

Place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial

Caroline Auricoste, Christophe Albaladejo, Marianne Cerf, Claude Compagnone, Sylvie Lardon

▶ **To cite this version:**

Caroline Auricoste, Christophe Albaladejo, Marianne Cerf, Claude Compagnone, Sylvie Lardon. Place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial. 45. Colloque ASRDLF. Territoires et action publique territoriale: nouvelles ressources pour le développement régional, Aug 2008, Rimouski, Canada. 15 p. hal-01195232

HAL Id: hal-01195232
https://hal.science/hal-01195232

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.

XLVe Colloque ASRDLF (Association de Science Régionale de Langue Française), Université de Québec à Rimouski, Québec, Canada. 25-27 août 2008. « Territoire et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional »

Place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial

Auricoste Caroline[1], Albaladejo Christophe[2], Cerf Marianne[3], Compagnone Claude[4], Lardon Sylvie[5]

Introduction

Cette communication présente une réflexion de chercheurs du Département SAD (Sciences pour l'Action et le Développement) de l'INRA (Institut National de la Recherche Agronomique) fortement impliqués dans la construction de parcours de formation préparant aux métiers du développement agricole et territorial. Ces chercheurs ont entrepris, à partir des parcours de formation auxquels ils collaborent, un travail d'exploration du lien entre les recherches qu'ils mènent dans le champ du développement agricole ou territorial et la manière dont ils conçoivent des formations. L'objectif de cet article est de rendre compte de cette réflexion menée, en 2007, autour de trois formations[6] afin d'identifier les éléments essentiels pour la construction de parcours de formation adaptés. Cette réflexion s'inscrit dans la perspective des travaux de recherche portant sur les transformations en cours des métiers du développement agricole et territorial et sur les enjeux d'un accompagnement conceptuel et méthodologique des acteurs de ce développement (Albaladejo et *al*, 2004 ; Rémy et *al*, 2006), et questionne le rapport entre recherche et formation.

1. Quel référentiel de compétences mobiliser pour concevoir des formations ?

Jusqu'à récemment, en France, les formations de l'enseignement supérieur étaient conçues sans référence à un référentiel de compétences. Depuis quelques années, plusieurs raisons concourent à s'intéresser à ce type d'outil : une structuration de l'enseignement supérieur à partir du schéma LMD, la mise en place de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE 2002) et l'orientation, du fait d'un contexte de l'emploi difficile, des formations supérieures vers la professionnalisation des étudiants et l'opérationnalité des enseignements. Mais tant du côté des acteurs du développement que du côté des chercheurs qui s'interrogent sur les dynamiques de transformation de ces métiers, il existe un certain flou sur la façon de repérer les nouvelles compétences requises pour agir en situation (Jeannot, 2005). Notre réflexion s'intéresse donc à l'identification du lien qui peut être établi entre métier, compétences et savoirs afin de mieux saisir l'agencement des compétences requises dans les nouvelles

[1] UMR 1248 AGIR, INRA, BP 52627-31326 Castanet auricos@toulouse.inra.fr
[2] UMR 1248 AGIR, INRA / AGRITERRIS albalade@toulouse.inra.fr
[3] UMR INRA Agroparistech-sad-apt BP1 78850 Thiverval Grignon cerf@agroparistech.fr
[4] ENESAD INRA/SAD BP 87999 21079 Dijon cedex c.compagnone@enesad.fr
[5] INRA Agroparistech-ENGREF BP90054 63171 Aubiere cedex9 lardon@engref.fr

[6] Ce qui est présenté dans cette communication ne reflète pas l'ensemble des formations organisées par le Département SAD, mais montre l'importance du lien entre recherche et formation dans ce département de recherche.

situations d'interventions et des différents types de savoir permettant de les produire ou les consolider en formation.

1.1 Définition des métiers du développement par leurs acteurs

En France, les activités de développement agricole relèvent en grande partie des Chambres d'Agriculture[7], structurées à l'échelle départementale. Au sein de ces organismes des échanges se déroulent entre les agents, de manière formelle ou informelle, sur les méthodes utilisées et sur les transformations de leurs métiers. Au niveau régional - dans les Chambres Régionales d'Agriculture qui coordonnent les activités de développement agricole menées à l'échelle régionale - ou national, - à l'Assemblée Permanente des Chambres d'Agriculture (APCA) qui représente les Chambres d'Agriculture au niveau des instances nationales - une réflexion plus large est conduite sur les transformations des emplois et des fonctions d'agent de développement. Les agents de développement territorial, quant à eux, se trouvent dans une situation un peu différente. Recrutés pour la conduite de projets, ils travaillent de manière relativement autonome sous la houlette d'un élu local. Ils ont donc mis en place des associations professionnelles qui leur fournit un appui technique, un réseau d'échange de références et d'expériences et aussi une instance de réflexion sur leurs métiers. Ces deux types d'agents (agricoles et territoriaux) se rencontrent de fait assez fréquemment sur le terrain, la distinction de leurs rôles n'étant pas toujours très claire. En revanche, ils ont de très rares occasions d'échanger de façon organisée sur leurs métiers.

Les réflexions menées depuis quelques années dans les Chambres d'Agriculture au niveau de l'APCA et dans les associations des agents de développement territorial permettent aujourd'hui de disposer de référentiels de compétences en cours de construction pour ces métiers. En ce qui concerne les métiers du conseil agricole, un document de synthèse de l'ADAR[8] (2005) tente de spécifier leur nature : l'activité des agents de développement y est définie comme associant conseil et animation, ou bien conseil et production de références, ou éventuellement conseil et formation. Les métiers spécifiques du développement local concernent 15 à 30% des effectifs des conseillers agricoles selon les régions. Ce document insiste sur la nécessaire évolution des profils des conseillers, lesquels «*reposent sur la recherche de nouvelles compétences - d'adaptabilité, de capacité d'écoute, d'analyse, de réorientation, de traduction des attentes - en lien avec les évolutions dans les domaines d'intervention des acteurs du conseil (métiers du développement local, gestion d'aides communautaires)* ». L'APCA propose dans un document interne de travail (Groupe de Gestion des Ressources Humaines) six types de missions et d'activités (conseiller généraliste, conseiller d'entreprises, conseiller spécialisé, conseiller animateur développement local, chargé d'études, ingénieur méthodes et références, chargé de missions). A chacun de ces six types sont associées les compétences requises pour ces emplois. Chaque Chambre d'Agriculture définit ensuite, en fonction de son organisation propre, les missions et les activités de ses agents. Les études conduites à l'échelon régional mettent en avant une très

[7] Créées en 1924, Les Chambres d'Agriculture sont des organismes consulaires, dirigés par des agriculteurs élus sur la base de leur appartenance syndicale. Une de leur fonction est de définir le plan de développement agricole au niveau départemental, régional et national. Ces Chambres d'Agriculture emploient des conseillers agricoles qui ont pour mission de réaliser ce plan de développement. D'autres acteurs du territoire peuvent aussi participer à la réalisation de ce plan.

[8] Association pour le Développement Agricole et Rural : Structure de co-gestion entre la profession agricole et l'Etat qui octroyait les fonds publics aux Chambres d'Agriculture ou Instituts Techniques sur la base d'un programme quadriennal d'action, et disposait d'un fond incitatif pour les actions innovantes ; Elle été remplacée en 2006 par un compte d'affectation spécialisé du budget de l'Etat (CASDAR). Cela a signifié l'arrêt de la co-gestion des financements publics qui était une des spécificités de l'organisation du développement agricole en France. Le CASDAR dispose, comme l'ADAR, de fonds destinés à financer des programmes quadriennaux soumis par les organismes, et des projets innovants appelés dans la suite du texte « projets CASDAR ».

forte variabilité dans l'organisation de ces organismes consulaires (ADAR, 2005). Dans l'énonciation des compétences requises pour les différents emplois dans les Chambres d'Agriculture, domine une description des connaissances nécessaires à l'exercice des missions.

Pour les métiers du développement territorial, l'UNADEL[9] souligne la multiplicité des intitulés des emplois qui rend difficile la lisibilité des missions et des activités. Une analyse réalisée par A. Meunier (2004) des offres d'emploi parues dans la gazette des communes au premier trimestre 2004, soit 3000 offres, a permis de mettre en évidence le foisonnement impressionnant d'intitulés relevant, en l'absence de référentiel métier, d'une combinatoire de mots significatifs du poste pour l'employeur, et de la multiplicité des organigrammes. C'est ce qui a amené l'UNADEL à proposer une analyse du « cœur de métier » qui permette de dégager un référentiel de compétences commun à l'ensemble, et qui facilite l'identification et la mobilité des professionnels. Dans la définition d'un cœur de métier, le référentiel de l'UNADEL retient et décrit en fiches succinctes cinq macro compétences : l'aide à la décision, l'ingénierie et la conduite de projet, l'animation, la stratégie, la production de connaissances sur le territoire. Ces macro compétences sont ensuite précisées par des formulations plus explicites qui spécifient le savoir-faire d'un agent sur une mission de moyen ou long terme. Les travaux d'ARADEL[10] de leur côté aboutissent, à partir de l'identification de huit activités principales dans les métiers du développement, à une proposition de familles de compétences clefs à traiter en formation (compétences d'étude, d'aide à la décision, de conduite de projet, d'animation, de communication, d'évaluation, d'accompagnement). Ces différents travaux insistent tous sur le fait que ces compétences « cœur de métier » sont principalement acquises par l'expérience. Le problème est alors, comme le souligne l'UNADEL à partir de résultat d'enquêtes, qu'un écart important demeure entre les objectifs des formations initiales et les besoins des métiers sur le terrain.

1.2. Des recherches sur l'évolution des métiers de conseil et d'accompagnement et des propositions de compétences à développer en formation

L'équipe Médiations de l'UMR AGIR[11] en collaboration avec l'UMR Dynamiques Rurales[12], a organisé à deux reprises, en 2001 et 2004, des séminaires régionaux associant ces deux types d'agents - agricoles et territoriaux. Ces séminaires ont permis de faire apparaître combien ils partagent les mêmes préoccupations (Albaladejo et al, 2004). Le travail de recherche réalisé a reposé sur une méthode comparative entre deux familles d'employeurs - les institutions du secteur agricole et les collectivités territoriales - et deux pays - la France et l'Argentine. Les résultats de recherches menées montrent, au-delà des différences de contexte, une grande similitude quant aux nouvelles compétences requises : des aptitudes à la coopération entre agents ; des savoir-faire d'animation de collectifs hétérogènes d'acteurs ; des connaissances en matière de gestion de projet ; une capacité importante que l'on pourrait appeler une ingénierie politique consistant notamment à maintenir une dynamique d'innovation et de participation en appréciant le contexte politique et institutionnel – dont fait

[9] Union Nationale des Acteurs et des Structures du Développement Local (http://www.celavar.org/Presentation/Adherents/unadel.htm).

[10] ARADEL (Association Rhône-Alpes des Professionnels du Développement Economique Local), référentiel de compétences (www.aradel.asso.fr).

[11] « Accompagnement de l'Agriculture et Nouvelles Ruralités » UMR AGIR 1248, INRA et ENSAT (Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse).

[12] De l'Université de Toulouse Le Mirail, Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse et l'Ecole Nationale de Formation Agronomique.

partie l'organisme employeur - dans lequel se déploie l'action ; la capacité, pour la mise en œuvre technique des projets, à maintenir la participation et à faire débattre de la dimension technique des projets.

Une des difficultés la plus souvent citée par les agents concerne la faible reconnaissance, non seulement par l'employeur mais aussi par les propres bénéficiaires, des fonctions d'animation. Ce problème renvoie à la difficile question de l'évaluation des résultats et de l'identification des compétences mises en œuvre. Le maintien d'une compétence technique spécialisée, qualifiée de « bouffée d'oxygène » par certains agents de développement, offre ainsi à ces agents une identification professionnelle plus claire vis-à-vis des participants aux projets et un allègement de la charge mentale produite par la fonction d'animation[13]. Une autre difficulté identifiée porte sur l'élaboration par l'agent d'un cadre de description et d'analyse (de la diversité) des acteurs et des enjeux du développement dans sa région ou localité d'étude.

Laurence Barthe (2004), à partir d'une étude réalisée dans le Sud de la France auprès d'agents de développement et de leurs employeurs, considère que, quelles que soient la structure et la dénomination du poste qu'il occupe, l'agent de développement local exerce différentes fonctions. Il est tour à tour aménageur, animateur, technicien, gestionnaire, conseiller juridique. Cet emploi de terrain exige une bonne connaissance des composantes économiques, historiques, culturelles du territoire. Il implique également de posséder des compétences en matière de gestion, de montage et de suivi de projets et assurer différents rôles : rôle de gestionnaire de procédures et de dispositifs ; rôle de pilotage stratégique - qui renvoie à la capacité de construire une même vision du devenir du territoire, notamment à partir de diagnostics participatifs, d'une veille prospective et stratégique ; rôle de médiation - qui passe par la capacité à rassembler une grande diversité d'acteurs locaux autour d'objectifs communs.

A Clermont Ferrand, dans l'unité de Métafort, les recherches menées à partir d'expériences de formation[14] mettent en évidence que cinq compétences sont requises pour accompagner les acteurs du développement territorial dans la conception, la réalisation et l'évaluation de leur projet de territoire (Lardon *et al.*, 2007, p9). Il s'agit d'être à la fois :

i) *passeur de frontière*, pour articuler des disciplines, des points de vue, des savoirs différents sur des objets complexes ;
ii) *dialogueur public-privé,* pour considérer des intérêts et des modes de raisonnement complémentaires, voire contradictoires ;
iii) *créateur de réseaux*, pour impulser de nouvelles organisations sociales répondant à des modes de développement plus intégrés ;
iv) *transformateur d'espaces* pour agir sur les territoires, les paysages, l'environnement afin de les transformer selon les orientations choisies ;
v) *connecteur de territoires* pour s'appuyer sur une complémentarité et une mise en synergie des territoires.

Pour construire ces nouvelles compétences, il importe également d'impliquer l'ensemble des savoirs et des ressources des acteurs des territoires. L'apprentissage d'une telle construction collective passe par des méthodes actives et participatives pour faciliter le dialogue et la médiation (Guyeneuf *et al*, 2006). Depuis quelques années, des expériences sont initiées pour articuler études de cas et analyse réflexive, retour sur expériences et formalisation, contacts de terrain et analyse comparative. Afin de répondre à ces questionnements, des efforts sont entrepris pour combiner interventions de chercheurs et d'acteurs, formation par alternance,

[13] Reste à savoir si cette compétence « à côté » est à concevoir comme une solution de transition entre un métier technique et un métier d'animation ou un profil stable d'agent de développement

[14] « Développement local et aménagement des territoires » de l'ENGREF Clermont-Ferrand (http://www.agroparistech.fr/-Developpement-local-et-amenagement-.html)

capitalisation d'expériences. Mais les besoins en ingénierie territoriale sont encore à formaliser (Lardon S., 2008).

2. Formations et grille d'analyse de ces formations

Nous avons donc cherché à construire, à partir des référentiels métiers à disposition et des recherches que nous menons sur ces métiers, une grille d'analyse pour rendre compte de la spécificité des formations que nous mettons en œuvre pour la préparation aux métiers de conseil et d'accompagnement. Chaque chercheur a été mobilisé pour instruire la grille dans le cadre d'un entretien particulier, puis les données recueillies ont fait l'objet de débats entre les chercheurs impliqués dans les formations. Ces débats ont portés sur ce qui nous semblait significatif dans notre façon de concevoir ces formations, et sur le lien que nous entretenons entre notre activité de chercheur et celle de formateur.

2.1. Les formations

Nous avons analysé trois parcours de formation initiale diplômante (mais pouvant s'adresser à un public de formation continue), affichant un débouché vers les métiers du conseil agricole ou de l'accompagnement dans le développement territorial. Deux de ces parcours ont été construits par des chercheurs du SAD investis dans des tâches de formation (en mission à l'étranger ou détaché comme professeur à l'ENGREF), et le troisième a impliqué un enseignant-chercheur associé au SAD. (Voir tableau 1 en annexe)

2.2 Grille d'analyse des formations

Pour permettre l'analyse de ces formations, et en particulier l'analyse du rapport entre les recherches entreprises sur les métiers du développement agricole ou territorial, et la construction de parcours de formation, nous avons cherché à comprendre comment s'articulent les différents apports dans la formation : quelles sont les compétences recherchées et quels sont les types de savoirs sollicités ?

2.2.1 Entrée sur les compétences par le projet *versus* par le métier : vers un schéma d'articulation des compétences

Soulignons qu'en fonction des différents métiers et de la représentation de ces métiers par les employeurs, les caractérisations des compétences s'expriment de manières différentes. Dans les métiers du conseil agricole, les connaissances techniques, scientifiques, réglementaires et politiques sont fortement mises en avant. La description des compétences requises relèvent plus d'une entrée par le métier, et donc de l'énonciation de compétences génériques. Dans les métiers du développement territorial, ce sont les compétences d'ingénierie et de conduite de projet, ainsi que les compétences relationnelles, qui sont mises en avant. Ce sont des « méta compétences » correspondant à des compétences combinées. La comparaison des compétences mises en avant dans les différents référentiels et mises en avant dans les travaux des chercheurs, montre aussi que si certaines compétences se retrouvent, d'autres semblent différemment définies. Face à cette hétérogénéité nous avons regroupé les compétences en distinguant deux plans, un plan relationnel, regroupant des compétences que nous avons appelées d'animation et d'accompagnement et un plan thématique regroupant les compétences d'étude, de conduite de projet et d'évaluation. Enfin, nous avons positionné certaines compétences, qui nous semble clé dans ces métiers, à l'interface de ces deux plans : les compétences d'aide à la décision d'une part, de communication d'autre part. Les

premières sont néanmoins plus associées au plan thématique, quand les secondes se situent plus vers le plan relationnel. Dans la grille utilisée pour décrire les formations (voir ci-dessous) la ligne horizontale en gras sépare donc les deux plans.

2.2.2 Six types de savoirs

Comment ces compétences déclinées dans les référentiels, ou dans les travaux de recherche, peuvent-elles être acquises à travers des parcours de formation pour devenir des compétences professionnelles ? Nous proposons pour répondre à cette question de nous appuyer, à partir de Le Boterf (2002) et de Minet (2004), sur six types de savoirs pouvant être mobilisés dans les parcours de formation. Il s'agit :

- *des savoirs théoriques*, qui ne cherchent pas à indiquer ce qu'il faut faire mais à comprendre, interpréter et qui reposent sur des concepts, schémas et connaissances disciplinaires,
- *les savoirs procéduraux* qui décrivent des procédures, des méthodes et des modes opératoires (« savoir comment il faut faire, comment s'y prendre pour », « savoir procéder, savoir opérer »).
- *les savoirs faire procéduraux* qui sont des « savoir procéder, savoir opérer » ; le passage du savoir au savoir faire passe par l'expérience pratique sous contrôle temporaire
- *les savoirs faire expérientiels*, qui sont des « savoir y faire », c'est-à-dire des savoirs issus de l'action, de l'expérience pratique. Le passage du « savoir » au « savoir faire » passe donc par l'expérience pratique, autrement dit une expérience située dans le temps et dans l'espace.
- *les savoirs sociaux, qui consistent en* des dispositions acquises, des manières d'être ou de faire *(*« savoir être, se comporter, se conduire ») ;
- les *savoir faire cognitifs*, qui correspondent à « savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre ». Cette dernière catégorie n'a pas été retenue dans notre grille car nous estimons que ces savoir-faire sont présents partout à ce niveau de formation.

2.2.3. La grille : un croisement compétences / savoirs

La grille que nous avons élaborée présente en ligne les compétences que les formateurs souhaitent développer à partir des contenus et des méthodes pédagogiques des enseignements, et en colonne les savoirs mobilisés. Le regroupement de colonnes permet de distinguer trois types de savoirs privilégiés dans les formations : l'acquisition de concepts, le savoir agi, et le savoir insu (De Certeau, 1980). L'acquisition de concepts renvoient à des champs disciplinaires et va concerner tant des savoirs théoriques que des savoirs procéduraux. Les savoir-faire procéduraux par contre, relèvent de l'action ; c'est le savoir-agi. Les savoirs expérientiels et les savoirs sociaux relèvent du savoir insu.

Les formateurs peuvent mobiliser différemment ces types de savoirs pour construire des compétences identifiées en ligne, ils peuvent aussi selon les compétences, vouloir insister sur, ou mobiliser, l'un ou l'autre des types de savoir. Comprendre finalement comment, et dans quel ordre, ces savoirs sont mobilisés implicitement (expérience), ou explicitement (étude de cas) est apparu important pour comprendre le parcours pédagogique circulant entre ces trois groupes de savoirs, et énoncer les priorités retenues dans la formation.

3) Présentation des modules cœur des formations à partir de la grille

Nous présentons ici la séquence que chaque responsable des trois formations analysées a considérée au cœur de l'apprentissage des métiers du développement. Cette présentation s'appuie sur le contenu pédagogique de chaque formation et sur la manière dont ce contenu

est proposé. De fait, la grille est mobilisée pour mettre en avant comment s'articulent, dans ce module cœur, les différents types de savoirs identifiés, et pour préciser les compétences considérées clés pour l'exercice futur des métiers du conseil ou de l'accompagnement. Dans la grille, en bleu sont représentés les apports de la formation (savoirs mobilisés), en jaune les acquis et expériences qui sont revisités au cours de la formation (savoirs construits), et enfin en gris ce qui est acquis en terme de savoir faire en cours de formation.

3.1 Master PLIDER (« Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural », Argentine)

La séquence conçue comme centrale dans la formation s'appuie sur l'expérience professionnelle des étudiants (15 ans d'expérience en moyenne dans les deux promotions de 22 et 28 étudiants actuellement en formation) pour acquérir et positionner des champs théoriques (de l'action collective, de l'action publique, de l'Etat, en anthropologie et géographie, et en sociologie des professions) et des concepts afin de comprendre les changements en cours dans l'exercice de la relation de développement. De nombreux travaux dirigés en petits groupes de quatre ou cinq étudiants et des restitutions en plénier permettent la prise de distance et la mobilisation de l'expérience propre de chacun et la comparaison avec celle des autres, au sein d'un cadre théorique. Est recherchée la construction d'une compétence d'analyse qui est aussi construite à partir d'une construction, par les formés, d'une démarche de recherche sur leur propre situation. Les savoirs mobilisés concernent les transformations des métiers et les nouvelles compétences requises (réflexivité), et les cadres théoriques apportés comme les modalités pédagogiques mises en œuvre doivent permettre de développer une compétence politique, définie comme la capacité à situer ces métiers et fonctions dans une histoire longue des institutions et des compétences (contextualisation).

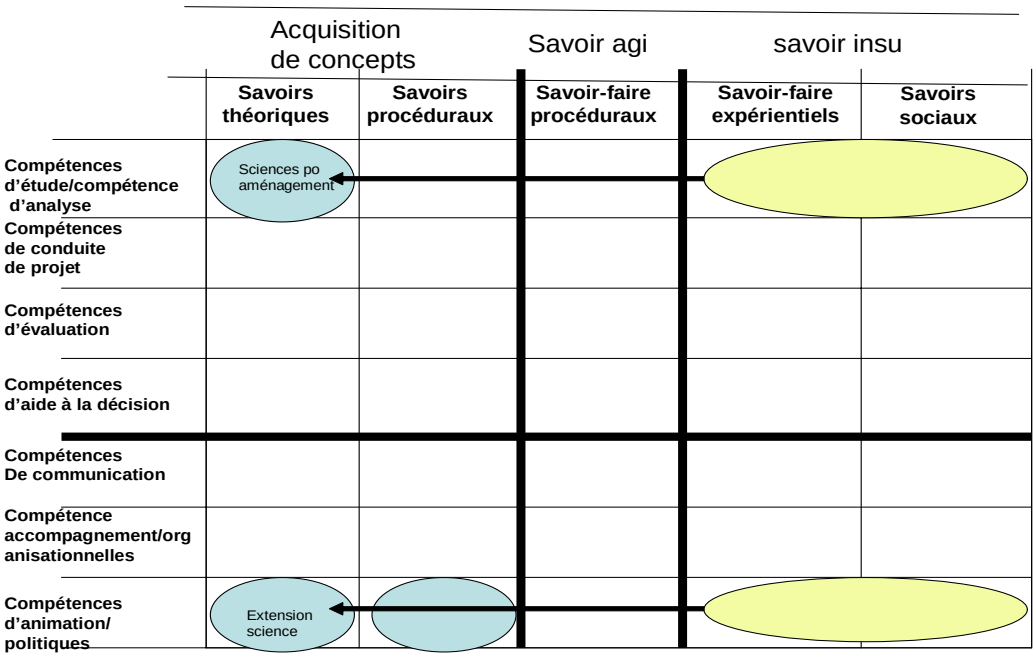


Tableau 2 : Les modules « cœur de métier » du Master PLIDER

Cette séquence est destinée à créer une rupture: ne pas être en continuité avec les routines et les compétences acquises afin de les remettre en cause et les dépasser en 2e année, à partir d'une capacité de prise de recul par rapport à la pratique.

3.2 Mastère spécialisé « Développement Local et Aménagement des Territoires »

Cette formation par alternance a pour objectif de former des ingénieurs et des professionnels susceptibles d'intervenir dans la conduite de projets d'aménagement complexes, en s'appuyant sur des démarches participatives et la mobilisation des acteurs. Elle prend en compte la diversité des situations institutionnelles et organisationnelles dans lesquels les projets de développement s'intègrent et une bonne connaissance des politiques et dispositifs d'intervention.
L'objectif de la séquence charnière de la formation est l'acquisition d'un savoir faire procédural construit à la fois sur des apports théoriques et sur la mobilisation de l'expérience de chacun des ingénieurs élèves dans le cadre d'une mise en situation qui mobilise et rend visible l'ensemble des compétences requises dans les métiers d'accompagnement. L'acquisition de concepts porte sur l'analyse des organisations et des représentations spatiales pour accompagner la conception de projets de territoires par une démarche participative de « jeu de territoire » (Lardon *et al.* 2007, pp 289-312). L'élaboration du diagnostic prospectif par les élèves-ingénieurs, lors de l'animation d'ateliers participatifs avec les acteurs du territoire, met à l'épreuve collectivement les fondements théoriques et méthodologiques proposés par la recherche et valorise les savoir-faire expérientiels et sociaux individuels propres à chacun d'eux.

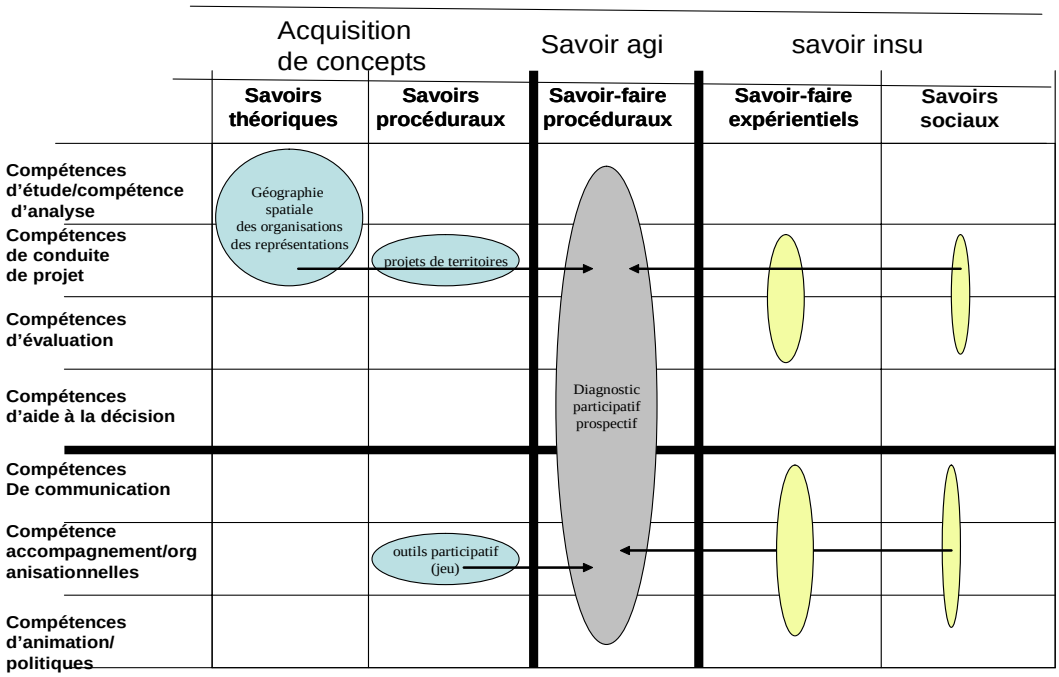


Tableau 3 : Le module « cœur de métier » du Mastère spécialisé de l'ENGREF

3..3 Formation Ingénieur « Organisation et qualité dans les filières agricoles et agroalimentaires »

Cette formation concerne des étudiants qui sont en grande majorité des étudiants en formation initiale qui n'ont pas d'expérience dans le domaine et qui souhaitent s'orienter vers des

aspects plutôt économiques de l'organisation des productions. Deux modules sont centraux dans cette option: celui sur l'analyse des filières et celui sur la dynamique des innovations dans les filières. Ces modules s'appuient sur des apports en économie et en sociologie. Le premier module fournit les éléments théoriques pour saisir ce qu'est une filière agricole et agro-alimentaire afin de pouvoir analyser les types d'organisations qui lui sont attenantes. Le second, qui porte sur la dynamique des innovations, s'attache à faire apparaître ce qu'est une innovation et la façon dont il est possible de favoriser ce type de processus en entreprise et en exploitation. Dans le module cœur, les apports sont mobilisés pour conduire de l'analyse concrète d'une filière d'un produit agricole transformé de qualité (par exemple, d'AOC). Durant ce travail qui dure 6 semaines, les étudiants mènent de bout en bout un travail d'analyse d'une situation intéressant des professionnels (souvent une interprofession).

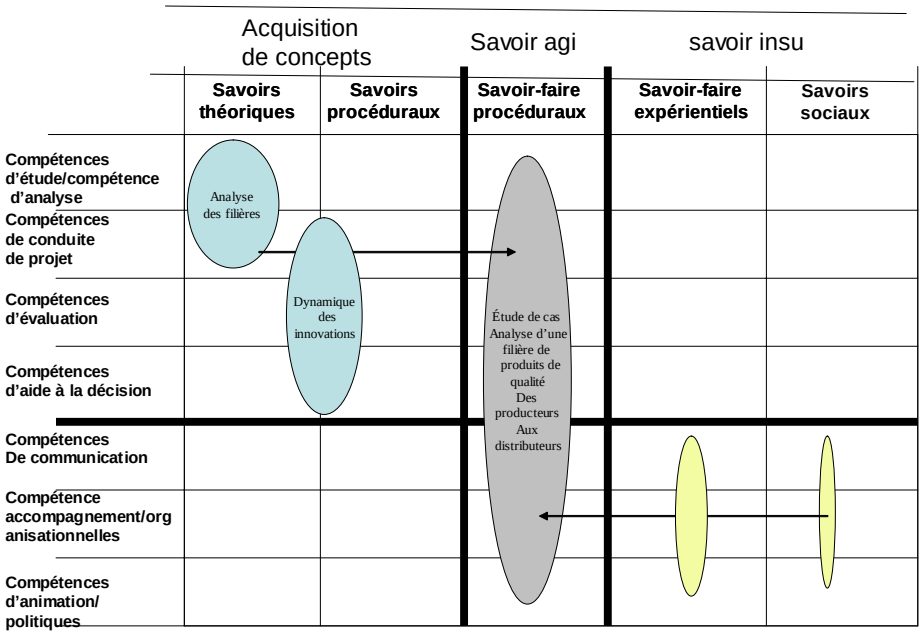


Tableau 4 : Les modules « cœur de métier » de la formation d'ingénieurs « Organisation et qualité dans les filières agricoles et agroalimentaires » de l'ENESAD

4. Comment les réflexions sur la formation s'appuient sur et alimentent les travaux de recherche

4.1 Des discussions autour des apports de la grille pour analyser et présenter les formations

Le fait de renseigner la grille à partir de nos situations concrètes de formation nous a amené à ajuster la façon dont nous pouvions décrire nos formations et le sens des critères utilisés dans cette grille.

4.1.1 Compétences et savoirs

En ce qui concerne les compétences, trois d'entre elles ont été précisées.

- *Les compétences d'étude* : au départ nous avions assimilé la compétence d'étude à l'acquisition de connaissances et de méthodes dans des champs disciplinaires. Les discussions que nous avons eues mettent l'accent, pour cette compétence, sur la capacité, développée à travers les différents apports disciplinaires et leurs articulations, à construire des analyses transversales mobilisant différentes disciplines. Ce n'est donc pas la connaissance disciplinaire qui est privilégiée, mais la capacité à mobiliser différentes disciplines pour agir ou interpréter l'action.
- *Les compétences d'accompagnement :* nous précisons en quoi consiste cet accompagnement en parlant aussi de « compétences organisationnelles ». En effet lorsqu'un agent de développement accompagne le déroulement d'un processus entre acteurs d'une même institution par exemple une organisation professionnelle agricole ou entre acteurs d'organisations différentes, il doit savoir agencer les objectifs et les manières de faire différentes de ces acteurs pour rendre l'action commune possible. Ces compétences d'accompagnement peuvent aussi relever de compétences « institutionnelles » dans le sens où il s'agit de faire évoluer le positionnement stratégique des différents acteurs, de créer de nouvelles normes d'action collective.
- *Les compétences d'animation* : ce sont des compétences proches de l'action, qui se rapprochent de l'ingénierie politique et de la capacité à percevoir ce qui est en jeu dans une situation d'intervention particulière. Elles requièrent une capacité à situer les enjeux et ce que les acteurs cherchent à faire ensemble, ou à ne pas faire. Les compétences d'animation sont plus proches des savoirs sociaux que des savoirs théoriques.

Pour les savoirs, nous nous sommes rendu compte que les savoirs sociaux étaient particulièrement importants. Dans la première phase de notre réflexion, nous les avions très peu mobilisés. Ils avaient été identifiés comme des savoirs être, se comporter, se conduire, relevant de dispositions acquises, de manière d'être ou de faire. Pourtant la discussion a permis d'identifier l'importance pratique de ces savoirs dans les formations analysées. En effet, nous avons pu mettre en évidence plusieurs façons de mobiliser ces savoirs : en travaillant sur la trajectoire des étudiants et leurs projets (Mastère spécialisé de l'ENGREF) ou en intégrant dans le cursus une analyse réflexive sur l'activité professionnelle (Master PLIDER). Ces savoirs sont immédiatement convoqués notamment lors des séances collectives de *débriefing* après des études de cas et lors des travaux de groupe mettant en jeu les expériences des étudiants. La salle de classe, les travaux sur le terrain, deviennent, qu'on le veuille ou non, une annexe des arènes du développement puisque les étudiants reprennent les positions qui sont ordinairement les leurs dans leur activité professionnelle.

Cette discussion a permis de mettre en évidence l'importance accordée par les concepteurs de ces formations aux savoirs sociaux, non pas comme des savoirs acquis entièrement « ailleurs », mais comme des savoirs construits dans des allers et retours entre des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels. Dans ce sens, la notion de compétence relationnelle prend de la consistance, et correspond à un agencement particulier de savoirs mobilisés dans une situation donnée.

Le savoir être, se comporter, se conduire, articulé à des domaines d'activités et des types de connaissances est constitué de savoirs en constante évolution. C'est l'analyse de l'agencement et de l'articulation entre différentes formes de savoirs qui rend compte de leur importance dans les formations.

4.1.2. Formalisation des relations entre compétences et savoirs

D'autres enseignements peuvent être tirés de la façon de renseigner les cases formées de l'intersection des différents types de compétences et des différents types de savoirs. Réaliser une telle grille, c'est faire l'hypothèse qu'une articulation entre compétences et savoirs est présente dans l'ensemble des modules de chaque formation, que ce soit de manière réfléchie ou non. La remplir oblige donc à s'interroger sur le type d'articulation à laquelle on aboutit concrètement en donnant une certaine forme à un enseignement.

Une première interrogation porte alors sur la façon de renseigner ces cases. On pourrait pour cela y faire apparaître des apports disciplinaires. Mais il apparaît clairement que l'entrée par les disciplines est un raccourci, et ne peut-être qu'une étape dans la présentation des formations : les disciplines renseignent peu sur un contenu. Il paraît plus pertinent et informatif d'y présenter des concepts qui articulent les différents apports disciplinaires dans ces formations. Par exemple, la « dynamique des innovations » est une thématique qui peut être précisée conceptuellement en faisant appel aussi bien à des aspects économiques, que sociologiques et psychologiques.

Une deuxième interrogation porte sur la façon dont les formations sont structurées pour offrir un itinéraire précis d'apprentissage ou d'actualisation des différents savoirs et compétences jugés essentiels pour le parcours. La notion de circulation dans la grille entre différentes zones qui correspondent à des croisements particuliers de types de savoirs et de compétences nous semble essentiel pour rendre compte des formations : en effet il nous est apparu important pour caractériser les formations de décrire l'agencement des connaissances et des méthodes pour les acquérir. Par exemple, le « mastère spécialisé développement territorial » repose sur un itinéraire méthodologique précis de façon à dessiner une configuration permettant de saisir quelles sont ces différentes méthodes et comment articuler leur usage.

4.1.3 Limites de la grille

L'étude de cas est un support d'apprentissage. La grille et les présentations n'insistent pas assez sur son importance, en particulier elles ne précisent pas la manière dont ces études de cas sont retravaillées par les enseignants ni les évaluations qui en sont faites. Or, un *débriefing* après une restitution d'un travail d'étude de cas interroge les savoirs sociaux des étudiants : comment peuvent-ils en tirer des leçons pour les insérer dans des savoir-faire procéduraux ou comment peuvent-ils se construire des savoir-faire procéduraux par accumulation d'expériences ? Le *débriefing* est un moment qui permet de montrer l'importance de l'articulation des compétences, comment elles se jouent dans la spécificité des situations : « c'est là que les compétences sont réellement travaillées : penser le développement des compétences à partir de leurs différentes formes de mobilisation et situation de formation » (Olry P. 2008). De la même façon, l'analyse réflexive permet de réinterroger une expérience. Cette analyse réflexive permet de passer d'un savoir insu aux autres savoirs. Elle permet également d'apprendre à revoir l'ensemble du processus de l'action et d'en dégager des savoirs procéduraux. Cette analyse peut porter sur la situation et/ou sur le comportement de l'apprenant dans la situation. Elle ancre de toutes façons des savoirs et savoir-faire procéduraux qui pourront être mobilisés à nouveau dans d'autres situations et qui rendront l'apprenant compétent. L'analyse réflexive aussi est peu matérialisée dans une telle grille.

4.2 Les liens entre formation et recherche

Cette grille d'analyse et les discussions que nous avons eues nous ont permis d'expliciter différentes formes de liens entre la construction des formations et les recherches que nous menons. Nous en identifions cinq types, qui s'enrichissent les uns avec les autres.

4.2. 1. La formation comme dispositif particulier de Recherche Action sur les compétences

Dans le cas du Master PLIDER la formation est conçue comme l'un des dispositifs de recherche du laboratoire dénommé AGRITERRIS (Activité Agricole, Territoire et Systèmes Agroalimentaires Localisés) et dont l'objet de recherche est l'articulation entre action publique et action collective. L'une de ces articulations est justement faite par l'émergence de nouvelles compétences mises en œuvre par les acteurs au niveau local.
Le Master, avec ses promotions de 20 à 28 étudiants, presque tous des professionnels depuis longtemps dans le développement, est un terrain de recherche. En effet les professionnels du développement qui font la démarche de s'inscrire dans un master non « classique » sont mus par une volonté d'analyse de leurs pratiques, de changement dans l'exercice de leur métier. Le master est aussi un moyen de recherche. Actuellement 48 professionnels du développement travaillant sur les terrains où ils exercent habituellement sont en séjour de recherche pour 24 mois dans le laboratoire AGRITERRIS. Cela représente de loin le plus gros dispositif de recherche sur le rural qui n'ait jamais existé en Argentine.

4.2.2. La formation comme mise à l'épreuve des concepts et méthodes de la recherche

La formation est aussi l'occasion d'éprouver d'une certaine manière les cadres d'analyse élaborés dans une recherche. Cette mise à l'épreuve se traduit de différentes façons. Tout d'abord elle se marque dans l'effort que doit faire le chercheur pour passer de son objet de recherche – qui est un objet relativement personnel - à un objet qui ait du sens pour les étudiants à qui il s'adresse. Cet exercice nécessite forcément une traduction, et donc une transformation de l'objet initial, en objet qui puisse s'insérer dans des préoccupations actuelles ou futures des étudiants. L'épreuve correspond aussi au fait de soumettre une méthode ou des résultats à la critique des étudiants. Ces derniers peuvent mettre en perspective ce qui leur est présenté avec la connaissance qu'ils ont de la situation. L'épreuve correspond enfin au fait de resituer la délimitation de l'objet de recherche dans un cadre plus large pour en voir la pertinence
Dans le Mastère spécialisé de l'ENGREF sur le développement territorial, la mise à l'épreuve se fait en temps limité, celui de l'année de formation, mais elle se répète chaque année, sur des sujets différents. Les mêmes fondements théoriques et méthodologiques permettent de comparer les productions. Celles-ci sont par ailleurs validées par les acteurs de terrain.

4.2.3. La formation renouvelle des questions à la recherche

La formation est un lieu où les étudiants, confrontés à l'objet proposé par le chercheur et à son questionnement, exposent des éléments qui leur apparaissent comme problématiques. Ce qui est alors en jeu c'est le déplacement même de l'interrogation du chercheur vers des objets qui préoccupent le public à qui il s'adresse.
La formation intervient dans la recherche, en interpellant les chercheurs sur les concepts et les méthodes à produire pour faciliter l'apprentissage collectif et le développement des compétences d'accompagnement. Le dispositif renouvelle les questions de recherche et fournit des matériaux pour des expérimentations scientifiques non prévues initialement. Ainsi

par exemple, les travaux développés sur la conception collaborative d'objets géographiques (avec des chercheurs en intelligence artificielle, psychologie cognitive et linguistique) ou sur les modèles graphiques pour formaliser les configurations socio-spatiales en lien avec le capital social et le développement territorial (avec des chercheurs de l'UMR Metafort) sont issus des questionnements sur la participation des acteurs aux projets de territoire, dans le cadre du mastère spécialisé de l'ENGREF.

4.2.4. La recherche comme plus value à la formation

Dans la perspective qui est la nôtre, il va de soi que la recherche est considérée comme apportant des connaissances et une structuration particulière de connaissances à la formation. Dans le cas de l'option OQF de l'ENESAD, par exemple, les résultats tirés d'une recherche menée sur la dynamique des changements de pratiques des viticulteurs bourguignons permettent de détailler la façon dont s'opèrent l'introduction, la saisie et la diffusion des innovations dans un milieu social donné et mettent l'accent sur l'importance de la structuration collective de connaissances dans cette dynamique.

4.2.5. La recherche comme cadre de formation

Dans le cas de PLIDER, la recherche est vue comme le moyen d'acquérir des compétences essentielles aux nouveaux métiers du développement :

- La possibilité d'effectuer un recul critique permettant de ne pas être ballotté d'une nouvelle méthode à une autre, d'un nouveau mot d'ordre à un autre (développement endogène, développement durable, développement territorial, etc.) sans comprendre le sens de ces changements tant dans le monde du développement que sur les terrains d'intervention.
- La capacité à apprendre des situations de travail et à mettre en relation ces enseignements avec la littérature.
- La capacité à écrire et accumuler des connaissances, les transmettre à d'autres sur le même terrain ou sur d'autres terrains.
- La capacité à collaborer avec des chercheurs en en comprenant les méthodes et le cahier des charges.
- La capacité à faire face à des situations de controverses et dans lesquelles les connaissances sont encore peu stabilisées.

Il ne s'agit pas de transformer ces agents de développement en chercheurs, mais de leur transmettre des attitudes intellectuelles et des méthodes de travail qui sont le propre de la recherche.

Conclusion

L'analyse que nous avons faite de ces trois formations montre l'importance des recherches dans la conception de formations et a permis de préciser différents liens entre la formation et la recherche. Elle montre aussi que les référentiels de compétences construits avec un objectif de gestion des ressources humaines ou de reconnaissance de métiers ne sont pas suffisants pour concevoir un enseignement qui prépare à ces métiers.
Les travaux de L'UNADEL débouchent sur le constat que les compétences cœur de métier sont principalement acquises par l'expérience en dehors de la formation. L'analyse que nous avons menée contredit en partie ce constat ou plutôt précise les conditions de les acquérir en formation. Nous avons montré que c'est le double apport des concepts théoriques et des

expériences individuelles qui construit les savoir-faire procéduraux collectifs. L'expérience et l'étude de cas permettent aux étudiants, en contextualisant des savoirs et en les articulant les uns aux autres, d'acquérir des compétences pour ces métiers. Les compétences relationnelles, si elles supposent des connaissances, requièrent une mise en pratique pour pouvoir s'exprimer. Dans les formations que nous avons présentées, ce sont la réflexivité sur de l'expérience et la mise en situation qui donnent corps aux modules placés au cœur des formations.

Bibliographie

ADAR, 2005. Les métiers de conseillers en développement agricole. Document de synthèse.

Albaladejo C., Auricoste C., Barthe L. et al. (éds.) **2004**. Les transformations des métiers du développement rural en France et en Argentine : de nouvelles compétences pour de nouveaux contextes. Toulouse, INRA/SAD SICOMOR, UMR Dynamiques Rurales et ENFA, Les Cahiers de Médiations n°3, 184 p.

Albaladejo C. 2006. Le déclin institutionnel du "développement agricole" en Argentine: paroles d'agents en quête d'identités. In: Baré J.-F. (ed.), Paroles d'experts. Comment les intervenants du développement pensent leur action. Karthala, coll. Hommes et Sociétés, Paris, p. 162-199.

Albaladejo C., Bustos Cara R. 2008. 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. INRA, coll. Paris, p. -39

Barthe L. et al, 2004. Enquête sur les employeurs des agents de développement local de la région Midi Pyrénées. Rapport d'étude pour Mairie Conseil. 116pages

Cerf M., Maxime F., 2006. La coproduction du conseil ; un apprentissage difficile. In : Conseiller en agriculture, Inra/Educagri.

Certeau (De),1980. L'invention du quotidien Union générale d'éditions. Coll 10/18

Compagnone C, 2006, Le juste dans la relation de conseil, In : *Conseiller en agriculture*, Inra/Educagri

Guihéneuf P. Y., Cauchoix F., Barret P., Cayre P., (dir.) **2006**. La formation au dialogue territorial. Quelques clés issues d'une réflexion collective. Educagri Editions. 194p.

Jeannot G., 2005. Les métiers flous Octarés éditions.

Lardon S., **Moquay P., Poss Y.** (dir.), **2007**. *Développement territorial et diagnostic prospectif. Réflexions autour du viaduc de Millau*. Editions de l'Aube, essai, 377p.

Lardon S., 2008. L'ingénierie territoriale pour les espaces peri-urbains. Proposition d'une démarche. In Loudiyi S, Bryant C.R..Territoires périurbains et Gouvernance. Perspectives de recherche. Editions du laboratoire Développement durable et dynamiques territoriales. Université de Montréal.

Le Boterf G., 2002. Ingénierie et évaluation des compétences Editions d'organisation.

Meunier A., 2004. Document de travail ARDL-PACA

Minet F., 2004. L'analyse de l'activité et la formation des compétences. Education et Formation. L'Harmattan.

Orly P. **2008** Education Permanente n 174

Rémy et al., 2006. Conseiller en agriculture. Inra/Educagri

Annexe 1 : Présentation synthétique des formations analysées

Titre de la formation	PLIDER « Processus locaux d'innovation et de développement rural » (Argentine) C. Albaladejo	Développement local et aménagement des territoires, (ENGREF) S. Lardon	Organisation et qualité dans les filières agricoles et agro alimentaires, (ENESAD) C.Compagnone
Année de formation	Master latino-américain (Bac plus 7) Formation qui se déroule sur 24 mois	Voie d'approfondissement ENGREF (Bac +7) et Mastère spécialisé (bac plus 6) Formation par alternance qui se déroule sur 12 mois	Diplôme d'ingénieur Bac plus 5 Formation qui se déroule sur 12 mois
Public	Professionnel du développement agricole et rural ; Etudiants bac plus 5	Etudiants Bac plus 5 Ingénieurs élèves de l'ENGREF	Etudiants bac plus 4 en dernière année de leur formation d'ingénieur IAE
Objectifs	Former aux nouveaux métiers du développement par la recherche. Ces nouveaux métiers sont à l'articulation entre « action publique » et « action collective », thème de recherche du Laboratoire AGRITERRIS (volet recherche du Master PLIDER).	Former à des compétences transversales, pluridisciplinaires. compétences d'accompagnement dans le développement local et l'aménagement des territoires,	Former à la prise en charge des activités liées à l'organisation et au fonctionnement des filières agricoles et agro alimentaires, à la construction des démarches de qualité et la conduite de démarches innovantes.
Structuration d'ensemble	6 modules : -bases conceptuelles pour l'analyse de la transformation des territoires ruraux (124h) –transformations de l'action de développement et légitimation des rôles des agents impliqués (62h) -Systèmes agraires, environnement et développement territorial rural (93h) -Stratégies de l'intervention territoriale et du développement local (62h) -Stratégie de l'innovation socio-technique et connaissance de l'information (62h) -Un module transversal : méthodologie de la recherche et construction de la problématique (200h) un atelier de recherche sur le terrain de trois semaines et 13 séminaires de thèse de 8 heures chacun.	7 modules académiques d'une durée de 15 jours : 1. Politiques et stratégies de développement, 2. ingénierie de projet, 3. évaluation de politiques et projets ; 4. analyse spatiale pour le diagnostic et le projet de territoire ; 5. stratégies et outils de gestion de l'espace ; 6. préservation et valorisation des patrimoines ; 7. aménagement et développement des territoires en Europe. Un travail de terrain suivi sur l'ensemble des modules (fil rouge) en réponse à une demande d'acteurs Soutenance d'une thèse professionnelle en fin d'année.	Six modules de durées variables (10 à 40 h) : modélisation des filières, sociologie des entreprises, organisation des marchés et concurrence, politique agricole, conception usage et enjeux de la qualité, dynamique de l'innovation. Plus 3 modules optionnels, transversaux aux options (1 module « savoir faire » de 40 h et 2 modules « métiers de 20 h. Etude de cas collective pendant 6 semaines. Mémoire de fin d'année de 5 à 6 mois.
Modules dédiés à la construction de compétences liées à l'accompagnement	Les Modules 5 et 6 sont au cœur des métiers du développement en termes : - d'une prise de distance et d'une réflexion sur les transformations de ces métiers et les nouvelles compétences requises (réflexivité) ; - de situer ces métiers et fonctions dans une histoire longue des institutions et des compétences et de détecter les transformations en cours de l'Etat, du monde du développement et de l'intervention (contextualisation). Ce cœur de métier permet d'instruire les deux volets de la formation, le volet concernant le retour sur expérience, et le volet concernant l'apport en « ingénierie ».	Le déroulement de l'année permet une progression dans l'acquisition des savoirs, à partir d'une compréhension générale des cadres et démarches d'action (modules 1 et 2), vers la maîtrise d'outils d'évaluation (module 3) et de diagnostic (module 4), puis l'examen de stratégies d'intervention opérationnelles sur la gestion de l'espace et la valorisation des patrimoines (modules 5 et 6). Une mise en perspective de ces différents savoirs est proposée à partir d'un cas d'étude européen (module 7). Le module 4 assure la charnière entre les apports conceptuels des premiers modules et les rendus plus opérationnels des derniers modules.	Les 4 premiers modules proposent un cadre général d'analyse économique d'une filière et les 2 derniers s'intéressent aux questions de développement des innovations en entreprises et de qualité des produits agricoles transformés. Il s'agit de maîtriser les outils d'analyse des filières et une compétence à intervenir pour la structuration d'une filière. Une attention particulière est portée aux questions de coordination entre acteurs. Ces savoirs sont appliqués dans l'étude de cas de 6 semaines et le mémoire de fin d'études.