulement les objectifs mais également en amont de ceux-ci le « pourquoi » de l'action ne sont plus donnés, ils ne sont plus préétablis. Chacun des agents doit donc se forger sa propre compréhension des situations d'action afin de justifier et guider son intervention depuis la construction des objectifs. Le recul critique permis par une certaine maîtrise des théories de la société, du territoire et de l'Etat, donne la possibilité de construire sinon une « théorie » personnelle du moins une vision argumentée guidant l'action et les interprétations.

Et pour prendre un exemple parmi les plus simple, « l'action » en question peut être tout bonnement les lectures que doit effectuer un agent de développement : face à une pluie de publications (en provenance en grande partie de la recherche il faut le reconnaître) concernant de nouvelles méthodes d'intervention (développement participatif, développement territorial, développement local, *rapid rural appraisal*, etc.) : quel choix effectuer ? Selon quels critères ? Quel regard construire ? Si les agents ne disposent pas d'un minimum de capacité critique, ils ne peuvent dominer cette littérature, ni éviter d'être ballottés d'une « mode » à une autre... En plus du recul critique, la recherche donne aussi des habitudes et routines de lecture qui ne sont pas le propre des agents de développement. C'est, il faut le reconnaître, le point du programme d'enseignement parmi les plus cruciaux de PLIDER mais aussi parmi les plus difficiles à enseigner... Un agent de développement n'a pas moins le temps de lire qu'un chercheur (cette excuse est un mythe), par contre il n'a généralement pas la capacité d'incorporer cette routine dans son activité professionnelle.

Enfin une nouvelle dimension du métier qui est en émergence, et pas la moindre, est celle de se constituer en « auteur ». C'est une grande nouveauté pour les agents de développement qui non seulement écrivent peu sur ce qu'ils font, mais généralement ne signent pas leurs écrits. Face aux premières inquiétudes de beaucoup d'entre eux de savoir s'ils doivent concéder leurs écrits dans leurs services, voire avec leurs chefs, de savoir « jusqu'où peuvent-ils aller, on peut mesurer l'apport que peut représenter une pratique de la recherche pendant deux ans pour les aider à mettre en place et gérer cette activité de création personnelle au sein même de leurs institutions. C'est une activité qui est sentie nécessaire voire réclamée par beaucoup d'entre eux, et que nous estimons être prochainement une dimension de leurs métiers que leurs employeurs apprécieront, voire réclameront, en tant que production d'une part et moyen d'évaluation d'autre part. C'est en effet un moyen important d'accompagnement de l'activité et de capitalisation de ses acquis dans des contextes divers et singuliers d'action.

Toutes ces raisons montrent l'importance de baser le programme d'enseignement sur une formation non pas pour la recherche mais par la recherche, d'autant plus que nombre de ces agents de développement seront conduits à travailler de concert avec des chercheurs et qu'une formation par la recherche devrait leur permettre de mieux appréhender et valoriser ces collaborations. Inversement, une participation des chercheurs à la formation-action des agents les prépare en quelque sorte à une collaboration sur le terrain avec ceux-ci.

Conclusion

Nous venons ainsi de mettre en œuvre une réflexion sur ce qui peut être vu comme un processus complexe de co-apprentissage grâce au rapprochement entre trois formations visant à préparer aux métiers du développement agricole et rural (PLIDER, DLAT, OQF). La grille d'analyse produite au cours de la réflexion sur les liens entre recherche et formation nous est apparue pertinente pour expliciter les liens privilégiés construits dans chaque formation, mais aussi la permanence de ces liens. Cette grille d'analyse appliquée au cas du master PLIDER montre tout l'intérêt de construire une réflexion transversale et comparative entre formations afin d'analyser en continu un processus, l'enseignement, qui sans cela emporterait dans les routines et le flux des opérations à effectuer des avancées significatives dans un domaine malheureusement non seulement peu exploré mais, quand il l'est, marqué par de fortes idées préconçues ; les relations entre recherche et enseignement.

Les visions les plus courantes sur ces relations sont issues d'un schéma de transfert classique dans lequel la recherche et la formation sont non seulement vues dans une vision descendante et linéaire mais également dans lesquelles les domaines sont totalement séparés et séparables. Bien que nous venons de voir pour le cas PLIDER que les activités

ne se confondent pas, elles s'interpénètrent cependant beaucoup dans la pratique de ces expériences et s'enrichissent profondément. De plus, ces projets de formation et ces projets de recherche ne seraient pas totalement viables l'un sans l'autre.

Mais cette interpénétration réclame, pour être féconde et éviter de tomber dans la facilité de la confusion des rôles ou la démagogie de la dilution des activités de recherche et d'enseignement (ce qui les rendraient non évaluables l'une et l'autre), de bien maîtriser chacune d'entre elles dans leurs spécificités, leurs objectifs et objets, leurs résultats et énoncés. La mise en évidence de ces spécificités et ces articulations requière une analyse en quelque sorte « située » des relations. Nous avons choisi de prendre l'exemple d'une formation pour décliner les cinq liens entre la recherche et la formation que nous avons identifiés par un travail comparatif entre formations. Ce choix résulte d'une volonté de rester clair dans le propos. Mais ce propos est bien une construction collective : la montée en généralité de ce genre d'analyse des pratiques de recherche et d'enseignement requiert l'approche comparative, et c'est justement ce que nous avons effectué avec profit et nous proposons de poursuivre afin de continuer à explorer ce domaine tant ignoré des relations recherche-enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBALADEJO C., 2008. *Competencias para el desarrollo territorial rural*. Panel sobre "Políticas Públicas y Desarrollo Territorial". Congreso "Alimentación, Agricultura Familiar y Territorios" (ALFATER 2008), 30 de octubre, Centro de Convenciones Torres de Manantiales, calle Alberti 453, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, INTA, Balcarce, Argentina, -10 p.
- ALBALADEJO C., BUSTOS CARA R. 2009. Les compétences au cœur de l'articulation entre action collective et action publique; l'accompagnement d'un développement agricole localisé en Argentine. In: De Sainte Marie C. et Muchnik J. (eds.), *Processus d'Innovation dans le Développement Agro-Alimentaire Local*. Editions QUAE Cemagref-Cirad-Ifremer-Inra, coll. Paris, p. -39
- ALBALADEJO C., COUIX N., BARTHE L. 2007. Learning in agriculture: rural development agents in France caught between a job identity and a professional identity. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 13, 2 (June 2007), 95-106.
- BARTHE L., CASSE M.C., CETOLLO H., DASCON F., LAGARDE S. 2004. Besoins de compétence des agents de développement local. In: Albaladejo C. et et al. (eds.), *Les transformations des métiers du développement local en France et en Argentine: de nouvelles compétences pour de nouveaux contextes*. INRA SAD SICOMOR et UMR Dynamiques Rurales, coll. Cahiers de Médiations n°3, Toulouse, p. 127-137.
- COMPAGNONE C., AURICOSTE C., LEMERY B. (éds.) 2009. *Conseil et développement en agriculture. Quelles nouvelles pratiques?* Dijon, EducAgri Editions et QUAE, 200 p.
- DUBET F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, L'Epreuve des Faits, 421 p.
- DURAN P. 1999. *Penser l'action publique*. Paris, LGDJ,

- FAURE A., POLLET G., WARIN P. 1995. *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris, L'Harmattan, Logiques Politiques, 179 p.
- GESLIN P. 1999. *L'apprentissage des mondes. Une anthropologie appliquée aux transferts de technologie*. Toulouse et Paris, Octares et Maison des Sciences de l'Homme, 254 p.
- HABERMAS J. 1995. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 173 p.
- JEANNOT G. 2005. *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse, Octarès, Travail & Activité Humaine, 166 p.
- LYOTARD J.-F. 1979. *La condition post-moderne*. Paris, Les Editions de Minuit, 140 p.
- MELUCCI A. 2001. *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid, Editorial Trotta, 181 p.
- MELUCCI A., AVRITZER L. 2000. Complexity, cultural pluralism and democracy: collective action in the public space. *Social Science Information (Maison des Sciences de l'Homme / Sage Publications)*, 39, 507-527.
- REMY J., BRIVES H., LEMERY B. (éds.) 2006. *Conseiller en agriculture*. Dijon, EduAgri et INRA, Science en Partage, 272 p.