



HAL
open science

Réflexion sur la place de l'expérience dans trois formations d'ingénieurs pour le développement agricole et territorial

Caroline Auricoste, Christophe Albaladejo, Claude Compagnone, Sylvie Lardon

► To cite this version:

Caroline Auricoste, Christophe Albaladejo, Claude Compagnone, Sylvie Lardon. Réflexion sur la place de l'expérience dans trois formations d'ingénieurs pour le développement agricole et territorial. 1. Colloque international RPDP (Recherches et pratiques en didactique professionnelle), Dec 2009, Dijon, France. 14 p. hal-01195291

HAL Id: hal-01195291

<https://hal.science/hal-01195291v1>

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.

Réflexion sur la place de l'expérience dans trois formations d'ingénieurs pour le développement agricole et territorial

Auricoste Caroline 1, Albaladejo Christophe 2, Compagnone Claude 3, Lardon Sylvie 4

1 INRA SAD, UMR 1248 Agir, F-31326 Castanet Tolosan, auricos@toulouse.inra.fr

2 INRA SAD, UMR 1248 Agir, F-31326 Castanet Tolosan, albaladejo@toulouse.inra.fr et Laboratorio AGRITERRIS, Universidad Nacional de La Plata, Argentine, albaladejo@agro.unlp.edu.ar

3 Equipe Listo, INRA/ENESAD Dijon

4 INRA & AgroParisTech-ENGREF, UMR Métafort Clermont Ferrand, sylvie.lardon@engref.agroparistech.fr

Chercheurs dans le département SAD (Sciences pour l'Action et le Développement) de l'INRA (Institut National de la Recherche Agronomique), nous développons des travaux sur la transformation rapide des métiers d'accompagnement du développement agricole et territorial. Concepteurs de formations de niveau Master et post-Master pour ces métiers, nous avons identifié l'importance de l'aller retour entre l'expérience des étudiants et l'acquisition des compétences d'accompagnement. A travers l'analyse de l'expérience mobilisée dans trois parcours dans lesquels nous sommes impliqués, nous cherchons à préciser la nature de l'expérience mobilisée, la place qu'elle occupe dans les formations et le rôle qui lui y est attribué, au regard non seulement de sa visée pédagogique mais aussi de sa portée politique comme élément de construction de l'action publique.

Mots clefs : Compétences d'accompagnement, nature de l'expérience, temporalité, action collective

Introduction

La transformation des métiers du développement agricole et du développement territorial¹ requiert de nouvelles compétences. Les acteurs de ces métiers, parce qu'ils s'intéressent aux dynamiques territoriales et aux activités qui s'y déroulent, sont amenés à coopérer et à mettre en œuvre des systèmes de compétences spécifiques (Barthe, 2009). Mais que ce soit par les acteurs du développement eux-mêmes ou par les chercheurs qui s'interrogent sur les dynamiques de transformation de ces métiers, le repérage de ces compétences mobilisées, de fait, dans l'action reste difficile. Bien que le cadre de ces « métiers flous » (Jeannot, 2007) et les compétences visées relèvent de situations professionnelles « complexes », les acteurs du développement agricole et du développement territorial tentent d'identifier, à travers la construction de référentiels de compétences, ce qui constitue le cœur de leur activité.

Notre implication dans la construction de parcours de formation de niveau master et post-master préparant à ces métiers s'appuie sur nos travaux de recherches sur l'évolution et la

¹ Au sens de l'augmentation de la capacité des acteurs à maîtriser les processus qui les concernent, à l'échelle du territoire (d'après Deffontaines J.P., Marcelpoil E, & Moquey P., 2001).

transformation rapide de ces métiers (Albaladejo *et al.*, (2004) ; Compagnone C., Auricoste C.,& Lémery B., (2009) ; Lardon, 2009; Rémy J.,Brives H.,&Lémery B., (2006) et des dynamiques territoriales dans lesquelles ils prennent place (Lardon S., Moquay P.,&Poss Y.(dir.), (2007)). A partir de trois parcours de formation que nous avons construit ou dans lesquels nous sommes impliqués en France et en Argentine, nous avons développé une réflexion sur les liens que nous entretenons entre les recherches que nous menons et ces parcours de formation. Nous avons ainsi été amenés à définir les compétences que nous cherchons à développer chez les étudiants et à faire apparaître à quel type d'acquisition de savoirs elles correspondent l (Auricoste C., Albaladejo C., Cerf M., Compagnone C., & Lardon S., (2008) ; Albaladejo C., Auricoste C.,& Lardon S. (2009) ; Auricoste C, Compagnone C., Albaladejo C., Cerf M.,& Lardon S. (2009)). Nous avons fait ressortir l'importance d'une articulation entre l'expérience des étudiants et les cadres théoriques et pratiques développés en formation pour permettre l'acquisition de compétences d'accompagnement. Par compétences d'accompagnement, nous entendons à la fois des compétences « organisationnelles » et des compétences « institutionnelles ». Les compétences organisationnelles permettent d'accompagner le déroulement d'un processus entre acteurs d'une même institution, par exemple une organisation professionnelle agricole, ou entre acteurs d'organisations différentes. Dans ce cas, l'agent de développement doit savoir agencer les objectifs et les manières de faire différentes de ces acteurs pour rendre l'action commune possible.

Les compétences institutionnelles relèvent de la construction d'une vision commune, d'un référentiel partagé : il s'agit de faire évoluer le positionnement stratégique des différents acteurs, de créer de nouvelles normes d'action collective.

Les stages, les expériences professionnelles des étudiants, ainsi que les mises en situation et mises à l'épreuve collective à partir d'études de cas, les évaluations (débriefting) constituent une façon de prendre de la distance vis-à-vis de l'action et de construire de telles compétences d'accompagnement.

Notre argumentaire repose sur trois hypothèses :

-Les nouvelles compétences nécessaires pour l'action peuvent s'acquérir en formation. Dans certains cas elles ont été acquises antérieurement dans l'action et la formation permet de les formaliser et de les partager entre pairs, ainsi que de les reconnaître..

-L'acquisition et/ou la formalisation de ces nouvelles compétences passe par un travail sur l'expérience, sous différentes formes, que nous nous attachons à caractériser et à combiner dans des parcours adaptés aux objectifs visés.

-Cet apprentissage vise à élargir l'étendue du champ d'action (vision globale, transversalité, multifonctionnalité) tout en étant ancré dans le cœur de métier (compétences solides, légitimité). Cela questionne le lien entre situations de travail et situations de formation.

Après avoir présenté brièvement les formations (1), nous nous attacherons à analyser de quelle manière chacune d'entre elles mobilise l'expérience (2). Cela nous amènera à montrer le parallèle entre situations de formation et situations d'action (3). La discussion (4) prendra la forme d'un questionnement de nos pratiques de recherche et de formation

1. Les formations

Nous nous appuyons sur trois parcours de formation initiale diplômante, mais pouvant s'adresser à un public de formation continue et affichant un débouché vers les métiers du conseil agricole ou de l'accompagnement dans le développement territorial. Ces trois parcours ont été construits par des chercheurs ou enseignants-chercheurs du département Sciences pour l'Action et le Développement de l'INRA investis dans des tâches de formation (respectivement en mission en Argentine comme enseignant-chercheur sur place, comme

professeur externe à AgroParisTech-Engref ou comme enseignant chercheur à SupAgro Dijon) (cf. annexe 1).

Ces trois formations qui s'adressent à un public d'agronomes au sens large (y compris dans les dimensions d'aménagement des territoires) sont très différentes, autant par leur degré de spécialisation, que par leurs itinéraires pédagogiques. Mais ces formations s'appuient toutes trois sur les recherches menées par leur concepteur autour des métiers auxquelles elles préparent. La part de la mobilisation de l'expérience y est aussi variable et différenciée.

PLIDER « Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural » est une formation post-master, de deux ans, destinée à des professionnels en formation continue ou à de jeunes diplômés se destinant aux métiers du développement agricole et rural. 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 professionnelle 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 la formation (une semaine de cours tous les 45 jours), la soutenance de la thèse sanctionnant la formation.

L'objectif du mastère spécialisé « Développement local et aménagement des territoires » (niveau post-master) d'AgroParisTech-ENGREF (DLAT)² est de former des ingénieurs de haut niveau à des compétences transversales, pluridisciplinaires, sur des objets complexes, et d'avoir une capacité de prise de recul sur l'ensemble des processus à l'œuvre dans le développement des territoires. Ce mastère se déroule en alternance entre une mission dans une organisation (service de l'état, entreprise privée, collectivité territoriale, bureau d'étude), et les modules académiques sur deux semaines chacun, répartis de septembre à juin. La soutenance d'une « thèse professionnelle » en septembre sanctionne l'année.

La dernière année d'une formation d'ingénieur de SupAgroDijon : « Organisation et qualité dans les filières agricoles et agroalimentaires » (OQF) est une année de spécialisation scientifique et technique à vocation professionnelle ; l'option OQF a pour vocation de former les étudiants à la prise en charge d'activités liées à la construction de démarches de qualité et des signes qui les attestent. Les étudiants devront être capables de mettre en place, maîtriser et gérer les modalités de coordination des relations et des actions entre les différents agents d'une filière dans des situations de marché, de relations contractuelles ou de conventions interprofessionnelles. Une étude de cas, centrée sur l'analyse d'une filière à travers ses différents maillons et leurs interdépendances, est proposée aux étudiants durant six semaines. Les étudiants doivent aussi effectuer des modules professionnalisant.

2) Trois formes de mobilisation de l'expérience dans les formations

2.1 L'expérience

D'un point de vue phénoménologique, faire l'expérience de quelque chose, ou vivre une expérience, c'est se heurter concrètement aux choses c'est-à-dire se trouver dans une situation dans laquelle notre être entier se trouve engagé. Cette « expérience » est singulière dans le sens où, bien que d'autres puissent s'être trouvés dans la même situation et bien que l'on puisse la verbaliser, son vécu, dans le détail des sensations et des émotions ressenties, nous est propre (Livet P.,2002).Toutefois, une expérience pour être identifiée a besoin d'être reconnue comme telle. Soit de manière individuelle, par sa singularité, parce qu'elle tranche par rapport à ce que l'on vit de manière ordinaire, soit de manière collective parce que d'autres nous ont orientés vers cette expérience ou nous aide à l'identifier (Conein B.,2006). Même lorsque cette expérience est personnelle, elle est interprétée à partir d'un certain nombre de cadres

² <http://www.agroparistech.fr/-Developpement-local-et-amenagement.html>

socialement partagés. Les collectifs dans lesquels nous nous trouvons insérés nous aident à identifier un vécu comme étant un tout cohérent qui prend la forme d'une expérience (Goffman E., 1991). Cette identification a une dimension sémiologique car cette expérience prend place dans une structure de types d'expériences divers. La définition de ce qu'est une expérience est donc relative à un collectif social donné et la pertinence des expériences est relative aux « mondes » dans lesquels on se trouve plongé (Boltanski L., Thévenot L., 1991). Elles peuvent compter, et donc être valorisées, dans un monde et pas dans un autre³. Ce travail d'identification nécessite une réflexivité, soit par un colloque intérieur qui amène à caractériser les choses, soit par une activité dialogique (Bakhtine M., 1977). Elle permet la construction de cadres d'action nécessaire à l'identification d'une diversité de situations et à un engagement approprié de l'action dans celles-ci (Goffman E., (1991)). Cette réflexivité est possible parce qu'une expérience, entendue comme une action vécue, peut être décrite. Il s'agit de l'« accountability », de la « descriptibilité » qui est un élément même de l'action. L'expérience est donc une source de connaissance des choses. La connaissance par expérience se distingue en cela de la connaissance par témoignage, qui nous fait accéder au réel à travers les descriptions qu'en font les autres, et en même temps elle alimente cette connaissance par témoignage (Bouvier A., Conein B., 2007). L'expérience est cumulative dans le sens où les premières expériences peuvent être renforcées par d'autres expériences pour constituer « de l'expérience ». Il s'agit alors d'un capital que l'on possède, en propre, qui nous permet de mieux appréhender et de mieux maîtriser un certain domaine pratique. La possession de cette expérience comme capital se concrétise en situation par une capacité à « savoir s'y prendre » pour la réalisation d'une tâche. Cette connaissance, si elle n'est pas régulièrement actualisée, a tendance à s'effacer. Le « savoir s'y prendre » peut donc se dégrader.

2.2 Un dispositif de formation peut intégrer de manière différente « l'expérience ».

On peut distinguer trois situations idéal-typiques : l'expérience comme capital, l'expérience comme moyen et l'expérience comme mise à l'épreuve.

L'expérience peut tout d'abord être recherchée en tant que telle, le but étant de permettre aux étudiants d'agir en situation pour qu'ils identifient différents types de situations et sachent mettre en œuvre, dans chacune d'entre elles, un registre d'action adéquat. Il s'agit alors d'accumuler un capital d'expériences pour permettre aux étudiants de savoir quoi faire en différentes situations. Le formateur est alors amené non seulement à différencier *a priori* ces types de situations pour y placer les étudiants mais aussi, *a posteriori*, à revenir sur la manière dont ceux-ci ont élaboré ou se sont appuyés sur un cadre d'interprétation pour pouvoir agir. Le travail de formation consiste alors à mener une activité réflexive pour pouvoir caractériser ces situations, et donc définir un cadre d'interprétation, et pour pouvoir identifier des modes d'action pertinents.

On peut ensuite voir l'expérience non pas comme un capital à acquérir mais comme un moyen pour faire acquérir aux étudiants un type de savoir particulier. La maîtrise de méthodes et démarches d'analyse et d'action, comme pour tout outil manipulable, passe par la mise en œuvre concrète pour incorporer des postures et manières de faire. Une grande partie de l'apprentissage ne peut s'opérer que concrètement. Il s'agit ici moins de construire un système d'expériences diverses que, par diverses expériences, mettre en valeur un certain type de savoirs qui ne pourrait être traité théoriquement. Le formateur doit donc identifier ce type de savoirs et proposer des mises en situation qui permettent de mettre l'accent sur ses différents éléments, en soulignant l'un ou l'autre de ces éléments ou, à défaut d'une telle identification,

³ Ainsi un mal-être peut être identifié comme une expérience spirituelle dans la sphère du religieux (monde de « l'inspiration ») ou comme une simple fatigue dans la sphère médicale (monde « industriel »).

proposer aux étudiants des situations intuitivement suffisamment complète pour que ces différents éléments puissent s'y trouver.

L'expérience peut être ensuite vue comme une mise à l'épreuve de formes abstraites. Elle permet alors non pas d'acquérir un savoir spécifique à la pratique mais d'opérer des liens entre des critères d'ordre abstrait et les repères concrets qui leur correspondent dans la matérialité des choses. Elle devient alors la concrétisation d'une théorie. D'une certaine manière, elle « exemplarise » des éléments présentés de manière abstraite à partir d'une situation concrète. La théorie étant une modélisation de la réalité, elle fait apparaître les points de saillance de cette réalité à prendre en compte pour interpréter les choses (Ricoeur, 1997). Le formateur doit donc identifier des situations suffisamment « parlantes » au regard du cadre théorique présenté pour que le cas sur lequel le travail s'opère puisse se présenter sous un profil traitable et puisse permettre de renseigner les différents éléments proposés par le cadre théorique.

2.3 L'exemple de nos trois formations

Les différentes formations peuvent s'appuyer plus ou moins sur l'un ou l'autre registre d'expérience en les agencant différemment en fonction du public et de la forme de la formation. Les formations sur lesquelles nous nous appuyons s'adressent à des publics assez différents selon que les étudiants se trouvent en formation continue ou en formation initiale, selon qu'ils suivent la formation par alternance ou à temps complet. PLIDER propose ainsi une formation continue et par alternance à des agents de développement ayant une expérience professionnelle et se trouvant toujours en poste au cours de la formation. DLAT est une formation initiale, par alternance, dans laquelle les étudiants, sans expérience professionnelle, suivent des cours une partie du temps en étant, pour l'autre partie, dans le cadre de leur stage, en situation professionnelle. OQF est une formation initiale à temps complet dans laquelle les étudiants ne peuvent s'appuyer ni sur leur l'expérience professionnelle ni sur une situation professionnelle. Nous voyons donc que l'expérience en tant que ressource pour la formation ne peut être sollicitée de la même façon.

Dans le cadre de PLIDER, il est possible de s'appuyer sur le capital d'expériences non seulement déjà engrangé des étudiants, car ils ont déjà un parcours professionnel, mais aussi actualisé, car ils sont toujours en activité pendant la formation, pour structurer ce capital et pouvoir le partager. Un travail peut donc être opéré avec les étudiants sur leur expérience pour qu'ils puissent en témoigner et que, par ce témoignage et le travail d'interprétation auquel il est soumis, ils puissent la saisir autrement. L'expérience est donc considérée ici comme « ressource de formation » qui nécessite de la part des étudiants la déconstruction de certitudes entièrement acquises. Les théories se présentent comme des cadres interprétatifs à disposition qui permettent de relire les expériences vécues par chacun mais aussi d'avoir des références communes pour pouvoir partager cette diversité d'expérience. C'est « l'expérience comme capital » qui se trouve alors essentiellement valorisée. Mais, de plus, ces étudiants étant toujours en activité, ils peuvent trouver en situation les cadres interprétatifs et les modalités d'action qui leur sont fournis durant les périodes de regroupement pour la formation. C'est « l'expérience comme mise à l'épreuve » au cours de la pratique de la recherche qui est sollicitée. Enfin, les travaux dirigés mobilisent l'expérience comme mise à l'épreuve pour les apports théoriques et leur assimilation par les étudiants.

Dans le cas de DLAT, les étudiants sont en formation par alternance. Ils partagent leur temps entre la formation et leur stage. Ils n'ont pas à proprement parler d'expériences professionnelles, mais se trouvent durant leurs stages en « situation professionnelle ». Cette période de stage correspond précisément à la recherche d'une « expérience comme capital » et d'une « expérience comme moyen ». Il s'agit de permettre aux étudiants de se confronter à une diversité de situations et de leur permettre d'apprendre dans ces situations une série de

savoirs propres à l'organisation du travail et aux situations sociales dans lesquelles ils se trouvent immergés. La période de formation se trouve, quant à elle, structurée autour du traitement d'un cas concret proposé aux étudiants comme objet d'étude. Il s'agit moins ici, dans ce cas concret, d'acquérir une expérience supplémentaire, que de parvenir à structurer cette étude à partir d'éléments théoriques fournis en fonction de la spécificité de cette étude. « L'expérience comme mise à l'épreuve » structure la formation. Mais cette mise à l'épreuve est autant celle de la théorie par l'expérience que de l'expérience par la théorie. Il s'agit donc d'organiser la formation à partir d'un travail pratique de conduite de l'étude et théorique de découverte de cadres conceptuels utiles à l'étude.

Dans le cas d'OQF, les étudiants sont en formation à temps complet. L'appel à l'expérience se réalise tout d'abord dans la période d'apprentissage théorique pour que les étudiants puissent saisir ce qui leur est présenté. Des cas concrets, qui sont des expériences des autres, sont exposés en salle pour montrer comment fonctionnent les cadres théoriques pour l'analyse. Mais c'est la réalisation d'une étude de terrain de six semaines qui, après les différents apports théoriques, se trouve centrée sur l'expérience. Dans une formation à temps complet, où les étudiants ne se trouvent pas en situation professionnelle et où la formation est prioritairement structurée autour de la présentation de cadres théoriques, cette mise en situation se veut être, à la fois, une « expérience comme mise à l'épreuve » des cadres théoriques et une « expérience comme moyen ». Il s'agit autant de voir comment les cadres conceptuels présentés de manière abstraite « fonctionnent » concrètement pour comprendre et interpréter les choses que de développer des « savoirs pratiques » qui, de fait, ne peuvent pas être théorisés.

2.4 Temporalité de l'expérience

Ces trois formations peuvent être positionnées sur un graphe en fonction de l'importance donnée à tel ou tel aspect de l'expérience

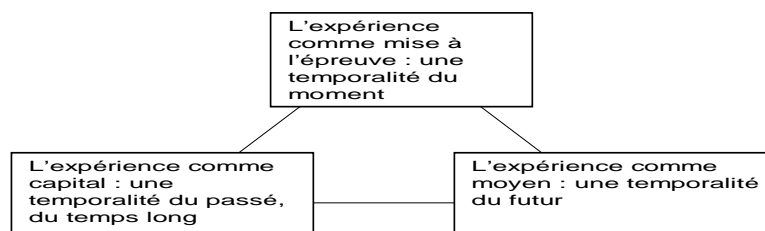


Figure 1: Les trois temporalités de l'expérience

Nous voyons que ces différents types d'expérience sont affectés par une charge temporelle différente (figure 1). Si « l'expérience comme capital » tire sa consistance d'accumulation d'éléments issus du passé, « l'expérience comme moyen » est orientée vers une visée future dont la cible est incertaine : découvrir un type de savoir. Quant à « l'expérience comme mise à l'épreuve » elle tire sa légitimité de sa capacité à faire parler concrètement sur le

moment des cadres abstraits. Dans le cadre des trois formations analysées, nous avons pu mettre en évidence que, même si elles mobilisent toutes par des modalités pédagogiques les trois temporalités, elles accordent dans la conception même de la formation une place différente à cette temporalité. Ce constat nous amène à nous interroger sur l'importance de cette mobilisation différenciée pour répondre à l'évolution des compétences dans les métiers du développement, et sur la qualification des compétences pour l'action que nous cherchons à faire acquérir aux étudiants.

3) Situations de travail et situations de formation : la mobilisation de l'expérience

On assiste depuis 1990 en Argentine et en France, et de façon beaucoup plus brutale dans le premier pays, à une redéfinition de l'intervention de l'Etat dans la société et l'économie, et à une décentralisation des décisions et modes d'actions publics. De ce fait, de nouveaux acteurs publics interviennent dans l'élaboration et la conduite des actions de développement. Il ne s'agit alors plus aujourd'hui, pour les agents de développement, de suivre une logique « circonstanciée de l'action » c'est-à-dire d'ajustement ou d'adaptation d'actions conçues au niveau national. Il y a, d'un côté, développement « d'actions de l'Etat » - et non plus « d'actions publiques »⁴ - liées à la définition et au déploiement d'une réglementation et d'actions incitatives et, de l'autre, mise en œuvre « d'actions communes »⁵ spécifiques à des groupes locaux d'acteurs - et non plus « d'actions collective », standards, transposables et transposées à un collectif plus vaste. Les agents de développement sont en charge d'accompagner l'articulation entre ces deux niveaux, c'est-à-dire d'ajuster l'action de l'Etat et l'action commune. Pour ce faire ils doivent inventer des solutions locales pour répondre, au moins aux urgences, à défaut de structurer une forme de développement en tant que telle. Les connaissances sur lesquelles ils s'appuient ne sont pas alors des connaissances « professionnelles » qui ont pu leur être transmises aux cours de leur formation, les seules légitimes étant classiquement celles validées par la recherche scientifique (Schön, 1991). Ils opèrent alors à partir de connaissances construites et accumulées aux cours de leurs différentes expériences. Cette multiplication et territorialisation des modes d'action fait ressortir la nécessité d'une capitalisation, aussi bien des enseignements qui peuvent être tirés des dispositifs *ad hoc* mis en œuvre que des références et règles produites, afin de gagner en maîtrise et en efficacité dans d'autres actions. Mais au-delà il s'agit aussi de légitimer un mode d'action de développement qui ne peut se réduire à une action contingente (figure 2).

Ce nouveau cadre d'exercice des métiers du développement agricole et du développement territorial amène les agents qui s'y trouvent engagés, face à la diversité des situations rencontrées, à une invention, en continue, de nouvelles connaissances professionnelles. C'est

⁴ L'action publique n'est pas une simple application locale des politiques publiques ou de grands programmes de développement définis au niveau national ou régional, et donc assimilable à « l'action de l'Etat ». Elle est en partie une réinvention locale d'un agir des pouvoirs publics et une tension entre une application contingente des principes de l'intervention des pouvoirs publics et une production locale de ces principes. Les nouvelles figures de l'action de l'Etat (contractualisation, projets,... cf Gaudin, 1999 et de son évaluation (Leca 1993) sont en cohérence avec l'émergence de ce type d'action publique au niveau local.

⁵ L'action commune peut être ici rapprochée de la définition qu'en donnent des auteurs comme Livet et Thévenot, 1994 : elle est plus qu'une « action à plusieurs » qui se déroule le plus souvent sans ajustement par le dialogue et fait partie des routines du quotidien. L'action commune émerge à partir du moment où une action est rendue manifeste pour autrui et donne lieu à des ajustements intersubjectifs notamment *via* le langage. Mais elle ne donne pas lieu à des efforts de systématisation ou conceptualisation qui lui permettrait de s'extraire de ses conditions singulières de réalisation et elle ne permet donc aucun apprentissage organisé mobilisable ailleurs ou plus tard.

pourquoi la structuration ou l'étayage des formations à partir de l'expérience ou de l'expérimentation de situations professionnelles concrètes vise non seulement à mieux faire découvrir aux étudiants des éléments de la réalité qui sinon leur échapperaient, mais aussi à les faire rentrer dans une dynamique de construction de connaissances à laquelle ils seront confrontés dans leur activité. Il n'est, en effet, aujourd'hui plus possible de déterminer *a priori* les cadres techniques et sociaux d'usage de ces connaissances et donc la pertinence de ces dernières. L'action de développement doit être inventée, en situation, avec les acteurs qui y seront impliqués⁶.

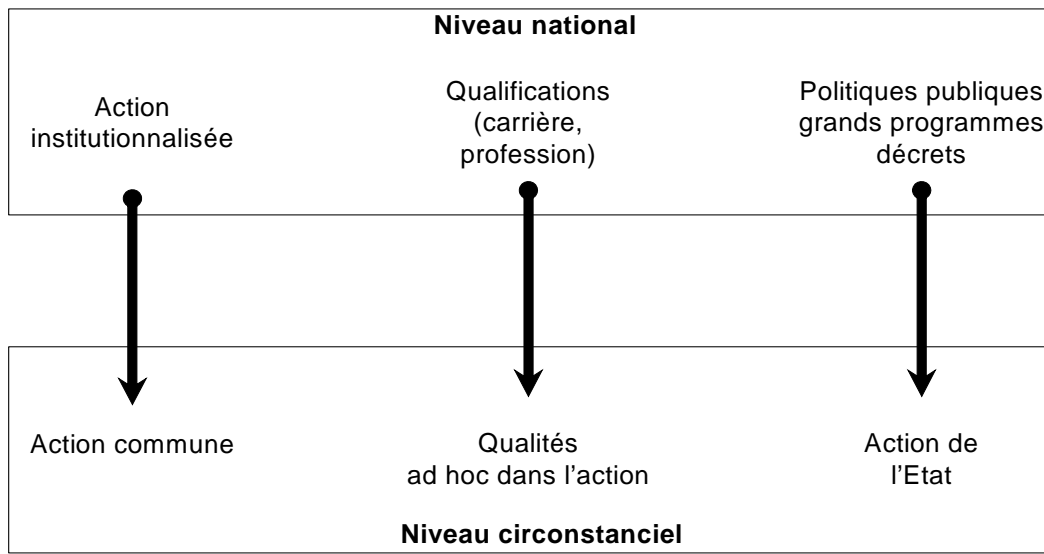


Figure 2: De la qualification à la pratique dans l'action

Toutefois, dans ce contexte de transformation des démarches de développement, les trois formations ne visent pas les mêmes situations professionnelles. Dans le cas de PLIDER, en Argentine, il s'agit de former des agents de développement afin qu'ils soient capables de faire face à une palette de situations allant de « l'application de politiques publiques » à la « construction d'actions publiques locales ». La prééminence de ce dernier type de démarches, à la mise en œuvre desquelles ils ont été antérieurement peu préparés, étant de plus en plus marquée, la formation cherche à développer leur capacité à interpréter les situations d'action, à ajuster en conséquence leurs propres pratiques et à capitaliser les connaissances qu'ils peuvent tirer de leurs engagements dans ces situations. Dans le cas du Master DLAT, il s'agit d'augmenter la capacité des professionnels du développement à travailler, dans le cadre de la mise en œuvre de politiques publiques, avec des acteurs de l'action publique. L'accent est donc mis sur l'application et l'adaptation locale des politiques publiques. La formation OQF, quant à elle, vise à former des agents qui soient capables de développer, en particulier au sein d'organismes interprofessionnels, des formes variées de coordination entre acteurs d'une

⁶ Les politologues parlent alors d'« action publique », tandis que le terme de « politique publique » est réservé généralement à des actions de l'Etat en grande partie pensées en dehors des contextes singuliers d'action, même si leur application doit bien évidemment faire l'objet ensuite d'une adaptation voire d'une réinvention locale.

même filière de production. Une telle capacité demande une maîtrise de champs professionnels et de domaines économiques différents.

Le schéma (figure 3) montre le positionnement de chacune de nos formations dans le cadre de la transformation du contexte professionnel des métiers du développement. De l'adaptation des politiques publiques (DLAT) à la construction locale de l'action publique (PLIDER) en passant par la coordination d'acteurs d'une filière (OQF), cette transformation conduit à la mise en œuvre, dans des situations complexes et incertaines, d'actions négociées, intersectorielles et pluriacteurs, qui doivent être ajustées en continu.

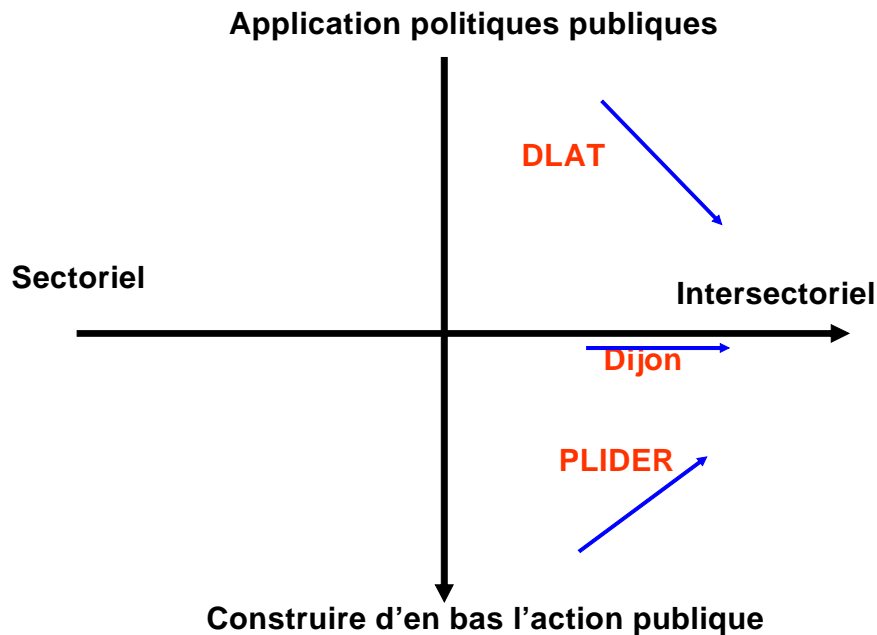


Figure 3 Schématisation des efforts de formation dans l'espace de transformation des pratiques professionnelles du développement agricole et territorial

Dans ce cadre d'exercice des métiers du développement, les situations contingentes d'action deviennent des moments d'invention non pas seulement des modalités d'application d'un savoir ou savoir-faire mais de construction des principes du métier et des représentations et savoir-faire qui vont avec. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur les expériences singulières des étudiants. Une non prise en compte de ces expériences reviendrait à déléguer une partie de l'apprentissage à la capacité personnelle de chacun des agents, dans la solitude professionnelle de ses diverses interventions, sans lui donner les moyens de le constituer en tant que tel par des échanges avec des pairs et de capitaliser les connaissances et savoir-faire d'une situation d'intervention à l'autre. Dans ce cadre un travail perpétuel de formalisation, comparaison, théorisation et retour à la pratique est nécessaire et requiert un aller-retour permanent entre un travail individuel et collectif, entre la mise en situation et la formalisation, voire la théorisation.

4. Discussion et conclusion

Nous avons montré que l'expérience pouvait être mobilisée de façon différente dans des formations, avec des objectifs et des publics différents, mais toujours visant à accompagner

des dynamiques de développement. Ces formations ont été conçues progressivement pour s'adapter aux contextes dans lesquels évoluaient les personnes en formation, qu'elle soit initiale ou professionnelle. Chaque année n'est pas la reproduction exacte de ce qui s'est passé l'année précédente, mais elle est ajustée d'une part pour tenir compte de la spécificité des participants et de leurs propres expériences, d'autre part de l'évaluation des sessions précédentes pour un perpétuel enrichissement et apprentissage.

Cependant, malgré notre expérience et notre analyse réflexive, nous nous interrogeons sur les conditions de pérennisation de ces efforts de formation et sur les enseignements que l'on peut en tirer pour continuer à répondre aux questions et aux enjeux auxquels sont confrontés les étudiants et professionnels. Ces expériences de formation peuvent-elles aider à adapter des formations existantes ou à en concevoir de nouvelles, toujours dans cet esprit d'être au plus près des recompositions en cours dans les territoires ?

En référence au thème de « L'Expérience » pour les Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, nous avançons trois ensembles de questions :

-Agir en situation d'incertitude : dans nos formations, les étudiants sont confrontés à une déstabilisation vis-à-vis de leurs repères pour résoudre un problème, comme ils seront amenés à l'être en situation professionnelle. Cette déstabilisation est-elle formatrice ? Comment identifier les apprentissages qui sont produits au cours de cette déstabilisation ?

Ainsi, dans la formation DLAT, nous assistons périodiquement à des moments de crises, en particulier au moment du module analyse spatiale, pour deux raisons : tout d'abord nous leur demandons de raisonner autrement (entrée spatiale et non pas entrée technique ou par les jeux d'acteurs) et d'autre part collectivement (importance du travail de groupe). Les étudiants ont des difficultés à « accepter » une approche nouvelle, et même s'ils le font sur le moment, ne l'ont pas pour autant acquise.. Et pourtant, dès la fin de l'année ou quelques années plus tard, ils reconnaissent l'effet structurant de cette mise en situation.

Nous avons la conviction de l'importance de cet apprentissage pour exercer les métiers d'accompagnement. Mais en contre partie nous sommes conscient que nous prenons le risque de ne pas mobiliser les étudiants au moment même de l'apprentissage (temps de formation).

-Valoriser les expériences individuelles au service du collectif : certains étudiants ont déjà des expériences professionnelles, savent animer une réunion ou sont à l'aise avec différentes catégories d'acteurs, d'autres sont novices. Comment transmettre ces capacités autrement que par un apprentissage individuel ? Comment organiser le partage d'expériences et permettre le développement de la « capacité à être efficace en mobilisant des sources de compétence d'origines variées et multiples » c'est-à-dire la capacité à être acteur dans la construction d'une compétence collective comme l'exprime Norbert Alter⁷.

Ainsi, plutôt que de faire acquérir à chacun une somme de compétences individuelles, au-delà des compétences de base, il s'agit de leur faire acquérir aussi la capacité d'articuler leurs compétences, ce qui demande à la fois d'être conscient, chacun, de ses compétences et de ses limites et d'avoir l'intelligence de leur combinaison. Comment dépasser le simple constat du « je ne sais pas faire », « l'autre le fait mieux que moi », pour passer au « je sais faire ça et toi tu sais faire ça, ensemble, nous provoquons une synergie de compétences et de moyens » ?

Comment distinguer entre les nécessaires compétences de base que chacun devrait acquérir et les compétences différenciées qui font la diversité des solutions et qui sont créatrices d'innovation ? Quelles formes de coordination des compétences ?

-Stabiliser les acquis : la formation a une part de répétition mais aussi une part d'innovation. Comment se situer entre ces deux extrêmes ? Une expérience prend du temps et n'est souvent pas renouvelée : une sortie terrain, une étude de cas, une situation particulière. Pour autant, elle répond à la fois d'une situation spécifique, mais certains de ses enseignements sont

⁷ Entretien dans Le Monde du 27 octobre 2009

génériques. Comment faire pour que les étudiants reconnaissent ces situations d'apprentissage et capitalisent ces expériences, sans que tout soit à recommencer du début à chaque fois ?

Ainsi, retour réflexif, discussion collective, évaluation des acquis, ... sont autant de modalités concrètes pour stabiliser les acquis. Construction d'un fil rouge, récapitulatif final des expériences de l'année, sont des modes d'organisation qui facilitent l'accumulation. Pour autant, l'équilibre est difficile à trouver.

Comment rendre lisible le fil directeur de ces formations évolutives et adaptatives ?

Ces expériences de formation sont importantes pour nous, chercheurs. Elles nous interpellent dans le fondement même de la construction des connaissances scientifiques, parce que le questionnement arrive pour ainsi dire « en sens inverse ». Ce n'est pas la recherche qui diffuse ses résultats, mais bien la formation qui est génératrice de questions de recherche. Parce que qu'en formation rien n'est définitivement acquis, tout est en construction, la formation est une bonne « école de l'action ». Parce que qu'il y a nécessité de combiner des savoirs et de les expérimenter, l'expérience en formation est une façon de transmettre les connaissances de la recherche pour l'action.

Bibliographie :

- Albaladejo, C., (2004) *Les transformations des métiers du développement rural en France et en Argentine : de nouvelles compétences pour de nouveaux contextes*. Les cahiers de Médiations. Inra
- 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 Manatiales, calle Alberti 453, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, INTA, Balcarce, Argentina. 10 pages.
- 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 Muchnick J. (eds). *Le temps des SYAL. Techniques, aliments et territoires*. Editions Quae Cemagref-Cirad-Ifremer-Inra Coll. Paris.
- Albaladejo, C., Auricoste, C., Lardon, S. (2009). *Apports croisés de la recherche et de la formations pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial : l’exemple du master Plider en Argentine*. Colloque ARDLF Clermont Ferrand 2009
- Auricoste, C., Albaladejo, C., Cerf, M., Compagnone, C., Lardon, S. (2008) : *Compétences développées dans les formations initiales préparant aux métiers de conseil et d’accompagnement ; le détour par les référentiels en cours de construction dans les métiers du développement agricole et territorial*. Colloque ARDLF Rimouski 2008
- Auricoste, C., Compagnone, C., Albaladejo, C., Cerf, M., Lardon, S. (2009) : Les formations aux métiers du développement agricole et territorial : quelles compétences développer ? In C. Compagnone, C. Auricoste & B. Lémery (coord), *Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?* (pp.219-235) Editions Quae Inra/Educagri.
- Bakhine, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d’application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de minuit. Paris.
- Barthe, L. (2009) Le développement territorial dans les espaces ruraux, un champ professionnel en construction. In C. Compagnone, C. Auricoste & B. Lémery (coord), *Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?* (pp.167-185) Editions Quae Inra/Educagri
- Boltanski, L., Thévenot, L., (1991) *De la justification. Les économies de grandeur*. Gallimard, Paris.
- Bouvier, A., Conein, B. Eds. (2007) *L’epistemologie sociale: une théorie sociale de la connaissance*. Raisons pratiques 17. Paris.
- Cerf, M., Maxime, F. (2006) La coproduction du conseil ; un apprentissage difficile. In Rémy, J., Brives, H., Lémery, B. (dir.). (2006) *Conseiller en agriculture*. Sciences en partage. Inra/Educagri .
- Compagnone, C., Auricoste, C., Lémery, B. (Coord.). (2009): *Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?* Editions Quae Inra/ Educagri.
- Darré, J.P. (1994). Les voies de construction d’un référentiel: le cas des conseillers techniques agricoles. Savoirs et compétence. Education Formation, Gestion. Version numérique.
- Deffontaines, J.P., Marcelpoil, E., Moquay, P., (2001). Le développement territorial : une diversité d’interprétations. In Lardon S., Maurel P., Piveteau V. (éds.), *Représentations spatiales et développement territorial*. Paris, Editions Hermès, pp 39-56.
- Duran, P. (1999) *Penser l’action publique*. Paris LGDJ.
- Fornel (de), M., Ogien, A., Queré, L. (Eds), (2001). *L’ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. La découverte, Paris.

- Gaudin, J..P. (1999) *Gouverner par contrat. L'action publique en question*. Paris Presses de Sciences Po. 233p. 1999
- Goffman, E. (1991) *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit, Paris
- Jeannot, G. (2005) *Les métiers flous*. Travail et action publique Octares
- 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.,(2009) Former des ingénieurs-projets en développement territorial. Un itinéraire méthodologique pour faciliter la participation des acteurs. In Béguin P., Cerf M. (dir.) « *Dynamiques des savoirs, dynamiques des changements* », Editions Octarés, Toulouse, 16p.
- Le Boterf ,G. (2002) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'organisation.
- Leca, J. (1993) Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation de l'état et le statut de l'évaluation. *Revue Française d'administration Publique*. 66, 185-196.
- Livet, P., Thévenot,L. (1994)Les catégories de l'action collective In Orlean A. (ed.). *Analyse économique des conventions* PUF coll. Paris.
- Minet, F. (2004) *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Education et Formation. L'harmattan.
- Orly, P.(2008) Analyse de l'action et compréhension de l'activité pour la formation. L'exemple des apprentis préposés..*Education Permanente* 2008
- Rémy, J., Brives,H., Lémery,B. (dir.). (2006) *Conseiller en agriculture*. Sciences en partage. Inra/Educagri 271p, 2006.
- Ricoeur, P. (1997). *La métaphore vive*. Seuil.Paris
- Schön,D.A. (1991). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. London UK, Basic Books, 374 p. 1991

Annexe 1 : les trois formations analysées

Titre de la formation	FLIDER « Processus locaux d'innovation et de développement rural » (Argentine) C. Albaladejo	Développement local et aménagement des territoires, (ENGREF) S. Ladon	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
Objectif	Former aux nouveaux métiers du développement par la recherche. Ces nouveaux métiers sont à l'articulation entre « action publique » et « action collective »	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 agroalimentaires, à la construction des démarches de qualité et la conduite de démarches innovantes.
Structuration d'ensemble	6 modules de 60 à 200 h : 1. bases conceptuelles pour l'analyse de la transformation des territoires ruraux, 2. transformations de l'action de développement et rôles des agents impliqués, 3. Systèmes agraires, environnement et développement territorial rural, 4. Stratégies de l'intervention territoriale et du développement local, 5. Stratégie de l'innovation socio-technique et connaissance de l'information, 6. méthodologie de la recherche et construction d'une problématique. 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 et la soutenance d'une thèse professionnelle en fin d'année.	6 modules de durées variables (10 à 40 h) : 1. modélisation des filières, 2. sociologie des entreprises, 3. organisation des marchés et concurrence, 4. politique agricole, 5. conception usage et enjeux de la qualité, 6. 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. Une étude de cas collective de 6 semaines et un 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. Ils permettent : - une prise de distance sur les transformations de ces métiers et sur les nouvelles compétences requises ; - 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.	Le module 4 assure la charnière entre les apports conceptuels des premiers modules et les rendus plus opérationnels des derniers modules. Une mise en perspective de ces différents savoirs est proposée à partir d'un cas d'étude européen (module 7).	Il s'agit de maîtriser les outils d'analyse des filières et d'acquérir la compétence pour pouvoir intervenir dans la structuration d'une filière. Une attention particulière est portée aux questions de coordination entre acteurs. Les savoirs théoriques des modules sont appliqués dans l'étude de cas de 6 semaines et le mémoire de fin d'études.