



HAL
open science

Dispositifs de recherche-formation-action pour et sur le développement agricole et territorial

Sylvie Lardon, Christophe Albaladejo, Sophie Allain, Patrice Cayre, Pierre Gasselín, Laurent L. Lelli, Pascale Moity Maïzi, Martine Napoleone,
Jean-Pierre Theau

► To cite this version:

Sylvie Lardon, Christophe Albaladejo, Sophie Allain, Patrice Cayre, Pierre Gasselín, et al.. Dispositifs de recherche-formation-action pour et sur le développement agricole et territorial. Partenariats pour le développement territorial, Editions Quae, 243 p., 2015, Update Sciences and Technologies, 978-2-7592-2007-4. hal-02801403

HAL Id: hal-02801403

<https://hal.inrae.fr/hal-02801403v1>

Submitted on 26 Apr 2024

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.

Dispositifs de Recherche-Formation-Action pour et sur le développement agricole et territorial

Nouvelles pratiques de chercheurs.

Lardon S., Albaladejo C., Allain S., Cayre P., Gasselin P., Lelli L., Moity-Maizi P., Napoleone M., Theau J-P.

1. Résumé :

Dans les dispositifs de « Recherche-Formation-Action », la formation est conçue comme un processus de médiation entre chercheurs et acteurs du développement territorial et un moteur de leurs interactions. A travers la diversité des mises en œuvre de tels dispositifs, au sein du département INRA-SAD (Sciences pour l'action et le développement) nous montrons les différentes facettes théoriques et méthodologiques de cette approche. Notre analyse permet de caractériser et formaliser les implications des chercheurs dans la formation, qu'elle soit initiale, continue, ou dans l'accompagnement d'acteurs de terrain. La typologie des pratiques de recherche-formation-action proposée ici spécifie les nouvelles compétences à développer par les praticiens de la recherche pour intervenir dans le développement agricole et territorial.

Mots-Clés : pratiques de recherche, compétences, accompagnement des acteurs, ingénierie territoriale, agriculture

2. Abstract :

In Research-Education-Action platforms, education is considered as a mediation process between researchers and territorial development stakeholders and as a motor of interactions. In this chapter, we show the theoretical and methodological aspects of this approach, from different applications in INRA-SAD (Sciences for action and development) department. Our analysis characterize and formalize researchers' involvement in education and training. The typology of research-education-action practices specify new skills to achieve by practitioners to act in agricultural and territorial development..

Keywords: research practices, skills, actors accompanying, territorial engineering, agriculture

3. Introduction

Des chercheurs et enseignants-chercheurs impliqués dans des formations au développement agricole et territorial se sont interrogés sur la façon dont cela modifie leurs pratiques de recherche ([ALBALADEJO ET AL., 2009](#) ; [AURICOSTE ET AL., 2008, 2009A ; 2009B](#)). Dans cette perspective, nous formalisons les différents types d'interventions en formation des chercheurs, sur la base d'un échange de pratiques sur les expériences vécues par les participants, quelles que soient les modalités de formation - initiale, continue ou accompagnement d'acteurs -, avec des expériences à l'international.

Les travaux relatés ici concernent plus spécifiquement le développement agricole et le développement territorial. Le développement agricole est entendu comme processus et ensemble de procédures qui accompagnent la transformation des activités agricoles par les agriculteurs, les professionnels de l'agriculture et autres acteurs impliqués. Il répond aux enjeux notamment de production, de respect de l'environnement, de reconnaissance de la multifonctionnalité des espaces et de pluralité des activités, de sécurité alimentaire, Le développement territorial comprend l'ensemble des activités qui contribuent aux dynamiques territoriales, dont l'agriculture, et concerne l'ensemble des acteurs parties-prenantes des enjeux du territoire.

Les recompositions en cours dans les territoires, relatives à la multifonctionnalité des espaces, à la différenciation des actions, à l'émergence de nouveaux acteurs, aux reconfigurations de l'action collective, à la territorialisation des politiques et aux nouvelles normes de gouvernance, appellent à de nouvelles compétences. La formation tout au long de la vie devient alors l'une des modalités de contribution au développement et l'un des leviers d'action. Elle concerne les chercheurs et formateurs qui contribuent à formaliser les nouveaux modèles de développement des territoires ruraux et périurbains. Elle implique les acteurs, aux divers temps de leur apprentissage, en formation initiale, continue, ou dans des dispositifs hybrides où ils apprennent en faisant (« learning by doing ») ([CERF ET AL., 2000](#)).

Ainsi, le département SAD (Sciences pour l'action et le développement) a posé à son agenda de recherche l'implication dans la formation et l'accompagnement à l'ingénierie territoriale. Cette implication dans la formation est rendue possible par le fait que les objets de recherche du SAD sont au cœur des enjeux de développement. Ils sont enseignables et produisent aussi des connaissances pour l'action. Ils s'inscrivent dans des démarches partenariales qui assurent le passage entre recherche et action ([BEGUIN ET CERF, 2009](#)). Cela s'est traduit par une analyse réflexive de chercheurs et d'enseignants chercheurs impliqués dans des formations au développement agricole et territorial, s'interrogeant sur la façon dont cela modifie leurs pratiques de recherche.

Le travail présenté ici est issu d'un échange et d'un travail comparatif d'expériences, à partir d'une grille caractérisant les modalités de recherche et de formation ainsi que leurs interactions. La grille d'analyse souligne les enjeux de la formation, les objectifs et compétences visées, les modalités d'évaluation, mais aussi la posture du chercheur, ses questions et les modalités de valorisation des connaissances issues de l'expérience de formation. Neuf expériences ont ainsi été analysées qui donnent lieu à une première typologie où apparaissent les principaux critères de distinction des formations, selon le degré et les modalités de participation des différents participants - chercheurs, acteurs cibles de la formation-action, acteurs institutionnels susceptibles de porter de telles expériences - . L'enjeu est d'aboutir à une réflexion plus globale sur l'émergence et la gouvernance de tels dispositifs de Recherche-Formation-Action. Cette première approche ne cherche pas à être

représentative du domaine, mais à qualifier les différentes modalités mises en œuvre dans un groupe restreint, celui de chercheurs et enseignants-chercheurs de l'INRA-SAD.

4. Un dispositif de Recherche-Formation-Action

Dans un premier travail collectif lors de l'assemblée générale du SAD en 2010, nous avons mis en évidence les modalités pour ancrer les apprentissages dans la formation. La façon dont ces différentes modalités s'inscrivent dans un parcours de formation et son accompagnement par la recherche est essentielle. Cela relève d'une réflexion plus globale sur l'émergence et la gouvernance de dispositifs de Recherche-Formation-Action.

4.1. Entre connaissances et compétences

Nous avons formalisé la notion de dispositif de « Recherche-Formation-Action », dans lequel la formation est conçue comme une interface entre chercheurs et acteurs du développement territorial et le moteur de leurs interactions (Lardon, 2009). La formation est un médiateur entre la recherche et l'action, au sens où elle intervient dans l'action, en se plaçant comme interlocutrice des questions de développement portées par les acteurs et où elle intervient dans la recherche, en interpellant les chercheurs sur les concepts et les méthodes à produire pour faciliter l'apprentissage collectif (Figure 1). Elle mobilise et génère de nouvelles connaissances ; elle s'appuie sur et favorise l'acquisition de compétences.

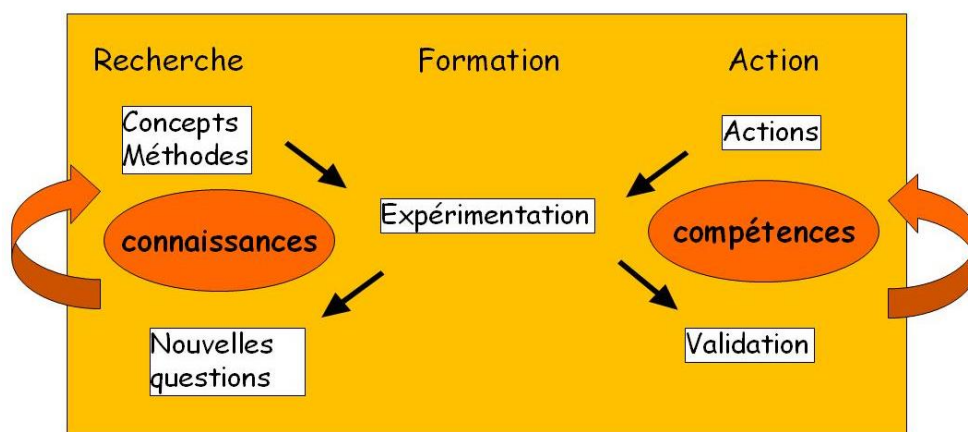


Figure 1. Dispositif de Recherche-Formation-Action (D'après Lardon, 2009)

La formation permet de tester en vraie grandeur l'articulation de compétences et les synergies à inventer pour apprendre à concevoir, réaliser et évaluer collectivement des projets de développement. De plus, la formation se doit de répondre à la demande des acteurs, mais également d'avoir un temps d'avance pour anticiper les changements et aider les partenaires à les déceler, interpréter et formaliser. L'originalité du dispositif de Recherche-Formation-Action est de mettre la formation au cœur de la démarche, l'enrichissant par le double apport de la recherche et de l'action et par la circulation et le partage des savoirs.

4.2. Les apprentissages en formation

Nous avons basé nos réflexions communes sur cinq fronts de recherche auxquels nos projets sont susceptibles de contribuer :

L'interdisciplinarité : former pour le développement et l'action conduit nécessairement à mobiliser différentes disciplines et à les articuler dans l'action, au cours de stages et ateliers. Ces projets de Recherche-Formation-Action sont donc des cadres fructueux pour poursuivre les réflexions sur l'interdisciplinarité qui, du fait des nouveaux modes d'évaluation des chercheurs depuis quinze ans, ne trouvent plus autant de cadres appropriés alors que les appels d'offre ne cessent de réclamer des approches interdisciplinaires et que nombre d'avancées disciplinaires se font justement dans des interactions avec d'autres disciplines.

De/re-contextualisation des connaissances : dans les projets de Recherche-Formation-Action, les chercheurs apportent des outils théoriques génériques que les auditeurs, particulièrement dans le cas des formations continues, doivent adapter à leurs contextes professionnels et d'action. Ces connaissances sont mises à l'épreuve et des connaissances contextuelles de « mise en action » sont générées. Lorsque les auditeurs reviennent en formation, ils procèdent alors une décontextualisation de ces connaissances pour en faire part aux autres. Ce travail de dé/re-contextualisation est ainsi continu dans ces projets de développement territorial et doit faire l'objet d'un accompagnement théorique et d'une formalisation.

Le rapport au terrain : enseigner comment construire un rapport au terrain est un construit perpétuel dans les interactions avec les étudiants. Tout l'enjeu de ce front de recherche est de savoir comment faire de ce rapport une expérience capitalisable dans d'autres types de situation. Nos projets sont particulièrement bien placés pour étudier le rôle du rapport au terrain du chercheur ou de l'apprenant dans la construction et l'adaptation de connaissances génériques, tant théoriques que méthodologiques.

Conduire en simultané un double questionnement de recherche et d'action : nos projets de Recherche-Formation-Action sont systématiquement confrontés à la nécessité d'un double questionnement pour faire avancer à la fois les connaissances scientifiques et les connaissances pour l'action.

La formation comme méthode d'animation de la recherche : l'engagement dans la formation, avec son agenda qui impose à tous ses régularités et ses exigences, est un moyen appréciable pour faire travailler les chercheurs ensemble, leur donner des rendez-vous avec le terrain et avec des étudiants. Un changement dans l'organisation de la formation pourrait provoquer une évolution de la démarche de recherche, en fournissant un cadre adéquat pour innover dans de nouvelles pratiques. C'est un autre apport de la formation au développement.

Ce cadre conceptuel constitue le référentiel au sein duquel nous avons approfondi nos pratiques d'intervention en formation.

5. Une diversité de situations de formation

Notre réflexion s'est appuyée sur des expériences vécues par les participants, quelles que soient les modalités de formation - initiale, continue ou accompagnement d'acteurs -, certaines d'entre elles à l'international. La formalisation des différents types d'intervention en formation des chercheurs du développement agricole et territorial est basée sur un échange régulier sur nos propres pratiques.

5.1. Les neuf expériences étudiées

Nous avons élaboré une grille commune d'analyse, permettant de caractériser pour chaque expérience, les modalités de recherche et de formation et leurs interactions. Elle définit les enjeux de l'action et le partenariat construit, les objectifs de formation et les compétences visées, en précisant l'organisation du cursus, la place de chaque expérience dans un contexte pédagogique et ses modalités d'évaluation, ainsi que la posture du chercheur, ses questions et les modalités de valorisation des connaissances produites. Les neuf expériences ont été analysées selon cette grille.

DLAT-ACTERRA/CEA/DREAL : Mastère Spécialisé en aménagement et développement durable des territoires ([ANGEON ET AL., 2014](#) ; [LARDON, 2009](#))

Différentes expérimentations reposent sur un même itinéraire méthodologique de diagnostic de territoire prospectif participatif ([LARDON ET PIVETEAU, 2005](#)). Elles trouvent des déclinaisons différenciées et constituent une méthode d'animation de la recherche, orientée par les nouvelles questions posées. Le mastère spécialisé grande écoles DLAT (Développement Local et Aménagement des Territoires), initié en 2001 à Clermont-Ferrand et devenu ACTERRA (Action Publique pour le développement durable des territoires et de l'agriculture) conjointement avec Dijon en 2011, s'adresse aux élèves-ingénieurs d'AgroParisTech, pour une spécialisation d'une année. C'est une formation professionnalisante par alternance, construite sur des modules pédagogiques pour l'apport des connaissances et l'analyse d'études de cas, selon un « fil rouge » sur l'année ([LARDON ET AL., 2009](#)). Elle valorise l'expérience des élèves-ingénieurs, en mission dans divers organismes et les forme aux démarches participatives.

Une version « formation continue », conçue en 2010 dans le cadre du CEA « Diagnostic territorial et prospective », a visé la consolidation de la professionnalisation de cadres des services de l'Etat à qui ont été confiées depuis peu des missions territoriales. Il a été facile d'adapter les apports méthodologiques et théoriques mais plus difficile de formaliser un partenariat de terrain du fait des jeux d'acteurs entre les auditeurs et les acteurs des territoires. Les expériences des auditeurs sont de fait été un apport essentiel à la formation qui a pu ainsi s'appuyer sur leurs compétences pour en développer de nouvelles.

Pour poursuivre dans l'accompagnement d'acteurs, nous avons monté en 2009 un partenariat avec la DREAL Poitou-Charentes. Les propriétés du dispositif sont alors inversées. La capacité à contextualiser/décontextualiser les connaissances et la co-construction sont de premier plan ([LARDON ET AL., 2013](#)). L'interdisciplinarité n'est qu'un moyen pour la recherche, de même que le rapport au terrain n'est qu'un support pour les apprentissages en interne dans le service. Cette forme de collaboration est dépendante des relations établies entre les chercheurs et l'institution. Elle génère des innovations et contribue aux changements de pratiques des personnels du service. Mais elle demande une forte implication des chercheurs pour maintenir la confiance et l'engagement dans l'action des personnes concernées.

PLIDER : Master en développement rural (Argentine) ([ALBALADEJO ET AL., 2014](#))

Le projet de Master PLIDER « Processus locaux d'innovation et de développement rural » en Argentine est né dans les années 1990, sans appui d'une institution mais à partir de demandes individuelles des agents. Ce dispositif « discret » a permis de former environ 100 étudiants en 10 ans. La pérennisation était dans ce cas entièrement bâtie sur la réputation de la formation auprès des possibles étudiants, sur son caractère « léger » et autonome en termes

institutionnels. Dans les années 2000, les institutions de développement sont devenues fortement demandeuses avec un fort déséquilibre selon leur capacité financière. L'autonomisation du projet d'enseignement a alors été construite sur la base de la présentation formelle d'un master au Ministère de l'Éducation et de son évaluation permanente par la Commission Nationale Universitaire, ce qui ne permet pas une participation des étudiants à la conception des modules.

VALOR : Spécialité en valorisation des productions ([MOITY-MAIZI, 2014](#))

L'option de spécialisation VALOR « Valorisation des productions agricoles et agroalimentaires » pour les élèves-ingénieurs du CNEARC (devenu IRC/SupAgro) était dédiée à une problématique d'actualité en France et à l'international. La perspective était de réaliser une étude et un film pouvant déboucher sur de nouvelles perspectives de recherche avec les acteurs locaux, le film constituant un produit final en même temps qu'un support possible de négociations et d'apprentissages pour ces derniers. Cette expérience a permis de produire plusieurs courts métrages, elle a aussi inspiré la création de nouvelles formations. Autant de traces, matérielles et institutionnelles qui constituent des outils de réflexion pour chercheurs, enseignant-chercheurs, étudiants et acteurs de terrain.

OUTIL PRAIRIES : Action de développement sur la gestion des prairies ([THEAU ET AL., 2012](#))

Dans le cadre d'un programme CasDAR Prairies AOP Massif central piloté par le Pôle Fromager du Massif central, un groupe de techniciens de Chambres d'Agricultures ont mis en application des connaissances nouvelles sur la gestion des prairies. Un outil de diagnostic des pratiques fourragères proposé par l'Inra et intégrant ces connaissances a été présenté aux techniciens lors d'une formation. L'outil a une fonction pédagogique forte pour s'approprier les connaissances scientifiques et les mettre en œuvre sur une exploitation. Il organise une chaîne d'informations qui se nourrit de relevés de végétations et de calendrier de pâturage et de fauche, pour aboutir à des représentations graphiques automatisées, qui permettent de poser un diagnostic des pratiques fourragères sur l'exploitation. Ces représentations constituent un support efficace pour discuter avec l'éleveur de ses propres pratiques. La confrontation de ces points de vue des chercheurs, techniciens, éleveurs (connaissances scientifiques, expertise et connaissances empiriques) a permis la co construction d'un outil (DIALOG) qui a hybridé ces savoirs et a favorisé son acceptation par la profession.

OUTIL ELEVAGES : Action de développement sur la gestion des élevages ([NAPOLEONE ET CHIA, 2010](#))

Dans deux projets de recherche-action avec des coopératives laitières de Drôme en Rhône-Alpes et des Cévennes en Languedoc-Roussillon, il s'agissait de gérer la saisonnalité de la production laitière et de la collecte. Il n'y avait aucun objectif de « formation » en tant que tel, mais un objectif explicite de production de savoirs à partir de l'action. Le dispositif organisé à partir d'itérations entre contextualisation et dé-contextualisation a facilité l'émergence, la co-production et le partage de ces savoirs, mobilisés par la suite sous diverses formes par les acteurs. Pour la recherche, il y a à la fois la production de connaissances originales sur les «savoir-gérer» la saisonnalité de la production et la production de méthodes d'accompagnement.

DURABILITE DES EXPLOITATIONS : Formation de créateurs d'activités ([GASSELIN ET AL., 2013](#))

En Languedoc-Roussillon, la rencontre entre une intention de formation d'élèves ingénieurs agronomes (en spécialisation « Territoires, Ressources, Politiques Publiques et Acteurs » de Montpellier SupAgro), de questions de recherche (portées par le projet de recherche-action

Intersama) et d'une demande d'outil d'accompagnement à la création d'activités en milieu rural (notamment de la part des Associations pour le Développement de l'Emploi Agricole et Rural) est à l'origine d'un module de 2 à 5 semaines (selon les années) depuis 2009. La formation s'organise autour de la mise à l'épreuve, de la critique et de la conception de méthodes d'évaluation de la durabilité des exploitations agricoles resituées dans leur territoire. En mobilisant des chercheurs et des acteurs de la création d'activité (accompagnateurs et porteurs de projets), la formation procède d'une démarche d'appropriation puis de déconstruction critique des outils d'évaluation pour en proposer une re-conception ou des amendements. L'outil Edappa ainsi conçu et mis à l'épreuve est aujourd'hui formalisé sur divers supports (guide, tableur, site www.intersama.fr) et proposé dans des cycles de formation professionnelle. Il apporte un regard critique sur les modalités et les paramètres d'évaluation de la durabilité en tant qu'outil d'accompagnement de situations très dynamiques (telles que la création d'activité ou les transitions (conversion au bio, transmission, etc.) et fortement insérées dans leur territoire ([TERRIER ET AL., 2013](#)).

CONCERTATION : Formation d'agents territoriaux([ALLAIN, 2012](#))

De nombreux agents territoriaux sont impliqués dans la conduite de facilitations qui les amènent à vouloir acquérir des outils pour mener à bien ces nouvelles tâches. L'analyse des difficultés qu'ils rencontrent ou leurs réactions dans des sessions de formation montrent que c'est leur travail même, et la manière de conduire l'action publique dans leur organisation, qui est questionnée. La formation doit donc intégrer une analyse réflexive des pratiques de concertation des agents territoriaux dans le cadre d'une évolution des modalités d'action de leur organisation.

MEDIATION : Accompagnement des enseignants agricoles ([CAYRE, 2013](#))

Dans le cadre des missions d'appui auprès de l'enseignement agricole technique de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture, ont été mis en place des dispositifs de recherche-action pour engager les enseignants à porter un regard réflexif sur leurs activités et leur métier. Centrées sur la conduite du changement en agriculture face aux nouvelles exigences sociétales environnementales, les nouvelles formes d'agriculture et les compétences s'y rapportant ne sont plus données a priori. L'un des enjeux pour la formation est de faire évoluer ses manières de faire et de penser la formation vers une « médiation pédagogique ». Ce travail entre recherche et formation permet d'engager une réflexion sur le métier d'enseignant formateur et de coproduire peu à peu un référentiel de métier. Il met à l'épreuve les règles sociales qui régissent habituellement les rapports entre enseignants et chercheurs en suggérant de les faire évoluer pour faciliter un travail de coproduction de savoirs.

PAYSAGE : Accompagnement des professionnels du paysage([LELLI ET AL., 2011](#))

Dans le cadre du Réseau Paysage de Midi-Pyrénées, une démarche de recherche-action a été engagée avec des chercheurs participant à l'animation de ce réseau interprofessionnel pour identifier les missions allouées aux acteurs participants au réseau et désireux de confronter le périmètre de leurs actions sur le paysage avec d'autres sphères professionnelles ou institutionnelles. La finalité de l'analyse est de situer les savoirs et savoir-faire mobilisés, de les analyser au regard des missions effectives portées sur le paysage afin de travailler à une remédiation des connaissances sous-jacentes à des pratiques opérationnelles de plus en plus complexes. Cette recherche vise à caractériser les principes organisateurs des pratiques professionnelles et en discuter la validité au regard des règles d'action repérées sur la mise en

œuvre des politiques publiques paysagères. Une formation doit être définie à la suite de cette analyse réflexive sur l'évolution des compétences des acteurs du paysage

5.2. La typologie

L'analyse comparative de nos différentes expériences met en évidence deux grands processus en tension, qui renvoient à des façons différentes de répondre aux enjeux de développement. Le degré et les modalités de participation des personnes formées dépend de leur implication dans les dynamiques de développement. Le degré de pérennisation des dispositifs est le reflet de la prise de conscience institutionnelle et de l'engagement dans l'action. Elle révèle différentes modalités d'acquisition des connaissances et compétences.

Ainsi, le premier axe de la typologie exprime un gradient de participation des acteurs en formation aux objectifs et à la définition des contenus de la formation. En formation initiale, l'apport est plus formel, les programmes de formation sont définis par le corps enseignant et les étudiants sont avant tout des apprenants. En formation continue, les acteurs formés sont dans un cadre professionnalisant, incitant à adapter les contenus aux besoins du métier. Dans l'action, les processus d'apprentissage se réalisent en situation, avec parfois des temps forts de formation intégrés au processus d'action ; les savoirs sont moins formalisés et la part de l'expérience, des savoirs faire et savoir-être est prédominante. Ce gradient est indicatif, car les nouvelles formes d'enseignement en formation initiale incorporent de plus en plus une hybridation des savoirs de l'expérience qui était autrefois réservée à la formation continue, tandis que l'accompagnement en formation continue des acteurs se combine de plus en plus avec des apports scientifiques formalisés, qui étaient autrefois le propre de la formation initiale (CAYRE ET AL., 2014). De même l'accompagnement des acteurs combine également apports formalisés et valorisation des expériences.

Le second axe de la typologie exprime le degré de pérennisation du dispositif et l'institutionnalisation du monde de la formation, qui s'inscrit dans le temps long. L'incidence sur l'action ne se fait sentir qu'après plusieurs années de formation d'agents de développement ; la capacité à maintenir le dispositif dans le temps est donc importante. Elle dépend du degré de liberté dont dispose l'équipe enseignante vis-à-vis du politique et des commanditaires dans la conception des formations et dans les rapports entre formateurs et formés. Ainsi, dans un dispositif académique institutionnalisé, une fois la formation validée, la marge de manœuvre est importante vis-à-vis des acteurs politiques, à condition bien entendu de répondre aux critères d'excellence définis par l'institution évaluatrice et à condition de savoir attirer des étudiants. Par contre, dans un dispositif en partenariat, la créativité peut être plus grande mais la pérennité plus fragile, car elle dépend des nombreux aléas propres aux rapports de force entre acteurs. L'horizon temporel est plus court mais les résultats peuvent être parfois plus innovants, à condition qu'ils puissent être sécurisés.

On peut ainsi positionner nos différentes expériences (Figure 2). Cela implique différemment les chercheurs dans la formation et l'action, mobilise des formes d'enseignement variées, demande des connaissances et des compétences différenciées, qu'il s'agit alors de mieux spécifier.

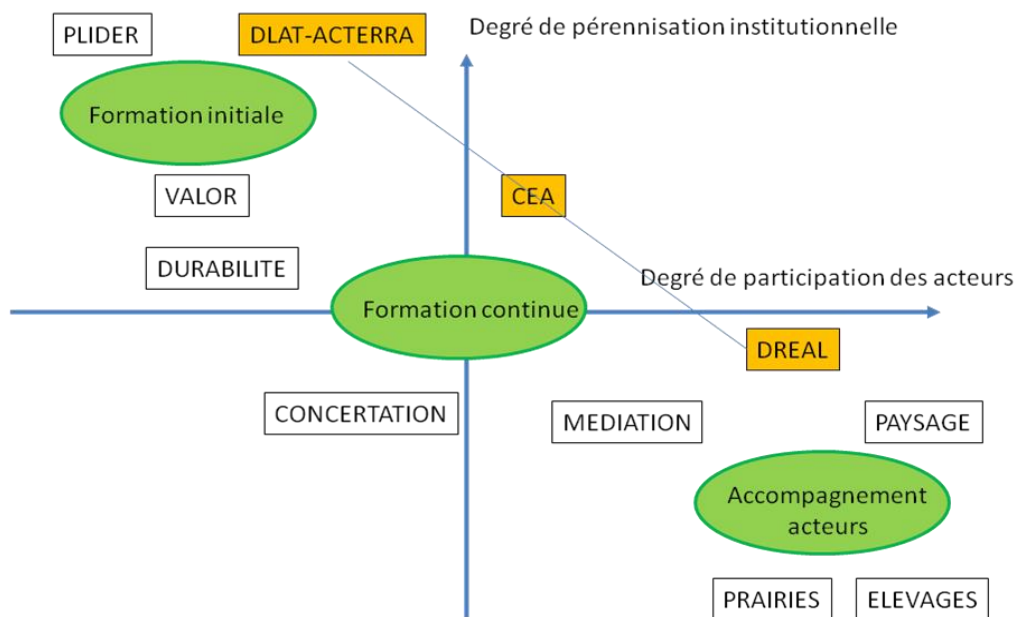


Figure 2 : Typologie des expériences de formation

6. Des perspectives en termes d'ingénierie du développement territorial

Cette comparaison de neuf expériences enrichit l'analyse de l'implication des chercheurs dans le développement agricole et territorial, en explicitant les modalités d'accompagnement des acteurs du changement. Nous désignons cet accompagnement sous le terme « d'ingénierie territoriale », définie comme « l'ensemble des concepts, méthodes, outils et dispositifs mis à disposition des acteurs pour accompagner la conception, la réalisation et l'évaluation de leurs projets de territoire. C'est aussi l'ensemble des acteurs concernés » (LARDON ET AL., 2007).

6.1. Une plate-forme de compétences pour le développement territorial

Dans une approche internationale (LARDON ET AL., 2012), nous avons formalisé cinq compétences à développer dans une plate-forme commune de Recherche-Formation-Action à l'aménagement et au développement des territoires (Fig. 3).

Interdisciplinarité : différentes disciplines sont combinées et chacune est capable de prendre en charge une partie de l'objet d'étude. Des interactions sont nécessaires pour construire les liens entre les éléments du système. Cette compétence rejoint le front de recherche sur l'interdisciplinarité, articulant des points de vue différents et des savoirs hybrides.

Connexion au terrain : elle explicite la nécessaire participation des acteurs aux différentes phases de la recherche sur le terrain. L'approche participative permet une co-construction de la démarche par les chercheurs et les acteurs et un partage des visions du territoire. Cette compétence rejoint le front de recherche sur la conduite en simultané du double questionnement de la recherche et de l'action.

Relations spatio-temporelles : la perspective territoriale demande de prendre en compte les dimensions spatiales et temporelles des processus et d'articuler les niveaux d'organisation territoriale. Cette compétence n'était pas directement énoncée comme un front de recherche du SAD, dans la mesure où nos travaux depuis longtemps

intègrent ces deux dimensions et s'intéressent au passage d'un niveau d'organisation à l'autre.

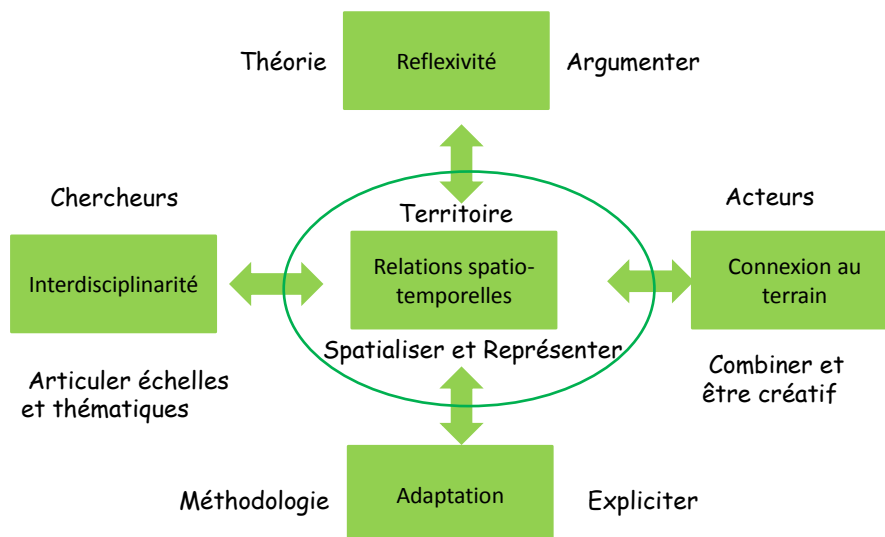


Figure 3. Les cinq compétences

Ces trois compétences sont en fait constitutives des approches territoriales. Les deux suivantes sont, d'une certaine façon, plus génériques et concernent les pratiques même de la recherche.

Réflexivité : capacité à modifier les questions de recherche et le rôle des chercheurs en lien avec les acteurs. Il s'agit de prendre du recul sur ce qui est en train de se passer et de valoriser nos capacités de raisonnement sur l'action « en train de se faire ». Cela passe par une conceptualisation – dé-conceptualisation – re-conceptualisation, correspondant à notre front de recherche. Cela demande de faire un effort particulier pour conceptualiser le modèle sous-jacent à l'intervention des chercheurs.

Adaptation : capacité à adapter les solutions aux situations rencontrées, dans un processus continu d'amélioration de la compréhension des processus et de la recherche de solutions répondant aux enjeux du territoire. Cela s'inscrit dans un rapport privilégié au terrain, qui interpelle la recherche. Cela demande de faire un effort particulier de conception d'itinéraires méthodologiques modulables et adaptables, pour à la fois garantir la rigueur des raisonnements et tenir compte des spécificités de chaque territoire.

Nous pensons que ces compétences peuvent être appliquées à des questions variées de développement territorial (telles que la sécurité alimentaire, le changement climatique ou les migrations de population, entre autres), incluant une articulation du local et du global. Nous proposons de les prendre en compte dans une démarche intégrative, contribuant à une gouvernance multi-niveaux des territoires.

6.2. La formation comme objet de recherche

Notre dernier front de recherche, sur la formation comme méthode d'animation de la recherche constitue ainsi une spécificité du groupe de travail INRA-SAD, les autres compétences étant relativement partagées dans les approches internationales.

Pour aller plus loin, nous proposons de considérer la formation comme un objet de recherche, en concevant des formations et en analysant les processus en cours, dans les pratiques des chercheurs, des formateurs et des apprenants. Différentes interventions sont possibles :

Construction d'outils de « médiation » : entre chercheurs et techniciens, mais aussi entre techniciens et éleveurs ([THEAU ET AL., 2012](#)), pour la formation des enseignants ([CAYRE ET AL., 2014](#)). Cela aboutit notamment à un re-questionnement des pratiques des chercheurs, en particulier dans les disciplines techniques.

Conception de dispositifs de « médiation par la formation » : comme dans les dispositifs de jeu de territoire ([LARDON, 2013](#)) ou dans les dispositifs de concertation ([VON KORFF ET AL., 2011](#)). Cela demande une prise de recul et une relation aux acteurs, qui relèvent des sciences sociales.

Analyse de ces outils et dispositifs : par l'observation des pratiques des professionnels de la formation. Cela mobilise des cadres théoriques pour comprendre les processus à l'œuvre et formaliser les connaissances et l'évolution des métiers. Cela relève des sciences humaines, telles que la didactique professionnelle et la pédagogie.

Ces nouvelles pistes de recherche se situent à l'interface avec les sciences de l'éducation ([BARBIER, 2008](#) ; [DURAND, 2009](#) ; [PASTRE, 2006](#)). Pour poursuivre les échanges et la comparaison de nos expériences sur la base de l'analyse de nos pratiques et activités, nous mettons à l'agenda des recherches une collaboration entre chercheurs des sciences techniques, des sciences sociales et des sciences de l'éducation. Les produits d'une telle recherche sur la formation concernent la conception et l'évaluation de formations.

7. Conclusion

Cette analyse fait le point des changements dans les pratiques de recherche que les chercheurs et enseignants-chercheurs de l'INRA-SAD ont expérimenté ces dernières années, en s'impliquant dans la formation pour et sur le développement agricole et territorial. Elle met en avant, au-delà de la diversité des formes pédagogiques et des thématiques abordées, une nécessaire implication, non seulement des chercheurs et formateurs, des étudiants et auditeurs, mais aussi des institutions de recherche et de formation, pour une meilleure acquisition de connaissances et de compétences.

La comparaison des expériences et des itinéraires méthodologiques déployés met en évidence les compétences à mobiliser et les modalités concrètes de mise en œuvre, dans une pluralité de situations, tant au Sud qu'au Nord, en formation initiale ou continue. Elle interpelle aussi sur les modalités et les dispositifs de suivi à concevoir et à mettre en place afin de rendre pérennes et porteuses les dynamiques de développement initiées. Faisant le constat d'une évolution profonde des modalités d'intervention sur les territoires en lien avec le renouvellement des référentiels des politiques publiques, nous reconnaissons l'importance et

la place d'une nouvelle génération d'acteurs dont les compétences, les champs et les modalités d'action sont questionnés.

Les chercheurs ont un rôle à jouer dans l'acquisition de ces nouvelles compétences, en particulier par le biais des formations ([LARDON, 2009](#)). [LENORMAND ET AL. \(2014\)](#) identifient trois types de besoins de formation pour les agents en charge de projets de territoire : des besoins pour des formations individuelles dans des domaines techniques, disciplinaires ; des besoins de formation collectives à la médiation territoriale qui comprend la communication, le travail en réseau, l'animation ; des besoins d'échanges d'expériences et d'instruments de capitalisation de ces expériences. [TROGNON ET AL. \(2012\)](#) spécifient quatre bouquets de compétences complémentaires qui s'articulent autour de : la conduite de projet, la médiation, la production et la maîtrise de connaissances, ainsi que le management.

Ces résultats se fondent sur une nouvelle vision des apprentissages collectifs entre chercheurs et acteurs et de nouvelles modalités pédagogiques pour développer, en formation, les compétences requises pour accompagner le développement agricole et territorial ([ANGEON ET AL., 2014](#)). Il importe de développer des formations adaptées aux nouvelles réalités locales, telles que nous y invitent les politiques publiques territoriales. Pour adapter les formations aux enjeux de développement des territoires, défini comme l'augmentation des capacités des acteurs à maîtriser les processus qui les concernent ([DEFFONTAINES ET AL., 2001](#)), les chercheurs sont interpellés. Ils contribuent à mettre à disposition des acteurs un ensemble des concepts, méthodes et outils de l'ingénierie territoriale pour accompagner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des projets de territoire ([LARDON ET AL., 2007](#)). La formation, en tant que dispositif d'apprentissage collectif et modalité d'élaboration de compétences, constitue un cadre de référence adapté au sein duquel des questions, hypothèses, méthodes et outils de développement territorial peuvent être formulés, éprouvés, expérimentés, ou testés.

[CAYRE ET AL.\(2014\)](#) mettent en avant la nécessité d'une analyse réflexive et d'une médiation entre les acteurs parties prenantes. Ils positionnent l'accompagnement comme une nouvelle pratique de la recherche, s'inscrivant dans l'ingénierie territoriale ([DAYAN ET AL., 2011](#)) et déployant de nouvelles compétences en ingénierie de la conception. C'est là tout l'enjeu de futures recherches sur la formation.

8. Remerciements

« Ce travail est issu des réflexions du Groupe Formation-Action Pour et Sur le Développement Agricole et Territorial de l'INRA/SAD 2010-2011 et des sessions organisées aux colloques IFSA 2008, 2010 et 2012 sur la formation à l'Agronomie des Territoires ».

9. Références bibliographiques

Albaladejo C., Auricoste C. et Lardon S. 2009. *Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et territorial: l'exemple du Master PLIDER en Argentine*. XLVIe Colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française (ASRDLF), Clermont Ferrand (France), 6 à 8 juillet 2009, 14 p.

Albaladejo C., Auricoste C., Cerf M., Compagnone C., Lardon S., 2014. *Apports croisés de la recherche et de la formation pour préparer aux métiers du développement agricole et*

territorial. In Angeon V., Lardon S., LeBlanc P., (dir.), Formation et apprentissage collectif territorial. Compétences et nouvelles formes de gouvernance territoriale. L'harmattan, Paris, pp 51-82.

Allain S., 2012. Experience-based training for agents of public bodies involved in policy deliberation facilitation. IPA Conference, Tilburg, 5-7 July 2012.

Angeon V., Lardon S., Leblanc P., 2014. *Les enseignements d'une posture de recherche-formation-action en matière d'aménagement des territoires et de développement local*. In Angeon V., Lardon S., LeBlanc P., (dir.), Formation et apprentissage collectif territorial. Compétences et nouvelles formes de gouvernance territoriale. L'harmattan, Paris, pp 15-50.

Auricoste C., Albaladejo C., Cerf M., Compagnone C. et Lardon S. 2008. *Place de la recherche dans la formation pour les métiers du développement agricole et territorial*. XLVe Colloque ASRDLF (Association de Science Régionale de Langue Française), Université de Québec à Rimouski, Québec, Canada, 25-27 août 2008, 15 p.

Auricoste C., Albaladejo C., Compagnone C. et Lardon S. 2009a. *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, 2, 3 et 4 décembre 2009, RPDP, Eduter et AgroSup Dijon, p.1-14.

Auricoste C., Compagnone C., Albaladejo C., Cerf M., Lardon S. 2009b. Les formations aux métiers du développement agricole et territorial : quelles compétences développer ? In : Compagnone C., Auricoste C. et Lemery B. (eds.), *Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?* Educagri et QUAE, coll. Sciences en Partage, p. 219-233.

Barbier J. M., 2008. Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. Entretien par F. Clerc. *Recherche et Formation*, N°59, pp 133-140.

Béguin P., Cerf M. (dir.), 2009. Dynamiques des savoirs, dynamiques des changements. Editions Octarés, Toulouse, 308p.

Cayre P., Chambon P., Trognon L., 2014. Former à l'ingénierie territoriale. In Angeon V., Lardon S., LeBlanc P., (dir.), Formation et apprentissage collectif territorial. Compétences et nouvelles formes de gouvernance territoriale. L'harmattan, Paris, pp 83-129.

Cayre P., 2013. Former « au » métier, former « le » métier. La médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur dans l'enseignement agricole. Thèse en sociologie, AgroParisTech.

Cerf M., Gibbon D., Hubert B., Ison R., (eds.) 2000. Cow up a Tree: Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case Studies from Industrialised Countries. INRA Editions, Science Update, 492p.

Deffontaines, J.P., Marcelpoil E., Moquay P., 2001. « Le développement territorial : une diversité d'interprétations », dans S. Lardon, P. Maurel et V. Piveteau (dir.), *Représentations spatiales et développement territorial*, Paris, Hermès, p. 39-56

Durand M., 2009. Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In Barbier JM, Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbala JP, Encyclopédie de la formation, PUF, pp 827-856.

Gasselin P., Dalmais M., Terrier M., Le Blanc J., Barbier J.-M., Hannebicque J.-B., Massein G., Pigache M. & Vétois Y., 2013. *Guide d'utilisation de l'outil Edappa* in Gasselin P., Tallon H., Dalmais M. & Fiorelli C. (Eds.), Trois outils pour l'accompagnement à la création et au développement d'activités : Trajectoire, Cartapp et Edappa. Application à l'installation en agriculture. Montpellier : INRA, CIRAD, ADEAR-LR, Montpellier Supagro, AIRDIE, Région Languedoc-Roussillon. 90-151.

Lardon S., Piveteau V., 2005. Méthodologie de diagnostic pour le projet de territoire : une approche par les modèles spatiaux. *Géocarrefour*, Vol 80 2/2005, pp 75-90.

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, p 209-227.

Lardon, S., Moonen, A-C., Marraccini, Debolini, M., Galli, M., Loudiyi, S., 2012. The territory agronomy approach in research, education and training. In *The farming systems approach into the 21st century: the new dynamic*, Darnhofer, I., Gibbon, D., Dedieu B., Springer, 257-281.

Lardon S., 2013. Le « jeu de territoire », un outil de coordination des acteurs locaux. Revue FaçSADe, Résultats de recherches du département Inra-Sad, Vol 38, 4p.

Lardon S., Dumont A., Lacroix C., Lebourg M-N., 2013. Itinéraire Méthodologique de Diagnostic Partagé des enjeux environnementaux. Comment accompagner le changement dans l'ingénierie territoriale d'Etat ? Colloque SAGEO, Brest, 23-26 septembre 2013. 14 p.

Lelli L., Béringuier P., Bertrand G., 2011. Le réseau paysage de Midi-Pyrénées : retour sur la construction d'un réseau acteurs-chercheurs et ses retombées pour la recherche-action. Colloque Paysage et Développement Durable, Gêrône, 18 mars 2011, 15 p.

Lenormand P., Albaladéjo C., Auricoste C., Barthe L., 2014. SIG et compétences de l'observation du territoire. In Angeon V., Lardon S., LeBlanc P., (dir.), Formation et apprentissage collectif territorial. Compétences et nouvelles formes de gouvernance territoriale. L'harmattan, Paris, pp 51-82.

Moity-Maïzy P., (à paraître). Une démarche collective de formation-recherche pour changer de posture: l'Atelier d'étude autour des processus de qualification dans une région de France. In Angeon V., Lardon S., LeBlanc P., (dir.), Formation et apprentissage collectif territorial. Adapter les formations aux enjeux de développement. L'harmattan, Paris, pp 119-152.

Napoléone M., Chia E., 2010 Repenser la coordination entre agriculteur et coopérative laitière- Vers une gestion concertée de la saisonnalité de la collecte. In « Gérer et comprendre », N° 102, Ed ESKA, Annales des Mines.

Pastré P., 2006. Apprendre à faire. In Bourgeois E. et Chapelle G., « Apprendre et faire apprendre », PUF, 8p.

Terrier M., Gasselin P. & Le Blanc J., 2013. *Assessing the Sustainability of Activity Systems to Support Households' Farming Projects* in Marta-Costa A. A. & Soares da Silva E. (Eds.), *Methods and Procedures for Building Sustainable Farming Systems. Application in the European Context*. Dordrecht (The Netherlands): Springer. 47-61.

Theau J.P., Chabalier C., Piquet M., Cayre P., Delmas B., Violleau S., Farruggia A. 2012. Construire des outils en partenariat entre recherche et développement. Le diagnostic des pratiques fourragères en zone fromagère AOP du Massif central. *Fourrages* 209 : 69 – 78.

Trognon L., Baumont R., Ingrand S., S Lardon S., Turpin N., Vollet D., (Eds.), 2012, *Revue d'Auvergne*, Numéro spécial "Productions, gouvernance et ingénierie territoriales". N° 602-603, 432 p.

Von Korff Y., Olivry F., Dionnet M., Gros J., Lardon S., Loudiyi S., Rougier J-E., Jamin J., 2011. Outils interactifs pour la formation à la concertation. Cours en ligne UVED (http://uvedconcertation.cirad.fr/co/outils_interactifs_web.html)