Quelles compétences des agents pour la production de l'action publique au service du développement territorial ? Construire sur l'expérience dans un dispositif de formation-action en Argentine

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

▶ **To cite this version:**

Christophe Albaladejo, Caroline C. Auricoste, Marianne Cerf, Claude Compagnone, Sylvie Lardon. Quelles compétences des agents pour la production de l'action publique au service du développement territorial ? Construire sur l'expérience dans un dispositif de formation-action en Argentine. Formation et apprentissage collectif territorial. Tome 1. Compétences et nouvelles formes de gouvernance territoriale, L'Harmattan, 220 p., 2014, 978-2-343-03327-3. hal-02792209

HAL Id: hal-02792209
https://hal.inrae.fr/hal-02792209

Submitted on 5 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.

Chapitre 2

FORMATION-ACTION, COMPETENCES ET DEVELOPPEMENT TERRITORIAL EN ARGENTINE

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

Construire sur l'expérience dans un dispositif de formation-action : les compétences des agents pour la production de l'action publique au service du développement territorial en Argentine[6]

Il est possible de considérer que la notion de « développement du territoire » est apparue comme antérieure à celle de « développement agricole » dans les pays de l'Amérique latine. En effet, dans ces pays la nécessité de mener à bien de grands programmes de colonisation de terres « nouvelles » a conduit à mettre en place des politiques de conquête du territoire de façon massive pour les zones rurales dès la fin du XIX[e] siècle, autrement dit bien avant les politiques strictement agricoles[7]. C'est le cas en Argentine, où, parallèlement à ces grands programmes, le conseil agricole était assumé par des firmes directement liées à l'expansion territoriale : les compagnies de chemin de fer. Les stations expérimentales de ces compagnies ont par la suite été presque toutes reprises par la recherche agronomique publique après 1958. Ce n'est qu'à la fin des années 1950 que l'État, dans une étape dite « développementiste[8] », a choisi de déployer des politiques agricoles, guidées par un objectif de modernisation et de transfert de technologie, qui aboutiront à l'installation d'un grand nombre d'agents de développement (appelés *extensionistas*) sur l'ensemble des territoires ruraux. Le développement du territoire n'est donc pas une préoccupation récente pour les États latino-américains, bien au contraire. Mais ce n'est que depuis 2002, après la forte crise économique qu'a connue l'Argentine, que l'expression de « développement territorial » devient un des maîtres mots des administrations et du monde de la recherche en milieu rural. Après trois décennies consacrées au développement agricole autrement dit à une vision plus sectorielle que territoriale, que signifie cet usage de la notion de « développement territorial » ?

Au cours des années 1980, le modèle « développementiste », basé sur le transfert de technologie agricole, est remis en cause en tant que moteur pour le développement des territoires. Des programmes particuliers commencent à être montés destinés à des catégories d'agriculteurs et d'habitants ruraux non directement concernés par la « modernisation agricole » (programme *Minifundio*). Les années 1990, avec l'application de politiques néolibérales, voient le développement agricole se réduire à sa plus simple expression dans le cadre d'une économie de marché : la croissance des exportations. Une multitude de programmes palliatifs sont alors mis en œuvre, sous l'égide des organismes internationaux qui en assurent le financement (Programme des Nations unies pour le développement

[1] *Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) département SAD (Frnce), UNLP Facultad de Ciencias Agrarias, La Plata (Argentine)*
[2] *Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) département SAD (France) - Médiations*
[3] *Institut National de la Recherche Agronomique Département SAD UR 1326 Sens. Université Paris-Est Marne La Vallée*
[4] *Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) SAD Listo*
[5] *Institut national de la recherche agronomique (INRA) et AgroParisTech-École nationale du génie rural, des eaux et des forêts (ENGREF) – UMR Métafort*
[6] Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Agence nationale de la recherche (ANR) et de l'Agence inter-établissements de recherche pour le développement (AIRD) dans le cadre du programme SYSTERRA (Écosystèmes, Territoires, Ressources vivantes et Agricultures), portant la référence ANR-09-STRA-04 et du département Sciences pour l'action et le développement (SAD) de l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) dans le cadre du projet « Formation-Action pour et sur le Développement Agricole et Territorial ».
[7] Il est sans doute difficile de parler pour l'Argentine de « politique agricole » au sens où on l'entend en France, mais on peut clairement dater l'émergence d'une volonté et d'un plan de l'État d'intervention dans l'agriculture à la fin des années 1950 avec la création de grands organismes de recherche, de vulgarisation agricole, de régulation des marchés.
[8] Selon un courant intellectuel fortement ancré dans la Commission économique pour l'Amérique latine (CÉPAL) de cette époque et représenté par des intellectuels argentins comme Raúl Prebisch, 1986.

(PNUD), Banque mondiale, etc.). Ces programmes (d'aide à la constitution de groupes d'agriculteurs, de jardins potagers pour l'auto-alimentation de la famille, de formation de petits projets communautaires, etc.), pour la plupart exécutés par l'*Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria* (INTA), ont conduit un grand nombre d'agents de développement agricole à travailler dans le cadre d'un développement local (dans la lignée de ce qui en Amérique latine a été connu comme le « développement de communautés » sous l'influence des approches nord-américaines) (Ammann, 1992; Wright, 1990). Le programme *Prohuerta*[9] des potagers d'auto-alimentation a même contraint l'INTA à s'intéresser à des populations non agricoles, qu'elles soient rurales, périurbaines ou urbaines. Dès le début des années 1990, le retrait de l'État national dans la prise en charge des questions de développement a également conduit les municipalités à intervenir dans le développement rural, voire même agricole (Duvernoy et Albaladejo, 2003). Mais le développement local reste une réaction singulière de certains territoires, certes intégrant d'autres dimensions que la production agricole, sans prétention cependant d'être généralisée sur tout le territoire.

Après la forte crise économique de 2001, l'Argentine a connu un retour de l'État national dans le développement, surtout à travers les politiques sociales. L'approche par le développement local dans des petits territoires ruraux est devenue le mot d'ordre pour mettre en cohérence la diversité et l'hétérogénéité des actions des différentes agences héritées de l'approche « palliative » des années 1990. Parallèlement les administrations nationales utilisent un nouveau mot : le « développement territorial », pour impulser une nouvelle ère d'intervention dans le développement avec une vision non sectorielle incluant les dimensions sociales et dans une moindre mesure environnementale. Notre lecture de ces changements est que l'État disposait, à travers des expériences personnelles de ses agents, de réponses locales apportées aux problèmes sociaux sous la forme d'une collection de projets très hétérogènes et spécifiques de développement local. La question pour les administrations centrales était alors de savoir comment d'une part institutionnaliser ces expériences (qui n'avaient même pas été appuyées par les hiérarchies des agents dans les années 1990) et comment les généraliser dans le territoire. Nous proposons ici de désigner sous le terme de « développement territorial » cette intention de généralisation de l'approche de développement local à tout le territoire national. De fait, les agents de développement agricole se sont vus incités à déployer une approche de « développement territorial » et la grande majorité des jeunes recrues (500 en moins de trois ans), ont du se former dans ce domaine.

Nous avons monté en Argentine un dispositif de formation par la recherche pour l'action pour à la fois étudier et accompagner la recomposition, voire la réinvention, d'un développement agricole sous influence du développement territorial à l'œuvre dans les zones rurales. Les « formés » sont des agents en charge d'accompagner cette nouvelle conception du développement. Nous nous attachons à mieux comprendre comment des compétences de développement territorial peuvent se définir, se stabiliser et être acquises dans un processus qui valorise la variété des expériences contingentes de développement local. C'est bien dans cette valorisation de l'expérience que se trouve le passage d'une approche de développement local à celle de développement territorial. L'hypothèse est que dans le nouveau contexte d'exercice des métiers du développement agricole et rural (émergence de l'action publique de développement notamment), l'attitude et les méthodes du chercheur sont les plus adaptées pour enrichir et renouveler les métiers du développement. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps la façon dont nous contrastons des modèles de développement afin de montrer comment émerge l'importance de « mettre en travail » l'expérience pour les agents de développement. Nous discuterons alors la façon dont nous théorisons l'expérience pour ensuite étudier comment les différentes façons d'envisager l'expérience sont mises en jeu dans un dispositif de formation-recherche-action des agents de développement en Argentine, le Master PLIDER (*Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural*) en lien avec une dynamique de formation par la recherche. Nous concluons sur l'importance d'articuler expérience et processus de recherche dans un dispositif qui vise à faire évoluer tant les compétences des agents que les cadres théoriques disponibles pour étudier le développement territorial.

[9] Le programme *Prohuerta* est un programme national financé par le ministère de Développement social de la nation et exécuté par l'INTA. Il comporte aujourd'hui plus de 700 techniciens INTA (titulaires ou contractuels) encadrant des promoteurs locaux distribuant les intrants nécessaires à la confection de jardins potagers familiaux ou communautaires. Ce programme concerne aujourd'hui 600 000 familles dans tout le pays.

1. ENTRE SINGULIER ET GÉNÉRAL : CONSTRUIRE UNE COMPÉTENCE DE DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL

Après 2002, le développement local, essentiellement constitué à travers un ensemble d'expériences singulières, est devenu dans l'INTA, par le biais de la notion de développement territorial, le mode de travail prescrit pour l'ensemble des services de développement de cette organisation. Cela a eu des conséquences directes sur plus de la moitié des conseillers agricoles[10]. En termes opérationnels, passer du développement agricole au développement territorial consiste notamment à passer de l'application locale de politiques publiques définies au niveau national à l'accompagnement de projets *ad hoc* de développement dans de petits territoires. Cet accompagnement nécessite alors un effort continu de mise en cohérence de la diversité des projets qui peuvent se juxtaposer ou se superposer dans le temps et dans l'espace. C'est donc d'une certaine manière passer d'un développement qui s'actualise au niveau local à un développement qui émerge du local, c'est-à-dire d'une approche *top-down* à une approche *bottom-up*. Mais le développement territorial n'est pas une simple extension spatiale du développement local sur tout le territoire national, autrement dit une juxtaposition d'approches locales endogènes. Il est la difficile rencontre entre les deux dynamiques : des impulsions globales (politiques publiques de développement) et des initiatives locales, avec toute la difficulté de savoir combiner les deux.

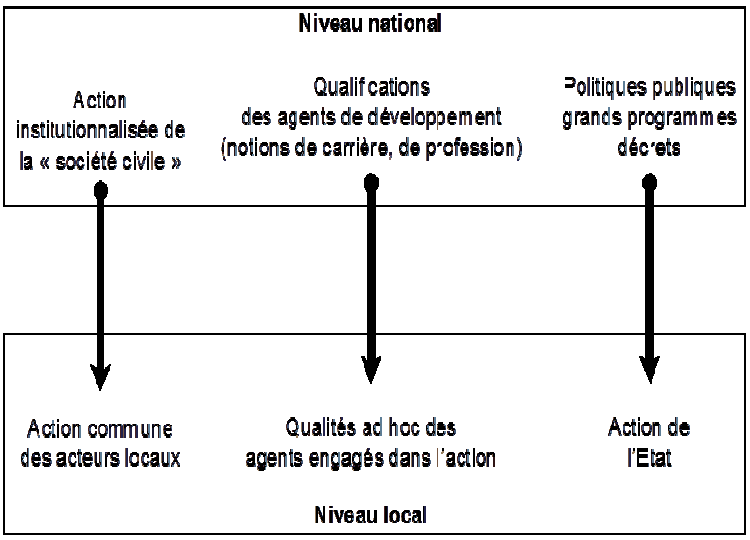
1.1. Des principes généraux d'action mis en contexte localement : l'action de développement comme application d'une politique nationale

Le développement territorial induit des changements dans trois mondes sociaux en interrelation dans la démarche de développement (Long, 1989) : le monde des acteurs supposés « destinataires » de l'action de développement, le monde des acteurs ayant pour objectif une intervention auprès des destinataires et enfin, à l'interface des deux précédents, le monde des « agents de développement » en charge de mettre en œuvre concrètement cette intervention et d'interroger et accompagner la convergence entre des initiatives locales.

Dans la démarche de développement agricole telle qu'elle a été historiquement pratiquée en Argentine, les agents de développement sont en charge de rendre localement applicables des politiques publiques en fonction d'un « intérêt général » défini au niveau régional ou national par le monde agricole et ses représentants. Le niveau national est donc essentiellement un niveau de conception et le niveau local un niveau « circonstanciel d'application » et d'adaptation locale de ces politiques. Les politiques publiques se traduisent ainsi au niveau local dans ce que nous pourrions dénommer une « action de l'État », autrement dit une action singulière qui ne produit pas systématiquement une évolution de la conception ces politiques. L'action de l'État localement est simplement la manifestation concrète et localisée des politiques publiques, autrement dit leur matérialisation « ici et maintenant » (figure 1).

[10] Cela a permis d'accompagner et consolider les nouvelles pratiques des conseillers INTA engagés dans les « nouveaux programmes » comme *Prohuerta* et de guider des jeunes recrues vers ces nouvelles pratiques. Un certain nombre de conseillers n'ont cependant pas substantiellement varié dans leurs façons de faire et restent attachés à un strict accompagnement de la « modernisation de l'activité agricole ».

Figure 1. Le niveau local comme niveau « circonstanciel d'application » et d'adaptation locale des politiques de développement



Source : Auteurs

En Argentine l'essentiel du développement agricole (souvent désigné sous le vocable de *extensión rural*) a été confié à un seul organisme national : l'INTA. Son Conseil directif intègre cinq grands représentants[11] au niveau national du monde agricole : SRA, FAA, CONINAGRO, CRA et AACREA. Dans ce cadre, il est clair qu'il n'y a de place accordée à la société civile qu'au niveau national. Ce n'est qu'une fois la période de la dictature militaire terminée, que des Conseils directifs régionaux composés d'acteurs du territoire ont été mis en place, avec la conception du plan « INTA2 », dans les centres régionaux de l'INTA. Mais globalement l'action de développement a toujours été conçue et négociée avec l'État par des organisations nationales représentatives.

Localement, le développement conduit à la mise en place de ce que Livet et Thévenot (1994) appellent une « action commune » autrement dit une harmonisation *ad hoc* des comportements dans un but spécifique qui ne produit pas de structuration stable ni n'influence de façon durable les actions suivantes. Dans ce cadre, les agents de développement sont en charge d'accompagner l'articulation entre la mise en place des actions de l'État liées à la définition et au déploiement d'une politique publique ou d'une réglementation, et la mise en œuvre « d'actions communes » spécifiques à des groupes locaux d'acteurs. Pour ce faire leur activité consiste à mener un intense travail avec les acteurs locaux, à constituer des groupes, à mettre en œuvre des consultations, des processus participatifs dans le but d'adapter une politique publique au contexte au travers une action de développement certes unique, mais cependant conçue strictement dans le cadre de cette politique.

Les outils employés par l'agent de développement ne renseignent pas sur le type de processus ; notamment l'usage de méthodes participatives n'est pas ici la garantie d'un processus d'invention locale d'une politique de développement, elle peut n'être qu'un moyen d'application d'une politique conçue ailleurs.

Les qualités professionnelles des agents, qui vont de pair avec ce modèle d'intervention, relèvent de « qualifications » – pour reprendre les termes du monde industriel – autrement dit de caractéristiques tenant à la dimension instrumentale et fonctionnelle de leur activité définies en dehors de la contingence des situations d'action. Il s'agit fondamentalement, pour remplir un objectif, de tenter de suivre, dans une situation particulière, une tâche prescrite pour laquelle l'agent a été formé. Si de fait l'agent estime la tâche prescrite impossible ou non souhaitable, il se trouve dans l'obligation de recourir à des dispositions ou de connaissances personnelles afin de s'en éloigner, voire de s'en détourner (tâche réalisée), en fonction des particularités de la situation, mais toujours dans l'intérêt de

[11] SRA : Société Rurale Argentine (grands propriétaires). FAA : *Federación Agraria Argentina* (exploitants moyens et familiaux). CRA : *Confederación Agraria Argentina* (exploitants moyens en général notables agraires). AACREA: *Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agropecuaria* (entreprises agricoles modernisées, les CREA sont une réplique en Argentine des centres d'études techniques agricoles (CETA) français dont ils se sont ouvertement inspirés). CONINAGRO: *Confereración Intercooperativa Agropecuaria* (adhérents de coopératives agricoles).

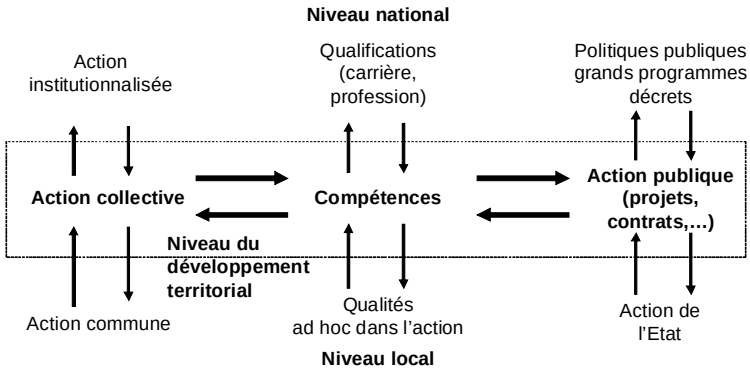
l'objectif. Ces qualités *ad hoc* effectivement mobilisées dans l'action lorsque la tâche réalisée s'éloigne fortement de la tâche prescrite restent « personnelles » dans la mesure où elles ne sont pas reconnues par les institutions. Les qualités reconnues et transmises ne sont définies qu'en dehors des contextes d'action, elles reposent sur des connaissances décontextualisées et le plus souvent des connaissances scientifiques (conception classique des professions institutionnalisées selon Schön, 1996). Le niveau « local » est donc conçu essentiellement comme un niveau circonstanciel de l'action, ne produisant pas d'effets pour les actions suivantes autres que ceux de « traces », autrement dit de simples modifications du contexte, sans mise en mémoire dans la conscience réflexive[12] des acteurs locaux.

La localisation d'une procédure ou d'un projet (que nous proposons d'appeler un développement localisé) ne suffit donc pas à en faire une démarche de « développement local ». Le développement local n'est pas une simple localisation d'un développement conçu en dehors de la localité, c'est une conception locale du développement réalisée avec les acteurs concernés. De fait depuis les années 1960 des expériences dissidentes de développement local ou de développement endogène, basées sur l'affirmation du caractère singulier de chaque processus de développement, apparaissent çà et là (en Argentine mais aussi en France : Jambes, 2001) et sont surtout basées sur des qualités de militance des agents de développement.

1.2. Une action singulière à généraliser : l'action de développement émerge entre le national et le local

Le développement territorial tel qu'il a été introduit en Argentine est parti en quelque sorte d'une volonté de généralisation des multiples expériences de développement local, et a rapidement conduit à la mise en évidence à la fois des liens étroits mais aussi des différences entre les deux concepts (développement local et développement territorial). Comparé à l'application d'une politique publique qui vient d'être exposée, il relève d'une conception très différente de l'action de développement (voir figure 2).

Figure 2. Émergence de compétences dans l'action et développement territorial



Source : Albaladejo et Bustos Cara, 2010

Le développement territorial part d'un contexte de crise de la modernité et notamment de perte de confiance dans les modèles et les valeurs universelles, ainsi que du déclin des « sujets collectifs » au niveau national (autrement dit des figures collectives auxquelles se référait l'action comme « le paysannat », « le monde rural » et les structures nationales s'y référant comme les syndicats). Dans le contexte argentin cela est bien décrit par des politologues : l'action militante fait place à l'action collective et la mobilisation de masses fait place aux nouveaux mouvements sociaux (Peruzzotti, 2001; García Delgado, 1994). L'action collective est définie comme une forme particulière d'action au sein de laquelle s'opère une convergence instable d'intérêts privés ; elle est liée à un intérêt local négocié

[12] Selon le concept issu de la théorie de la structuration de Giddens (1987), qui distingue chez les acteurs l'inconscient (la part de leur action qui ne peut émerger à leur conscience et qui relève de la structure), la conscience réflexive (la part de l'action dont les acteurs ont pleine conscience et dont ils peuvent parler) et la conscience pratique qui correspond à une action non consciente mais dont l'acteur peut prendre conscience par un travail sur lui-même afin d'améliorer la maîtrise de ses actes.

entre les individus participants, et non en fonction d'un intérêt transcendant abstrait comme cela était le cas dans l'action syndicale traditionnelle. Mais elle n'est pas non plus une association de circonstance ! Ainsi l'action collective représente une forme de mémoire sociale de l'action au niveau local, sans toutefois se « rigidifier » sous une forme institutionnalisée dans une structure (par exemple un syndicat) au niveau national. Elle est une forme d'action qui a été théorisée par des auteurs comme Alberto Melucci (Melucci, 1993; Melucci et Avritzer, 2000; Melucci, 2001).

Le développement territorial rejoint le concept « d'action publique » tel que défini par certains politologues français et latino-américains (Duran, 1999; Cabrera Mendoza, 2005). L'action publique est plus qu'une action gouvernementale différenciée et territorialisée, elle est une reconnaissance implicite de perte de contrôle hiérarchique de la conduite du développement par les institutions officielles. En ce sens elle est non seulement basée sur un intérêt collectif situé, mais plus largement elle consiste à substituer un intérêt général mythique par l'énoncé d'un intérêt collectif possible (Duran, 1999). L'action publique est donc différente des politiques publiques en ce sens qu'elle s'inscrit certes dans de grands programmes nationaux, mais que ceux-ci à l'inverse des politiques publiques définissent plus précisément les moyens et les méthodes que le sens à donner au développement, ce dernier devant être défini localement (et toujours provisoirement) avec les acteurs concernés. C'est sans doute l'un des enseignements que l'on peut tirer d'une recherche en cours dans le nord-ouest du pays menée par D. Bustos, M. Cerf et I. Veiga (Cerf *et al*., Communication personnelle, 2010) dans le cadre du programme *Prohuerta*, les agents de développement ont finalement une tâche prescrite plus précise sur les moyens et méthodes que sur les objectifs. De fait, comme le signale la figure 2, de nouvelles figures d'intervention apparaissent qui sont fortement liées à des modalités de construction locale du sens de l'action : les contrats, le projet, etc. (Boltanski et Chiapello, 1999; Gaudin, 1999). La prescription porte donc plus sur la méthode employée pour produire le développement que sur les objectifs.

Le développement territorial apparaît ainsi au cours d'une période de temps qui s'annonce longue pendant laquelle les certitudes sont érodées, sans effondrement véritable du système antérieur : il est important en effet de prendre en compte que le développement territorial de fait coexiste avec un développement agricole qui n'est plus hégémonique mais reste cependant dominant dans les institutions, les comportements et les mentalités. On comprend ainsi pourquoi un grand nombre d'agents de l'INTA ont pu continuer les anciennes pratiques de transfert de technologie. Un esprit logique souhaiterait une intégration définitive entre développement agricole et territorial, mais ce n'est pas ce qui est constaté sur le terrain ; les recherches conduisent à mettre en avant un travail nécessaire et continu de mise en cohérence locale des deux, une mise en cohérence provisoire et négociée, sans cesse remise en question au cours du temps et donc jamais totalement stabilisée.

2. BÂTIR LES COMPÉTENCES POUR L'ACTION DE DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE

Ce nouveau contexte du développement requiert pour les agents de développement des qualités qui s'approchent de la notion de « compétence ». La compétence privilégie la dimension sociale et politique des aptitudes des individus au travail (De Terssac, 1998). Quelque part cette notion apparaît à un moment où l'organisation (entreprise ou administration) commence à s'intéresser à la contingence des modalités de mise en œuvre de l'action, non pas pour l'effacer ou la dépasser[13], mais pour en faire émerger en partie ses objectifs. C'est le nouveau contexte d'incertitude d'une part, et d'autre part d'effondrement des valeurs universelles (Dubet, 2002), qui conduit les organismes officiels de développement à faire émerger localement les objectifs voire le sens de leurs actions.

Dans le développement territorial, si auparavant le local avait été perçu comme le refuge du conservatisme et de la tradition, celui-ci apparaît aujourd'hui comme l'une des échelles privilégiées du changement. Il ne s'agit pas en revanche d'une fascination pour les initiatives individuelles ni pour les processus micro-locaux de développement, mais d'un effort de mise en tension entre singularité et généralité. L'agent de développement est au cœur de la gestion de cette tension qui résulte entre autres de la mise en place du développement territorial.

[13] Comme cela est le cas dans les entreprises tayloriennes, ainsi que le décrit si admirablement Robert Linhart lorsque les cadres de Citroën viennent remplacer l'établi, personnalisé et efficace, de M. Demarcy par un poste de travail standardisé de plus (Linhart, 1978)…

La conséquence de cette « tension » est que les agents de développement doivent être constamment en mesure de tirer de leur engagement dans un processus singulier d'action des enseignements plus généraux pour leurs actions « ailleurs et/ou plus tard » et pour situer leurs interventions dans le cadre de politiques globales de développement. Cela représente pour eux une tension entre généricité et spécificité de leurs actions qui correspond sans être identique à la tension généralisation/localisation de l'action de développement. La tension généricité/spécificité s'exerce en particulier dans le champ de la connaissance et des compétences professionnelles. Il s'agit de mettre en œuvre de nouvelles compétences qui ne sont ni les qualités d'adaptation locale des politiques publiques (ou encore d'adaptation *ad hoc* des technologies génériques disponibles pour les agents plus portés sur les questions techniques), ni celles de développement local ou endogènes (ou encore de conseil privé singulier à un individu ou à un groupe d'agriculteurs). Ces compétences doivent permettre à chaque agent d'élaborer dans l'action des « théories intermédiaires » **de** l'action, dans le but notamment de les faire connaître et de les analyser en les comparant avec celles de collègues travaillant dans d'autres contextes.

Ainsi, nous suggérons que l'acquisition de compétences de développement territorial doit consister à aider ce processus qui permet d'aller du singulier au général. Ces compétences requises pour les agents de développement territorial nous semblent proches de celles d'un chercheur en sciences sociales travaillant dans une démarche de recherche inductive. Nous suggérons qu'un travail collectif et individuel sur l'expérience que se construit l'agent dans une situation peut permettre de construire les compétences requises, en particulier en formant les agents à pratiquer un processus de recherche appuyé par une démarche inductive. Selon nous, ne pas prendre en compte 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. Aider à réaliser un travail de formalisation, de comparaison, de théorisation et de retour à la pratique est nécessaire. Le construire à travers la réalisation d'un travail de recherche et à travers un aller-retour permanent entre un travail individuel et collectif dans l'échange avec des pairs, entre mise en situation et formalisation, voire théorisation nous semble contribuer à favoriser l'acquisition de ces compétences. Mais que met-on alors derrière l'expérience et les formes de sa mobilisation dans un tel processus ?

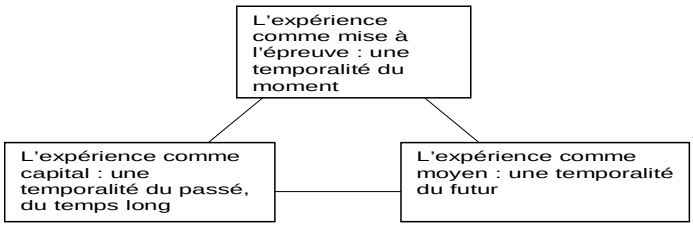
D'un point de vue phénoménologique, faire l'expérience de quelque chose, ou vivre une expérience, c'est se heurter concrètement aux choses c'est-à-dire se trouver dans une situation dans laquelle notre être entier se trouve engagé. Cette « expérience » est singulière dans le sens où, bien que d'autres 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, 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 aident à l'identifier. Soulignons que, même lorsque cette expérience est personnelle, elle est interprétée à partir d'un certain nombre de cadres 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, 1991). Cette identification a une dimension sémiologique car cette expérience prend place dans une structure de types d'expériences diverses. 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 et Thévenot, 1991). Elles peuvent compter, et donc être valorisées, dans un monde et ne pas l'être dans un autre[14]. Ce travail d'identification nécessite une réflexivité, soit par un colloque intérieur qui amène à caractériser les choses, soit par une activité dialogique. Elle permet la construction de cadres d'action nécessaires à l'identification d'une diversité de situations et à un engagement approprié de l'action dans celles-ci (Goffman, 1991). Cette réflexivité est possible parce qu'une expérience, entendue comme une action vécue, peut être décrite. L'expérience est donc une source de connaissance des choses. L'expérience est cumulative dans le sens où les premières expériences peuvent être renforcées par d'autres 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.

[14] 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 »).

Dans un texte antérieur (Auricoste *et al.*, 2009), nous avons proposé de considérer qu'il est possible de distinguer trois situations idéales-typiques de mobilisation de l'expérience dans des formations: 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. Il s'agit de permettre à des étudiants d'accumuler un capital d'expériences afin qu'ils puissent savoir agir efficacement dans différentes situations. Le but est alors de proposer 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. 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 à mener une activité réflexive pour pouvoir caractériser ces situations et définir un cadre d'interprétation, et pour pouvoir identifier des modes d'action pertinents. L'expérience peut ensuite être 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 (Ricœur, 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. 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 savoir qui ne pourrait être traité théoriquement. Le formateur doit donc identifier ce type de savoir et proposer des mises en situation qui permettent de mettre l'accent sur ces différents éléments, en soulignant l'un ou l'autre de ces éléments ou, à défaut d'une telle identification, proposer aux étudiants des situations intuitivement suffisamment complètes pour que ces différents éléments puissent s'y trouver.

Ces différents types d'expérience sont affectés par une charge temporelle différente (figure 3). 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. D'où l'intérêt de les combiner dans un processus de formation accompagnant le développement professionnel.

Figure 3. Les trois temporalités de l'expérience



Source : Auteurs.

3. LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES DE DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL DANS PLIDER : UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE ÉTAYANT ET ÉTAYÉE PAR L'EXPÉRIENCE

Nous proposons d'examiner maintenant comment, dans la formation PLIDER, nous opérons pour créer les conditions de ce travail collectif et individuel qui doit permettre aux agents d'acquérir ou renforcer leur capacité à construire des connaissances adaptées au processus local, mais qui peuvent servir ailleurs ou plus

tard. Nous montrerons également comment, ce faisant, les agents participent à un travail de recherche sur le développement territorial et les compétences nécessaires à son accompagnement. Néanmoins, avant d'entrer dans l'analyse, nous présentons les grandes caractéristiques de ce Master.

3.1 Le master PLIDER : un master inter-institutionnel appuyé sur un laboratoire de recherche transnational : le laboratoire AGRITERRIS[15]

Le Master argentin PLIDER (*Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural*) a été conçu en 2007 grâce à un travail collectif mettant en synergie quatre facultés (l'une de géographie et trois d'agronomie) de trois universités argentines[16]. C'est une formation post-master (voir encadré 1), 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 ». Leur terrain de recherche est construit sur la base des situations dans lesquelles ils interviennent professionnellement. Cette formation s'adresse à un public d'agronomes mais aussi de vétérinaires, travailleurs sociaux, économistes, géographes et sociologues : cette mixité de disciplines d'origine des stagiaires est importante dans ce qui se joue au cours de la formation. Cette formation s'appuie sur les recherches menées par leur concepteur autour des métiers auxquels elles préparent (Albaladejo, 2000 ; 2001; 2002 ; 2006).

Encadré 1. Le Master PLIDER

La *maestría* (master) PLIDER (*Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural*) est une formation bac+7, de deux ans qui a ouvert en mars 2007 avec une première promotion de 19 étudiants, 26 étudiants se sont inscrits en mars 2008, 16 en mars 2009 et 18 en mars 2010. Sur les 79 étudiants actuels seuls 16 affichent une carrière de chercheurs. 80% d'entre eux sont agronomes ou vétérinaires, les autres proviennent de formations bac+5 en géographie, travail social, sociologie, histoire, tourisme. Cette formation est dispensée dans trois sites par le même corps enseignant (34 enseignants-chercheurs agronomes, économistes, géographes, socio-anthropologues et historiens) dans les Universités de La Plata, Bahía Blanca et Mar del Plata qui sont des universités de la province de Buenos Aires, mais plus des deux tiers des étudiants proviennent actuellement des provinces non pampéennes, en particulier du Nord-Ouest.

Le master comprend un travail de recherche équivalent à 18 mois à temps plein, désigné sous le terme de « thèse », qui donne lieu à la rédaction d'un mémoire soutenu publiquement devant un jury de trois membres qui ne sont pas les encadrants. 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 de master. L'autre mi-temps, celui de leur activité professionnelle, doit constituer leur terrain de recherche. Leur travail de recherche débute dès la première semaine de cours et se poursuit tout au long des 24 mois que durent les cours (une semaine de cours tous les 45 jours), la soutenance devant impérativement avoir lieu dans les 36 mois après l'inscription. Tous les étudiants sont intégrés dans les animations scientifiques du laboratoire AGRITERRIS (Activité Agricole, Territoire et Systèmes Agroalimentaires Localisés) auquel participent l'INRA et l'INTA, les trois universités de PLIDER, l'Université de Toulouse Le Mirail et SupAgro Montpellier. PLIDER est un master reconnu et évalué par le Ministère de l'Éducation argentin avec un double profil professionnel/recherche et une évaluation en « Sciences Agraires ». Tous les 45 jours sont organisés par le laboratoire AGRITERRIS des « ateliers de thèse » rassemblant toute la promotion et divers chercheurs et visant à accompagner les recherches des étudiants et les intégrer au laboratoire.

[15] Le laboratoire AGRITERRIS (Activité Agricole, Territoire et Systèmes Agroalimentaires Localisés) a été créé simultanément au Master PLIDER. Il est constitué par les trois universités de PLIDER, plus l'INTA, et les partenaires français (INRA, SupAgro Montpellier et l'Université de Toulouse Le Mirail). Tous les étudiants PLIDER et les enseignants-chercheurs PLIDER y sont intégrés ainsi que leurs travaux de recherche. AGRITERRIS est ainsi le laboratoire d'articulation et intégration de tous les mémoires de thèse effectués dans PLIDER.

[16] Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Mar del Plata.

La conception de ce master repose sur deux idées principales déjà évoquées. La première est que les compétences qui se développent dans un processus de recherche sont aussi celles qui seront pertinentes pour permettre aux agents de gérer la tension entre le singulier et le général que nous avons mis au cœur du développement territorial. La seconde est que pour que cet apprentissage soit efficace, il doit reposer sur la mobilisation de l'expérience que les agents ont de leur situation, et sur la valorisation de la diversité des situations rencontrées par l'ensemble des étudiants. Nous présentons donc une analyse de cette formation (encadré 1), en nous centrant plus particulièrement sur les « modules » qui articulent l'apprentissage d'un processus de recherche et la mobilisation d'une « certaine » forme d'expérience des agents. Il s'agit ainsi de montrer comment se construit le développement professionnel dans cette combinaison et ce qu'un tel dispositif apporte sur le plan de la recherche.

3.2. La mobilisation des différentes formes d'expérience pour construire l'expérience comme objet de recherche

L'encadré 2 permet de souligner comment, dans le travail demandé aux étudiants, les différentes formes de l'expérience évoquées ci-dessus se trouvent mobilisées.

Encadré 2. La mobilisation des formes d'expérience

L'expérience comme capital

Cette forme d'expérience est constamment mobilisée dans les cours de PLIDER sous la forme de travail de groupes l'après-midi. Les étudiants doivent puiser dans leur capital d'expérience pour mettre en relation ce qui a été enseigné le matin avec des situations qu'ils connaissent et des savoirs et savoir-faire qu'ils mobilisent et en discuter entre eux et avec les enseignants.

L'expérience comme mise à l'épreuve

C'est par exemple dans PLIDER une forme d'expérience mobilisée au cours de l'atelier T2 consistant à faire conduire une recherche de terrain dans une même localité rurale à l'ensemble d'une promotion d'étudiants accompagnés d'une demi-douzaine de chercheurs. Cette expérience individuelle et groupale dans un travail de recherche, une expérience créée dans le master, est destinée à mettre à l'épreuve les apports théoriques et méthodologiques de l'enseignement et donner confiance aux étudiants en eux-mêmes pour les appliquer dans leur travail de thèse.

L'expérience-moyen

Cette forme d'expérience est celle que PLIDER se propose de mobiliser en permanence dans le travail quotidien de l'agent de développement. L'expérience générée en situation doit constamment être identifiée et travaillée de façon à produire une connaissance communicable et capitalisable. Le mode de capitalisation de cette expérience est travaillé en permanence dans le travail de thèse lui-même et les ateliers périodiques de thèse T1. Les séminaires d'avancée de thèse et un cours visant à une comparaison systématique des situations d'action dans lesquelles interviennent les étudiants (Cours 2a sur l'action publique de développement et les compétences des agents) sont des moyens essentiels pour permettre une montée en généricité à partir des expériences individuelles des étudiants.

Dans le cadre de leur cursus, les étudiants doivent réaliser un projet de recherche. Ils s'appuient sur leur capital d'expérience, car ils ont déjà un parcours professionnel, mais aussi sur une expérience actualisée, car ils sont toujours en activité pendant la formation. Chacun des ateliers de thèse (ateliers T1 dans l'encadré 2) vise pendant deux ans à structurer ce capital, l'enrichir et le partager dans un travail comparatif avec celui des autres étudiants. Les étudiants travaillent sur leur expérience pour qu'ils puissent en témoigner et que, par ce témoignage, le travail d'interprétation et comparaison auquel il est soumis leur permettent de la saisir autrement. L'expérience est donc considérée ici comme « ressource de formation » qui nécessite de la part des étudiants la déconstruction de certitudes acquises ; elle devient ressource pour la construction de nouvelles professionnalités. Les théories se présentent comme des cadres interprétatifs qui permettent de relire les expériences vécues par chacun mais aussi d'avoir des références communes pour pouvoir partager cette diversité d'expériences. Si « l'expérience comme moyen » est au cœur du processus, la mise en cohérence de ces nouvelles expériences avec les expériences passées, l'utilisation de l'expérience comme mise à l'épreuve des méthodes et connaissances nouvelles renvoient à la construction de nouvelles compétences pour l'exercice du métier.

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

Travailler avec les étudiants leurs différentes « expériences », leur permettre de les articuler, débouche aussi sur la construction d'un dispositif de recherche action sur les compétences de façon articulée à une action de formation : c'est ce que nous allons développer maintenant.

3.3 La formation en tant que dispositif de recherche-action sur les compétences : l'expérience comme terrain de recherche et comme ressource de formation

Le Master PLIDER n'est cependant pas uniquement un lieu de formation des agents de développement. Il a été conçu comme un dispositif de recherche sur l'action publique grâce à la valorisation de la présence dans cette formation des agents de développement et d'un travail d'analyse réflexive sur leurs compétences et leurs situations de travail. Le principe méthodologique s'appuie sur la participation active des intéressés, et l'accompagnement par la recherche de la construction de leurs interprétations de leurs propres actions et des contextes locaux d'action. C'est à travers ce dispositif que certains faits et des interprétations essentielles sur l'action publique peuvent être atteints.

Après huit mois de cours théoriques portant sur les approches de la société et du territoire, après avoir simultanément reçu les apports méthodologiques permettant aux étudiants PLIDER de construire une problématique de recherche et mettre en place un sujet avec leurs directeurs respectifs, le cours sur « l'action publique et le développement rural » (cours 2a) représente le premier retour réflexif sur l'exercice de leurs métiers. Ce cours comporte des apports théoriques le matin sur les théories de l'État et sur l'intervention de développement, et des apports méthodologiques l'après-midi sur l'analyse des contextes locaux d'action et sur les compétences des agents de développement. Chaque après-midi comporte un travail en atelier par petits groupes de trois à cinq étudiants, des exposés et débats pléniers sur les analyses de leurs situations d'action, de leurs rôles et de leurs compétences. Ce cours est préalablement préparé par les étudiants qui reçoivent deux mois auparavant des textes à lire et un travail de rassemblement de données et mise en forme de leurs connaissances selon un schéma simple qui leur est expliqué.

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

Ces travaux dirigés ont lieu pendant les cinq après-midi de la semaine de cours et se prolongent dans un travail personnel écrit de 12 à 16 pages qui sert d'évaluation de chacun des étudiants ; ce travail personnel les prépare à participer à un séminaire biannuel d'AGRITERRIS sur l'action publique. Ce séminaire rassemble au cours de deux journées d'étude les étudiants de deux promotions et l'ensemble des chercheurs argentins, français et brésiliens du laboratoire intéressés par ce thème. Les travaux conduits au cours de ces deux journées tentent, par une analyse comparative des travaux des étudiants, une montée en généralité à partir des théories intermédiaires des étudiants. Un premier

séminaire de ce genre a eu lieu les 11 et 12 décembre 2008 puis en octobre 2010 et devrait donner lieu à la publication d'un ouvrage en Argentine.

Ainsi les travaux présentés lors du séminaire de décembre 2008 et d'octobre 2010, nous permettent de disposer d'une présentation et d'une analyse de l'action publique en milieu rural en Argentine que ne peut aujourd'hui mettre en place aucun autre laboratoire argentin. Ce sont plus de 45 travaux conduits dans tout le pays avec le même cadre théorique et discutés avec tous les étudiants-chercheurs au cours d'une semaine complète. D'autre part le travail comparatif de ces séminaires a permis d'avancer sur différents points théoriques. Par exemple il a permis de construire une vision de l'action publique en termes de dynamique de transformation et d'aboutir à la notion d'itinéraire de transformation de l'intervention de développement en tension entre une action centralisée (à différents niveaux d'échelle, non seulement nationale) et une action territorialisée. Cela permet à présent d'aller au-delà d'une vision opposant le centralisme national à la décentralisation de l'action de l'État : une municipalité peut très bien centraliser le processus de développement et inversement l'État national peut parfois décentraliser son action à travers la multiplication de ses projets et agences et leur autonomisation. Ce que nous ont appris les cas et la dimension historique des analyses menées par les étudiants c'est que ces configurations, reflet d'un moment précis, ne peuvent être analysées qu'en dynamique dans des trajectoires de transformation qui prennent leur sens en comparatif dans un même contexte national ou régional.

Ainsi, suite aux avancées obtenues dans ce cours et en particulier dans le séminaire des 11 et 12 décembre 2008 avec les étudiants de deux promotions, nous nous orientons aujourd'hui vers la construction d'une notion « d'itinéraire de changement » de l'action de développement au niveau territorial, venant compléter la notion « d'histoire locale du développement » déjà mobilisée dans les cours et issue de l'anthropologie du développement et du changement technique (Geslin, 1999). Un itinéraire de développement comporte l'idée d'étapes, d'épreuves diverses, de rapports complexes entre les acteurs et l'action, conduisant à des apprentissages et un ensemble de représentations qui donnent un sens particulier au mode d'intervention dominant à un moment particulier. Par exemple un mode très centralisé de production du développement peut être une étape vers une action publique plurielle si ce mode peut être interprété (par les chercheurs mais aussi et surtout par les acteurs) comme une étape permettant de sortir d'une longue série d'interventions clientélistes. Cette notion comporte ainsi en arrière-plan une notion secondaire « d'itinéraire de changement » autrement dit de profils types de changement, mais aussi de projection dans l'avenir des changements et des conséquences des changements. La conséquence est que nos travaux de recherche portent à présent une attention plus particulière à des formes d'intervention très éloignées a priori de « l'action publique » mais qui peuvent être des étapes cruciales dans un itinéraire vers son émergence.

CONCLUSION

La grande majorité des étudiants du Master PLIDER sont des agents de développement, et PLIDER est essentiellement un master professionnel qui n'est pas destiné à former des chercheurs. Il ne s'agit donc pas, sauf exception, de transformer des agents de développement en chercheurs de métier. Par contre il s'agit bien d'une formation par la recherche. La recherche ici n'est pas qu'une ressource pour la formation, elle est un « cadre » de formation qui apporte non seulement des connaissances mais aussi et surtout des méthodes et une attitude. En effet l'agent de développement, dans le contexte d'une action de développement différenciée et territorialisée, n'est plus un agent qui applique et adapte les politiques publiques, il est un co-concepteur avec les populations locales et les acteurs du développement (locaux ou non) de l'action de développement. Il n'est plus un médiateur, il est un professionnel des processus de médiation, multiples, contradictoires et changeants, qui se produisent au niveau local. Dans ce sens donc il doit participer à une activité de conception dont parfois les principes même ne sont pas connus à l'avance, tout en gardant à l'esprit la nécessité de construire un cadre d'interprétation plus général des processus locaux auxquels il a contribué. Il doit donc à la fois s'immerger dans un terrain concret, singulier, et garder une capacité de généralisation sans laquelle il ne peut y avoir ni légitimation de l'action de l'État, ni possibilité d'évaluation et donc de justice sociale et spatiale (notamment que les efforts publics soient justifiés en fonction d'un effet produit), ni même possibilité pour les agents de développement de prétendre à une forme quelconque de « professionnalité » (prétention qui risquerait en effet d'être dissoute dans la contingence des cas et donc se résumerait à une capacité de « débrouille » *ad hoc*). Il faut insister encore sur la différence

qualitative avec l'idée d'appliquer et d'adapter une politique publique à un terrain local donné. La politique publique étant ici entendue comme une action de l'État organisée et notamment planifiée selon une vision traditionnelle descendante et hiérarchique privilégiant les intentions (générales) sur les conséquences (locales). L'action publique relève d'une interpénétration complexe entre contrôle hiérarchique et autorégulation locale. Elle remplace la notion générale (assez mythique) « d'intérêt public » par celle « d'intérêt collectif situé » à un moment précis et dans un cadre territorial et social donné. De ce fait elle porte autant son attention sur les conséquences que sur les intentions et donc elle érige de nouveaux modes de légitimation de l'action de l'État (Habermas, 1995). Mais ce n'est pas seulement cette tension entre conception locale et généralisation qui justifie une formation par la recherche. Ce sont justement nos recherche-action avec les agents de développement qui nous ont notamment montré que ceux-ci doivent développer dans leurs activités les qualités suivantes : une capacité de recul critique, une activité organisée de lecture et des talents d'auteurs ; trois qualités typiques de l'activité de recherche.

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

Et pour prendre un exemple parmi les plus simples, « l'action » en question peut être tout bonnement les lectures que doit effectuer un agent de développement : face à une pluie de publications (en provenance en grande partie de la recherche) concernant de nouvelles méthodes d'intervention (développement participatif, développement territorial, développement local, *rapid rural appraisal*, etc.) : quel choix effectuer ? Selon quels critères ? Quel regard construire ? Si les agents ne disposent pas d'un minimum de capacité critique, ils ne peuvent dominer cette littérature, ni éviter d'être ballottés d'une « mode » à une autre… En plus du recul critique, la recherche donne aussi des habitudes et routines de lecture qui ne sont pas le propre des agents de développement. En développant un travail de thèse intégré à un laboratoire, les étudiants apprennent, depuis l'intérieur, comment se forment les connaissances, quels sont les fronts de recherche, les controverses. Ils apprennent à adopter une attitude prudente et critique des connaissances provenant de la recherche et sont supposés beaucoup plus aptes à savoir mobiliser ces connaissances et les actualiser a) par la lecture de la littérature ou les rencontres au cours de colloques ou des situations de travail et b) par leur propre pratique professionnelle. C'est dans ce sens qu'un étudiant qui aura dans ces domaines été formé par des chercheurs a plus de chance d'être pertinent dans la mobilisation des connaissances acquises en cours de formation ; à condition que les chercheurs mobilisés dans la formation ne s'efforcent pas de se transformer en enseignants mais restent des chercheurs, ouvrant leurs travaux à des apprentis collègues. C'est, il faut le reconnaître, le point du programme d'enseignement parmi les plus cruciaux de PLIDER mais aussi parmi les plus difficiles à enseigner… Un agent de développement n'a pas moins le temps de lire qu'un chercheur (cette excuse est un mythe), par contre il n'a généralement pas la capacité d'incorporer cette routine dans son activité professionnelle.

Enfin une nouvelle dimension du métier qui est en émergence, et pas la moindre, est celle de se constituer en « auteur ». C'est une grande nouveauté pour les agents de développement qui non seulement écrivent peu sur ce qu'ils font, mais généralement ne signent pas leurs écrits. Beaucoup d'étudiants s'interrogent s'ils doivent se concerter dans leurs services, voire avec leurs chefs pour l'écriture de leurs expériences, de savoir « jusqu'où peuvent-ils aller » ; on peut mesurer l'apport que peut représenter une pratique de la recherche pendant deux ans pour les aider à mettre en place et gérer cette activité de création personnelle au sein même de leurs institutions. C'est une activité qui est sentie nécessaire voire réclamée par beaucoup d'entre eux, et que nous estimons être prochainement une dimension de leurs métiers que leurs employeurs apprécieront, voire réclameront, en tant que

production d'une part et moyen d'évaluation d'autre part. C'est en effet un moyen important d'accompagnement de l'activité et de capitalisation de ses acquis dans des contextes divers et singuliers d'action. Toutes ces raisons montrent l'importance de baser le programme d'enseignement sur une formation non pas pour la recherche mais par la recherche, d'autant plus que nombre de ces agents de développement seront conduits à travailler de concert avec des chercheurs et qu'une formation par la recherche devrait leur permettre de mieux appréhender et valoriser ces collaborations. Inversement, une participation des chercheurs à la formation-action des agents les prépare en quelque sorte à une collaboration sur le terrain avec ceux-ci.

BIBLIOGRAPHIE

Albaladejo, C. (2000). « Benefits and limits of co-learning among farmers, extension workers and researchers. Reflections from two training and research projects in Brazil and Argentina », dans LEARN-Group (dir.), *Cow up a tree. Knowing and learning for change in agriculture. Case studies from industrialised countries*, Paris, INRA, p. 411-428.

Albaladejo, C. (2001, 8-11 de novembre). *As novas territorialidades da agricultura familiar precisam de novas profissionalidades no desenvolvimento rural (França e Argentina)*. Seminário « A agricultura familiar: dinâmicas comparadas Brasil - França », Recife (PE), Ministério do Desenvolvimento Agrário, CNDRS, NEAD, CIRAD, INRA, Recife (PE), 19 p.

Albaladejo, C. (2002). « Les fonctionnaires et le développement rural en Argentine depuis 1991: entre la profession et le territoire, entre l'État et la ville ». *Autrepart Revue de Sciences Sociales au Sud, IRD Paris & Ed L'Aube*, n° 23, p. 43-56.

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

Albaladejo, C. et R. Bustos Cara (2010). « Compétences, action publique et action collective dans le développement agricole localisé en Argentine », dans De Sainte Marie, C. et J. Muchnik (dir.), *Le temps des SYAL. Techniques, aliments et territoires*, Paris, Éditions QUAE Cemagref-Cirad-Ifremer-Inra, p. 227-244.

Ammann, S.B. (1992). *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil. 8a éd.* São Paulo, Cortez Editora.

Auricoste, C. *et al.* (2009, 2, 3 et 4 décembre). *Réflexion sur la place de l'expérience dans trois formations d'ingénieurs pour le développement agricole et territorial*. Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle. Premier Colloque International, « L'Expérience », RPDP, Eduter et AgroSup Dijon, RPDP, Eduter et Agrosup Dijon, Dijon, p. 1-14.

Boltanski L. et E. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Cabrera Mendoza, E. (2005). *Acción pública y desarrollo local*. México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Administración Pública.

De Terssac, G. (1998). *Autonomie dans le travail*. Paris, Presses Universitaires de France.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.

Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris, LGDJ.

Duvernoy, I. et C. Albaladejo (2003). « La réinvention du développement rural par la ville? Les cas de Bahía Blanca et de Pigüé en Argentine ». *Economie Rurale*, n° 276, p. 37-52.

García Delgado, D.R. (1994). « De la movilización de masas a los nuevos movimientos sociales », dans D. R. Garcia Delgado, *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*, San José, FLACSO & Norma, p. 177-210.

Gaudin, J.-P. (1999). *Gouverner par contrat. L'action publique en question*, Paris, Presses de Sciences Po.

Geslin, P. (1999). *L'apprentissage des mondes. Une anthropologie appliquée aux transferts de technologie*, Toulouse et Paris, Octares et Maison des Sciences de l'Homme.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. 1 éd*., Paris, Presses Universitaires de France.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.

Habermas, J. (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*, Paris, L'Harmattan.

Linhart, R. (1978). *L'établi*, Paris, Éditions de Minuit.

Livet, P. et L. Thévenot (1994). « Les catégories de l'action collective », dans A. Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions*, Paris, Presses Universitaires de France.

Long, N. (1989). « Encounters at the interface. A perspective on social discontinuities in rural development ». *Wageningen Studies in Sociology*, 276 p.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*, Paris, Éditions de Minuit.

Melucci, A. (1993). « Vie quotidienne, besoins individuels et action volontaire ». *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 1, p. 189-198.

Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid, Editorial Trotta.

Melucci A. et L. Avritzer (2000). « Complexity, cultural pluralism and democracy: collective action in the public space ». *Social Science Information (Maison des Sciences de l'Homme / Sage Publications)*, n° 39, p. 507-527.

Peruzzotti, E. (2001). « La democratización de la democracia. Cultura política, esfera pública y aprendizaje colectivo en la Argentina posdictatorial », dans I. Cheresky et I. Pousadela (dir.), *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós, p. 289-307.

Prebisch, R. (dir.) (1986). *La crisis del desarrollo argentino. De la frustración al crecimiento vigoroso. 2a éd.*, Buenos Aires, El Ateneo.

Ricoeur, P. (1997). *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

Schön, D.A. (1996). *Le praticien réflexif*, Paris, Éditions Logiques.

Wright, S. (1990). « Development Theory and Community Development Practice », dans H. Buller et S. Wright (dir.), *Rural development: Problems and practices*, Brookfield, Avebury, p. 41-63.