



Université Européenne de Bretagne

Université Rennes 2 – Haute Bretagne

Centre de Recherche Sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)

Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

**Ingénierie des dispositifs de formation : pour une
articulation des espaces de développement des savoirs
et des compétences**

Le cas de la formation des enseignants et des formateurs à
l'agriculture biologique

Pauline THOMAS

Directeur de Recherche : Jérôme ENEAU

2011-2012

Remerciements

Merci à Jérôme Eneau, qui m'a suivi pendant la rédaction de ce mémoire.

Merci à Jean-Marie Morin et Céline Cresson qui m'ont guidé durant ma mission de stage et m'ont permis d'appréhender la complexité du fonctionnement « en réseau » à l'œuvre dans les RMT et de me familiariser avec le secteur de l'agriculture biologique.

Merci à l'ensemble des partenaires du RMT qui m'ont éclairé sur les directions à prendre, me permettant aujourd'hui de proposer un travail de recherche abouti et dont les suites sont d'ores-et-déjà lancées.

Merci également à la promotion SIFA 8 et à l'ensemble de l'équipe enseignante qui m'ont accompagné dans ce travail comme dans les précédents, me permettant ainsi d'avancer dans les moments de doutes.

Sommaire

Introduction générale	4
PARTIE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	7
1 Un contexte favorable au développement de l'agriculture biologique.....	10
2 Un dispositif collaboratif axé sur les questions recherche, développement et formation.....	17
3 Organiser la formation des formateurs autour de l' « Agriculture Biologique »	22
4 Quand les stratégies de formation des acteurs permettent la mise en visibilité des savoirs développés dans les différents espaces de formation	28
PARTIE II : ELEMENTS THEORIQUES	31
1 Autour des concepts d'apprentissage, de dispositif et de groupe.....	33
2. L'ingénierie des dispositifs comme support à la professionnalisation et à l'accompagnement au changement ?	50
3 Reformulation de la problématique au regard des éléments théoriques.....	62
PARTIE III : ENQUETE DE TERRAIN	66
1 Méthodologie de la recherche.....	67
2 Résultats de l'enquête de terrain.....	75
PARTIE IV : PROPOSITIONS D' ACTIONS	105
1 Les grands éléments à tirer de cette recherche	106
2. Propositions d'actions	110
Conclusion générale	122
Bibliographie	124
Annexes	128

Table des figures et tableaux

Logo bio européen et logo français AB	11
Graphique 1 : La hausse des conversions vers l'agriculture biologique	13
Carte 1 : Carte des partenariats	19
Schéma 1 : Les sept piliers de l'autoformation selon Philippe Carré	37
Schéma 2 : Modalités de l'apprentissage dans la pratique	44
Schéma 3 : Démarche d'ingénierie des dispositifs selon Lebatteux & coll.	55
Tableau 1 : Typologie du changement selon Autissier et Moutot	60
Tableau 2 : Trois leviers nécessaires au projet de conduite du changement	61
Graphique 2 : Publics avec lesquels travaillent les répondants	77
Graphique 3 : Les outils d'information sur l'AB	80
Graphique 4 : Autoévaluation du niveau de connaissances en AB	82
Tableau 3 : Récapitulatif des besoins exprimés en termes de formation	90
Tableau 4 : Analyse du rapport à la formation des répondants	92
Schéma 4 : Rapport à la formation et formation à l'AB	99
Schéma 5 : Dispositifs à envisager en fonction des besoins énoncés	103
Tableau 5 : Améliorer l'accessibilité à l'offre de formation	110
Tableau 6 : Mobiliser l'ensemble des ressources formatives	111
Schéma 6 : Proposition d'un modèle d'alternance adapté à la FC	112
Graphique 5 : Les trois enjeux de la formation	113
Graphique 6 : Utiliser les leviers du changement	114
Tableau 7 : Analyse de la demande dans la démarche d'ingénierie	116
Tableau 8 : Synthèse des données de l'analyse de la demande	117
Tableau 9 : Choix des stratégies pour la formation à l'AB	118
Tableau 10 : Grille d'analyse des ressources par séquence	120

Table des sigles

Sigle	Signification
AB	Agriculture Biologique
ACTA	Réseau des instituts des filières animales et végétales
APCA	Association Permanente des Chambres d'Agriculture
CFPPA	Centre de Formation Professionnelle pour la Promotion Agricole
DIF	Droit Individuel à la Formation
FC	Formation Continue
FI	Formation Initiale
FOAD	Formation Ouverte et A Distance
FTLV	Formation Tout au Long de la Vie
IFOAM	International Federation of Organic Agriculture Movements
INRA	Institut National de la Recherche Agronomique
ITAB	Institut Technique de l'Agriculture Biologique
MAAF	Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
MFR	Maisons Familiales et Rurales
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
RFD	Recherche, Formation, Développement
RMT	Réseau Mixte Technologique
DévAB	Développement de l'Agriculture Biologique

Préambule

Cette expérience d'écriture tend à questionner la formation professionnelle tout au long de la vie, son organisation, ses effets réels, son efficience, sa justesse dans un cadre précis. Qu'est-ce que se former ? Pourquoi ? Comment rendre plus performant les dispositifs de formation de façon à ce qu'ils répondent mieux aux exigences des milieux professionnels qu'ils servent et en quelque sorte améliorer leur participation au développement du secteur d'activité dont ils dépendent ?

Il s'agit également, en parallèle de cette réflexion, de re-questionner mes positionnements, voire mes a priori, sur les objectifs et les enjeux de la formation et de la professionnalisation. Etant moi-même engagée dans une démarche de professionnalisation, je m'interroge sur les « meilleures façons », « pour moi », d'acquérir les connaissances et les compétences garantissant non seulement ma capacité à intervenir dans un champ mais également la capacité à m'insérer dans un groupe d'acteurs professionnels, dans un contexte, dans un réseau.

Bien consciente que ces réseaux d'acteurs ou de structures – également réseaux de compétences – permettent d'accéder au groupe professionnel (réseau(x) de personnes), je constate également qu'ils garantissent un accès à l'information permanente et plus largement, garantissent la « survie » dans des espaces professionnels de plus en plus exigeants. De plus, l'observation des interactions entre les acteurs et les échanges informels que j'ai entrepris ont mis en exergue le côté formatif de ces échanges, élément qui sera repris dans cette production.

Mes interrogations autour des qualités formatives du réseau ont trouvé leur place dans cette étude alors que je m'interrogeais sur le sens même de la notion de formation. Si les espaces de « formation formelle » sont identifiés et définis, il existe des espaces annexes de développement des connaissances et des compétences. Quels sont-ils ? Comment s'intègrent-ils dans une démarche formative ? Professionnalisante ? De développement des compétences ? Et plus encore, les acteurs sont-ils conscients d'être engagés, par leur implication dans ces espaces, dans des démarches de développement mutuel des différents types de savoirs ? Est-ce une démarche essentielle pour s'informer et peut-être se former de façon continue ? Tel sont les questionnements qui impulsent ce travail de recherche.

Introduction générale

Ce mémoire porte sur l'ingénierie de formation nécessaire au développement de la formation des formateurs et des enseignants à l'agriculture biologique. Dans un contexte de développement de l'agriculture biologique, les agents de développement de ce secteur mais également les enseignants et les formateurs, doivent acquérir de nouvelles connaissances dans l'optique, d'une part, de pouvoir répondre aux sollicitations des apprenants ou des professionnels avec lesquels ils travaillent et d'autre part, de participer au développement de cette filière « bio ». Leur formation est donc nécessaire et doit être repensée en partie dans une logique d'accompagnement au changement. Au regard de la multitude des dispositifs existants, la rationalisation de la formation s'avère essentielle, dans l'idée au moins d'en faciliter la compréhension

La recherche présentée ici concerne le secteur de l'agriculture et particulièrement celui de l'agriculture biologique. L'objet de la recherche est de penser, concevoir et organiser la formation des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole mais également des formateurs internes aux instituts de recherche, organisations publiques ou privées concernées par l'évolution des pratiques agricoles et particulièrement l'essor actuel des méthodes liées à l'agriculture biologique. La réflexion sur les dispositifs de formation en agriculture biologique s'insère dans le cadre de modification des pratiques enseignantes imposés par l'orientation prise par le gouvernement d'accorder de façon systématique une place à l'agriculture biologique au sein des contenus de la formation. Si les contenus évoluent, les formes pédagogiques changent également.

Il s'agit donc de définir, par le développement d'une ingénierie de formation, les meilleures façons de former ce public à l'objet « agriculture biologique », en tenant compte du fait que ce public est hétérogène tant dans son rapport à la formation que dans son rapport à l'objet de la formation.

Ce mémoire s'appuie sur un terrain de recherche proche de celui de ma situation de stage, réalisé quant à lui au sein du Réseau Mixte Technologique « Développer l'agriculture biologique » (RMT DévAB), dans le cadre du projet formation. Ma mission avait pour objet de travailler sur l'offre de formation existante en agriculture

biologique dans le cadre de la formation continue des acteurs travaillant dans le secteur agricole, et de penser le développement de cette dernière en tenant compte à la fois de la variété des dispositifs existants et de la multitude des profils des formés. La recherche s'insère dans le cadre d'un projet national Recherche-Développement-Formation, mené par un réseau multi-partenarial.

Dans une première partie, le contexte de la recherche sera exposé, permettant ainsi, à partir de l'étude de la situation, de faire émerger une question de départ. Seront donc exposés la nature des réseaux mixtes technologiques (RMT), leur origine et leurs finalités ainsi que la spécificité du RMT « Développer l'Agriculture Biologique » (DévAB) avec la description de ses enjeux propres, des acteurs qu'il comprend et des projets qu'il décline. Puis, la question de la formation des enseignants et formateurs sera proposée en guise de prémisse au travail présenté ultérieurement. Cette activité d'exploration permettra donc, par un cheminement de pensée de proposer une première question de départ - née de la tension entre le constat d'une multitude d'offre de formation et le souci de la rationaliser - au travail de recherche.

Dans une seconde partie, un état des lieux des travaux mobilisables pour le présent travail sera détaillé, permettant ainsi d'éclairer à la fois les lectures et les réflexions qui ont nourri et participé à l'élaboration de ma problématique. Plutôt que l'étude du concept de formation, ce sont ceux d'apprentissage, d'environnement d'apprentissage ou encore d'autoformation qui seront privilégiés. L'objectif ici est l'identification des logiques de d'apprentissage des acteurs au regard de la diversité des apprentissages et des environnements existants. Nous aborderons ensuite la notion de dispositif ce qui nous permettra d'envisager l'ingénierie des dispositifs et les façons dont elle peut servir l'action dans le cadre d'accompagnement à l'évolution des pratiques d'enseignement. Les concepts de changement et de partenariat seront également étudiés afin d'accéder à une meilleure compréhension du projet et de cerner les formes que peuvent prendre les propositions d'actions. L'exploration de ces concepts permettra de poser le cadre de compréhension de la recherche et de procéder, en fin de partie, à la réécriture de la problématique.

La troisième partie proposera d'abord la méthodologie de cette recherche puis, dans un second temps, l'analyse des données de l'enquête par questionnaire.

La quatrième et dernière partie proposera, suite à l'analyse et l'interprétation des résultats, le développement de propositions d'actions et enfin une ouverture qui permettra de faire le lien entre ce mémoire et ma pratique d' « ingénieur formation » à venir.

Voici donc la première partie qui pose le contexte de la recherche et présente les Réseaux Mixtes Technologiques et particulièrement le RMT DévAB et propose un aperçu du travail en leur sein.

PARTIE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

*La formation des formateurs et des enseignants à
l'Agriculture Biologique*

Introduction

Cette première partie s'attache à contextualiser la recherche. Nous nous situons ici à la croisée de deux champs : d'une part, le champ agricole - celui de l'agriculture biologique en particulier - et d'autre part le champ de l'enseignement et de la formation professionnelle. Qu'est-ce que l'agriculture biologique ? Pourquoi en entend-on parler ? Quelles sont les raisons de son développement ? Comment former à l'agriculture biologique ?

L'explication des logiques de l'essor actuel de ces méthodes permet de pointer les modalités de pérennisation et de diffusion pensées et conçues par les acteurs impliqués dans ce champ. En effet, si le soutien à l'agriculture biologique prend différents aspects, l'enjeu est alors d'utiliser au mieux cette opportunité, cette mise en visibilité, afin de promouvoir des méthodes pensées depuis longtemps.

Son développement amène donc à reconsidérer et à améliorer les voies de diffusion des savoirs concernés. Les politiques de formation sont ainsi revisitées afin d'en observer les formes, les modalités, les objectifs et l'efficacité. Les nouvelles obligations légales engagent l'univers de la formation à reconsidérer les compétences des acteurs impliqués directement dans la diffusion des connaissances et donc, en premier lieu, les enseignants et les formateurs.

Le développement global de l'agriculture biologique, soutenu aussi bien politiquement et économiquement que socialement, s'accompagne d'un développement des contenus de formation. Dans cette logique expansive, un certain nombre de dispositifs ou réseaux d'acteurs sont mis en place, facilitant ainsi les interactions entre ces derniers et la diffusion des connaissances et compétences disciplinaires et interdisciplinaires.

Les Réseaux Mixtes Technologiques (RMT) constituent un de ces dispositifs. Parmi ces RMT se trouve le RMT Développement l'Agriculture Biologique (RMT DévAB) qui mobilise actuellement les acteurs autour de la transmission des savoirs. Dans ce cadre, un zoom particulier est entrepris sur la formation des agents de développement de l'agriculture biologique (techniciens, contrôleurs, conseillers), des enseignants et des formateurs.

Quelles sont les modalités actuelles de formation continue des acteurs sur cette question de l'agriculture biologique ? Si les acteurs travaillant dans ce secteur ont constaté

l'absence d'interlocuteurs et ce, jusqu'à une période relativement récente, il n'empêche qu'une offre de formation s'est mise en place tout au long de ces années.

Il s'agit dès lors de comprendre comment les acteurs utilisent cette offre. Au-delà de l'offre de formation formelle, il est question de mieux appréhender les opportunités de professionnalisation des acteurs en agriculture biologique, pour en faire émerger les voies les mieux adaptées et les plus utilisées.

D'une manière générale cette première partie nous permettra de dresser le paysage de l'existant, et grâce aux données exploratoires récoltées auprès de formateurs en agriculture biologique, de mieux nous positionner autour de cette problématique de la formation des formateurs et des enseignants.

1 Un contexte favorable au développement de l'agriculture biologique

1.1 Qu'est-ce que l'agriculture biologique

Avant toute chose, il semble nécessaire de déterminer l'objet premier de cette dissertation. Qu'est-ce que l'agriculture biologique (AB) ? Quelles sont ses spécificités propres ?

L'Agence bio, groupement d'intérêt public ayant pour mission le développement et la promotion de l'agriculture biologique, définit l'AB comme « un mode de production agricole spécifique, un ensemble de pratiques agricoles respectueuses des équilibres écologiques et de l'autonomie des agriculteurs. Visant à la préservation des sols, des ressources naturelles, de l'environnement et au maintien des agriculteurs, l'agriculture biologique est souvent considérée comme un ferment de l'agriculture durable »¹.

L'agriculture biologique a émergé, dans les années 1920, de l'initiative de médecins, d'agriculteurs, d'agronomes et de consommateurs. Ces derniers ont développé de nouveaux courants de pensée qui reposaient sur des principes plus écologistes. Ils ont ainsi lancé le mode de production aujourd'hui dit « biologique », qui privilégiait le travail du sol, l'autonomie et le respect des équilibres naturels. Dès les années 1970, l'agriculture biologique se développe de façon importante mais il faut attendre le début des années 1980 pour que les pouvoirs publics reconnaissent l'AB de façon officielle. Cette reconnaissance s'accompagne de la création d'une Commission Nationale chargée du développement de l'AB en France et de l'homologation d'un cahier des charges.

Si elle fût longtemps marginalisée, force est de constater depuis quelques années l'intérêt grandissant et l'attention particulière portés à l'Agriculture Biologique. Aujourd'hui, elle bénéficie d'un soutien clair et voit son développement encouragé.

1.2 Une impulsion politique

Des préoccupations alimentaires mondiales aux enjeux écologiques en passant par le développement des politiques de santé, l'AB mobilise un large panel d'acteurs autour de

¹ Le site de l'Agence Bio, www.agencebio.org, regroupe de nombreuses données sur l'AB en France et dans le Monde.

multiples problématiques. L'accroissement de l'intérêt qui lui est porté s'observe à différents niveaux.

1.2.1. Des constats notables au niveau mondial

Au plan mondial, l'International Federation of Organic Agriculture Movements (IFOAM) comme l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) placent l'agriculture biologique sous le feu des projecteurs. Les recommandations autour des sujets nutritionnels, font émerger des questionnements en lien direct avec l'AB : « Les produits de l'agriculture biologique ont-ils des caractéristiques et des intérêts significatifs sur le plan nutritionnel et quels sont-ils ? ». Ceci s'accompagne, au niveau national, de nouveaux moyens financiers mis en place pour promouvoir le développement de l'Agriculture Bio notamment via le Plan National Nutrition Santé.

1.2.2. Impulsion de l'Union Européenne : reconnaissance, développement des législations, et communication

Le 18 octobre 2004, le Conseil Européen adopte un Plan d'action en matière d'alimentation et d'agriculture biologique. Ce plan a pour objectifs « le développement de l'information sur l'agriculture biologique, la rationalisation du soutien public via le développement rural ou encore l'amélioration des normes de production »².

De la même façon, le système de labellisation est de plus en plus visible. Si le logo AB est désormais reconnu en France, on a vu apparaître depuis juillet 2010 un logo bio européen. L'apposition de ce logo est obligatoire sur les produits alimentaires préemballés, en signe d'une qualité reconnue, et dans l'objectif d'accompagner le consommateur dans ses choix alimentaires.

❖ *Logo bio européen et Logo français AB :*



² <http://agriculture.gouv.fr/agriculture-biologique>

L'Union Européenne reconnaît également le « double rôle sociétal »³ de l'AB en admettant, d'une part, que ce mode de production a créé un marché répondant à une demande spécifique des consommateurs, et, d'autre part, qu'il procure « des biens à la collectivité » en citant notamment ses impacts sur « l'environnement », « la santé publique », « le développement social et rural », « le bien-être des animaux » (ib.).

Via le site *Global Farming, good for nature, good for you*⁴, l'Union Européenne monte une campagne de communication pour l'alimentation et l'agriculture biologique. Ce site offre une grande visibilité sur l'agriculture biologique, ses composantes, ses techniques propres, et la politique de l'UE la concernant.

1.2.3. En France, le développement des réflexions sur les avantages de ce mode de production

Au niveau national, plusieurs éléments sont significatifs, et en premier lieu le Grenelle de l'Environnement de 2007, qui a abouti sur deux cent soixante-huit engagements en faveur de l'environnement et cinq grands textes législatifs⁵. L'AB était l'un des thèmes abordés : « Développer une agriculture, qui par ses modes de production [...] et ses modes de commercialisation est respectueuse de l'environnement » (ibid.).

L'Etat français, à travers ce Grenelle, encourage les agriculteurs à convertir tout ou partie de leur exploitation à l'agriculture biologique. Cependant, l'augmentation des surfaces agricoles dédiées à cette méthode pose la question des débouchés possibles pour les produits français face aux productions des autres pays.

De manière générale, la politique nationale sur le développement de l'AB est en accord avec celle de l'UE. Le « Plan de développement de l'agriculture biologique » (lancé par Michel Barnier, alors ministre de l'agriculture, en septembre 2007) porte de nouveaux objectifs ambitieux pour le secteur. Cette dynamique politique s'accompagne d'investissements supplémentaires avec, à titre d'exemple, le plan de financement « Agriculture biologique horizon 2012 », un fond doté de trois millions d'euros par an pendant cinq ans.

³ europa.eu/legislation_summaries/agriculture/food/160038_fr.htm

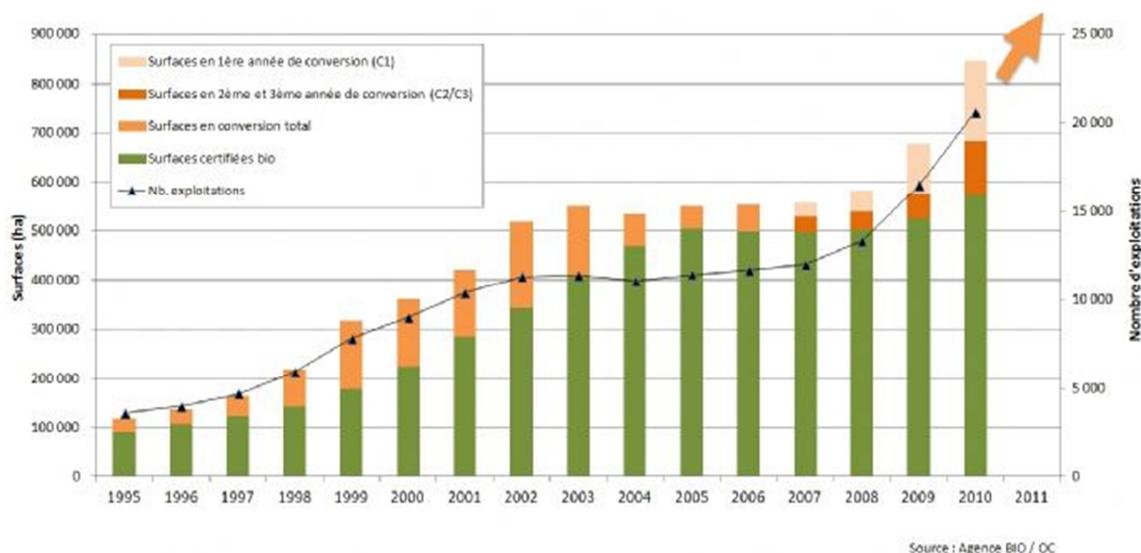
⁴ www.organic-farming.europa.eu

⁵ (<http://www.legrenelle-environnement.fr/-Lois-.html>)

1.2.4. Du producteur au consommateur : une hausse significative de l'intérêt des publics pour l'agriculture biologique

Un premier constat significatif du développement de l'agriculture biologique en France s'observe au niveau de la production des produits biologiques. Une hausse des conversions des exploitations agricoles vers des modes de production en agriculture biologique est constatée depuis quelques années. L'Agence Bio propose à ce titre un certain nombre de données chiffrées permettant de mieux appréhender cette évolution. En voici une illustration, issue du site internet de l'Agence Bio⁶.

❖ La hausse des conversions vers l'agriculture biologique



Source : site de l'Agence bio : www.agencebio.org

Une hausse de 25% des exploitations agricoles engagées en agriculture biologique fut constatée entre fin 2009 et fin 2010. En 2010, une augmentation de 80% des terres est constatée et l'accroissement global des certifications AB (+8,8 % par rapport à 2009) laisse supposer de meilleurs résultats pour les années suivantes.

Cet investissement des exploitants répond clairement aux attentes des consommateurs qui manifestent un vif intérêt pour les produits issus de l'agriculture biologique.

Avec 3,38 milliards d'euros de chiffre d'affaires en 2010 contre 1,6 milliard en 2005, le marché de l'alimentation a atteint 2% du marché alimentaire total (contre 1,1% en 2005). Ce marché est en augmentation nette avec une croissance moyenne de 10% par an de 1999 à 2005, tous secteurs de produits confondus. Ces chiffres montrent

⁶ <http://www.agencebio.org/>

clairement que l'AB a acquis une véritable place sur le marché alimentaire et qu'elle est actuellement tout autant objet économique qu'écologique.

Encouragés par les politiques publiques et la communication autour du « Bio », les consommateurs sont amenés à (re)considérer la thématique de l'agriculture biologique et à s'intéresser sur son sens, ses effets, ses atouts. L'attrait général accordé à l'AB bouscule cet univers et provoque des changements dans son fonctionnement interne. En effet, une plus grande visibilité pousse les acteurs à se structurer davantage et à défendre la valeur des projets qu'ils soutiennent.

1.3 Une prise en compte généralisée dans les formations de l'enseignement agricole

1.3.1. La note de service du 6 septembre 2011 : l'intégration de ce mode de production dans les parcours de formation

Le plan d'actions « Agriculture biologique : Horizon 2012 », élaboré par le Ministère en charge de l'agriculture, intègre la prise en compte de l'agriculture biologique dans tous les cursus de formation de l'enseignement agricole depuis septembre 2008. La note de service du 6 septembre 2011⁷ rappelle cette orientation :

« Depuis septembre 2008, l'approche du mode de production « Agriculture Biologique » a été conforté dans tous les référentiels de formation rénovés. Il est obligatoirement abordé dans toutes les formations de l'Enseignement Agricole et peut donner lieu à une orientation « AB » pour les formations et les secteurs tels que définis dans la note de service en liaison avec le réseau Formabio ».

Ainsi l'ensemble des diplômes et des titres professionnels et technologiques de l'offre de formation du ministère chargé de l'agriculture, et ce, quelles que soient les voies (scolaire, apprentissage, professionnelle, continue), se voient dans l'obligation d'intégrer l'approche biologique dans leurs contenus. Les modalités d'approche sont laissées aux choix des équipes pédagogiques qui trouvent ici une opportunité – voire une nécessité - de développer des méthodes innovantes de formation.

1.3.2. Les nouveaux besoins des formateurs induits par cette orientation AB

La conséquence de cette insertion de l'AB dans les cursus de formation pose la question des modalités de cette intégration. Quels contenus de formation peut-on proposer ? De

⁷ Voir annexe 1 : note de service DGER/SDPOFE/N2011-2103

quels outils dispose-t-on ? Comment accompagner les enseignants à la sensibilisation d'étudiants pas toujours enclins à entendre parler de modalités agricoles autres que celles dites traditionnelles ?

En amont de la formation des étudiants, ce sont donc les dispositions des enseignants et des formateurs à parler de cet objet AB qui sont questionnées au même titre que leur niveau de connaissances actuel sur l'objet AB. Quels sont leurs besoins en termes de connaissances, de compétences ? Ce questionnement autour de l'acquisition de connaissances en AB s'oriente rapidement vers celui des modalités pertinentes d'apprentissage. Il s'agit de former un public spécifique : les enseignants et les formateurs, à un objet lui-même particulier : l'agriculture biologique. Comment définir les mobilités d'apprentissage pertinentes au regard des critères du public et de l'objet concerné ?

Une enquête menée en Pays-de-Loire, « Le Bio dans l'enseignement agricole » (Bordeaux, 2010), s'était intéressés à l'intégration de l'AB dans les parcours et sur la façon dont les enseignants s'informaient et se formaient. Cette enquête met en avant l'intérêt et la capacité des formateurs à échanger entre pairs les méthodes pédagogiques utilisées, les techniques d'approche de « la bio » auprès des différents publics (des plus hostiles aux convaincus). De plus, la capacité de diffusion de l'information au sein du groupe est également mise en exergue tout comme la force créatrice des enseignants et formateurs à inventer, définir, organiser et partager leurs propres méthodes de travail, leurs outils, leurs savoirs. Un système de formation plus informel que formel (du simple échange à l'analyse de pratiques) participe donc à la diffusion des savoirs et *a posteriori* au développement des compétences du formateur. Cette enquête met en avant l'intérêt de développer des « dispositifs régionaux en lien avec les organisations professionnelles », et questionne la mise en place de « dispositifs axés sur les échanges de pratiques et la co-construction des connaissances ». A l'heure actuelle, des groupes de travail impulsent des réflexions sur le mode d'intégration de l'AB dans les enseignements.

1.3.3. Un environnement culturel alerte sur les questions de formation

Le « cercle » des professionnels de l'agriculture biologique s'est structuré de façon autonome, à une époque où les soutiens politiques, économiques, culturels existaient peu. Un réseau non-formel et non-institutionnel s'est alors développé, rassemblant un ensemble d'acteurs impliqués dans le développement de l'AB. Ainsi, depuis de

nombreuses années, plusieurs groupes de praticiens mènent des expérimentations sur des thèmes spécifiques suivant une logique d'échange et de co-construction. Des coopérations se sont développées permettant ainsi la mise en place de dispositifs expérimentaux, souvent innovants, sur des questions techniques mais également sur les problématiques de formation (initiale, continue, professionnelle, etc.). La réflexion autour de la diffusion des connaissances n'est pas récente. Les contenus de formation sont travaillés depuis de nombreuses années par quelques acteurs qui n'entendent pas se laisser déstabiliser par une expansion d'audience.

Le point le plus novateur se situe davantage du côté de la formation des formateurs. En effet, les acteurs engagés dans l'agriculture biologique ont été longtemps porteurs d'un certain nombre de valeurs et véhiculaient une conception singulière du rôle de l'agriculture dans le monde. L'obligation de diffusion de cette méthode dans les établissements scolaires et les organismes de formation pose à nouveau, en fond, la question de la formation des formateurs comme des enseignants qui doivent désormais s'approprier cet objet « agriculture biologique ».

Le soutien institutionnel dont bénéficie l'agriculture biologique à l'heure actuelle pousse encore davantage à cette réflexion. En effet, comme le mentionne Fablet (2001, p. 33), « la formation des acteurs de la formation a été identifiée par [les politiques] comme une condition indispensable pour améliorer la qualité globale de l'offre de formation ». Le développement de cette branche agricole passe notamment par la formation de ses principaux diffuseurs : les enseignants et les formateurs.

Notons que les acteurs impliqués dans l'AB depuis de nombreuses années participent de façon régulière à des réunions de réseaux aux niveaux local, national, voire international pour certains. Cette implication du groupe de professionnels dans le développement de l'AB se constate également par leur participation à des sessions de formations organisées à l'échelle européenne (par le programme européen Léonardo, par exemple). Si différents espaces professionnels et professionnalisants s'étaient développés jusqu'alors, les dispositifs liés au développement de l'AB voient aujourd'hui leurs perspectives d'évolution augmenter.

Parmi ces dispositifs, le RMT DévAB fait place à la réflexion autour de la formation des formateurs toujours dans une logique globale de réponse aux besoins et aux volontés de développement de cette méthode spécifique.

2 Un dispositif collaboratif axé sur les questions recherche, développement et formation

Le développement de l'AB s'est accompagné de la création de dispositifs certes institutionnels mais dont les conditions de mise en œuvre des actions restent quelque peu informelles ou au moins particulières.

2.1 Qu'est-ce qu'un Réseau Mixte Technologique ?

Parmi les dispositifs existants se trouvent les Réseaux Mixtes Technologiques (RMT). Introduit par la loi d'orientation agricole du 5 janvier 2006, cet outil innovant propose une nouvelle modalité de partenariat.

Le RMT, comme le définit le cahier des charges (Annexe 1), vise à « développer des relations de travail approfondies entre acteurs de la recherche, de la formation et du développement » en cohérence avec les différents réseaux d'acteurs prenant part à ce dispositif.

Les différents RMT ont pour objet la mise en commun de ressources humaines par les membres du réseau pour la réalisation de travaux collaboratifs sur des thématiques prioritaires pour le développement des secteurs agricoles et agroalimentaires. Le cahier des charges indique qu'ils ont pour objectifs d'« organiser et de mettre en réseau les ressources humaines et matérielles détenues par les organismes de recherche, de développement ou de transfert pour constituer des groupements visibles, reconnus et mobilisables par les organisations professionnelles et économiques comme les pouvoirs publics », de « développer des synergies entre les acteurs du RMT pour apporter une valeur ajoutée à leurs propres travaux et répondre de manière plus globale aux besoins des opérateurs économiques et aux attentes de la sociétés », de « favoriser [...] la coopération avec les organismes de recherche et les établissements d'enseignement technique et supérieur, notamment assurer la liaison avec les pôles de compétences de l'enseignement agricole et les pôles de compétitivité », et enfin d'« acquérir ou partager des équipements, des laboratoires et des plateformes expérimentales ».

Vingt-sept RMT ont été agréés pour trois ans de 2007 à 2009. Quinze d'entre eux ont vu leur activité prolongée pour deux ans à compter du 1^{er} janvier 2011 parmi lesquels le RMT DévAB.

2.2 Le Réseau « Développement de l'agriculture biologique » : origine de création et développement

Créé à l'initiative du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche en 2006 - aujourd'hui Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) - le Réseau Mixte Technologique « Développement de l'Agriculture Biologique » (désormais RMT DévAB dans la suite du texte) permet la mise en place de nouvelles modalités partenariales entre recherche, formation et développement agricole.

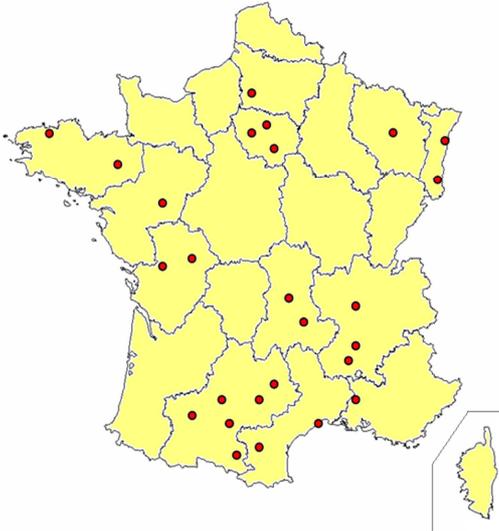
2.2.1. Acteurs

Ce RMT comprend une cinquantaine de signataires parmi lesquels l'Institut Technique de l'Agriculture Biologique (ITAB) et le réseau des instituts des filières animales et végétales (ACTA, organisme porteur du réseau DévAB), l'Institut National de Recherche Agronomique (INRA), des chambres d'agriculture, des lycées agricoles, des écoles d'ingénieurs et des structures spécifiques à l'agriculture biologique.

Au sein de ces structures, ce sont un acteur ou un groupe d'acteurs qui se mobilise(nt) sur les projets en lien avec le RMT. Leur participation peut être permanente (gestion ou coordination de projet, de chantiers) ou ponctuelle (comme participation à une ou plusieurs réunions sur des questions spécifiques).

La coordination entre les différents acteurs se peut se faire en présentiel mais une grande partie des productions émanant de ces chantiers est produite de façon collaborative et souvent à distance.

❖ *Carte du Réseau au niveau national*



Les partenaires du RMT sont dispersés sur le territoire français. La communication entre les acteurs s'effectue principalement par le biais d'outils de médiation (internet, réunions téléphoniques ou visioconférences, outils de partage d'information, etc.). De ce fait, le bon fonctionnement du réseau est fortement lié aux relations interpersonnelles et au maintien d'une dynamique collaborative par le biais d'un animateur désigné pour chaque projet.

Source : Plateforme du RMT DévAB

2.2.2. Objectifs et programme

Ainsi, le RMT DévAB vise le rapprochement d'acteurs compétents issus des trois domaines « Recherche, Formation et Développement agricole » (RFD). Cette organisation a pour enjeu le développement de la production en agriculture biologique, ses performances environnementales et économiques et la facilitation de mise en œuvre de projets. Un autre objectif majeur du réseau est le transfert des connaissances. Leur programme général de travail s'articule donc autour de quatre grands axes⁸ :

Axe 1 : le renforcement et l'accompagnement de l'AB comme mode de production innovant et performant pour l'ensemble de l'agriculture,

Axe 2 : la valorisation des ressources naturelles et fonctionnalités écologiques en AB,

Axe 3 : l'organisation de l'AB comme secteur économique,

Axe 4 : l'intégration et diffusion des connaissances, notamment vers l'agriculture conventionnelle.

2.2.3. Programme 2011-2012 : intérêt pour la formation

Le programme 2011-2012 du RMT DévAB est principalement axé sur la valorisation et l'intégration des connaissances et des compétences au sein même du réseau (Axe 4). Plusieurs chantiers sont alors mis en place :

- Animation et développement du réseau dans une perspective d'avenir

⁸ D'après les données disponibles sur le site du RMT DévAB <http://www.devab.org/moodle>

- Programmes et supports de formation pour l'enseignement et le développement agricole
- Enjeux prospectifs pour l'agriculture biologique

Le second chantier (son organisation, le jeu acteurs développé en son sein, ses objectifs) fait l'objet d'un exposé particulier ci-suit.

2.3 Le Chantier Programme et Support de formation pour l'enseignement et le développement agricole

L'initiative de création de ce chantier - dit Chantier Formation - est née d'un constat, celui d'une « l'offre de formation continue des agents de développement, des ingénieurs et techniciens, des enseignants et formateurs en agriculture biologique de plus en plus vaste mais manquant de lisibilité » (site du RMT DévAB).

2.3.1. Acteurs

Ce chantier regroupe un ensemble d'acteurs appartenant aux différentes structures impliquées dans le RMT DévAB. La majorité de ces personnes porte un intérêt fort aux questions de professionnalisation et de développement des compétences. Ainsi ce groupe de travail, piloté par l'animateur du réseau Formabio et une coordinatrice de l'ACTA, est essentiellement constitué de responsables de formation, d'enseignants, de formateurs impliqués dans la gestion des parcours de professionnalisation, de responsables de structures professionnelles, de responsables d'organismes de formation, etc. A l'image des structures signataires du RMT, ils sont répartis sur l'ensemble de la France métropolitaine et échangent et construisent des contenus soit par le biais de dispositifs numériques créés pour l'occasion soit lors de réunions téléphoniques ou en présentiel.

2.3.2. Réflexion collective, mutualisation, proposition de dispositifs

Rappelons que le public visé par le chantier est constitué des agents de la Recherche-Formation-Développement (RFD) comprenant notamment les enseignants et les formateurs.

Le souci de professionnalisation amène à revisiter l'offre de formation disponible afin d'en faciliter l'accès. L'objectif premier du chantier est de proposer un outil qui permettrait à chacun de mieux s'orienter dans ce système de formation complexe, et ce, en tenant compte de ses besoins en connaissances et en compétences, de ses disponibilités, de ses souhaits.

Dans cette même dynamique, la mutualisation de l'offre de formations courtes est envisagée. Elle permettrait notamment d'assurer une meilleure réalisation des temps de formation, au lieu de leur annulation faute de participants. De plus, il est ici question d'encourager la mutualisation ou au moins les échanges sur les contenus et les modalités « pédagogiques » utilisées. Ces échanges peuvent être, selon les dynamiques de groupes instaurées, créateurs de nouveaux outils, dispositifs, projets qui seront mis à disposition de l'ensemble des acteurs du réseau ou plus largement, de l'ensemble des personnes concernées par ceux-ci. Ainsi les jeux de relations, les échanges collectifs dans le cadre de la réalisation d'un travail collaboratif peuvent faire naître de nouveaux éléments pertinents de réflexion, d'amélioration des cursus.

Le groupe de travail s'est réuni à plusieurs reprises (en face-à-face ou par le biais de réunions téléphoniques) et a détourné son attention de l'« objet » offre de formation, posé initialement comme aboutissement du chantier, pour s'intéresser davantage aux modes de développement des compétences professionnelles des acteurs. De la même façon, l'intérêt s'est posé sur rôle de la formation dans la professionnalisation des formateurs et des enseignants et sur les manières d'organiser l'offre de formation en fonction des apprentissages effectifs des acteurs au sein des différents espaces de formation.

2.3.3. De l'orientation « vers la formation », à la professionnalisation des acteurs.

La question de l'orientation vers la formation, posée dans ce chantier, amène à réfléchir aux modalités de cette orientation. Orienter, oui. Mais dans quelle direction et pour quels résultats ? Si l'on souhaite que les formateurs possèdent un « socle commun de connaissances en AB », alors il suffirait de proposer une seule et unique formation, accessible à tous, qui permettrait à la fois d'offrir un socle de connaissances aux étudiants-stagiaires et de répondre aux sollicitations gouvernementales. Un tel choix n'insérerait probablement pas le projet dans une perspective de développement et de promotion de l'AB et répondrait peu aux demandes très variées des bénéficiaires.

S'il est souhaité que les enseignants appliquent la réforme et s'impliquent dans la transmission de connaissances spécifiques à l'AB, la mobilisation d'autres ressources que la seule formation formelle semble essentielle, comme l'avait soulevée l'enquête réalisée en Pays-de-Loire « Le Bio dans l'enseignement agricole ». Cette enquête avait mis en exergue les comportements positifs du public formateur dans le cadre de groupes de travail autour de la formation à l'AB, montrant ainsi la mobilisation plus grande des

acteurs dès lors qu'ils se sentent impliqués par l'institution dans la réflexion autour de leur propre professionnalisation. L'intérêt de mobiliser une diversité de modalités de formation, autres que le face à face pédagogique, dans l'approche de ce public a également été pointé.

En conséquence, si, dans une logique d'orientation vers la formation AB, il semble nécessaire de mobiliser d'autres ressources et d'autres espaces que ceux désignés formellement, il s'agit alors de les signaler clairement et d'en montrer leurs intérêts. Dans cette logique, une réflexion sur la validation de leur « effort de formation » doit être engagée, pour que les professionnels se voient reconnaître leur « efforts de formation », quel que soit le types d'espaces dans lequel ils ont évolué. Les parcours de formation doivent dès lors répondre au mieux aux besoins des acteurs en termes de développement des compétences et de professionnalisation quelles que soient les voies empruntées et les formes utilisées.

L'inventaire des formations relatives à l'AB au niveau national nous permet de dresser un panel représentatif des formations existantes. L'organisation de cette offre de formation (formelle, non-formelle ou informelle) reste, quant à elle, à penser.

3 Organiser la formation des formateurs autour de l'objet « Agriculture Biologique »

Les formateurs, comme les enseignants, sont aujourd'hui sollicités pour intégrer l'agriculture biologique dans les parcours de formation. Il semble dès lors intéressant d'observer les pratiques des acteurs dans et pour l'intégration de cette nouvelle modalité. Les formateurs sont potentiellement amenés à se former, quel que soit leur niveau initial. Quels sont, alors, les voies d'accès aux savoirs en AB ?

Est-il préférable de leur transmettre une palette d'outils, qui ferait fonction de « support » en situation de formation ou bien estime-t-on que les mécanismes d'apprentissage des formateurs concernant les savoirs en AB induisent des investissements personnels différents et plus complexes ?

Répondre aux besoins en connaissances des acteurs de la transmission, tel est l'enjeu des réflexions actuelles. Un détour par l'offre de formation à destination des formateurs devient essentiel à l'évaluation de la quantité, la qualité et l'organisation des contenus spécifiques à l'AB existants à l'heure actuelle. Pour évaluer cet « existant », il faudra définir ici de façon plus précise cet objet aux contours « flous » que constitue l'AB afin

de les mettre en relation et de comprendre avec les logiques de professionnalisation de ses praticiens actuels.

3.1 Organiser la formation des formateurs autour de l'AB

3.1.1. Panorama de l'offre de formation

Globalement, à l'heure actuelle, la visibilité sur l'existant en matière de formation est permet d'appréhender la diversité des formes et des contenus de formations.

Un premier travail, réalisé par le réseau Formabio, a permis d'identifier un ensemble de formations à orientation AB, mais principalement destinés aux étudiants situés dans un cursus initial. Cette base de données regroupe des formations plutôt longues, débouchant souvent sur un diplôme ou une certification et pouvant être dispensées en alternance ou en Formation Ouverte et à Distance (FOAD)⁹. La FOAD⁹, dont on a vu les pratiques exploser ces dernières années, n'échappe pas au milieu agricole. A une époque régie par les échéances, son développement s'avère être, et également dans cet espace professionnel, la marche à suivre.

Quelques parcours universitaires proposent quant à eux des modules de formation en agriculture biologique par la voie de la Formation Continue (FC). De façon similaire, certaines formations présentes en Centre de Formation Professionnelle pour la Promotion Agricole (CFPPA) sont modularisées permettant ainsi la création de formations sur-mesure en réponses aux besoins spécifiques des structures professionnelles. A cela s'ajoutent les formations courtes (aussi nommés « stages de formation »). Organisées en deux ou trois journées, elles sont mises en œuvre par une très grande variété d'organismes. Ainsi, le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF), les chambres d'agriculture, les instituts techniques et de recherche, des associations, des centres de formation privés proposent des sessions de formation à destinations des agents de développements de l'AB.

L'offre de formation en AB se développe mais n'est pas florissante. En conséquence, les formations sont soit très vastes (« AB et conversion à l'agriculture biologique », « Connaître l'AB : historique, développement, techniques ») soit très spécifiques et techniques (« Cultures légumières : alternatives biologiques », « Connaitre la nouvelle réglementation vinification biologique » au centre de formation des chambres

⁹ Définie dans la circulaire DGEFP 2001/22 du 20 juillet 2001

d'agriculture, par exemple), concernant les acteurs d'une filière agricole particulière. Ces formations, courtes ou longues, en présentiel ou à distance, constituent un moment privilégié : « celui de l'apprentissage, de la confrontation, de l'erreur possible, de la remise en question accompagnée, mais aussi celui de l'expérimentation et de l'invention » (Gérard in Fablet, 2001, p. 41). Néanmoins, la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels amène nécessairement à identifier les espaces permettant ces apprentissages de façon à ce qu'ils apparaissent dans les offres de professionnalisation des acteurs.

3.1.2. Sortir des centres de formations

D'autres « espaces », à l'extérieur des centres de formation apparaissent comme des espaces privilégiés d'information et d'apprentissage. On relève notamment les journées techniques (organisées sur des problématiques spécifiques), les colloques ou encore les salons professionnels. L'affluence des acteurs vers ces espaces professionnels, dont les visées formatives ne sont pas affichées, pose la question des raisons de ces affluences et des contenus que recherchent les professionnels de l'agriculture.

La capacité formative des situations non-formelles et informelles est largement admise. Il sera néanmoins nécessaire de vérifier ici comment elles s'intègrent dans le parcours de formation des acteurs de l'AB et, dans une autre mesure, comment elles participent à leur professionnalisation. La relation entre les conditions nécessaires d'apprentissage et l'objet de l'apprentissage mérite également d'être étudiée mais avant cela l'objet d'apprentissage « agriculture biologique » va être redessiné.

3.2 L'agriculture biologique : un objet d'apprentissage aux contours flous

L'agriculture biologique comme tout objet d'apprentissage mérite d'être défini de façon précise. En effet, comment envisager la professionnalisation des acteurs si l'identification des contenus à diffuser est imprécise. La forme même de la formation retransmet un certain nombre de contenus dont il faut identifier le caractère : social, idéologique, scientifique ou économique.

3.2.1. Le bio : une méthode particulière de l'agriculture

Comme développé précédemment, l'AB est une méthode de production agricole basée sur le respect du vivant et des cycles naturels. Elle constitue une façon particulière d'appréhender à la fois cette activité de production de cultures ou d'élevage et le monde dans sa globalité. « C'est une agriculture qui a comme perspective de limiter au maximum son impact sur l'environnement et puis même si le cahier des charge ne

prévoit pas d'objectifs de résultats avec quand même une perspective de produire des produits plutôt meilleur pour la santé. » (Extrait d'entretien avec un ingénieur en formation au sein d'un Centre de formation agricole).

Comment l'appréhender ? Comme objet de connaissance en lui-même, comme contexte dans lequel se développeraient des savoirs particuliers ? Peut-on le considérer comme un cadre (et des conditions) particulier de développement de l'agriculture. Partant de ce postulat, il faudrait convenir de l'existence de plusieurs types de savoirs et s'attarder à définir dans quelles conditions se développent ces savoirs et comment ils s'insèrent dans la formation et la professionnalisation des acteurs.

3.2.2. Structuration en réseau et partenariat : le développement des savoirs et la formation des acteurs

Les individus impliqués dans l'agriculture biologique se sont organisés, structurés sous forme de réseaux, en développant un certain nombre d'outils de communication et de formation et ce, bien souvent dans une logique d'innovation.

Aujourd'hui, faire partie de ces réseaux ou au moins les connaître représente presque un rite de passage. En leur sein se sont développés savoirs, compétences et conceptions spécifiques. De plus, ils permettent l'identification d'acteurs clés. Si le bio a le vent en poupe, il n'empêche que les acteurs impliqués restent modérés, et préfèrent éviter l'éventuel contrecoup d'un « effet de mode » que pourrait représenter l'engouement pour l'AB. Ainsi, c'est de façon collaborative qu'ils travaillent à la diffusion des savoirs et mettent en œuvre les leviers de son développement sur le long terme. Au sein de ces réseaux naissent et se développent bon nombre de projets. Ils possèdent une forme de pouvoir, obtenu grâce à la validité et la reconnaissance qui leur est accordée par les institutions. Celles-ci ont d'ailleurs permis l'institutionnalisation de ces réseaux quand le moment s'y est prêté. Chacun de ses acteurs est un développeur de l'agriculture biologique.

3.2.3. Types de savoirs développés en AB

Lors d'une réunion RMT DévAB, dans le cadre du Chantier Formation (Paris, 2012), une vingtaine d'ingénieurs-formation, responsables de formations, formateurs et animateurs de réseaux se sont interrogés sur les savoirs nécessaires à l'exercice professionnel en agriculture biologique.

Les résultats (non-théorisés) font état de cinq grands groupes. Le premier groupe serait constitué par les savoirs de bases (prérequis). Il comprendrait les connaissances sur

l'historique de l'AB, son contexte de développement, quelques bases réglementaires, un panorama des filières existantes (sans détails). Le second groupe serait constitué des savoirs techniques et technico-économiques. Le troisième groupe de savoirs spécifiques aux filières se rapprocherait des savoirs spécifiques ou d'expérience (le lait, le maraîchage, etc.). Le quatrième regrouperait un type de savoirs moins identifiables : des savoirs sociaux ou savoir-être en contexte. Ils comprennent les savoirs plus « philosophiques », des croyances ou un positionnement. Enfin, le dernier groupe serait composé des savoirs sur le système (méta-savoirs) : connaissance des acteurs, connaissances des réseaux, connaissances des ressources existantes, etc.

Les connaissances spécifiques à l'agriculture biologique doivent être clairement distinguées des connaissances spécifiques au métier (de formateur, d'enseignant, etc.). Mais s'il s'agit de réfléchir aux modalités de développement des savoirs et à la qualification des compétences propres à l'agriculture biologique, l'articulation avec les savoirs et compétences pédagogiques seront à examiner.

3.3 Les formateurs et enseignants : représentations et positionnement quant à leur professionnalisation

La réalisation d'entretiens exploratoires courant décembre auprès de quatre formateurs de l'enseignement agricole public, principalement issus de Centres de Formation Professionnelle pour la Promotion Agricole (CFPPA) et d'un enseignant en Maison Familiale et Rurale (MFR), ont permis l'obtention de données sur les « stratégies individuelles de professionnalisation » mise en place par les acteurs afin de développer leurs compétences et d'accéder aux savoirs nouveaux. Trois constats ont notamment été établis quant aux pratiques des formateurs en agriculture biologique.

(1) L'implication des acteurs dans leur propre professionnalisation est clairement soulignée. Cependant la formation formelle n'apparaît ni comme une voie unique ni comme une voie privilégiée d'accès aux savoirs. (2) D'autres lieux sont désignés comme « environnement d'apprentissage ». Parmi eux, les réseaux (formalisés ou non) de professionnels apparaissent comme le vecteur d'accès à l'information et aux savoirs, en permettant notamment la confrontation d'expériences, la réflexion commune et l'amélioration des pratiques professionnelles. (3) N'ayant ni obligation ni orientation spécifiques quant à leur formation et professionnalisation continue, les formateurs favorisent les voies alternatives à la formation formelle. Ils trouvent un intérêt parfois plus grand à participer à des situations non formelles de formation.

Une fois ces constats posés, il faut s'interroger sur les raisons de participation à ces espaces et sur la nature des contenus qu'ils y trouvent. En comprenant mieux les motivations de leur participation à ce type d'événements, il sera probablement possible d'identifier, au-delà des questions de temps ou de financement, les savoirs véhiculés ou émergents dans les espaces non-formels et leur rôle dans la professionnalisation des acteurs.

Les espaces de formation identifiés en amont comme situations de formation non-formelle amènent à des apprentissages non-formels et informels (de par la qualité informationnelle de ces espaces). Ainsi, les réseaux professionnels apparaissent comme des dispositifs souples permettant l'innovation et l'émergence de concepts, de relations, de visions. Les personnes participant à ces dispositifs de développement de compétences et de savoirs sont à la recherche de réponses à des questionnements actuels.

Ces questionnements gravitent autour de problématiques émergentes, issues de bouleversements sociétaux, économiques, écologiques, pédagogiques, etc. avec à titre d'exemple, l'appréhension des nouveaux publics comme les néo-ruraux¹⁰ dans les formations en agricole biologique. Les espaces de formation non-formels auraient-ils des qualités formatives en termes d'accompagnement au changement ? Comment appréhender cette notion-même d'accompagnement au changement ?

¹⁰ Néoruraux : il s'agit des citoyens ayant décidé de partir s'installer en zone rurale, et qui développent aujourd'hui des ambitions dans le domaine agricole avec parfois des objectifs éloignés de ceux de l'AB : ainsi, alors que l'agriculture a pour fonction première de « nourrir la planète », ces publics qui véhiculent une discours politique et contestataire fort se situent plutôt dans une logique d'auto-alimentation »

4 Quand les stratégies de formation des acteurs permettent la mise en visibilité des savoirs développés dans les différents espaces de formation

Si on pose comme préalable que l'AB n'est qu'une méthode particulière de l'agriculture, il s'agit d'identifier les points distinctifs de l'agriculture biologique et les savoirs à acquérir pour évoluer dans ce champ. Les savoirs et compétences spécifiques au métier d'enseignant ou de formateur, présents de façon transversale, ne constituent pas l'objet central de cette étude, mais font partie intégrante de la recherche puisqu'ils ne peuvent être séparés les uns des autres. La première identification des savoirs en AB a été effectuée mais une revisite de cette classification, en nous appuyant sur des modèles théoriques, semble nécessaire à l'identification à la fois des savoirs concernés et des espaces dans lesquels ces derniers s'édifient.

Le constat de l'existence de multiples environnements propices aux apprentissages permet de repérer l'existence de différents lieux de « formation » et de chercher à comprendre dans quelles mesures ces lieux permettent la professionnalisation des acteurs. Une clarification des savoirs véhiculés et des savoirs acquis par les professionnels dans ces espaces assurerait une visibilité réelle sur leurs effets dans la professionnalisation des acteurs, visibilité qui les mènerait vers une véritable reconnaissance.

Reprenons les différents éléments afin d'en tirer l'essence de ce questionnement :

Il existe plusieurs catégories de savoirs à développer concernant l'objet agriculture biologique.

Il existe également différents environnements d'apprentissage, différents types de formation, que l'on peut classiquement regrouper en trois catégories : formels, non-formels, informels.

Dans le cadre de la formation des formateurs en AB, il ne semble pas cohérent de diriger les professionnels uniquement vers de la formation formelle puisque les autres espaces possèdent des qualités formatives évidentes et reconnues.

Les pratiques des formateurs interrogés dans une phase exploratoire révèlent des stratégies de professionnalisation qui incluent ces espaces de formation non-formelle.

Dès lors, on cherche à comprendre quels intérêts ou avantages les professionnels trouvent-ils en se dirigeant vers les espaces de formation non-formelle plutôt que vers les espaces de formation formelle.

L'idée est bien de mettre au jour les stratégies de professionnalisation des acteurs de la formation avec au moins deux objectifs : envisager les différentes voies possibles de professionnalisation (le but est alors la connaissance) et améliorer l'offre de formation des formateurs en agriculture biologique (objectifs pratique et économique). Il faut pouvoir valider la qualité des différents espaces en termes de savoirs diffusés et acquis et en termes de compétences développées. C'est pourquoi la double-formulation suivante constituera la question initiale de cette recherche qui nous permettra d'envisager, plus loin, une véritable problématique.

Quels savoirs sont véhiculés dans les espaces formels, non-formels (et informels) de formation et comment participent-ils à la professionnalisation des acteurs ?

A l'issue de cette recherche, l'intention est de répondre à la question de l'intégration des espaces de formation non-formelle dans une offre de professionnalisation à destination des enseignants et des formateurs ainsi qu'à la valorisation des échanges et des savoirs qui s'y bâtissent. Mais avant cela, et afin de pouvoir avancer dans la mise en forme des dispositifs de formation continue en AB, plusieurs sous-questions font surface. La première fait référence aux savoirs développés autour de l'agriculture biologique et s'intéresse aux qualités particulières à l'agriculture biologique. En l'occurrence, peut-on poser l'existence d'une « culture bio », qui serait vue comme un savoir intrinsèque nécessaire à la diffusion de la méthode et dont on estimerait sa compréhension nécessaire par les acteurs agissant dans ce champ ?

Si ce type de savoir transversal, global, existe bel et bien, peut-on envisager que cet esprit soit véhiculé davantage dans certains environnements d'apprentissage que dans d'autres ? En l'occurrence, les espaces de formation non-formels permettraient-ils davantage l'émergence et la diffusion, de « conceptions » spécifiques à cette activité « bio » et plus précisément au groupe des professionnels de l'agriculture biologique ?

L'entrée « groupe professionnel » ou « réseau professionnel » permet d'appréhender les choses d'une toute autre façon : peut-être ces espaces permettent-ils la réunion et la création de liens plus spécifiques entre les différents acteurs de la discipline. Quels apports peut-on accorder au « groupe » et quelle valeur formative peut-on lui attribuer ?

De façon générale, il s'agira donc à la fois :

- de mieux identifier les savoirs à développer ;
- de définir les espaces propices aux apprentissages ;
- de comprendre les logiques et stratégies de formation des acteurs concernés ;
- de mettre en relation, savoirs et environnements d'apprentissages ;
- de développer l'ingénierie qui articulera espaces et dispositifs de formation de façon à favoriser la professionnalisation des enseignants et des formateurs à l'agriculture biologique.

Une fois le contexte de ma recherche posé, le détour par la littérature apparaît comme essentiel. En effet, l'ensemble du cadre de ce travail peut s'avérer difficile à comprendre. Les dispositifs du RMT sont des dispositifs innovants et les modalités partenariales qu'il comprend doivent permettre l'évolution des recherches et de la formation en utilisant des voies elles-mêmes souples et innovantes. Le changement qu'on peut envisagé ici à savoir l'insertion de contenus relatifs à l'agriculture biologique au sein des contenus de formation, soit par l'obligation issue des orientations gouvernementale, soit en conséquence de la hausses des demandes du terrain, nécessite d'être appréhendé comme il se doit.

Les questions posées en amont nécessitent l'apport de théories qui fixeront un cadre à l'analyse de terrain. Cet apport permettra de remettre en perspective le contexte de la recherche pour parvenir à poser une véritable problématique à cette recherche.

PARTIE II :

APPORTS THEORIQUES

*Clés de compréhension pour la mise en place d'un
dispositif d'accompagnement à la formation des
enseignants et des formateurs*

Introduction

Il s'agit, dans cette partie conceptuelle, de s'armer de « visions » et de « cadres » pour mieux appréhender la problématique de la formation des formateurs et enseignants à l'agriculture biologique.

Ce cadre théorique est organisé en trois temps.

Le premier temps s'attachera à aborder la question de la formation à travers plusieurs concepts essentiels au présent travail : l'apprentissage, le dispositif, le groupe professionnel. Il n'est pas question de proposer une vision exhaustive de ce concept moult fois visité et travaillé mais davantage de développer ce qui, dans le terme « formation », peut servir la réflexion menée ici. Quelles sont les formes de la formation de quels formes d'apprentissage pouvons nous parler ici ? Comment apprend-on et dans quels espaces et situations ? Nous nous intéresserons également à la question de l'autoformation, modalité intéressante dans le cadre de la formation d'adultes. Puis nous nous dirigerons, grâce au concept de dispositif, vers l'étude des dispositifs et pédagogies de l'alternance. Il sera question ici d'examiner quels dispositifs peuvent servir la professionnalisation des acteurs et comment. La question de l'alternance étant au centre des discussions sur la professionnalisation, il est intéressant de voir comment l'ingénierie de formation peut réinvestir ce concept dans le cadre des formations professionnelles courtes notamment. Puis, nous nous attacherons définir la communauté de pratique et le groupe d'apprentissage et de mettre en relief l'impact d'autrui et des pairs dans l'apprentissage. Enfin, un dernier point permettra de mettre en exergue quelques écrits concernant la formation des enseignants et des formateurs, ses formes, ses logiques, ses particularités.

La définition de ces éléments permettra dans un second temps d'articuler ces concepts au sein d'une réflexion plus large, permettant ainsi de développer la question de la professionnalisation et d'engager une réflexion sur l'ingénierie des dispositifs de formation. Enfin, dans l'optique de faire du lien avec la formation des formateurs et des enseignants à l'agriculture biologique, la question de l'accompagnement au changement sera abordée.

Dans un troisième temps, la question de recherche soulevée précédemment sera repassée au crible de ce cadre théorique afin de préciser à nouveau les éléments essentiels de compréhension qui seront utilisés dans l'analyse de données (partie 3).

1 Autour des concepts d'apprentissage, de dispositif et de groupe

La formation se définit par l'acte de se former ou celui d'être formé. Elle se caractérise par l'acquisition d'un système de connaissances théoriques comme pratiques ainsi que de compétences qui permettent à l'individu d'exercer un métier avec la capacité de gérer ses transitions professionnelles. On distingue la Formation Initiale (FI), qui s'effectue au sein du système éducatif de la Formation Continue (FC).

La France dispose d'un système de financement complexe en matière de formation d'adultes. L'étude du système de formation pourrait être étudié dans un autre cadre, il n'aide pas ici à la compréhension de la problématique de formation des formateurs bien qu'il soit certain que la formation des formateurs comme des enseignants s'insère dans des logiques politico-économiques, aux niveaux local, national et international.

Nous nous attacherons ici à définir la formation principalement dans sa relation à d'autres concepts ou notions essentielles dans le domaine de la formation professionnelle et de la formation des adultes.

Berbaum (1982) met en opposition les termes éducation et formation en soulignant notamment que le terme « éducation » est implicitement adressé aux plus jeunes alors que le terme « formation » est davantage employé pour le public adulte. Son opposition se base également sur le fait que « si le terme éducation renvoie à une action à long terme, peu délimitée dans le temps aux objectifs souvent non explicites, le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés. » (Berbaum, 1982, p.14). Si les définitions du terme « formation » sont multiples, la loi sur la formation continue en entreprise de 1971 l'a modifié définitivement. En effet, avant cette loi, formation rimait avec développement personnel et promotion sociale. Portée par l'idéologie de l'éducation populaire, la formation avait un aspect « compensatoire » qui devait donner à l'adulte les chances de bénéficier d'une éducation dont il n'aurait pu bénéficier dans l'enfance. A l'heure où le chômage et l'exclusion sociale sont devenus des fléaux majeurs qu'il faut combattre, la formation vise désormais à la fois le développement de compétences, le retour sur investissement, l'employabilité et la compétitivité. De plus, la notion de « formation ouverte » montre le passage d'une formation classique (une unité de lieu, de temps, d'action) à une formation plus éclatée et multiformes, qui intègre le cadre de la FTLV, de l'entreprise apprenante et de l'autoformation (Raynal et Rieunier, 1997, p. 202).

1.1. Apprentissages et formation :

« Quelle que soit la définition que l'on donne au terme apprendre, ce qu'il faut comprendre c'est que l'être humain apprend partout, de différentes manières, et pas uniquement sous la forme monolithique du cours ou du séminaire ».

Coulon cité par Raynal et Rieunier (1997, p. 36).

1.1.1. Apprentissages et environnements d'apprentissages

Comment on peut le lire dans le Dictionnaire de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation (2010, p.59) « l'apprentissage en pédagogie désigne le processus d'acquisition de compétences et de capacités à réaliser une tâche par l'expérience, en interaction avec son environnement. L'être humain, dès sa naissance, est programmé pour apprendre ».

- **Apprentissages formels, non-formels, informels**

Les concepts d'apprentissages formels, non formels et informels ont été empruntés à l'Unesco puis utilisés par le Conseil Européen lors du Congrès de Lisbonne en 2000. Le « Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes » de l'Unesco (2010) propose une définition de ces trois types d'apprentissage.

L'apprentissage formel « résulte d'expériences vécues dans un établissement d'enseignement ou de formation » et est « structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources et est validé par un titre. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ». L'apprentissage non-formel quant à lui ne prend pas pied dans un établissement de formation et n'est généralement pas validé par un titre et ne provoque généralement ni visibilité ni reconnaissance. Il est cependant structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Tout comme l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Enfin, l'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ainsi, Ollagnier (2005) déclare que l'apprentissage informel est « relatif aux événements de la vie quotidienne » et n'est ni structuré, ni validé par un titre. Il est le plus souvent non-intentionnel. Selon cet auteur, l'identification des apprentissages non-formels et informels étant difficile, ils n'ont été utilisés pendant longtemps que dans le champ de la formation d'adultes. Longtemps privés de toute valeur, ils bénéficient aujourd'hui d'une certaine reconnaissance.

Si, comme le dit Ollagnier (2005, pp.169-188), « l'éducation et la formation non formelles et informelles sont fondamentales pour le processus d'apprentissage dont elles

constituent des instruments efficaces pour le rendre attractif, pour renforcer l'éducation et la formation tout au long de la vie », leur prise en compte dans le processus de professionnalisation des acteurs est essentielle. Reste à comprendre de quelles façons ces « environnements d'apprentissages » au sens d' « éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible d' « apprendre », c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites ou des connaissances » (Blandin, 2007, p.132), se définissent se construisent hors d'un cadre formel.

S'il existe différents types d'apprentissages, il faut nécessairement envisager les environnements dans lesquels ces apprentissages se développent. Le dispositif RMT DévAB et particulièrement son « projet formation » tend à faire se rencontrer ces environnements, à les mettre en relation, à les articuler afin de proposer les meilleures voies de formation des acteurs à l'agriculture biologique. L'objet du prochain point est donc de comprendre comment appréhender ces environnements d'apprentissage.

- **Environnements d'apprentissages**

Blandin (2007) définit trois niveaux d'analyse concernant les environnements d'apprentissage. Le niveau micro traite des aspects matériels et humains des environnements d'apprentissage et en particulier de ceux qui permettent de comprendre le système complexe de relation qui s'établit entre le sujet apprenant, les objets et les autres personnes avec lesquelles le sujet interagit. Il s'agit là de ce que Blandin nomme « l'échelle micro-individuelle : celle du sujet, de l'agent, de l'individu, que ce soit dans sa dimension psychosociale, cognitive ou inconsciente » (2007, p. 169). Le niveau méso comporte deux états : celui de l'interaction et celui de l'organisation. Il est ici davantage question d'aspects institutionnels et organisationnels des environnements d'apprentissage en particulier ceux traitant des relations entre les environnements d'apprentissage et le contexte dans lequel ils s'insèrent. Nous nous situons ici à « l'échelle micro-sociale » (toujours selon Blandin, 2007), « celles des acteurs sociaux en interaction les uns avec les autres, que ce soit à un niveau méso, celui des organisations, des entreprises et des systèmes d'action ou à un niveau micro comme celui du quotidien et des rites d'interaction ». Le niveau macro (échelle macro-sociale) étudie « les régularités, les grandes tendances, les appartenances sociales et les valeurs » (ibidem) et prend peu en compte les individus. Il s'agit davantage d'étudier les aspects socio-économiques des environnements d'apprentissage.

Blandin tend à relier tous ces niveaux. Il considère « la construction des environnements d'apprentissage comme un ensemble de processus, à différents niveaux, qui portent sur des objets différents, mais qui s'articulent entre eux par leurs intrants ou leurs produits » (2007, p. 163). Une ingénierie des environnements d'apprentissages doit relier différentes sphères. Si l'ingénierie de formation comprend l'ingénierie des environnements d'apprentissage au même titre qu'elle comprend l'ingénierie de la forme ou du contenu, elle devrait aussi favoriser, au même titre que l'ingénierie des environnements d'apprentissage l'articulation entre les différentes « sphères » politique, pédagogique, managériale, juridico-financière et technique. Nous verrons par la suite la mesure des articulations nécessaires dans le cadre de l'ingénierie mise en œuvre dans le projet formation du RMT DévAB.

La construction d'un environnement d'apprentissage demande la mise en cohérence de ses différents niveaux. Chaque environnement aurait une organisation différente et serait susceptible de proposer l'émergence de savoirs différents, quels qu'ils soient. La rencontre des différents environnements d'apprentissage et leur mise en relation serait donc potentiellement à favoriser dans un macro-dispositif qui souhaiterait, comme c'est le cas du RMT, orienter au mieux les acteurs en fonction de leur besoins, souhaits, cultures d'appartenance, relation à l'objet de formation, etc.

Parmi les environnements d'apprentissage se trouvent ceux relatifs à l'autoformation. Comment prendre en compte l'autoformation dans le parcours de formation, quels sont les apprentissages à l'œuvre dans ces espaces ?

1.1.2. Autoformation et apprentissages

- **Autoformation, de quoi parle-t-on ?**

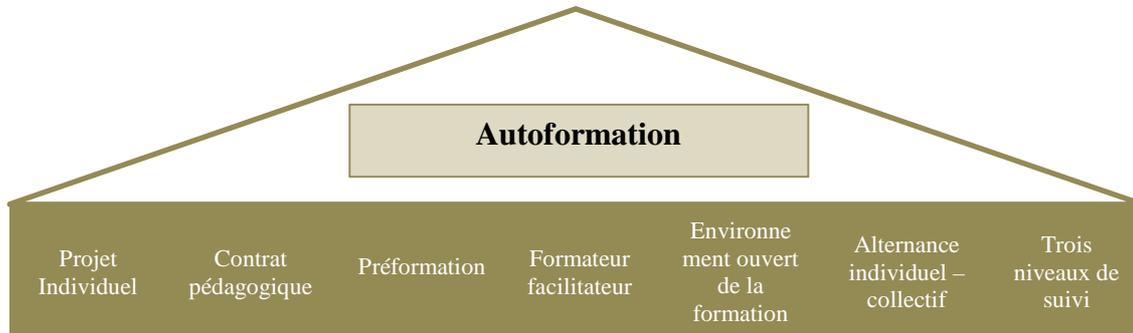
Comme le souligne Philippe Carré (2002, pp.84-85), l'autoformation émerge d'un consensus autour du besoin de renouvellement des conceptions de la formation des adultes et l'apparition d'un nouveau paradigme éducatif de l'autonomie. Son développement est également poussé par le raisonnement « qu'il ne saurait y avoir de formation sans un sujet apprenant actif, donc à la fois libre et responsable », mais que si ce sujet apprenant apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres : il est donc sujet social apprenant. Chacun est détenteur « par nature » de ses capacités formations, capacités non uniformes, graduelles. De façon générale, comme le dit bien Carré, « l'autoformation est un phénomène polymorphe, pré-conceptuel, ambigu, dont les multiples facettes doivent être analysées dans leurs spécificités » (ibid., p.85).

Au XIX^e siècle, le concept a pris de la largeur et regroupe dès lors deux types de pratiques : l'autoformation intégrale qui caractérise l'autodidacte pur et l'autoformation éducative, qui propose une organisation souple qui permet à chacun d'apprendre ce qu'il veut et à son rythme, par des moyens divers dans un environnement conçu pour cela. Issue de l'autodidaxie ouvrière des socialistes et du courant humaniste de l'éducation aux Etats-Unis, l'autoformation éducative a pris davantage d'ampleur au XX^e siècle avec, notamment, les premiers courants d'individualisation (l'Ecole active avec Montessori, Freinet, Ferrière, Cousinet). Depuis 1985, plusieurs organisations parmi lesquelles le Ministère de l'agriculture française, expérimentent l'autoformation auprès de leurs salariés et agents.

- **Les sept piliers de l'autoformation**

De son côté, Ph. Carré a proposé une représentation de l'autoformation sous la structure « les sept piliers de l'autoformation ». Selon lui, l'autoformation, vue comme « démarche autonome du sujet social apprenant », a besoin d'être soutenue (in Raynal & Rieunier, 1997, p.70).

- ❖ *Les sept piliers de l'autoformation, d'après Philippe Carré*



Source : Philippe Carré, in Raynal et Rieunier, 1997, p.70

Le projet individuel de l'apprenant est nécessaire à la démarche d'autoformation qui suppose la motivation de l'individu. Pour concentrer cette motivation, il faut soutenir l'apprenant dans la formalisation de ce projet personnel de formation. Une fois le projet défini, il devient un réel « contrat pédagogique » qui regroupe les objectifs à apprendre, les périodes et critères d'évaluation. La « préformation » constitue également un des piliers de l'autoformation puisqu'elle doit permettre d'évaluer les connaissances personnelles de l'individu engagé dans le processus de formation. Le formateur a donc un rôle de facilitateur. L'autoformation se base également sur un environnement ouvert, rendu possible par le développement des technologies – technologies qui ont transformé

de façon importante les espaces de travail. Dans ces espaces ouverts, autonomie, prise de décision, flexibilité et adaptabilité sont des compétences essentielles et la formation, une nécessité. De plus, pour développer des « stratégies cognitives efficaces », et « développer des compétences sociales », l'alternance entre temps individuels et temps collectifs dans la formation sont à privilégier pour faire apprendre. Enfin, trois niveaux de suivi sont identifiés comme nécessaire à l'autoformation. Il faut suivre l'individu dans ses apprentissages, dans ses relations au groupe et au niveau de l'institution.

L'autoformation se conçoit « au sein d'un processus de formation où elle a toute sa place mais rien que sa place ». Il n'est pas question de la rendre exclusive au détriment d'une démarche pédagogique globale. « L'autoformation est plus une démarche qu'un outil, elle s'inscrit dans une perspective socio-pédagogique de gestion individuelle de la formation » (Allouche-Benayoun et Pariat, 2000, p. 78).

Dans le cadre professionnel, la Formation Tout au Long de la Vie est devenue une nécessité et la compétence à trouver de l'information, essentielle, dans une logique d'adaptabilité au changement permanent dans l'espace socio-professionnel.

- **Apprentissage et éducation permanente**

La logique d'éducation permanente, quant à elle, impose d'intégrer un ensemble cohérent de formes d'apprentissages diverses. Selon Pineau, le processus s'organise autour de trois pôles : la formation par soi-même qui convoque la capacité de la personne à prendre son expérience comme objet de réflexion, la formation avec les autres, au fil de l'action et dans les échanges de la vie ordinaire (milieu professionnel, familial, associatif) ; la formation par les autres, qui fait référence à la formation classique, orientée vers un objectif diplômant (Barbot, 2000).

Favoriser les apprentissages multiples, qu'ils soient formels, non formels ou informels ; penser les environnements d'apprentissage et favoriser leur rencontre, leur agencement ; tendre à une meilleure définition des apprentissages comme des environnements d'apprentissage ; tels sont notamment les objectifs du projet formation du RMT. Comment par la suite construire un parcours de formation qui favoriserait ces différents points ? Quels dispositifs permettraient ce type d'organisation ? Pour avancer dans cette réflexion, attardons-nous sur le concept même de dispositif et sur les perspectives qu'il propose.

1.2. Les dispositifs de formation : formes et articulation

1.2.1. Dispositif

Parmi les auteurs s'étant intéressés à la notion de dispositif, on note Michel Foucault et Giorgio Agamben. Ce dernier (2007, p. 54), repère trois spécifications dans le terme « dispositif » : un sens juridique (le dispositif est la partie de la loi qui décide ou dispose), un sens technologique (la façon dont sont dispersés les morceaux d'un mécanisme ou le mécanisme lui-même), ainsi qu'un sens militaire (les moyens déployés en conformité à un plan). Michel Foucault, dès les années 70, définit et analyse le « dispositif » comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques [...]. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault cité par Crocco, 2011).

Barbier (2009, p.223) dans son article « Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche » montre la diversité des formes existantes dans le domaine de la formation d'adultes. Les unités de temps et de lieu, les dispensateurs de la formation ou encore les dénominations existantes pour les actions de formation sont multiples, montrant bien la complexité existante au sein de ce champ. Barbier définit les actions de formation comme « des ensembles d'activités dotées d'une unité de sens et/ou de signification par/pour les acteurs qui y sont engagés, ayant spécifiquement pour intention la survenance d'apprentissages transférables dans des activités économiques, sociales, professionnelles » (ibidem). Pour décrire un dispositif, le recours à une série de critères formels est possible (les critères d'analyse seront proposés dans la troisième partie de ce mémoire). Au-delà de cela, Barbier distingue ainsi trois types de dispositifs : les dispositifs qualifiants et certifiant avec intention de positionnement dans les espaces d'activité, les dispositifs de perfectionnement avec intention de transformation d'activités en cours, et les formations d'insertion et dispositifs à intention d'entrée dans des espaces d'activité (cf. Annexe 3). Comme le dit cet auteur, à côté des dispositifs de formation se sont développés de plus en plus des dispositifs de développement de compétences et de professionnalisation. Ainsi, le développement de dispositifs « intégrés au travail et à la production » peuvent être notamment caractérisés « par l'activité des sujets censés développer leurs compétences » : lors de séquences d'analyse du travail, d'analyse de pratiques, d'écriture sur les pratiques

professionnelles, de formation-action, d'ingénierie des pratiques, de production d'outils personnalisés ou de recherche-formation (Barbier, 2009, pp. 242-243).

La multitude des formes éducatives ne doit pas égarer l'apprenant dans des dispositifs multiples aux objectifs divergents. Au contraire, elles doivent se combiner entre elles dans ce que Barbier appelle des « architectures complexes », les amenant ainsi à fonctionner en « dispositifs ensembliers » (idem, p. 245). Parmi les dispositifs ensembliers, nous étudierons plus particulièrement l'alternance.

Selon Bourgeois (2009, p.508), le dispositif d'apprentissage est « un ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, automatique ou séquentielle, en vue de faire apprendre soi-même et autrui ». Le dispositif se situe du côté de l'offre de formation et concerne ce qui est intentionnellement organisé en vue de faire apprendre. Il se différencie de l'environnement d'apprentissage qui se pose davantage du côté de l'apprenant puisqu'il concerne l'ensemble des éléments que ce dernier perçoit comme participant à son apprentissage.

1.2.2. Dispositifs et pédagogie de l'alternance

« L'alternance n'est ni dans l'aller simple, ni dans le retour, mais dans les relations qui s'instaurent entre l'aller et le retour, la dialectique qui y prend forme tout en acceptant qu'il y aura peut-être des détours ».

Solveig Fernagu-Oudet

Comme nous l'avons annoncé précédemment, Barbier définit l'alternance comme « le meilleur des dispositifs ensemblier (2009, p. 245). L'alternance se caractérise par l'articulation des temps et espaces de formation, entre entreprise et centre de formation. Pour Catherine Mathey-Pierre, citée par Barbier, « les formations en alternance sont des modes d'organisation des cursus éducatifs ou formatifs qui articulent plusieurs temps, lieux et modalités d'apprentissage, considérés comme proposant des contenus complémentaires, à la fois théoriques et pratiques » (ibid.). Les dispositifs ensembliers influent à la fois sur la construction des identités de formation, professionnelles mais aussi sociales. La socialisation dans et par la formation est une des questions essentielle qui se pose aujourd'hui.

Pour Malglaive, cité par Allouche-Benayoun et Pariat (2000, p. 85), l'alternance est un moyen de lier théorie et pratique, seule modalité cohérente avec une pédagogie qui allie « pratique et recul réflexif sur la pratique ». Devenue « exigence de la pédagogie

moderne », l'alternance correspond au besoin de changement que ressent aujourd'hui tout individu.

Le numéro d'Education Permanente « L'Alternance, pour des apprentissages situés » (septembre 2007), développe un certain nombre de points parmi lesquels l'alternance comme modèle d'organisation des formations. Les pédagogies de l'alternance sont des pédagogies de la rupture et de la reliance et ce serait dans la polyphonie, la divergence voire le conflit que se trouveraient les ressorts des effets formateurs de l'alternance. Ainsi, Petit parle de « caractère structurant de la discontinuité » (2007, pp.89-97).

Si on entend le terme de « professionnalisation » comme un processus de formation à une profession par transmission des savoirs et des compétences et de construction d'une identité professionnelle de référence, alors l'alternance peut être posée comme voie essentielle de la professionnalisation. Pour repère, on peut se baser sur le modèle de Geay (2007, p.30), qui a développé un modèle de l'alternance à quatre dimensions : institutionnelle, personnelle, didactique et pédagogique. La phase institutionnelle consiste à développer un partenariat école entreprise avec une responsabilité partagée (ingénierie de compétences). La phase didactique fait appel à une ingénierie pédagogique regroupant différents acteurs et tire son origine du terrain, de l'expérience. La phase pédagogique sous-entend un partage des savoirs entre l'enseignant et le maître d'apprentissage. Enfin, la dimension personnelle concerne le travail effectué autour de « l'autonomisation de l'alternant dans ses apprentissages par le développement d'une démarche de production des savoirs et de gestion de son temps »

La confrontation à l'*alter* comme la discontinuité de l'alternance sont des éléments essentiels du dispositif qui permettent à l'apprenant de se structurer véritablement (Petit, 2007).

Comme on peut le voir ici, l'alternance a été maintes et maintes fois pensée. Comment l'envisager, dans un cadre plus large, comme pédagogie à privilégier dans le cadre de la formation continue des adultes et notamment celle des enseignants et des formateurs du secteur agricole ? Peut-on penser l'alternance dans le cadre de la formation continue courte ? Si la confrontation à l'*alter* comme le dit Petit permet à l'apprenant de structurer ses apprentissages, l'appel aux différentes formes de la formation comme la rencontre des différents environnements d'apprentissage (qu'ils soient formels, non formels ou informels) le permet également. L'importance de l'*alter*, du pair dans les apprentissages a été identifiée mais l'effet du groupe n'a pas encore été abordé. C'est l'objet du prochain propos. N'oublions pas que les acteurs ayant à se former à

l'agriculture biologique ne partage pas tous la culture « AB » et y sont parfois réfractaires. Il est ici question de soulever le rôle du groupe dans la formation de l'individu et plus particulièrement le rôle des communautés de pratiques au sens défini par Wenger.

1.3. Groupes professionnels et communautés de pratique

1.3.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?

Etymologiquement, groupe vient de *gruppo*, qui signifie tension, nœud, assemblément. On voit bien les deux faces de ce concept : s'il réunit, il emprisonne, permettant intégration et solidarité. C'est au début du XX^e siècle que la notion de groupe apparaît dans la littérature. Il est alors entendu comme le lieu d'une transmission, de la différenciation des individus les uns par rapport aux autres, de la transformation et comme un lieu de « prise de conscience de soi où se vise des oppositions et des contradictions » (Beillerot, 2011, 507-524).

Selon Vissher, on peut compter sept caractéristiques d'un groupe restreint (c'est-à-dire regroupant entre trois et vingt-cinq personnes) :

(1) La distance entre les individus doit être minimale. (2) Il existe au moins une raison commune pour rester ensemble. (3) Le projet et la dynamiques des membres du groupe sont sensiblement les mêmes. (4) On peut se représenter chacun des membres des groupes mais (5) la perception d'une groupalité est également possible, à la fois par les membres et par les non-membres. (6) Il est possible d'interagir à l'intérieur du groupe. (7) Le groupe doit durer suffisamment longtemps pour qu'une potentielle institutionnalisation s'engage.

D'autre part, la psychologie sociale a permis de poser les faits suivants. Premièrement, bien que le groupe puisse avoir des effets négatifs (comme la soumission ou le conformisme), il est un puissant levier de changement. Deuxièmement, « une discussion de groupe et une décision collective produisent une efficacité plus grande et plus durable ». Troisièmement, « une conduite de groupe de type démocratique est plus efficace pour atteindre les objectifs qu'une conduite autoritaire ou anarchiste » ; enfin, « la cohésion d'un groupe est un puissant facteur d'efficacité » (Beillerot, p. 504). Dans cette optique il semble évident que la vie de groupe peut être mise au service des organisations, dans le cadre de la formation et du développement notamment.

Favorise le rôle du groupe semble dès lors essentiel notamment en situation de transformation des situations de travail. Si les expressions « groupe de travail » et

« groupe professionnel » sont de plus en plus utilisées, celle communauté de pratique, moins connue, mérite pourtant que nous nous y intéressions dans le cadre de la recherche car elle apporte un éclairage particulier sur notre problématique.

1.3.2. Les communautés de pratique selon Wenger

Les communautés de pratique constituent un groupe d'apprentissage comme un autre. Mais qu'est-ce qu'une communauté de pratique ? Nous nous appuyons sur le travail de Chanal (2000), qui a proposé une analyse des travaux de Wenger, pour mieux cerner ce concept.

Wenger donne une perspective sociale de l'apprentissage inséré dans des pratiques collectives au sein des communautés de pratique. Il questionne le lien entre communauté de pratique et apprentissage collectif, et propose une analyse de l'apprentissage via les communautés de pratique permettant ainsi d'articuler le niveau individuel et le niveau organisationnel (cf. Annexe 6).

Selon Wenger, les communautés de pratique naissent des interactions informelles existantes dans toute pratique sociale. La communauté se forme lorsque plusieurs individus partagent les mêmes conditions de travail et ont une pratique commune, ce qui permet non seulement de trouver des « solutions aux tensions institutionnelles, d'être un support à la mémoire collective et de créer un cadre de compréhension et le vocabulaire nécessaire à l'accomplissement des tâches ». L'atmosphère plus conviviale, agrémentées de rites, permet de rendre plus acceptable les conditions de travail. Comme l'exprime Chanal (2000, p.4.), « l'apprentissage est la participation sociale où se négocient les significations relatives à l'action ».

Wenger étudie donc l'organisation sous l'angle des communautés de pratiques et met en avant le fait que l'identité professionnelle se construit en négociation entre communauté de pratique et trajectoire propre d'apprentissage. C'est la « négociation du sens » qu'étudie Wenger pour analyser les pratiques collectives.

- **Qu'est-ce qu'une pratique ?**

Selon Wenger, ce concept inclut à la fois le champ de l'explicite (langage, outils, docs, symboles, procédures...) et celui de l'implicite (relations implicites, conventions, hypothèses, représentations sur le monde). La pratique est lieu de négociation de sens et, dans la mesure où elle conserve une logique, elle peut devenir « source d'apprentissage et de structure sociale », pour reprendre les propos de Chanal.

- **Qu'est-ce qu'une communauté ?**

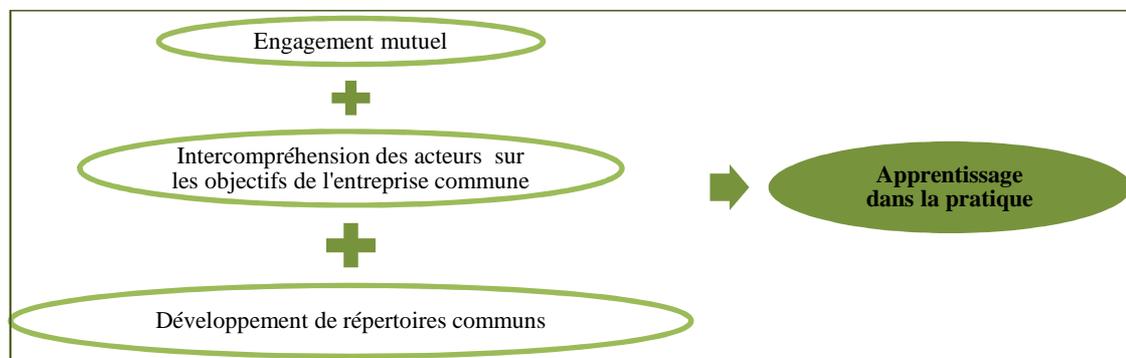
Au regard de Wenger, une communauté de pratique n'est ni un réseau, ni un groupe, ni une équipe. Il définit trois dimensions permettant de caractériser une relation comme source de cohérence d'un groupe d'individus : (1) l'engagement mutuel, (2) l'entreprise commune et (3) le répertoire partagé. En effet, les individus s'engagent dans des actions dont ils négocient le sens : l'engagement mutuel des acteurs est source d'une cohérence qui se base sur la complémentarité des compétences des individus et qui suppose un rapport d'entraide entre participants. Le processus collectif de négociation permanente constitue une « entreprise commune ». Dans la logique de négociation, des significations et des ressources sont créées. Il s'agit du « répertoire partagé » qui inclut des supports physiques (outils, concepts) et des interprétations (Chanal, 1998).

- **Les ouvertures proposées par le travail de Wenger**

Wenger propose une théorie sociale de l'apprentissage sociale de l'apprentissage. Il soutient l'idée que « l'apprentissage des individus et des groupe permet en même temps l'évolution des pratiques, l'intégration de nouveaux membres dans une communauté de pratique, et le développement et la transformation des identités individuelles ». Cette théorie ne sera pas directement mobilisée mais elle nous offre des perspectives pour la réflexion qui sera menée jusqu'à la fin de ce travail.

De plus, il souligne qu'un apprentissage significatif affecte les trois dimensions de la pratique : la capacité d'engagement, la relation au sens et le développement du répertoire partagé et adapté à la pratique. Ces éléments seront également pris en compte dans la réflexion. Le schéma ci-dessous expose les éléments nécessaires à l'apprentissage dans la pratique.

❖ **Schéma 2 : Modalités de l'apprentissage dans la pratique**



Source : figure réalisée à partir d'une interprétation personnelle du travail de Wenger

Enfin, Wenger définit l' « organisation apprenante » comme « une constellation de communautés de pratiques », interconnectées les unes aux autres qui nécessiterait une ingénierie organisationnelle spécifique orientée vers l'apprentissage et la gestion des compétences. L'ensemble de ces éléments, accessible grâce au travail de Chanal (1998) autour du travail de Richard Wenger, offre un éclairage à la fois sur l'organisation au sein des RMT mais également sur les possibilités pédagogiques favorables à la formation des acteurs impliqués par le projet.

Les questionnements actuels du RMT sur la formation à l'AB des enseignants et formateurs s'insère dans une réflexion plus globale sur les modes de formation à une pratique agricole en particulier. Au-delà, de la pratique, on parle de culture, de groupe d'appartenance. Dans le cadre de ce travail, il est possible de s'intéresser à deux - voire trois - groupes : les praticiens de l'AB d'une part et les enseignants et formateurs d'autre part (groupe lui-même divisible en deux « sous-groupes » : les enseignants d'un côté et les formateurs de l'autre). Ainsi, il est possible d'identifier, dans le groupe des praticiens de l'AB, des communautés de pratiques, voire même identifier au sein des réseaux tels que les RMT des constellations de communautés de pratiques (avec comme superstructure le RMT ou bien le MAAF). Mais, tâchons de nous intéresser avant d'entrer dans notre analyse au public ici visé par l'enquête : les enseignants et les formateurs afin de comprendre les logiques de professionnalisation de ces acteurs.

1.4. La formation des formateurs et des enseignants

Bien consciente que les enseignants et les formateurs ne partagent pas de façon générale la même identité professionnelle, ce sont néanmoins les similarités entre leurs postes qui seront favorisées ici et non pas leurs différences.

1.4.1. Brèves sur la formation des enseignants et des formateurs

- **Formation des enseignants**

De façon générale, la formation a pour objectif l'augmentation du salaire, la promotion, l'amélioration des conditions de travail. Les formations courtes, améliorent quant à elles, le savoir-faire au travail et accroissent les responsabilités contrairement aux formations longues qui jouent davantage en termes de salaire ou de poste. Selon Fleitz, (2004, p.84), « la formation des enseignants vise essentiellement l'adoption de nouvelles conduites professionnelles, au même poste de travail, dans le même cadre de travail, sans que l'emploi soit en jeu ». Elle s'organise autour de deux types de stages. Il

existe d'une part les stages qui participent à la promotion des personnels et sont généralement peu reliés à la pratique professionnelle et d'autre part, ceux en prise directe avec l'activité professionnelle (stages professionnels de quelques jours). L'évaluation des apprentissages est difficile pour ce type de stage.

- **Formation des formateurs**

Il n'existe pas de filière unique de formation aux métiers de formateur d'adultes bien qu'un niveau de formation initiale supérieur soit le plus souvent requis ainsi qu'une expérience professionnelle.

La formation des formateurs a été identifiée comme condition essentielle au développement de l'offre de formation et une garante à la qualité de cette offre. Pilotée par l'Etat jusqu'en 1991, la responsabilité de l'offre de formation des acteurs de la formation s'organise désormais au sein des Régions. Cette offre destinée aux formateurs s'est pendant longtemps construite sans appui institutionnel mais plutôt grâce aux ressources propres à l'appareil de la formation. Le besoin de lisibilité a poussé pouvoirs publics et branches professionnelles des organismes de formation à organiser une étude sur les perspectives de développement des organismes de formation privés (Interface, 1998), mettant ainsi en exergue le manque de formation initiale permettant l'accès au secteur de la formation. Dès lors, l'offre de formation à destination de ce public s'est organisée.

D'ailleurs, la question de la formation des formateurs est devenue une réelle question européenne depuis les années 1990-2000 avec « une nouvelle tendance, marquée par la priorité du système de qualification des formateurs et de son pilotage » (Brugia et Bliegnières-Légeraud cités par Gérard, 2001, p.36). Le financement de l'Union Européenne a notamment permis la création de partenariat, le développement de l'offre de formation, le tout sous le ton de l'innovation.

1.4.2. Rapport à la formation

Questionner le rapport à la formation, c'est poser la question du sens. Quel sens cela a pour un usager d'aller dans tel ou tel dispositif et d'apprendre dans ce dispositif ? Comment les usagers utilisent-ils les dispositifs ? Autant de questions qui permettent de mieux comprendre les motivations et les résistances. Selon Charlot (cité par Fleitz, p.87), le rapport à la formation est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation.

On peut donc caractériser le rapport au savoir à travers cinq dimensions. Les trois premières dimensions renvoient au rapport au savoir, selon la démarche de Charlot et les deux dernières, élaborées par Fleitz, renvoient au rapport épistémique au savoir.

(1)Le sens de la présence en formation et la caractérisation de cette présence : il s'agit de questionner la relation à la formation en général et celle aux contenus en particulier. La participation est-elle ou non volontaire ? Pour comprendre le sens de cette présence en formation, Fleitz propose comme critères d'analyse comme le taux de participation à la formation par an ou le sens donné à la formation. Nous reviendrons sur ces critères en cours d'analyse.

(2)La perception du métier et les motifs de présence en formation : Fleitz pose le fait que les enseignants participent à la formation et innoverent parce qu'ils ont une certaine représentation de leur fonction. Comme pour la première dimension, il propose ici une série de critères pour évaluer la perception du métier en relation avec les motifs de présence en formation: la conception du métier, les dimensions liées à la convivialité, la question du sens donné au métier. Par exemple, « l'enseignant vient en formation parce qu'il y trouve matière à apprendre mais aussi parce que la formation est un lieu d'échange et de sociabilité professionnelle ».

(3)Le rapport aux contenus de formation : pour innover, il faut aller à la recherche d'idées nouvelles, de dispositifs nouveaux et en cela, « la formation continue est un moyen d'accès à l'évolution disciplinaire » (Fleitz, 2004, p.91-92). Il existe plusieurs types de rapports aux contenus de formation : un rapport pratique (à mettre en lien avec une innovation potentielle), un rapport théorique, un rapport ludique.

(4)La dimension opérative : utilisée en référence à l'opérativité des opérateurs en situation de travail, et à ce qui permet à l'acteur d'agir avec efficacité dans une situation donnée. Un rapport « pratique », pour conduire à l'innovation, doit avoir un sens dans un contexte particulier. Ce rapport n'est pas opératif si le contenu de la formation est trop éloigné du fonctionnement habituel ou de la représentation de la phase interactive de l'enseignant (Fleitz, p. 93).

(5)Le rapport à la formation et le processus d'innovation : l'articulation des quatre dimensions présentées ci-dessus présente un intérêt fort. Si la participation peut sembler un préalable à la construction du rapport opératif, on peut tout autant poser que la satisfaction de motifs professionnels est facteur d'une participation importante. L'enseignant ne viendrait pas en formation fréquemment s'il n'y trouvait pas des éléments qui débattent avec ses représentations, ses intérêts, et des réponses aux

questions relatives à sa pratique enseignante. ». Les acteurs disposent d'un espace de décision et d'autodétermination important. En effet, l'enseignant n'est pas obligé d'aller en formation, ni de mettre en pratique les contenus de la formation. Ce qu'il perd au point de vue de la contrainte externe, il doit le reconstruire du point de vue du sens.

« Comment dans une perspective de changement professionnel déléguer aux seuls acteurs la responsabilité du changement, sans accompagnement et sans mettre en place un dispositif d'évaluation externe de ces transformations alors qu'il semble bien compris que des dispositifs de régulation sont des éléments indispensables de l'évolution des pratiques ? » Cette question posée par Crahay (in Fleitz, 2004, p.96) peut être transposée dans le cadre de la présente recherche et il sera question de mieux comprendre comment accompagner ces transformations et quels dispositifs de régulation développer.

1.4.3. Identité des enseignants et des formateurs

« Construire une identité professionnelle commune c'est élaborer un code de reconnaissance commun. »

Pour René Kaës, (Allouche-Benayoun et Pariat, p.118), la formation s'apparente à une naissance. Elle est également une rupture, par la mise en cause de l'image de soi qu'elle provoque. « Se former c'est perdre un code social et relationnel pour tenter d'en acquérir un autre, supposé plus adéquat » (Allouche et Pariat, 2000, p.118). La formation est l'un des lieux de structuration de l'identité professionnelle des formateurs. Si Kaës (p.119) déclare que plus la profession est récente, plus la formation peut avoir un rôle sur la construction de l'identité professionnelle, il est possible que la formation puisse également avoir un rôle très important dans le partage et la découverte de cultures professionnelles au sein d'une même profession. Ainsi, la formation à l'agriculture biologique pour un public de formateurs non familier à cette technique peut permettre, non pas la construction d'une identité professionnelle « bio », mais plutôt la compréhension d'une culture et l'intercompréhension entre des formateurs et enseignants partageant parfois des positions différentes.

Selon Allouche et Pariat, l'identité du formateur se construit autour de trois axes : la fonction pédagogue, quand il enseigne ; la fonction travailleur social, quand il est à l'écoute des formés ; la fonction technicien, quand il transmet des savoir-faire. Globalement, le formateur militant, soucieux d'aider s'est transformé en formateur

soucieux d'abord d'efficacité, de performances, récupéré à ce titre par les acteurs politiques et les décideurs institutionnels.

Cette première partie nous a permis de poser à nouveau la légitimité de toutes les formes d'apprentissage et leur nécessaire prise en compte dans la formation des acteurs. Ainsi le développement des formations propose différents dispositifs de professionnalisation qu'il faudra articuler en n'omettant ni les effets du groupe dans l'apprentissage ni son rôle en tant qu'espace de production de connaissances et d'outils supports à ces connaissances, comme on a pu le constater à travers l'étude des communautés de pratiques. Voyons à présent, comment l'ingénierie de formation peut répondre à la problématique de formation des enseignants et formateurs, et permettre au-delà de l'apport de connaissances, un accompagnement professionnel et un accompagnement à l'évolution des pratiques.

2. L'ingénierie des dispositifs comme support à la professionnalisation et à l'accompagnement au changement ?

Cette seconde partie s'attachera moins à cerner la globalité des concepts appréhendés qu'à essayer de faire du lien entre les notions abordés dans la première partie de ce cadre théorique et prendre de la hauteur par rapport à la situation qui sera étudiée dans l'analyse.

Ainsi, dans une première sous-partie, le concept de professionnalisation, en tant qu'élément central de la formation continue des enseignants et des formateurs, sera abordé. Puis, nous nous intéresserons à l'ingénierie de formation et particulièrement à l'ingénierie des dispositifs de formation, ce qui permettra, dans une phase plus analytique (partie 3 du présent travail) d'articuler les concepts de formation, d'apprentissage, d'environnement d'apprentissage et dispositif. Dans une seconde sous-partie, nous essaierons de voir de quelles façons le travail partenarial peut servir non seulement la formation et la professionnalisation des acteurs mais également comment il peut être, par son caractère collectif, le support d'un macro-projet d'accompagnement au changement. L'ensemble de ces parties doit permettre de comprendre la logique à l'œuvre dans le projet réalisé au sein du RMT DévAB et de mieux orienter l'analyse à venir. Faire du sens en travaillant sur des concepts plus englobant nous permettra de poser le méta cadre du travail d'analyse.

2.1. Ingénierie des dispositifs de formation : comment servir la professionnalisation des acteurs

2.1.1. Autour du concept de professionnalisation

Comme le dit Gérard en référence à Fatmi (, p.39), la professionnalisation est « un processus dynamique qui permet aux individus de construire une identité et une compétence professionnelles, inscrites dans des références collectives et sociales ». Ce processus se développe à trois niveaux : celui de l'individu (à travers les compétences, les connaissances qu'il développe, et ses expériences professionnelles), celui de la structure de travail (à travers l'organisation du travail, le tissu de relations professionnelles), et celui de la communauté professionnelle (à travers la structuration de la profession, l'élaboration du corpus de savoirs et l'éthique/la déontologie qui se développe).

De la même façon que l'énonce Gérard, Wittorski définit les trois enjeux de la professionnalisation. Il y a des enjeux pour le groupe professionnel, des enjeux pour l'individu et particulièrement dans l'articulation avec la question de l'identité professionnelle, et enfin des enjeux pour les organisations (la professionnalisation de leurs salariés).

Richard Wittorski (2008) distingue trois espaces d'apparitions du terme « professionnalisation » : l'espace politique et social, l'espace des individus et des groupes sociaux, l'espace des organisations. Si initialement, dans les pays anglo-saxons à la fin du XIX^e siècle, le terme professionnalisation définissait « le processus de constitution d'une profession », ce concept porte aujourd'hui d'autres enjeux et est de plus en plus utilisé par les organisations dans le cadre de leur recherche d'efficacité, de flexibilité et d'autonomisation des salariés. Dans l'espace politique et social, on note de façon générale une volonté générale de « décentralisation » et dans cette logique se situe la volonté de responsabilisation des personnes en tant que citoyens ayant pour fonction explicite d'accompagner une mutation du fonctionnement des institutions politiques et administratives. Enfin, pour les groupes professionnels, l'enjeu se situe au niveau de la constitution des professions.

La professionnalisation des individus est à croiser avec la construction des identités professionnelles. Comme l'exprime Dubar, les identités, autrefois négociées collectivement, sont aujourd'hui « bricolées par les individus en fonction de leurs trajectoires personnelles ». Au niveau des organisations, la professionnalisation est l'intention d'accompagner la flexibilité au travail en modifiant de façon continue les compétences professionnelles. La complexification à l'œuvre dans l'espace social comme dans les organisations a plusieurs conséquences parmi lesquelles « l'élargissement et l'enrichissement des compétences et des tâches, la réduction de la ligne hiérarchique, le développement du caractère collectif du travail » (Wittorski, 2008, §11). Les processus de professionnalisation impulsés par les organisations s'inscrivent dans une logique de gestion de l'activité par les compétences. S'ils sont impulsés par les groupes professionnels alors, cette démarche relève davantage d'une volonté de définition de repères collectifs et la recherche de reconnaissance.

Comment professionnaliser les individus ? Une des leviers possible selon Wittorski est l'écriture : « l'écriture sur la pratique est l'occasion d'un apprentissage de soi ». Parmi les autres leviers, nous pouvons citer peut être l'alternance, ou l'analyse des pratiques écrites ou orales par le biais de groupe d'analyse ou de travaux d'écriture (comme pour

la VAE). L'analyse de pratique permet de faire le lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques par l'articulation des deux espaces travail/formation. L'ensemble de ces éléments est à prendre en compte pour la suite de ce travail de recherche.

Debris et Wittorski (2001), proposent dans un article un exemple de la professionnalisation par la formalisation des savoirs dans le cadre de la professionnalisation des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. L'objectif de leur étude était de mettre à jour la pratique des éducateurs, « celle qui demeure souvent dans l'implicite, parce qu'elle est difficilement verbalisable et formalisable ». Leur recherche tendait à identifier l'activité de l'éducateur en milieu ouvert et d'identifier, par des entretiens d'explicitation : « le complexe, le singulier et le varié ». La formalisation des savoirs professionnels par ces acteurs a permis de quitter le domaine du singulier pour définir des constantes permettant ainsi de convenir d'un corpus de savoirs professionnels spécifiques à l'action éducative en milieu ouvert. Il s'agit d'une part de professionnaliser les éducateurs de façon individuelle et collective en les faisant participer à la définition des savoirs professionnels à l'œuvre dans leur activité quotidienne : la mise en mots des compétences permettant une certaine réflexivité sur l'action, une fonction d'apprentissage est de fait assurée. D'autre part, cette recherche a permis la définition des contours de l'activité en question.

La présente recherche sur la formation à des fins de professionnalisation des enseignants et formateurs à l'agriculture biologique tend à développer ces deux axes : professionnaliser les acteurs d'une part en les faisant participer à la définition des savoirs et des compétences nécessaires à l'exercice professionnel et mieux définir pour mieux retransmettre les contours et le contenu nécessaire à la compréhension de l'agriculture biologique.

Si de la même façon que Gérard (in Fablet, 2001, p.40) nous considérons la professionnalisation comme un « processus (qui) se construit en mobilisant des personnes et des collectifs à travers des modalités très diverses, par exemple la formation initiale et continue, mais aussi la pratique et la maîtrise de l'activité elle-même, la possibilité de mener des activités variées et non-répétitives, l'analyse de l'expérience et son réinvestissement dans d'autres situations », il est nécessaire de considérer les multiples modalités d'élaboration et d'accompagnement de ces processus de professionnalisation de façon à ce qu'il servent à la fois le développement de l'offre de formation, le développement de la réflexion collective sur la formation en AB et l'agriculture biologique, elle-même, de manière générale.

Construire la professionnalisation des acteurs dans le domaine de l'agriculture biologique engage certes une définition des contenus et un état des lieux des espaces de développement des savoirs et compétences mais elle nécessite également la mobilisation d'une ingénierie de formation particulière, qui permettrait d'agencer l'ensemble de ces éléments.

2.1.2. Ingénierie de formation, ingénierie des dispositifs

« L'ingénierie de formation s'occupe de l'exploration du contexte et de la mise sur pieds des dispositifs de formation » et « serait quelque chose de semblable au plan de masse des architecte »

Abraham Pain (2003, p. 28)

Le terme d'ingénierie est utilisé pour désigner un ensemble d'activités concernant la conception ou l'évaluation d'interventions en lien avec le domaine concerné. Comme le décrit Barbier (2009, p. 455-458), la notion d'ingénierie est distinguable de l'intervention à laquelle elle est relative. L'ingénierie est une fonction intellectuelle finalisée par une intention de rationalisation des organisations d'activité au regard de la situation.

Comme le souligne Enlart (2009, p. 500), la conception est au cœur de l'ingénierie, bien qu'elle soit considérée comme l'une de ses quatre facettes : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. L'ingénierie n'est pas seulement technique, elle engage un « mécanisme cognitif complexe à mi-chemin entre l'invention et le bricolage ».

Sans s'attarder sur la conception des séquences d'apprentissage, il sera ici plus pertinent, au regard de notre problématique, de penser la conception des dispositifs de formation et leur articulation. L'ingénierie des dispositifs de formation permet de penser cette conception et sa réalisation. Elle engage également à articuler les dispositifs d'apprentissage en leur donnant du sens.

Nous avons vu que l'offre de formation à l'AB est large et variée. La logique de professionnalisation des acteurs tend à engager l'individu dans un processus de formation, processus qui doit faire entrer en cohérence les multiples formes de la professionnalisation et articuler les différentes méthodes, outils et dispositifs existants afin de « faire sens » pour chacun des acteurs.

Blandin (2007, p.162) propose une ingénierie globale de l'apprentissage et souligne l'importance de la cohérence entre le contexte organisationnel et l'environnement d'apprentissage.

- **Ingénierie de la forme, ingénierie du contenu, ingénierie organisationnelle**

Comme le dit bien Blandin (2007, p. 162), il semble important de prendre en compte une ingénierie globale « comme un processus spécifique dont l'objet était d'assurer la cohérence du sujet et d'organiser entre eux les différents objets (contenu, forme, organisation) ». Ainsi il y aurait une continuité entre les multiples niveaux d'intervention. Mais à quel moment fait-on de l'ingénierie de formation, de l'ingénierie pédagogique, de l'ingénierie des compétences, de l'ingénierie didactique ou encore de l'ingénierie de contexte ? Blandin souligne le travail nécessaire dans la construction des environnements d'apprentissage comme « un ensemble de processus » qui s'articulent entre eux par leurs intrants et leurs produits et identifie 5 dimensions sur lesquelles doivent porter le travail de conception et de suivi (2007, p. 164) :

- la dimension politique qui concerne le développement de référentiels de compétences et ses impacts, le travail interinstitutionnel avec réseaux nationaux et pouvoirs publics ;
- la dimension pédagogique qui touche au développement du dispositif avec de nouvelles formes de médiation et des situations de formation à distance ;
- la dimension managériale qui décrit, d'une part, le management quotidien des équipes et d'autre part, l'animation des instances de coordination, de contrôle et des réseaux aux cultures différentes, la gestion des compétences des différents acteurs ;
- la dimension juridico-financière qui touche à la gestion des « contrats » avec les sous-traitants, la comptabilité générale du projet ;
- la dimension technique qui concerne les outils de liaison, la conception de plateforme permettant la gestion administrative et pédagogique du dispositif

Ces cinq dimensions sont nécessairement liées en ce qu'elles appartiennent à un seul projet qui mobilise différents acteurs aux compétences et techniques différentes.

- **Ingénierie du dispositif et ingénierie des dispositifs de formation**

Dans l'ingénierie du dispositif, tous les éléments de la demande doivent être pris en compte dans la perspective de proposer les modalités d'apprentissage les mieux adaptées à l'apprenant qui est au cœur du processus de la formation. La conception du dispositif ne peut être l'œuvre d'un seul ingénieur de formation et d'une seule équipe pédagogique.

Comme l'explique le travail collectif dirigé par Lebatteux (2001), pour réaliser un dispositif de formation, il faut connaître les résultats de l'ingénierie de la demande (objectifs recherchés, atouts et contraintes du cadre de la formation et des publics,

caractéristiques du public). L'identification du projet de développement doit être bien défini (ici la formation des enseignants et formateurs à l'agriculture biologique au service du développement de ce secteur) et les objectifs fixés. Les moyens nécessaires à la mise en œuvre du projet doivent également être évalués (techniques, organisationnels, ressources humaines).

Lebatteux, dans la production piloté par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche (2001), propose un « schéma de la démarche d'ingénierie des dispositifs » en cinq étapes qui montre bien le rôle « humble » de la formation comme responsable de l'évolution des compétences mais qui doit être cohérente avec les outils de GPE et de GRH et de management (schéma ci-dessous) Cette recherche reprendra cette grille pour l'analyse des résultats, ce qui permettra de projeter la démarche d'ingénierie de formation.

❖ *Schéma 3 : Démarche d'ingénierie des dispositifs (Lebatteux & Co., 2011)*



Un dispositif de formation est un ensemble organisé de prestations conçu pour aider l'apprenant dans son travail d'apprentissage et lui permettre d'atteindre ses buts. Pour définir les prestations du dispositif et leur organisation, il faut définir plusieurs grandes

stratégies pédagogiques en fonction des objectifs, des contraintes et du public. Ces stratégies sont les processus centraux du dispositif et elles mobilisent les dynamiques et les interventions des acteurs. En cela, elles vont générer les apprentissages et l'évolution des compétences. Il existe plusieurs grandes stratégies : stratégie du projet, stratégie de production, stratégie de l'alternance, stratégie du maître, stratégie des pairs, stratégie de la transmission, stratégie de la recherche, stratégie coopérative, stratégie maïeutique, l'apprentissage autodirigé, le mimétisme, les apprentissages programmés, la stratégie du voyage, la métacognition, la stratégie de la performance, l'entraînement, la connaissance passionnante, la stratégie du jeu (Lebatteux, 2011, p. 45).

L'ingénierie du dispositif s'attache à penser la construction d'un seul dispositif alors que le projet « formation » du RMT, il s'agit d'organiser la formation au sein d'un dispositif global de professionnalisation, ce dispositif incluant lui-même la conception de plusieurs dispositifs pédagogiques et de formation. Nous parlerons donc plutôt ici d'« ingénierie **des** dispositifs ». L'ingénierie des dispositifs de formation peut dès lors se concevoir dans le cadre d'une organisation, ou bien comme c'est le cas pour le RMT DévAB, dans le cadre d'un projet multi-partenarial. Le groupe d'acteurs impliqué dans le projet d'ingénierie (ingénierie de la demande d'abord, puis ingénierie des dispositifs par la suite) est alors le support et le garant de la réussite du dispositif.

2.2. Vers une réflexion et un usage partagés des modalités de formation : des logiques partenariales au service du changement

2.2.1. *Quel partenariat ?*

Le travail réclamé par le RMT s'approche d'un travail partenarial : un réseau d'acteurs, appartenant à différentes structures, publiques ou privées, aux objectifs et enjeux politico-économiques différents mais réunis autour d'un sujet et de problématiques communes. Le travail réalisé ici s'attachait à réunir deux thématiques : la professionnalisation des acteurs à l'AB et la réflexion sur les modalités de travail coopératives autour de cette thématique de professionnalisation. Comment former, comment professionnaliser les acteurs à l'AB ? Comment travailler ensemble sur cette thématique ? Que peut-on partager ?

Le terme « partenariat » n'est apparu qu'en 1987 (Larousse illustré, 1987). Il définissait alors un « système associant des partenaires sociaux ou économiques ». Les étymologies latines (*partitio*) et anglo-normande « *parcener* » qui signifiaient « co-partageant » mettent en relief cette notion d'association : « les partenaires sont en effet

propriétaires indivis du projet et de l'action conjointe de formation. Cependant, parcener vient du vieux français parçon/pareçon qui signifie division, séparation, partage. La dimension d'opposition ressort alors. S'il y a bien la notion d'association dans celle de partenariat, c'est aussi sur la base de différences existantes. Selon Mérini (1999, p. 15), le partenariat s'organise donc dans une logique d' « agir avec » et d' « agir contre ». Il le définit comme une convergence d'intentions, individuelles ou collectives, autour de l'idée du « faire ensemble », du « faire avec l'autre », « sur la base des différences de chacun ». Le partenariat se définirait donc par la mobilisation de ressources (des organisations) et d'enjeux (tenus par les acteurs) qui visent à réunir autour d'un problème commun des instances aux missions, préoccupations et enjeux distincts sur le principe de l'intercompréhension (ibid., p.10).

Le partenariat en formation doit servir le formé, l'apprenant. La formation doit faire sens : il s'agit là encore de la logique « processus ». L'individu est au cœur du dispositif, il est « en quête de sens dans un parcours de formation, intégré dans un réseau de liens, d'appartenances et d'expertises et donc plus proche du parcours de professionnalisation » (ibid.). Le partenariat, en tant que nouvelle forme d'organisation de l'action, tend à prendre en compte la diversité des milieux dans l'espoir de résoudre ensemble un problème donné. Le partenariat en formation reposerait sur trois caractéristiques : le réseau, les solutions négociées et adoptées pour résoudre de problème commun et enfin le temps comme dimension essentielle à l'aboutissement des négociations.

2.2.2. Comprendre, accompagner, appréhender les changements

Les changements dans le cadre de ce travail ont été dressés : changement dans les pratiques des acteurs dans un passage entre agriculture conventionnelle et agriculture biologique, transformation des contenus à diffuser et des méthodes à proposer aux élèves ou stagiaires, et au-delà, on appréhende des changements « culturels » forts existants entre « conventionnels » et « bios ». D'autre part, dans une logique de travail partenarial au sein du RMT DévAB, autour du sujet « formation à l'agriculture biologique », il est intéressant de questionner les relations des acteurs autour de ce projet commun. En effet, au-delà d'une réflexion collective, le travail partenarial peut-il se prolonger et devenir un véritable levier du changement ?

- ***Conduite du changement***

Autissier et Moutot définissent trois approches de la conduite du changement. La première méthode dite « gestion de projet » propose des tâches formalisées et planifiées, et consiste à « appliquer la méthodologie d'un projet classique, organisationnel, ou informatique » (Mitre, 2003, p. 3). Elle peut être choisie dès lors que le projet ne présente pas de résistance. La seconde approche regroupe l'ensemble des méthodologies élaborées par les cabinets de conseil. Ces approches commencent à la phase diagnostic et se prolongent jusqu'aux phases de communication et de formation mais avec de faibles phases d'analyse. L'approche du changement se présente souvent sous formes d'études dont les cadres ont été préalablement montés puis en plan d'action et en mise en œuvre. La troisième approche regroupe les démarches psychologiques, qui, reposant sur le travail de Lewin, privilégient davantage le travail de groupe et les approches comportementales (techniques d'animation de groupe basées sur des approches non directives, des approches méthodologique qui s'appuient sur la définition du changement comme processus en trois étapes : d'un état passé à un état désiré en passant par un état de transition).

Dans une organisation, au départ d'un projet, doit se monter une « équipe de conduite du changement » constituée soit de ressources internes (ayant l'intérêt de connaître la structure et les interlocuteurs clés et d'être informés plus facilement des freins éventuels) soit de ressources externes (gage d'objectivité et de neutralité). Selon Autissier et Moutot, la ligne managériale est primordiale pour réaliser des changements en profondeur et peut, en tant que représentant de la proximité, être considéré comme « facteur clé de réussite du changement ». De la même façon, le responsable hiérarchique doit légitimer l'équipe projet et appuyer la volonté de mener les changements à terme.

Dans le cadre du projet de développement de l'AB, les acteurs du RMT DévAB, en tant qu'acteurs participant au changement mais également professionnels engagés au sein de leurs structures peuvent constituer cette « ligne managériale ». Les participants du projet formation peuvent participer à la légitimation du projet au sein de leur structure et favoriser la participation et l'adhésion du collectif de travail.

Pour atténuer les risques d'échec dans une conduite de changement, la formation constitue un outil essentiel. Elle doit être le fruit d'une coopération entre équipe projet et opérationnels afin qu'elle ne se présente pas sous forme d'une succession d'outils mais qu'elle prenne bien en compte les métiers, les modes de fonctionnement, les

procédures. Comme le dit Mitre, « l'analyse des écarts de compétences est également une nécessité afin de définir le mode de formation, le rythme et le contenu » (2003, p. 7). Il est nécessaire de rappeler le pourquoi de la formation avant même le comment et de rappeler le projet et les objectifs. De plus, dans un projet de changement important, la communication doit être maîtrisée et les modes de communication en accord avec les cibles visées. Elle permet de faire évoluer la vision que les acteurs ont du projet. Comme l'exprime Marsan, « la maturité de l'organisation à changer, la manière dont le management va s'y prendre pour communiquer, expliquer, soutenir, prendre en considération les résistances et les difficultés et trouver les moyens de l'implication et de l'adhésion sera également déterminant pour qu'un changement fonctionne et s'installe de manière pérenne » (2008, p. 11).

- ***Types de changements / Définir le changement***

Toute organisation évoluant avec son environnement doit faire face à des tensions l'inscrivant dans une spirale du changement (Mitre, 2003). L'organisation est définie par Autissier et Moutot (in Mitre, p. 9) comme « un ensemble de ressources (humaines matérielles, financières, fonctionnelles) coordonnées par [les individus] pour la réalisation d'une finalité justifiée par la création d'une valeur monétaire et/ou sociale ». Elle regroupe individuel et collectif, et s'articule entre présent et futur. Au sein de ces deux axes se trouve l'action et la stratégie : « l'action est individuelle et présente alors que la stratégie représente le futur et est collective » (ibidem). La conduite du changement consiste à adapter l'action à la stratégie en amenant l'ensemble des dirigeants à examiner cette stratégie.

Mitre (2003), en reprenant les propos de Gersick et Miller notamment, souligne que c'est l'intentionnalité qui différencie un changement déterminé par une transformation de l'environnement (changement imposé) d'un changement résultant du choix des individus (changement volontaire). Le changement peut être brutal (modification globale du système) ou progressif (évolution avec des phases de transition). Autissier et Moutot proposent d'ailleurs une typologie du changement.

❖ *Typologie du changement selon Autissier et Moutot (in Mitre, 2003, p.10) :*

PROGRESSIF	Changement prescrit -Réponse à des contraintes de l'environnement -12 à 36 mois -Ex. : euro, 35 heures, ...	Changement construit -Evolutions de l'organisation qui amènent à changer les manières dont les acteurs se représentent leur entreprise -1 à 10 ans -Ex. : culture client, qualité
	BRUTAL	Changement de crise Solution à un dysfonctionnement 1 jour à 3 mois Ex. : accident, grève, plaintes de clients
	IMPOSE	VOLONTAIRE

Il existe différentes démarches de conduite du changement. Ainsi, Johnson et Scholes, cités par Mitre (2003, p.10) déclinent plusieurs styles de conduites. (1) Le style éducation/communication qui engage à rencontrer les acteurs et à partager avec eux sur le changement et ses impacts. Il s'agit d'un changement de type « adaptatif ». (2) Le style collaboration/participation a pour objectif d'expliquer les changements et de faire participer les acteurs à leur déploiement. Les changements sont intégrés aux pratiques quotidiennes des acteurs. (3) Le style intervention s'adapte à des systèmes de changement explicite où il faut bâtir un système de mise en œuvre du changement tout en veillant à son acceptation. C'est le changement de type « prescrit » (progressif et imposé). (4) Le style direction/coercition mobilise une équipe qui prend en charge le problème à l'origine de la crise et propose rapidement une solution adaptée. Il s'agit d'un changement « de crise » (brutal et imposé) mené par de équipes internes avec des spécialistes.

- **Résistance au changement**

Tout changement implique une remise en cause et un renouvellement des pratiques, des habitudes, des repères. Ces remises en question constituent le principal obstacle par leur impact sur tous les domaines de la personne, constituant ainsi l'élément principal de la résistance interne, individuelle d'abord et collective ensuite. Comme le souligne Marsan, « qu'ils soient subis ou désirés, les changements peuvent être gérés sans appréhension dès l'instant où nous trouvons les clés de l'adhésion et les moyens de dépasser ce qui nous freine et qui sans doute fait sens » (Marsan, 2008, p.152).

A l'origine des résistances aux changements, Mitre relève en premier lieu « la peur du vide », la peur de perdre son savoir-faire et son pouvoir (2003, pp. 11-12). Il s'agit dès lors de faire prendre conscience aux acteurs que cette « perte » se justifiera par des progrès à venir. On distingue trois profils parmi les « résistants au changement », qui font généralement partie des utilisateurs concernés par le changement mais qui n'ont pas d'intérêt à l'encourager. (1) Les proactifs sont favorables au changement et se positionnent comme prescripteurs (environ 10% des acteurs), (2) les passifs, sont en attente du résultat et souhaitent être rassurés (ce sont 80% des acteurs) et enfin (3) les opposants qui représentent 10% et qui sont systématiquement « contre ».

D'autre part, les résistances s'expliquent par des causes collectives (rupture avec le système de valeurs, avec les normes), par des causes structurelles et conjoncturelles (modification des conditions et des habitudes de travail, climat social tendu) ou encore par des causes individuelles (remise en cause personnelle, les conséquences sur les missions, les activités mais aussi le salaire et les avantages). Faire changer c'est donc agir sur l'organisation et sur la technique et sur les représentations.

- **Leviers de la conduite du changement**

Trois grands leviers de la conduite du changement ont été identifiés par Autissier et Moutot. Ce sont la communication, la formation et l'accompagnement. Le tableau suivant expose de quelle façon ces trois outils doivent être utilisés dans un contexte de changement. Le tableau sera exploité de façon plus analytique en Partie 3.

❖ *Trois leviers nécessaires au projet de conduite du changement (interprétation personnelle à partir du travail d'Autissier et Moutot in Mitre, 2003)*

Communication	Formation	Accompagnement
Les finalités de chaque action de communication doivent être définies en préalable et tenir compte des éléments d'interprétation de chacun.	Les salariés doivent mener à bien les nouvelles tâches qui leur sont confiées. Ils doivent se voir dispenser le savoir et les connaissances nécessaires.	Il se décline au travers de trois actions : -Le traitement des impacts » : accompagnement collectif qui met en situation de réflexion les acteurs clés de la structure analysée afin de définir les impacts du changement. -Le coaching : il doit permettre aux managers de mieux gérer leur action de changement. -la création de nouveaux outils de gestion : elle permet d'obtenir une vision différente sur un environnement de travail. « La modification des outils oblige les acteurs à modifier leurs pratiques mais également à réfléchir sur l'intérêt et la finalité de ces mêmes pratiques » (Mitre, 2003, p.14).
L'utilisation de l'outil de communication sera fonction du caractère de la cible et de l'interactivité souhaitée	Le contenu de la formation, sa forme, les supports de la formation, les lieux restent à définir dans le plan de formation.	

La réalisation d'une action de conduite du changement demande une phase de diagnostic et une phase de mise en œuvre. La conduite du changement nécessite de

naviguer dans la complexité des organisations et de chacune des personnes qui la composent. Le management par projet a développé cette notion d'accompagnement au changement et les acteurs actifs dans les organisations ont rapidement été pris en compte afin que les changements multiples ne deviennent pas une suite d'échecs (Cf. *La proposition de conduite du changement* proposée en Annexe 6).

Cette dimension notionnelle à travers l'étude des différents concepts permet de ré-envisager la réflexion proposée en fin d'exposition du contexte de recherche. Ainsi, ce contexte et les questionnements qui s'y posent peuvent être reformulés en une véritable problématique qui soutiendra l'analyse de l'enquête.

3 Reformulation de la problématique au regard des éléments théoriques

Si les apprentissages peuvent être de natures différentes (formels, non-formel, informels) et trouver leur source dans des situations diverses, les environnements d'apprentissage sont également nombreux et variés.

Le paysage de l'offre de formation en agriculture biologique dressé par le RMT DévAB et par le réseau Formabio permet d'observer cette diversité (cf. partie 1). L'identification des environnements d'apprentissage est rendu possible par ce recensement qui prend en compte les formations en centre de formation comme celles, moins formelles, proposées par les salons professionnels, les réunions de professionnels ou de réseau, les colloques. Cependant, la description de ces environnements d'apprentissage reste peu précise.

L'enquête, dont les résultats sont proposés en partie 3 de ce travail, tend à l'identification des environnements utilisés par les répondants, ceux qu'ils privilégient et les raisons pour lesquelles ils les privilégient. Si, comme nous l'avons vu, l'environnement d'apprentissage peut être étudié selon trois niveaux d'analyse (micro, meso, macro), nous pouvons ici considérer que le RMT DévAB permet la mise en cohérence de ces trois niveaux à la fois par les projets qu'il développe mais également par ce qu'il représente lui-même en termes d'organisation multi-partenariale, d'enjeux socio-économiques et éducatifs. Ainsi, cette recherche doit permettre d'accéder à la compréhension des aspects matériels et humains que proposent les formations et de mieux expliquer les relations existant entre l'individu en formation, les autres, voire les

objets de la formation (niveau micro). Puis, s'agissant d'une enquête « à grande échelle », il sera possible de prendre en compte, dans l'ingénierie de formation, les grandes tendances (niveau macro) repérées d'une part lors de précédentes recherches (comme celle proposée de Fleitz).

Parmi les processus d'apprentissage, l'autoformation ne sera pas oubliée. En effet, le secteur de l'agriculture biologique s'est structuré par ses propres moyens à une époque où le système politico-économique s'y intéressait peu. Les acteurs s'insérant dans ce système ont élaboré, au-delà d'un système de formation, des systèmes d'informations, de documentation permettant le développement des pratiques de veille et le développement de l'autoformation. A l'époque actuelle, la recherche d'autonomie et de flexibilité des salariés, alliée à un besoin de développement des compétences récurrent (dans une logique d'adaptation au poste), les pratiques d'autoformation tendent à s'organiser au sein même des structures de travail. Nous verrons ici si ces pratiques sont courantes ou non parmi les enseignants et formateurs interrogés de façon à prendre en compte, à sa juste mesure, cet élément dans les aboutissements du projet formation du RMT DévAB.

En effet, le RMT DévAB rassemble des acteurs d'organisations professionnelles différentes, et ayant toutes un lien et/ou un intérêt fort pour la formation. Le projet formation a pour objet de monter un dispositif rassemblant lui-même différents dispositifs de formations. L'ingénierie des dispositifs déployée dès lors devient possible si, dans une démarche d'intercompréhension et d'« agir ensemble », les partenaires de l'action s'attachent à prendre en compte la multitude des besoins existant (pour l'individu mais également pour les organisations), la variété de l'offre de formation ainsi que la pluralité des profils des publics concernés par le macro-dispositif.

Chacun des dispositifs de formation pourrait être décrit, permettant ainsi de mieux analyser les environnements d'apprentissages existant et les apprentissages s'y opérant. Malheureusement cette recherche ne le permet pas directement, ce pourrait être l'objet d'autres recherches.

Nonobstant, l'aboutissement du projet formation (le produit final) du RMT DévAB représente un macro-dispositif dont on doit identifier les composantes afin de le bâtir. Ainsi, si l'on suit l'analyse de Barbier, le projet formation constituerait un macro-dispositif qui comprendrait à la fois (1) des dispositifs de perfectionnement avec

intention de transformation des activités en cours pour les acteurs étant familier de l'objet AB, (2) des dispositifs à intention d'entrée dans les espaces d'activités pour les acteurs n'ayant aucune connaissances et pas de lien particulier avec le contenu de formation AB. Le dispositif a notamment dans ce cas une visée socialisante. Le projet formation doit également prendre en compte les dispositifs de formation intégrés au travail (gestion de la veille, dispositifs d'analyse de pratiques, forums en ligne permettant le partage des expériences et des connaissances.

L'enquête doit également permettre de définir les contenus, en lien avec l'AB, nécessaires à la pratique professionnelle des acteurs. L'appel aux individus concernés par le changement de pratique doit faciliter l'adhésion aux changements. On fixe les contours de l'activité professionnelle de façon à fixer les compétences et connaissances nécessaires à sa réalisation et a fortiori, de façon à définir les contenus devant être diffusés dans le cadre des formations. La formation elle, aura le rôle de « professionnaliser » l'individu (formateur, enseignant) et le collectif (définition des contenus nécessaires à l'activité professionnelle).

L'enquête et son analyse doit permettre de mettre en avant le rôle du groupe dans l'apprentissage. Ici on parlera de groupe professionnel ou de communauté de pratique. Soulignons qu'il existe ici deux types de pratiques : la formation ou l'enseignement comme pratique et l'agriculture biologique comme pratique. Dans ce cadre, nous pouvons déterminer au moins deux communautés de pratique : les formateurs et enseignants qui – bien qu'ils puissent être considérés comme des groupes professionnels différents, font ici objet d'une même problématique et sont interrogés sur un élément commune : l'AB, le rapport à l'AB et la formation à l'AB. En fonction de ces deux axes, il sera intéressant de voir quels dispositifs permettent d'utiliser au mieux le groupe dans le développement des pratiques professionnelles et quand tel est le cas, à accepter le changement de pratiques, de discours.

Ainsi :

Il existe différents types d'apprentissages et différents environnements d'apprentissages. La construction de tout dispositif de formation nécessite la prise en compte de multiples critères. Le projet du RMT tend à « organiser » ou rationaliser la formation des enseignants et des formateurs (entre autres) en prenant en compte la totalité des dispositifs existants.

Nous parlerons ici non pas d'ingénierie des environnements d'apprentissages mais d'ingénierie des dispositifs. Au-delà de la diversité des formes de la formation continue dans le domaine agricole, nous prendrons en compte le facteur groupe dans les apprentissages. De la même façon et comme développé dans ce cadre théorique, les pratiques d'autoformation seront étudiées et nous tendrons à repérer quels sont les dispositifs d'autoformation « soutenus », « organisés » dans une logique réelle de développement des connaissances et compétences des acteurs.

Les deux principales questions auxquelles devrait répondre l'enquête sont les suivantes :
Comment accompagner le changement des pratiques des formateurs et enseignants du secteur agricole ?

Comment l'ingénierie des dispositifs peut-elle prendre en compte la variété des modalités d'apprentissage ?

En conséquence la problématique de ce travail de recherche sera reformulée de la façon suivante :

Comment prendre en compte la diversité et la complexité des environnements d'apprentissages, dans un macro-dispositif de formation dans une perspective globale d'accompagnement au changement ?

Pour y répondre, une enquête de terrain a été menée. Elle doit permettre de répondre aux questions liées aux dynamiques de formations des acteurs, mais également d'appréhender leur relation vis-à-vis de l'agriculture biologique. La formation est un objet de questionnement, le rapport à l'agriculture biologique également.

L'enquête menée doit notamment nous permettre de comprendre dans quelle mesure le rapport à l'AB influe sur l'entrée en formation, sur les apprentissages ou sur le réinvestissement dans la pratique professionnelle.

L'analyse des logiques de formations des acteurs, de leurs besoins puis leur mise en perspective avec l'existant (et le potentiel) en termes d'offre de formation doit nous permettre de répondre à la problématique énoncée ci-dessus.

PARTIE III

ENQUETE DE TERRAIN :

*Une enquête à grande échelle pour répondre à la
problématique de formation des enseignants et des
formateurs à l'agriculture biologique*

1 Méthodologie de la recherche

1.1 Cheminement vers la question de recherche

Avant de présenter les résultats de la recherche, je vais préciser le cadre et la démarche de celle-ci et expliquer les choix qui m'ont amené à m'intéresser à cette problématique. Cette recherche s'inscrit dans une démarche déductive. Ainsi, en m'appuyant sur le général, l'observation de terrain et des modèles théoriques d'analyse, je me dirige vers l'analyse d'une situation particulière.

1.1.1 Choix du thème

Comme toute étudiante, je me suis posé, pendant plusieurs années, la question de l'emploi, de l'insertion et de la professionnalisation. Lors du stage de master 1, effectué au Service Formation Continue de l'Université Rennes 2, les questionnements autour de l'alternance et de la professionnalisation des formations universitaires se posaient.

La dimension de la professionnalisation m'a de nouveau questionnée dans le cadre de ma mission de stage de Master 2. Si le RMT DévAB, en tant que dispositif innovant regroupant les acteurs autour d'un projet commun sur un modèle partenarial, aurait pu constituer, en lui-même, l'objet de mon étude. Finalement, mon choix s'est tourné vers un des objets de travail des acteurs de ce dispositif, la problématique de formation et de professionnalisation autour de l'agriculture biologique. Penser la formation, penser les dispositifs, penser la formation et la professionnalisation en partageant avec un nombre important d'acteurs venus de structures différentes, travaillant dans des filières agricoles différentes avec souvent un ou plusieurs systèmes de formation interne à leur structures. Toutes souhaitant le développement de l'AB notamment par la recherche, le développement et la formation. C'est finalement la réflexion collective, les échanges et la forte volonté de travailler ensemble à l'accompagnement des changements de pratiques des formateurs et enseignants comme, dans la situation première, des agents de développements des ministères comme des instituts privés qui a amené à penser l'articulation des dispositifs ou du moins les logiques de développement des formations, en fonction des niveaux de connaissances et des compétences de tous, en fonction aussi des espaces de formation existant.

Il s'agissait bel et bien d'un gros chantier : comment organiser l'offre de formation en France, peut-on mutualiser certains « espaces de formation » ou certains contenus ? Comment former au mieux ? Peut-être pouvait-on parler ici d'ingénierie des espaces de

formation. Comprendre comment les acteurs se forment, quelles sont leurs logiques d'apprentissage et leur motivation pour la formation était l'une des premières étapes avec le recensement des besoins. Mettre en coordination la forme et le fond. Tel était l'enjeu de cette recherche.

1.1.2 Le terrain de recherche

Si l'on suit la définition de Michel Berry (cité par Kaddouri, 2009, 1120), selon qui le terrain serait « un champ d'observation qui se livrerait passivement aux observations et dont on pourrait faire une description objective », mon terrain de recherche peut alors être défini de la façon suivante.

L'objet de ma présente recherche étant proche de celui que j'ai eu à traiter lors de ma mission de stage au sein du RMT DévAB, le terrain est sensiblement le même. Le définir pose néanmoins quelques difficultés. Mon étude s'est effectuée auprès d'une population nationale d'enseignants et de formateurs de l'enseignement agricole mais également d'organismes nationaux, régionaux, locaux, publics et privés impliqués dans des projets liés à l'agriculture biologique, faisant souvent partie du RMT DévAB, et contenant un nombre important ou non de formateurs (occasionnels ou non) et/ou de système de formation interne. La description des répondants à l'enquête et des structures dont ils ressortent est proposée dans l'analyse qui suit.

Le « terrain » dont il est question ici, n'a pu être appréhendé que très partiellement. Les logiques dans lesquelles s'insère se projet étant des logiques de développement national, il serait plus juste de dire qu'il existe un double terrain : celui définit en amont qui contient l'ensemble des organisations agricoles impliquées dans l'AB et qui plus est les formateurs et enseignants en dépendant, mais le terrain fut également l'espace RMT DévAB. En effet, c'est au cœur de cet « espace », qui ne peut d'ailleurs pas être délimité spatialement mais qui comprend l'ensemble des situations d'interactions à l'œuvre dans les projets, que s'est menée l'ensemble de la démarche d'investigation et là que s'est créé le cadre de l'enquête.

1.1.3 Le déroulement de l'enquête de terrain

Le travail de recherche s'est déroulé en plusieurs étapes avant même la réalisation de l'enquête dont les résultats vous sont présentés ultérieurement. En effet, l'enquête et la problématique sur laquelle elle repose émanent de questionnements et constats qui se sont construits à partir de plusieurs interventions.

- Les entretiens exploratoires :

Cinq entretiens ont été réalisés auprès de formateurs en décembre 2011 dans l'idée d'obtenir une meilleure visibilité sur l'objet de recherche.

- Les réunions du RMT DévAB :

Deux réunions du RMT DévAB, à Paris et Colmar, regroupant un grand nombre des partenaires ainsi que plusieurs réunions téléphoniques furent l'occasion d'échanges sur la problématique formation en agriculture biologique. De plus, une réunion nationale des Chambres d'Agriculture à Paris en avril 2012 au cours de laquelle la problématique formation a été abordée, permis d'observer les comportements et les avis des acteurs vis-à-vis de la formation en agriculture biologique, ainsi que les souhaits de développement.

- L'esquisse du paysage des formations existantes en AB ainsi que des modalités de formation existantes au sein des différentes structures :

Elle permet de mieux visualiser l'existant et constitue une étape nécessaire notamment pour l'évaluation de l'écart entre l'existant et le projeté (le souhaité).

- L'enquête par questionnaire :

Il s'agit ici de la principale source de recueil de cette recherche. Les données sont extraites d'une enquête plus large effectuée auprès d'un public mixte comprenant à la fois les enseignants et les formateurs mais également les agents de développement, techniciens, contrôleurs et conseillers en AB issus d'un ensemble de structures publiques et privées du secteur agricole. L'enquête primaire avait reçue 168 réponses, soit plus de 10% de la population initialement visée. Si l'ensemble de ces données a été traitée dans un autre cadre il n'est pas question ici de faire part des résultats globaux. Dans le cadre de cette recherche, seuls les questionnaires des enseignants et des formateurs ont été sélectionnés et les données ont été retraitées ici à l'aide de nouvelles grilles d'analyse afin de traiter la question de la professionnalisation des enseignants et des formateurs en agriculture biologique.

- Les entretiens complémentaires :

Deux entretiens ont été réalisés auprès d'un responsable de formation et d'un ingénieur de formation travaillant tous les deux au sein de centres de formation pour adultes en Bretagne. Il était là question d'obtenir certaines informations pouvant potentiellement compléter les informations reçues dans les questionnaires. Les entretiens ont été intégralement retranscrits et partiellement analysés. La matière reçue ne permettait pas de répondre de façon significative à la problématique. C'est pourquoi elles ne figurent pas dans le traitement de cette recherche. Néanmoins, il est juste de signaler que ces

entretiens, au même titre que les entretiens exploratoires ont permis d'obtenir une meilleure visibilité sur la situation et influent en biais sur la présentation de ce travail.

1.2 Choix de la méthode et des outils utilisés

1.2.1. Choix des instruments de l'enquête

« L'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. »

De Singly (2008, p.20)

- **L'enquête par questionnaire**

Si traditionnellement, comme l'explique Kaddouri (2009, p.1117), l'approche explicative est assimilée à un traitement quantitatif et l'approche compréhensive à un traitement qualitatif, ici, le questionnaire diffusé comprend trente-deux questions fermées et douze questions ouvertes qui ont été traitées à la fois de façon qualitative et quantitative. Certaines des données recueillies dans un cadre quantitatif ont également été traitées de façon qualitative. Ce choix permet d'une part d'avoir une vision globale des phénomènes composant la situation que j'ai étudiée et d'autre part de pouvoir appréhender le jeu d'acteurs à l'œuvre dans la question étudiée ainsi que le sens ou les sens porté(s) et véhiculé(s) par les différents professionnels interrogés.

Ainsi, le questionnaire peut ici avoir l'ambition d'apporter des « gros chiffres », des résultats sur lesquels les politiques locales comme nationales pourront s'appuyer le cas échéant pour le développement de nouveaux projets ou comme ici de formation ou système de formation. Mais ces chiffres n'ont de sens que s'il est possible de dévoiler les facteurs qui influent sur les opinions, produisant donc ces résultats (d'où l'intérêt des questions ouvertes, notamment).

L'objet de l'enquête étant plus ou moins déterminé par l'enquête globale mise en œuvre par le RMT DévAB, l'élaboration du questionnaire s'est effectuée de façon suivante :

- Redéfinition de l'objet de l'enquête et recherche d'indicateurs permettant d'appréhender l'objet de recherche (consulter l'analyse des données pour mieux cerner ces indicateurs).
- Consultation des enquêtes déjà menées sur des sujets annexes et observation-écoute des avis et propos des acteurs grâce aux entretiens et aux réunions sur le sujet.
- Travail sur la problématique et construction d'axes de réflexion.

- Construction du questionnaire en deux parties distinctes : le repérage de la détermination socio-professionnelle et la description des pratiques, des préférences et des besoins des acteurs en termes de formation.

- ***Mode de diffusion et échantillonnage***

L'enquête initiale a été diffusée largement via les réseaux tels que le RMT DévAB, le réseau Formabio, le réseau ITAB, le réseau des Chambres d'agriculture, etc. On peut estimer à environ 900, les personnes dont environ 60% de l'enseignement agricole (Formation initiale (FI) et Formation Continue (FC), public et privé). Les modes de diffusion ont été multiples. L'objectif était que le questionnaire soit connu du plus grand nombre d'acteurs possible.

Ainsi, le lien vers l'enquête a été diffusé par mail à l'ensemble des inscrits du forum interne de l'enseignement agricole public « Conf-Formabio ». Ce sont donc 530 personnes qui ont été informées de l'enquête et engagées à y répondre (enseignants de la formation initiale, de formateurs CFPPA, de directeurs de structures). Une information par mail a également été diffusée auprès de 80 personnes de l'enseignement agricole privé, de l'enseignement supérieur et de diverses personnes en charge des questions de formation dans leurs organismes (structures nationales ou régionales des chambres d'agriculture, des Instituts Techniques Agricoles ou de la FNAB). Toujours selon ce mode de diffusion, les partenaires du RMT et les participants au groupe formation du RMT ont été sollicités, soit une centaine de personnes.

La diffusion auprès des acteurs impliqués dans le développement de l'agriculture biologique a été organisée de façon pyramidale. Ainsi, les chargés de formation ou chargés de développement AB au niveau national ont d'abord été contactés et ont relayé l'information au sein de leur structure. Ainsi, la FNAB aurait diffusé auprès d'une centaine de personnes, tout comme la tête de réseau des Chambres d'agriculture, ou l'ACTA pour les ITA.

Le lien vers l'enquête n'étant pas réservé, la diffusion a pu être plus large et se transmettre entre les publics, notamment au sein des réseaux. Mais cette part non maîtrisée de diffusion se compense en termes numérique avec la quantité de personnes qui ont été comptabilisées à plusieurs reprises puisque présentes sur plusieurs listes de diffusion (comme les membres du groupe formation et les participant à la conf-Formabio par exemple). Si l'enquête contenait initialement un panel de profils de répondants plus

large afin de répondre à la commande du RMT DévAB, cette enquête ne comprend ici que les réponses des enseignants, formateurs et coordinateurs de formation.

On peut estimer à 600, le nombre de personnes correspondant à ces profils et destinataires de l'enquête. Avec 70 questionnaires retransmis, le taux de participation est satisfaisant pour ce type d'enquête (11,5%). L'enquête a été mise en ligne pendant un mois de début avril à début mai.

On peut penser que le mode de diffusion basé sur le mode du réseau a touché des acteurs plutôt impliqués dans leur formation (notamment pour les publics de la Conf-Formabio).

- ***Traitement des données***

Le questionnaire en ligne proposé en annexe contient donc des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions ouvertes permettent de « privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer » (De Singly, 2008, p. 67). Le codage de l'information qui s'en suit est donc beaucoup plus important. Les questions ouvertes disposaient de catégories

Les questionnaires portaient sur les raisons de la présence en formation, sur les représentations de la formation, sur les pratiques d'autoformation, sur le rapport à l'AB, sur les besoins en formation relatifs à l'AB identifiés.

1.2.2. Effets induits par ces choix : la posture de recherche

Je vais ici tenter de faire part de ma posture en tant que chercheur. Il m'a été parfois difficile de faire la part des choses entre la recherche pour ma mission au sein du RMT DévAB, menée en cours d'année, et celle menée pour ce travail de recherche. En effet, si, comme chacun l'a compris, le matériau est en partie le même, la démarche adoptée tout comme les objectifs des recherches sont sensiblement différents.

Néanmoins, j'ai adopté dans le cadre de cette recherche un rapport distancié à mon objet de recherche. En effet, suivant les propos de Kaddouri (2009), le chercheur ayant un « engagement distancié » avec son objet de recherche élabore une « tension » entre distanciation et engagement (la distanciation étant l'état où l'auteur a une position neutre et extérieure à l'objet, et l'engagement, l'état où l'auteur « prend parti en mobilisant ses compétences de recherche au service d'une cause qu'il considère comme juste »). Il s'inscrit dans une démarche d'« objectivation participante », visant à objectiver son « rapport subjectif à l'objet qui [...] est l'une des conditions de l'objectivité scientifique » (Bourdieu cité par Kaddourri, 2009, p.1113). L'objectif de cette enquête était bien d'appréhender les phénomènes en œuvre dans le champ de la formation des

enseignants et formateurs du secteur agricole pour mieux à la fois les expliquer et les comprendre. Si, comme dans une approche explicative, c'est la position d'extériorité qui a été recherchée afin de rester neutre et de saisir les faits de façon objective, il serait faux de dire qu'il y avait là objet à « en déduire des lois générales et des modèles prédictifs » (Kaddouri, 2009, p.1114). Au contraire, je me situais davantage dans une approche compréhensive où, bien qu'impliquée par la construction de mon objet de recherche, je tendais à conserver au mieux ma « relation d'extériorité ». La part de subjectivité peut être prise en compte dans l'analyse des données mais le fait est que le choix pour cette étude du questionnaire suggère de fait, davantage de recul vis-à-vis de l'enquête. De la même façon le travail partenarial et la prise de décision collective permet d'éviter une subjectivité trop importante en favorisant au contraire la polyphonie et l'intersubjectivité. J'ai donc ici choisi de croiser les deux modes d'analyse du réel pour une meilleure compréhension de l'objet de recherche dans le champ de la formation. L'objectivation est également visée dans cette recherche.

1.3. Limites et richesses de cette méthodologie

1.3.1. Limites

L'utilisation des questionnaires en ligne a plusieurs incidences : si le nombre d'informés est très important, les incitations à participer à ce type d'enquête le sont aussi. Le risque que le questionnaire passe « à la trappe », dans le flux des informations diffusées sur le net et dans les messageries informatiques, est également présent. De plus, la part des répondants à répondre à l'enquête est de fait, un public a priori intéressé par le sujet. Les répondants peu ou pas intéressés par l'AB répondront moins facilement à l'enquête bien qu'ils soient potentiellement des utilisateurs du dispositif.

D'autre part l'utilisation de l'outil questionnaire ne permet pas de décrire exhaustivement les pratiques des acteurs vis-à-vis de la formation en général ou de leur formation personnelle. L'utilisation d'un double outillage, questionnaire et entretien, comme envisagé dans un premier de l'enquête, aurait été intéressant s'il avait été mené à bien et si le temps avait permis de mieux définir les compléments d'information à récolter. En conséquence, on peut identifier un certain nombre de données manquantes à l'issue de l'analyse, notamment pour l'analyse des comportements des interrogés vis-à-vis de la formation (en général).

1.3.2. Richesses

La méthode du questionnaire permettait d'avoir accès à un nombre important de données concernant le rapport à la formation des acteurs, leur besoin en formation et plus globalement leurs logiques ou stratégies de professionnalisation. La compréhension des besoins en formation devait nous permettre par l'identification des trois points nommés ci-dessus de repositionner l'offre de formation en fonction des attentes et besoins des acteurs.

Si comme le dit Charlot (cité par Fleitz, 2004, p.75), « le formé a besoin de formation mais n'a pas de besoins explicites en formation », il faut dès lors s'attacher à analyser les situations plus que les besoins. C'est l'objet d'une partie de ce questionnaire. D'autre part, l'analyse des besoins peut cacher dans les faits un projet politique dans lequel s'insérerait l'insertion. L'aspect scientifique de l'analyse de besoins se retrouverait donc contraint par des orientations parfois préalablement définies. Cette recherche permet de mettre à jour par la description les comportements des répondants mais également, comme le dit De Singly (2008, p.37) de « donner une place à la saisie des valeurs des individus ». Il soutient également (p.39) que « l'intérêt des questions d'opinion personnelle réside aussi dans la possibilité de rendre visibles les écarts entre pratique objectivée et rapport subjectif à cette pratique ».

Au regard de la démarche de recherche proposée, il sera question de répondre à la problématique qui pour rappel, est formulée ainsi :

« Comment prendre en compte la diversité et la complexité des environnements d'apprentissages, dans un macro-dispositif de formation dans une perspective globale d'accompagnement au changement ? »

L'analyse des résultats va donc être proposée en deux parties. La première tendra à analyser les résultats « à plat », et la seconde mettra en perspective ces derniers au regard de grilles d'analyse créées par le biais des apports théoriques.

2 Résultats de l'enquête de terrain

2.1 Présentation des profils des répondants

Les caractéristiques de la population sont détaillées en Annexe 5.

On note une égalité des genres quasi-parfaite parmi les répondants de cette enquête avec 46% d'hommes (32) et 54% de femmes (38). Les 18-30 ans sont légèrement moins représentés avec 13 réponses contre 27 (pour les plus de 45 ans) et 30 réponses pour les 30-45 ans.

Des ressortissants de la quasi-totalité des régions ont répondu à l'enquête y compris dans les départements et territoires d'Outre-Mer. Les deux régions ayant le plus de répondants sont la Bretagne (9) puis la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (6). Seule la région Picardie n'a eu aucun répondant. La structure des répondants est conforme, proportionnellement, à celle de la population enquêtée (voir Annexe 4, Partie A). Une majorité de répondants est issue de l'enseignement agricole avec 35 répondants issus de la formation initiale et 29 de la formation continue. Ils représentent 92% des répondants. A cela s'ajoutent les formateurs des chambres d'agriculture, des GAB et GRAB, des instituts de recherche qui sont représentés ici mais dans une moindre mesure.

D'autre part, en terme de poste occupé, 37 répondants se définissent comme formateurs et 34 se définissent comme enseignants. 23 répondants déclarent occuper plusieurs fonctions à la fois dont l'une est celle d'enseignant ou de formateur et l'autre peut être celle de coordinateur de formation, de chargé d'ingénierie ou chargé de mission développement de la formation/de la filière, ou encore la qualité, la commercialisation, la communication, ou bien même le métier d'agriculteur.

2.2 Retour sur les données des questionnaires

Les questions correspondant aux données proposées à suivre sont disponibles en Annexe 4, le numéro de la question est signalé dans le texte sous la forme suivante (Q1, pour la première question, par exemple). D'autre part, le texte comprend des références aux résultats détaillés de l'enquête, disponibles en Annexe 5.

Le questionnaire s'organise autour de quatre thèmes : la lisibilité et l'accessibilité à l'offre de formation, le rapport à l'agriculture biologique, le rapport à la formation et les motifs d'entrée en formation, les besoins en formation identifiés. Chaque thème reposait sur plusieurs questions qui avaient pour objectifs de décliner les logiques d'accès en

formation, de mieux comprendre les attentes en termes de contenu ou d'environnement d'apprentissage.

Les résultats de l'enquête montrent que les répondants, de formation agricole pour la majorité d'entre eux ont bien souvent entendu de parler d'agriculture biologique au cours de leurs études ainsi que dans le cadre professionnel. Les données montrent globalement un intérêt pour la formation en agriculture biologique. Les enseignants et formateurs montrent un intérêt particulier pour les formations courtes mais encouragent également le développement de la formation à distance. Conscients du développement de l'AB au sein de leurs pratiques, les acteurs sont à la recherche de modalités de développement des connaissances également dans le cadre de dispositifs non formels tels que les séminaires, les journées techniques, les salons professionnels. Les pratiques d'autoformation et d'auto-information sont également bien développées, ce qui constitue un élément important à prendre en compte dans le cadre d'une ingénierie des dispositifs au service de la professionnalisation des acteurs. Voici donc un bilan des résultats de l'enquête (les données détaillées sont disponibles en Annexe 5).

2.2.1 Rapport à l'agriculture biologique

- **Poids de l'agriculture biologique dans la formation des répondants**

93 % des répondants déclarent avoir effectué un parcours de formation dans le secteur agricole : 69% par la formation initiale et 24% par la formation continue (Q5). Si 14 % des répondants n'ont jamais eu accès à l'AB dans ce cadre, d'autres y ont été confronté à plusieurs reprises (voir Annexe 5 – partie B). Il est intéressant de souligner que 33 acteurs ont entendu parler de l'AB lors des études supérieures, et 19 dans le cadre de la formation continue (Q6).

- **Poids de l'agriculture biologique dans l'activité professionnelle des répondants**

Dans le cadre professionnel, 44% des répondants déclarent côtoyer l'agriculture biologique depuis le début de leur carrière. 29% disent l'avoir côtoyée « en partie ». Seuls 19 répondants (27%) n'ont jamais côtoyé l'agriculture biologique en situation de travail. La question de l'AB concerne donc un nombre important d'acteurs de l'enseignement et de la formation. Cependant, on peut supposer que les attentes des professionnels en matière de formation varient en fonction des publics avec lesquels ils travaillent. En effet, l'exigence des publics côtoyés (attentes et questionnements sur ce mode de production agricole) détermine probablement, en partie au moins, les orientations des acteurs dans leurs besoins de formation. De même, l'implication des

structures dans le développement de l'AB et la professionnalisation de leurs salariés influe certainement sur l'entrée en formation, tout comme un bon nombre de facteurs personnels (familiaux, de distance, de disponibilité, santé).

La volonté de former les acteurs à l'agriculture biologique résulte notamment d'une volonté de développement de la filière et donc d'organisation de la formation. L'objectif est de mieux répondre aux attentes du public. Mais de quel public s'agit-il ? Il semble en effet intéressant de mieux déterminer les publics avec lesquels notre population cible travaille (Q12).

Publics avec lesquels travaillent les répondants (Q12)		
Principalement avec un public motivé par l'AB	15	21%
Principalement avec un public sans lien avec l'AB	12	17%
Avec un public mixte	43	62%

83% des répondants sont donc susceptibles d'entrer en formation afin d'améliorer leur capacité de réponses aux besoins des publics en formation.

Cependant, ceux travaillant avec un public « bio » à 100% et ceux travaillant avec un public mixte n'ont probablement ni les mêmes attentes ni les mêmes besoins. De même, la façon d'appréhender les publics bios et conventionnels peut être différente. Sur ce point, les avis sont partagés. Pour une partie des répondants, il n'y a pas de différences dans la relation et la transmission au public, pour d'autres, les écarts sont grands. Sur les 43 répondants intervenant auprès d'un public mixte, 14 estiment qu'ils effectuent un travail différent en fonction du public. 13 estiment qu'ils effectuent un travail similaire. 16 ont fourni une réponse nulle ou inutilisable.

Les personnes estimant travailler de façon différente selon du public (bio et conventionnel) mettent en avant les éléments suivants. Le public conventionnel, souvent plus réticent, est un public avec lequel il faut prendre plus de précautions. Il s'agit davantage de « *sensibilisation* » : le dialogue et les échanges sont essentiels. Il faut convaincre mais avec des arguments scientifiques. Le public plus réceptif à l'AB, réclame davantage de formation technique et d'accompagnement dans son travail. Selon les répondants, compte tenu des motivations, attentes et questionnements différents, le travail effectué ne peut être que différent. De plus, certains enseignants soulignent que, travaillant avec des référentiels de formation différents, leurs approches diffèrent de fait. D'autres déclarent que le contenu est adapté en fonction du cadre de référence du public tout en conservant une entrée économique et une entrée agronomique. Enfin, d'une façon

plus philosophique, il est souligné qu'il est préférable d' « *essayer de rassembler les points de vue plutôt que les marginaliser* ».

Au contraire, la part de répondants estimant travailler de façon identique quel que soit le public met en avant le fait que l'ensemble des pratiques agricoles sont abordées de la même façon laissant au stagiaire le choix de s'orienter vers tel ou tel type de méthode. Quel que soit l'avis des professionnels, un élément revient régulièrement : il s'agit plus d'une adaptation du discours qu'une façon de travailler différente (voir détail Annexe 5, partie B « *La pratique est-elle la même quel que soit le public ?* »).

- **Une plus grande présence de l'AB au sein de l'activité professionnelle**

La nature de l'intérêt que manifestent des acteurs pour l'AB se pose. S'agit-il de convictions personnelles ou d'obligations professionnelles ? Comment l'AB s'intègre-t-elle dans les pratiques des répondants ?

L'agriculture biologique a pris de l'importance dans la pratique des acteurs depuis plus de 10 ans pour 29 d'entre eux, depuis plus de 5 ans pour 16 d'entre eux et depuis moins de 5 ans pour 25 d'entre eux (voir schéma « *Depuis quand l'AB a-t-elle prise de l'importance dans votre pratique* », Annexe 5, partie B). D'autres résultats (Q14), issus de cette enquête, montrent que 74% des répondants relèvent une hausse des questionnements concernant l'agriculture biologique depuis 5 ans. Les 26% restant considèrent qu'il n'y a que peu (14 %) ou pas (12 %) d'évolution dans l'intérêt porté à l'AB.

Ils expliquent que la hausse des questionnements semble indéniablement liée à une hausse de l'intérêt pour l'AB (Q14Bis) et soulignent l'impact des plans de développement dont a bénéficié l'agriculture biologique, la rendant plus visible et incitant les professionnels à s'y intéresser (Plan Riquois, Plan Barnier). Les dates pendant lesquelles le Plan Riquois (1997-2002) et le Plan Barnier (2007 2012) ont été déployés correspondent à l'entrée de l'AB dans les pratiques. Cette donnée semble donc bel et bien explicative de la simultanéité des politiques publiques avec leur intégration dans les pratiques professionnelles de la formation et du développement. Le Grenelle de l'environnement a également permis cette valorisation de l'AB. D'autre part, le système de subventionnements dont bénéficient les professionnels permet probablement à certains exploitants de « *sauter le pas* ». La reconnaissance de l'agriculture biologique s'est traduite par une plus grande médiatisation et a permis sa « *démocratisation* ».

D'autre part, la prise de conscience des limites de l'agriculture de masse, notamment suite à des scandales comme celui de la vache folle, a permis le développement de l'intérêt pour l'AB. En conséquence, les questionnements relatifs aux conversions sont de plus en plus nombreux : « on assiste à un besoin de professionnalisme » chez les exploitants.

Le public intéressé par l'AB a également évolué : il y a aujourd'hui plus de questionnements de la part d'agriculteurs conventionnels qui, observant notamment les expérimentations de voisins « bios », se questionnent sur l'évolution de leur propre activité.

Les répondants estimant qu'il n'y a que peu ou pas d'évolution déclarent que la proportion de public intéressé n'est pas plus importante qu'auparavant. Les enseignants révèlent qu'une partie du public continue de considérer l'AB comme marginale et peu sérieuse. Ils constatent néanmoins une hausse de l'intérêt par les publics issus d'un univers non-agricole.

- **Intérêt des répondants pour l'AB**

80% des répondants déclarent manifester un intérêt pour l'AB. Ces résultats sont cohérents, dans la mesure où la majorité des répondants travaille avec un public concerné par l'agriculture biologique. Cependant, les acteurs non-« contraints » professionnellement de travailler sur ce thème (ici 20%) y trouvent également un intérêt.

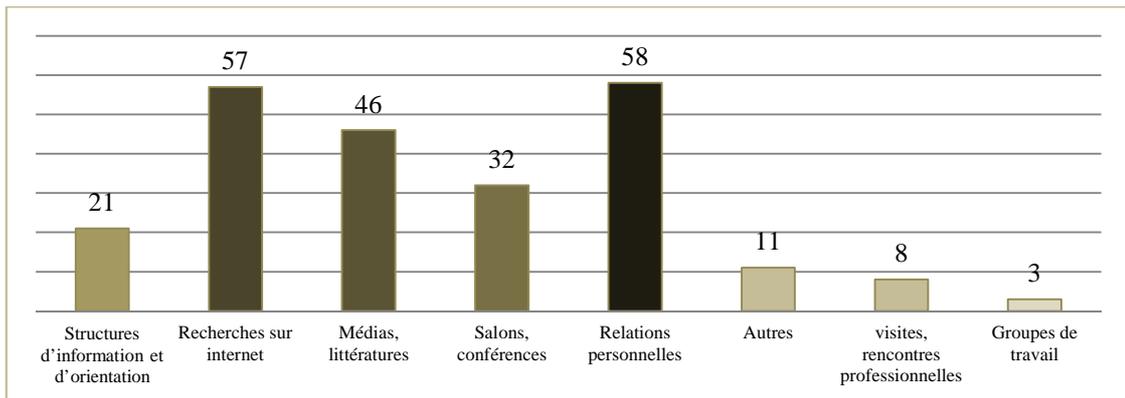
2.2.2 Accès à l'offre de formation

63% des personnes interrogées déclarent trouver l'offre de formation claire et accessible contre 33% qui la trouvent peu claire et 4% qui ne la trouvent pas claire du tout (Q1). La question de l'accessibilité à la formation passe notamment par l'accès à l'information. Connaître les techniques de recherche d'informations sur les formations utilisées par les acteurs permet d'identifier les facteurs de communication les plus efficaces, afin d'améliorer éventuellement les stratégies de communication autour de la formation.

- **Recherches d'information sur l'agriculture biologique**

Les répondants déclarent presque à l'unanimité (68 sur 70) s'être informés de façon autonome sur l'AB. Pour ce faire, ils ont utilisé un certain nombre d'outils et moyens d'information (Q9) présentés dans le graphique ci-dessous.

❖ *Les outils d'information sur l'agriculture biologique*



Source : Résultats de l'enquête AB et formation

Ces résultats confirment des recherches scientifiques qui mettent en avant l'évolution des pratiques professionnelles face à l'émergence et au renforcement des réseaux d'information. Plus des 70% des répondants déclarent avoir un jour ou l'autre recherché des formations en agriculture biologique mais seulement 44% ont trouvé satisfaction à leur recherche.

Parmi les « satisfaits », certains annoncent avoir bénéficié d'informations disponibles sur internet notamment sur des sites « repères » (comme Formabio) ou grâce à leur appartenance à des réseaux professionnels (réseau Formabio, RMT, réseaux internes aux structures ou réseaux personnels). Le bouche-à-oreille est également signalé comme un moyen d'information. Enfin, quelques répondants soulignent profiter des exposés des professionnels intervenant devant leurs apprenants pour mettre à jour leurs connaissances. L'intérêt de développer des formations « techniques », moins théoriques, et adaptées au contexte local est souligné.

Parmi les 56 % de répondants déclarant ne pas avoir trouvé de formation, les raisons évoquées sont (1) le manque de temps et d'outils formellement identifiés rendant les recherches difficiles, (2) la non-recherche (9% des répondants de cette catégorie), (3) la non-correspondance - en termes de contenu - de l'offre avec les besoins professionnels. De plus, l'annulation de session de formation en raison d'un faible nombre d'inscrit repousse certains formateurs à s'investir dans leur professionnalisation.

• **L'accessibilité selon les répondants à l'enquête**

63 % des répondants estiment l'offre de formation est lisible et accessible (voir graphique « *Lisibilité de l'offre de formation* », Annexe 5, partie C). Ce résultat, certes positif, engage néanmoins à persévérer dans la valorisation de l'offre, ce qui nécessite probablement une réflexion plus globale sur les méthodes de diffusion de l'information

sur l'offre de formation. D'autre part, il est intéressant de savoir si les modalités d'accès à l'offre ainsi que l'accès réel à la formation sont identiques selon les publics (origine géographique, structure professionnelle) afin d'identifier les raisons pour lesquelles les acteurs repèrent ou non des formations qui les satisfont.

Ainsi, la donnée « structure professionnelle » permet de constater que la lisibilité est plutôt bonne dans l'ensemble des organisations. Par contre, l'accès réel à la formation varie selon les structures. Au sein des établissements agricoles de formation initiale, 72% des répondants ont reçu une formation en agriculture biologique contre 52% des acteurs issus des établissements agricoles de la formation continue. Des différences importantes sont relevées entre les professionnels de la formation continue et ceux de la formation initiale. Cela dit, le nombre de répondants ne permet pas de généraliser cette information bien que cela nous fournisse une idée des formations proposées par les structures.

Parmi les 15 répondants travaillant avec un public impliqué dans les questions relatives à l'AB, 11 d'entre eux ont reçu une formation à l'AB dans le cadre de la formation continue professionnel. Dans 8 cas, la formation a eu lieu à l'initiative du salarié, et dans 3 cas, l'entrée en formation a été impulsée par la structure. Dans cette même logique, mais concernant cette fois les répondants travaillant auprès d'un public mixte - bio et non-bio - soit 43 professionnels (61% de la population totale des répondants), 19 d'entre eux ont reçu une formation à l'AB soit moins de la moitié. Dans 63% des cas (12 fois sur 19), la formation est ici à l'initiative du professionnel. Les autres situations montrent qu'il s'agit ici souvent d'une décision partagée entre la structure et le formateur/enseignant.

Ces données révèlent que même si formateurs « fréquentent » l'AB, la structure n'est pas pour autant porteuse d'initiative en termes de formation. Se pose alors la question de l'implication des structures dans la professionnalisation de leurs agents. A l'inverse, ces données montrent que les professionnels s'impliquent dans leur professionnalisation, tentant de développer leurs compétences par divers moyens allant de l'information à la formation formelle.

- **Lisibilité et origine géographique**

Globalement, l'offre de formation est vue de la même façon dans toutes les régions (Q1 et « origine géographique) où une proportion de répondants estime que l'offre de formation est claire et accessible et l'autre non (voir le graphique « *Lisibilité sur l'offre par région* », Annexe 5, partie C). Si, de façon générale, les résultats sont mitigés, le

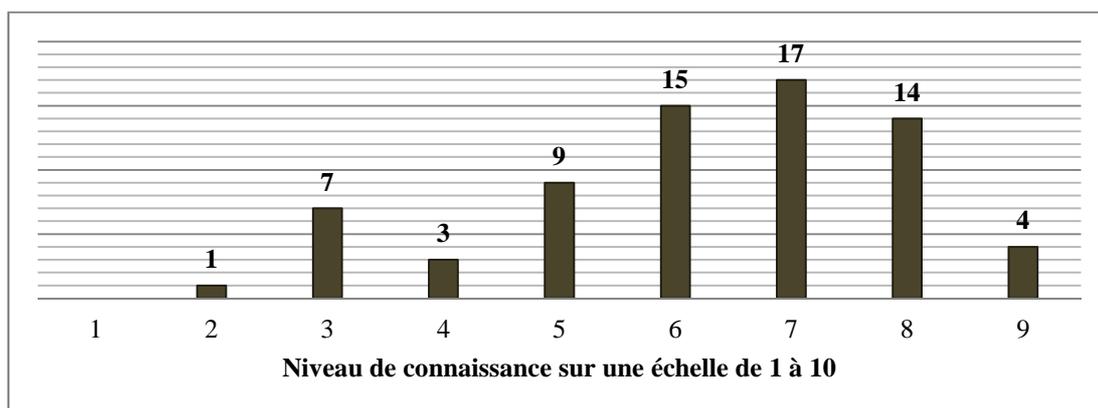
traitement des questionnaires met en évidence la quasi non-existence de formation AB à destination du publics de cette enquête dans certains territoires d’Outre-Mer.

2.2.3. *Rapport à la formation et logiques d’entrée en formation*

- **Autoévaluation des répondants**

85% des répondants s’estiment capables, à des degrés différents, de répondre aux questions relatives à l’agriculture biologique qui leur sont posées (voir graphique « *Capacité à répondre aux questions technico-économiques* », Annexe 5, partie D). Une autre question (Q16) montre que 46% des répondants (soit 32 personnes) estiment leur niveau de connaissances « suffisant pour l’exercice de leur activité professionnelle » contre 54 % (38 personnes) qui le trouve insuffisant. Enfin, sur une échelle de 1 à 10, les acteurs évaluent leur niveau général de connaissances en agriculture biologique de la façon suivante (Q17) :

- ❖ **Autoévaluation du niveau de connaissances en AB (nombres d’occurrences)**



Source : enquête « AB et formation »

- **Définition des connaissances nécessaires à l’exercice professionnel**

A la question « *quels types de connaissances sont selon vous nécessaires à votre exercice professionnel ?* », concernant les activités liées à l’AB (Q18), les réponses se sont majoritairement penchées du côté des références et connaissances techniques (59 occurrences) et des repères socio-économiques (54) ainsi que sur les connaissances spécifiques aux filières (42) - (cf. graphique « *Connaissances nécessaires à l’exercice professionnel* », Annexe 5, Partie D).

Les répondants a détaillé ces connaissances nous permettant ainsi d’obtenir des réponses significatives en termes de savoirs et connaissances à diffuser et développer dans les contenus de formation tout en incluant les professionnels eux même dans ce processus de définition de l’activité professionnelle, ayant pour objectif de professionnaliser la

formation des professionnels en question à l'agriculture biologique. La liste des connaissances répertoriées et classifiées est disponible en Annexe 5. Elle comprend plusieurs catégories parmi lesquelles les connaissances techniques, technico-économiques et socioéconomiques, les connaissances générales sur l'AB, des connaissances spécifiques aux filières, des connaissances sur la réglementation, des connaissances propres aux réseaux des professionnels de l'AB et aux réseaux d'informations.

- **Intérêt pour la formation et fréquentation des formations**

Plus des $\frac{3}{4}$ des répondants expriment leur intérêt pour le développement de dispositifs de formations ou plus largement la structuration d'espaces de développement des compétences. 16% déclarent eux ne pas y trouver d'intérêt et 6% ne se prononcent pas. Les éléments par lesquels les professionnels disent être intéressés sont les suivants : (1) les résultats et données économiques, technico-économiques et socioéconomiques, (2) les échanges de pratiques, (3) l'accès et le développement de données régionales, (4) la veille règlementaire, (5) un grand nombre de thématiques spécifiques en lien direct avec leur pratique professionnelle (voir liste détaillée des « *thèmes à développer* », Annexe 5, partie D), (6) des références spécifiques aux modalités de la formation continue qu'ils souhaiteraient voir développer : des formations proposées par des chercheurs, des voyages d'études, des expérimentations avec des acteurs d'autres pays, des témoignages de producteurs, des démonstrations de matériels, l'accès aux expérimentations à différentes échelles géographiques. Là encore, la variété des réponses, révèle la diversité des profils des répondants et des voies d'apprentissage, ce qui permet également d'envisager le panel des environnements d'apprentissage à développer pour permettre à chacun de se former suivant sa logique propre d'apprentissage.

- **Logiques d'entrée en formation**

47 % des répondants (33 personnes) déclarent se rendre de façon régulière à des séquences de formations dans le cadre de la FC. La fréquentation est variée partant d'une fréquentation très occasionnelle d'une fois par an maximum (45 répondants) jusqu'à une fréquentation très régulière allant de plusieurs fois par an à plusieurs fois par mois (25 répondants) - (voir graphique « *Rythme d'entrée en formation* », Annexe 5, partie D).

Les acteurs participant intensivement aux formations occupent souvent une double fonction. La formation (à comprendre ici dans son sens large : formation formelle et non-formelle) est dans certains cas partie intégrante de leur fonction professionnelle. Une forte participation peut aussi être le signe d'un intérêt porté à ces espaces qui permettent

les rencontres (intérêt relationnel) ou la volonté de professionnaliser au regard d'une « jeune » expérience.

- **Éléments déterminants pour l'entrée en formation et freins**

Les facteurs déterminant l'entrée en formation relèvent généralement de la motivation des acteurs mais également du bénéfice qu'ils vont pouvoir tirer de cette démarche.

Le premier facteur déterminant l'entrée en formation est la volonté d'acquisition et de développement de nouvelles connaissances ou compétences (12 occurrences) mais également la volonté de mise à jour, d'actualisation ou d'approfondissement de connaissances (6), ou encore la volonté de connaître les innovations techniques (6) et de rester en phase avec l'évolution et les préoccupations du milieu professionnel. S'il peut s'agir d'une réelle volonté d'apprentissage, l'entrée en formation peut simplement répondre à une volonté d'information sur le secteur d'activité, la filière, la profession.

La thématique de la formation est également essentielle et elle doit répondre à un besoin professionnel (6). D'autre part, les professionnels viennent en formation à la rencontre d'autres professionnels : ils souhaitent échanger, partager, mutualiser leurs pratiques (6). La dynamique engagée dans ces espaces est favorable à la création ou l'élargissement de son réseau professionnel et des réseaux d'acteurs en général, éléments que viennent également chercher de façon consciente une partie des répondants (4). Les professionnels d'un même champ sont donc à même d'échanger sur des problématiques communes (1) et cette démarche d'échanges permet la prise de recul sur sa pratique professionnelle voire son évolution (2). D'autres critères de motivations sont relevés parmi lesquels l'intérêt personnel et professionnel des acteurs à l'entrée en formation, pour l'AB notamment, et le caractère convivial des espaces de formation.

- **La formation continue : initiative personnelle ou volonté des structures ?**

57% des répondants ont reçu une formation spécifique à l'agriculture biologique dans le cadre professionnel. Pour 28% d'entre eux, il s'agissait de stages d'approfondissement. Pour 38% (soit 27 répondants), il était davantage question de stage de « *sensibilisation* » à l'AB. 34% des répondants estiment qu'il s'agissait d'« *autre types de stage* » comme les formations spécifiques à un réseau, des journées d'échange de pratiques, etc.

31% des répondants admettent que l'entrée en formation a été en partie ou totalement initiée par la structure (voir graphique « *La formation : à l'initiative de qui ?* », Annexe 5, Partie D). Pour un quart des répondants, la formation est le fruit d'une décision partagée entre la structure et le professionnel - positionnement idéal dans une logique de

professionnalisation des acteurs comme de la structure. En effet, la mobilisation des responsables de structure dans la formation de ses salariés semble nécessaire pour le développement des compétences des acteurs.

- **Avantages des différents modes de formations : de l'actualisation des connaissances à la création de réseaux professionnels**

Les formations courtes se voient accorder la préférence des professionnels pour plusieurs raisons. D'abord, elles répondraient mieux au problème de disponibilité systématiquement soulevé. Ensuite, les professionnels se tournent davantage vers des formations traitent de problématiques ciblées, en lien direct avec l'activité professionnelle, ce qui caractériserait davantage les formations courtes. Puis, ces dernières auraient l'avantage de favoriser l'échange entre les professionnels partageant les mêmes activités professionnelles. Enfin, ce format correspond aux nécessaires formations « *mise à niveau* ». Pour une partie des répondants, le développement des journées filières et techniques AB est important pour ses apports venus des agriculteurs et des intervenants professionnels.

L'alternance entre formation (courte) et pratique professionnelle est soulevée comme « *un schéma intéressant à développer* ». En effet, elle permettrait la mise en œuvre des acquis de la formation au sein de sa structure professionnelle, puis la présentation de l'action réalisée en situation de travail lors d'une seconde session de formation (session de formation fractionnée avec expérimentation en milieu professionnel et retour sur expérience).

Les formations longues quant à elle investiraient plus en profondeur un sujet spécifique, en lien avec l'activité et permettraient la maturation des idées et des réflexions, laissant ainsi le temps aux apprentissages de s'articuler.

Les formations en présentiel remportent légèrement plus de voix que la formation à distance (20 contre 16). La formation en présentiel favoriserait l'interaction et des échanges plus fructueux. De plus, elle permettrait de sortir des « *cadres* » habituels de pratique et de partager les expériences professionnelles. Le pair comme le groupe sont posés comme ayant un rôle moteur dans les apprentissages, au même titre que le formateur. Pour un grand nombre d'acteurs, le face à face et les relations « *en direct* » sont plus riches et constituent pour certains un élément important dans l'acte de formation. La formation serait aussi un espace de constitution de réseau professionnel (« *le carnet d'adresses* »).

La Formation Ouverte et A Distance (FOAD) bien qu'elle soit caractérisée de « *difficile mais intéressante* », se voit accorder un caractère « *efficace* ». Elle permettrait en effet de mieux gérer les contraintes (distance, coût, temps). D'ailleurs (Q31), 41 des 70 répondants se disent intéressés par cette modalité de formation.

2.2.4. Intérêts de la formation non formelle

- **Compléments de formation, auto-documentation, veille : quels usages ?**

79 % des répondants déclarent avoir recours à d'autres moyens que la formation formelle pour mettre à jour leurs connaissances, en lien ou non avec l'agriculture biologique. 11 % seulement déclarent ne pas avoir de pratique, tout du moins consciente, d'auto-formation ou d'information. 10 % « ne sait pas » (Q32).

Dans la dynamique de veille, les outils signalés par les acteurs comme les plus utilisés sont les lectures spécialisées (ouvrages techniques et scientifiques, revues spécialisées, presse interne aux structures) et internet avec sa gamme large d'informations et de lieux d'échanges entre professionnels tels que les forums (voir graphique « *La veille* » en Annexe 5, partie E). Les espaces d'échanges, virtuels ou réels, sont mis en avant : les rendez-vous entre professionnels d'une même structure (à des échelles géographiques variables), les rencontres entre acteurs de différentes structures partageant ou non les mêmes activités professionnelles, les rencontres chez les exploitants. La discussion non-formelle est aussi posée comme voie d'accès à l'information.

- **Participation aux événements autour de l'agriculture biologique**

Les professionnels ne désignent pas systématiquement les journées techniques, colloques, salons professionnels et autres groupements de professionnels, comme des lieux de mise à jour des connaissances. Une grande partie d'entre eux déclarent néanmoins y participer (voir graphique « *Participation aux événements autour de l'AB* », Annexe 5, partie E). Les journées thématiques (techniques, règlementaires) semblent les intéresser tout particulièrement. Ainsi, interrogés sur la régularité de leur présence dans ce type d'espaces, seul 14 des 70 répondants, déclarent ne jamais y participer. Quels apports les professionnels interrogés retirent-ils de ces espaces professionnels ?

- **Les apports de ces espaces**

Un tiers des répondants a tenté de définir les apports de ces espaces, permettant d'éclairer les raisons pour lesquelles les acteurs se mobilisent dans ce type d'espaces. Ainsi, de nombreuses réponses ont été reçues puis regroupées en quatre grandes catégories (voir le graphique « *Espaces professionnels : quels apports ?* », Annexe 5, partie E).

La catégorie « lieux d'échange et de partage » (22% des réponses) montre l'importance de la dimension « réseau » lors de ces journées ainsi que l'aspect positif des rencontres entre professionnels d'un même secteur. Ces espaces sont définis comme « *lieux d'échange sur les pratiques et les savoir-faire des professionnels et entre professionnels* » (9 occurrences). Ils permettent de « *mieux comprendre les préoccupations traversant le milieu agricole* » (3) et favorisent « *les échanges d'idées* » (2): sur les orientations de recherches, les expérimentations ou les réflexions sur des problématiques communes (6). Enfin, ils sont également « *lieux de débat* » (1).

La catégorie « information » (32% des réponses) comprend plusieurs items. En effet, ces espaces professionnels permettraient d'effectuer « *une veille technique et réglementaire* » (6) mais également de « *mettre à jour, d'actualiser ses données* » (2) en lien avec l'exercice professionnel en apportant notamment des « *informations récentes* » (4). L'intérêt de capitalisation de l'information dans une logique de redistribution en région, au sein des structures est mis en exergue. Les professionnels viennent récolter des informations sur l'existant en termes d'expérimentations ainsi que « *des résultats d'essais, des références, de la documentation* » (2).

La catégorie « réseaux et acteurs » (24% des réponses) rassemble les idées relatives au jeu d'acteurs, aux relations entre professionnels ainsi qu'à la fonction de ces espaces dans la structuration de réseaux. Les contacts avec les professionnels d'autres structures et avec ceux du terrain, comme les exploitants agricoles permettent « *la création ou l'agrandissement de réseaux professionnels et de réseaux d'experts* » (7). Les formés y voient une opportunité « *d'intégrer ces réseaux et de mieux s'y faire connaître* » (2) mais aussi de « *mieux comprendre la position et le rôle de chacun des acteurs de l'agriculture biologique* ». Pour les professionnels les plus éloignés du terrain, ils sont aussi l'occasion de garder contact avec les réalités de ce terrain.

La catégorie « connaissances » (22% des réponses) met en lumière l'intérêt formatif de ces espaces professionnels en termes de connaissances et de savoirs (« *acquisition de nouvelles connaissances et de données facilement transmissibles dans le cadre professionnel, approfondissement et actualisation des connaissances* » (4)). Ces espaces laisseraient davantage de place à la diffusion de données concrètes et techniques (5).

- **Espaces professionnels : peut-on parler de formation ?**

73 % des répondants de l'enquête estiment que les espaces professionnels précédemment cités peuvent-être considérées comme de la formation à part entière (Q37). A l'inverse, 27 % des répondants estiment que parler de formation serait abusif. Selon eux, la formation n'est pas « le but » de ces espaces. Il s'agirait davantage d'espaces « *marketing* », pas assez techniques, trop éloignés de la formation. On y recueille des informations, des « *pistes à approfondir* » (5) mais rien de véritablement abouti. De plus, « *le montage et la démarche pédagogique ne seraient pas à la hauteur* » (2).

Cependant, les répondants accordant une valeur formative à ces espaces les décrivent comme de réels lieux d'apprentissage (22 occurrences) en ce sens qu'ils diffusent des connaissances appropriables et réutilisables sur le terrain et proposent des aspects techniques intéressants : « *les démonstrations de terrain sont de réels lieux d'apprentissage* ». Les thématiques spécifiques sont approfondies et la présence d'*experts* au sein de ces espaces garantit également l'apport de connaissances. De plus, ces espaces incarnent également des « *lieux de réflexion* » (21). En permettant les interactions entre les acteurs, ces lieux permettent à chacun de s'interroger sur ses pratiques, d'échanger sur celles-ci et éventuellement de les améliorer. De même, ces lieux sont propices aux réflexions sur des problématiques communes. Ils constituent un espace pour « *changer de vision* ». Ils peuvent d'autre part être vus comme espaces de formation de par leur fonction de veille. En effet, les répondants reconnaissent à ces espaces une qualité de diffusion des informations (6 occurrences), ce qui leur permet de réaliser une veille des pratiques professionnelles et des avancées techniques, de se tenir au courant de l'avancée des recherches scientifiques, des expérimentations (8 occurrences), etc. Enfin, ils permettent la création et le développement de réseaux professionnels. Selon les répondants, le partage d'expériences est tout aussi riche dans ces lieux qu'au sein d'une salle de formation. De plus, certains de ces espaces permettent la rencontre de professionnels « *experts* » et/ou d'acteurs « *clés* » dans le domaine ou la filière concernée (37 occurrences).

Cependant, si ces espaces peuvent être considérés, comme des espaces de formation, 40 des 70 professionnels, soit 57% des répondants, estiment que les connaissances développées dans ces lieux sont différentes de celles développées dans des situations de formation formelle. 23% estiment qu'elles sont similaires et 20% ne savent pas. Elles seraient différentes car elles ne permettraient pas d'avoir une vision globale et construite du sujet. Par contre ces connaissances seraient davantage « *pratiques* »,

« opérationnelles », et « directement applicables ». Elles permettraient de répondre de façon plus adaptée aux préoccupations des acteurs. Certains répondants soulignent le manque de supports pendant ces événements, créant ainsi un lien entre les outils pédagogiques et les connaissances. De plus si apprentissage il y a, aucune évaluation des acquis n'est réalisée au sein de ces espaces. Les connaissances développées sont d'autant plus liées à l'autonomie du sujet et à sa capacité de mobilisation. Pour beaucoup, il s'agit davantage d'une veille actualisée des pratiques que d'acquisition de connaissances.

Si le temps de formation est plus court, les contenus peuvent s'avérer plus exhaustifs et pointus. A titre d'exemple, lors des journées techniques, « *un sujet (est exploité) de façon très approfondie et les échanges directs avec les ingénieurs et experts, permettent d'obtenir des réponses faciles et rapides ainsi que des petites astuces techniques* ». Les contenus diffusés sont « *plus en lien avec le territoire* », favorisant ainsi la mobilisation des acteurs et une meilleure acquisition de connaissances.

Pour certains acteurs, les échanges sont néanmoins plus compliqués alors que pour d'autre, la capacité d'échanges dans les situations non-formelles est plus grande et les échanges plus personnalisés. De plus, ils soulignent que les professionnels sont plus aptes à parler de leurs pratiques et à transmettre savoirs pertinents. Contrairement à la formation formelle, les espaces professionnels permettent l'apprentissage de savoirs « *inattendus* ».

D'une manière générale, les professionnels soulignent la complémentarité entre les deux types d'espaces. L'approche « *professorale* », plus théorique de la formation formelle se complèterait avec les aspects techniques et pratiques des autres lieux. C'est l'envie qui crée le besoin de connaissances : les connaissances retenues sont celles que nous choisissons donc peu importe le moyen, c'est le résultat qui compte. Si la façon d'aborder les contenus diffère, les connaissances sont aussi fiables et valables dans les deux situations.

2.2.5. *Evaluation des besoins en formation en agriculture biologique*

La question relative aux besoins des répondants a apporté des résultats divers proposés dans le tableau page suivante. Soulignons, qu'une partie des répondants n'émet aucune demande.

Les demandes relèvent d'une part du contenu de l'offre (thématiques à aborder) et d'autre part des modalités (formes) que peuvent prendre ces offres. Elles sont donc classés de la façon suivante dans le tableau ci-suit.

❖ *Récapitulatif des besoins exprimés en termes de formation*

CONTENUS DES FORMATIONS / THEMES ABORDES
<p>✓ <u>Points agronomiques et questionnements généraux :</u> - Formation scientifique/ Approches agronomiques et formation à la biodynamie/ Méthode Hérody/ Agroforesterie/ Analyse de sol spécifique à l'agriculture biologique</p>
<p>✓ <u>Conversion et questions économiques :</u> S'installer en bio/ Formation règlementaires : procédures de conversion, aides spécifiques, certification, formation juridique/ Formation à la communication (important en AB)/ Approche globale/ Montrer l'autonomie recherchée dans les systèmes de production AB/ Formation production-commercialisation/ Démarches de réalisation d'un atelier en établissement scolaire.</p>
<p>✓ <u>Approches pédagogiques :</u> AB et pédagogie, pédagogie de l'enseignement en AB.</p>
<p>✓ <u>Formations techniques :</u> Des fondements techniques aux techniques innovantes/ Références technico-économiques/ Itinéraires techniques</p>
<p>✓ <u>Par système de production :</u> <i>Maraîchage</i> : Mise en place d'un atelier maraîchage bio <i>Viticulture</i> : Lutte contre les ennemis et fonctionnement du végétal <i>Elevages</i> : Conditions d'élevage/ Le bio en ovin caprin lait/ Conséquences économique <i>Cultures</i> : Gestion des problèmes sanitaires sur les cultures légumières/ Protection des cultures (levier agronomique, produits naturels, conséquences quantitatives de la présence de bio-agresseurs en lien avec les prédateurs/ Semences bio/ Cultures fourragères et cultures mélanges pour du concentré fermier/ Protection des cultures/ Choix de variété <i>Horticulture</i> : L'AB en horticulture ornemental, intérêts et limites.</p>
MODALITES DE LA FORMATION
<p>✓ <u>La forme :</u> Proposer davantage de formation « pointues » et notamment « une offre pointue pour les conseillers bio et/ou spécialisés »/ Approfondissements pour des animateurs et conseillers expérimentés en prenant le soin de revenir sur les fondamentaux méthodologiques liés aux questions traitées avant d'avancer</p>
<p>✓ <u>Le rythme :</u> Organiser les formations en fonction des calendriers des acteurs et des périodes de production / Organiser des petits modules pour les formateurs et des formations à la journée/ Développer l'offre de formation à distance/ Développer les pratiques d'information par mail</p>
<p>✓ <u>L'organisation territoriale :</u> Développer les formations en région/ Bénéficier de référence et statistiques par région</p>
<p>✓ <u>L'alternance, la relation avec le terrain :</u> Développer les échanges avec les professionnels, les relations avec le terrain/ Imaginer une « alternance » en formation continue avec des stages courts et suivis, deux ou trois fois dans l'année.</p>

Suite à cette première analyse à plat, la seconde partie analytique s'attachera à croiser les données exposée jusqu'alors au regard des écrits proposés dans la partie théorique.

2.3. Analyse des données au regard des écrits théoriques sur la question

Cette partie tend à analyser les logiques d'apprentissage et le rapport à la formation des répondants en s'appuyant notamment sur la grille de lecture proposée par Fleitz. Partant de l'étude des besoins énoncés par les répondants, nous verrons quels types de dispositifs doivent être privilégiés dans l'ingénierie développée dans le cadre du projet formation. Puis, toujours en se reposant sur ces résultats, nous tenterons de comprendre quels types de dispositifs sont les mieux adaptés en fonction des besoins comme des contraintes. L'accompagnement au changement comme problématique spécifique sera abordée.

2.3.1. Logiques d'apprentissage et rapport à la formation des répondants

- **Etude du rapport au savoir et rapport à la formation**

Selon Fleitz (2004, p. 87), « le rapport à la formation est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation ». Pour comprendre le rapport à la formation des interrogés avec la formation et particulièrement l'AB, nous nous inspirons de la démarche de Fleitz, qui s'inspire lui-même de celle de Charlot (in Fleitz, 2004)¹¹, et à laquelle il ajoute deux dimensions de travail.

La démarche de Fleitz s'appuyait sur des entretiens semi-directifs. Il en ressort donc autant d'analyses qu'il avait réalisé d'entretiens. Dans le cadre de cette enquête, les moyens nécessaires à l'analyse de chacun des questionnaires ne sont pas réunis. Sera donc proposée, ci-suit, une analyse générale du rapport à la formation répondants en fonction des résultats proposés préalablement. L'analyse mettra néanmoins en exergue la diversité des comportements, s'orientant davantage vers une compréhension des rapports à la formation.

Le tableau suivant se lit de la façon suivante :

Dans la première colonne, en partant de la gauche, on peut lire chacune des cinq dimensions du rapport à la formation proposés par Charlot puis Fleitz (et présentés dans la partie théorique). Les deux colonnes suivantes présentent les indicateurs et critères d'analyse en fonction de chacune des dimensions proposées. La quatrième colonne met en avant les résultats et la dernière propose une réflexion sur ces résultats. Le tableau se lit de gauche à droite, et de haut en bas, permettant ainsi d'appréhender les dimensions une par une. Une synthèse des résultats par dimension est disponible à la suite du tableau.

¹¹ Issu de l'ouvrage de Charlot, (2002), *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos

❖ *Analyse du rapport à la formation des répondants*

Dimensions du rapport à la formation	Indicateurs	Critères d'analyse	Résultats en fonction des données globales de l'enquête	Qu'en dire ?
Sens de la présence en formation	Relation à la formation	<i>Taux de participation à la formation</i>	45 répondants vont en formation une fois par an maximum. 25 s'y rendent de plusieurs fois par an à plusieurs fois par mois.	On note un investissement important des professionnels dans leur formation : de la recherche thématiques à l'investissement sur le long terme. <u>Deux types de profils :</u> Une participation mitigée pour la majorité d'entre eux. Dans ce cas, la formation peut être vue comme utilitariste . Sinon, la participation peut être qualifiée de volontaire . Pour certains elle fait partie intégrante de leur poste (logique de parcours, formation comme devoir), pour d'autre, se rendre en formation est « logique » et cela fait partie de leur parcours professionnel, particulièrement en fonction de leur fonction de formateur. Parmi eux, on trouve également quelques (rares, ici) « militants », qui voyant l'institutionnalisation de l'AB se sentent d'autant plus impliqués par la formation proposée.
		<i>Intérêt pour la formation</i>	78% des répondants sont en recherche de formation ou d'élément de développement des connaissances. On note une tendance positive pour le développement continu des compétences.	
		<i>Sens donné à la formation</i>	Le rapport à l'AB a changé. On note le besoin de connaissances pour répondre aux nouveaux questionnements (formation comme adaptation au poste) et l'obligation de répondre aux nouveaux référentiels (formation comme obligation). De plus, 54% des répondants estiment leur niveau de connaissances insuffisant à leur pratique d'où la nécessité de se former.	
	Participation volontaire ou contrainte	<i>Implication de la structure dans la formation</i>	Les résultats montrent que dans 53% des cas, ce sont les professionnels qui ont été à l'initiative de la demande en formation et que dans seulement 7% des cas, la structure a poussé à l'entrée en formation.	
		<i>Thématiques des formations</i>	Les thématiques souhaitées sont rarement sans rapport avec le contenu enseigné. Il peut néanmoins s'agir de remises à niveau (notamment pour la réglementation ou les normes) ou bien d'obligations professionnelles comme c'est le cas pour l'agriculture biologique.	
	Recherche de formation	<i>Recherche de formation AB</i>	Près des ¾ des répondants déclarent avoir effectué une recherche de formation, et notamment à propos d'une formation AB, et ce, via une large gamme de médias.	

Perception du métier	Conception du métier	<i>Figé - besoin de s'adapter - besoin d'innovation</i>	Si de rares enseignants déclarent « ne pas avoir à se former », la majorité des enseignants déclarent ressentir le besoin de « garder leurs connaissances à jour ». Leur métier étant intimement liée au vivant, les évolutions sont permanente, d'où le besoin de s'informer et se former. Plus que d'innovation, ils parlent d'adaptation aux évolutions.	Le métier d'enseignant peut être perçu comme un métier stable par une partie des répondants. Celui de formateurs l'est moins compte tenu notamment des structures dans lesquelles ils travaillent et des publics (plus hétérogènes) qu'ils peuvent être amenés à rencontrer. Globalement, les répondants considèrent leur métier comme un métier non figé , qui nécessite une adaptation permanente . La volonté de répondre correctement à leur public (lui-même changeant) peut être le moteur d'une volonté de renouvellement des pratiques. D'autre part, les répondants perçoivent leur métier comme un métier où l'on ne peut travailler seul. Le rôle du pair est important : c'est là un élément à prendre en compte dans le développement des dispositifs d'apprentissage.
	Convivialité	<i>Rapport à l'autre/Au pair</i>	Si le travail d'enseignant comme celui de formateur est globalement considéré comme un métier « où l'on ne travaille pas seul », ou le « travail d'équipe » est essentiel, on retrouve ce besoin d'échange et de partage d'expériences avec les pairs dans le cadre de la formation. « Les discussions de groupes » sont recherchées et « les échanges sont fructueux » d'où l'intérêt (entre autres raisons) pour les formations en présentiels. Le pair en formation comme le pair professionnel et formateur sont source de cohérence et porteur d'une valeur importante dans l'entrée en formation.	
Motifs de présence en formation	<i>Motifs socio affectifs, motifs opératoires professionnels</i>	<i>Raisons d'entrée en formation</i>	La formation est vue comme lieu d'échange et de sociabilité. L'aspect convivial est souligné au même titre que la dimension « réseau » qui participe selon les professionnels à la prise de contact et la meilleure compréhension du champ professionnel. L'actualisation et le développement des compétences est également largement souligné, tout comme le souhait de « rester à la pointe ». L'aspect innovant est plusieurs souligné comme essentiel à la pratique.	Les motifs d'entrée en formation sont soit socio-affectifs (rencontrer des pairs, échanger dans une atmosphère conviviale) et opératoires professionnels (renouveler ses pratiques professionnelles pour répondre à la demandes des publics). Quand les motifs sont à la fois socio-affectifs et opératoires, on peut supposer que le rapport au sens est plus grand et que le réinvestissement dans la pratique est plus important.

Rapport aux contenus de formation	<i>Intérêt pour l'AB</i>	<i>Pratique, conviction, besoin</i>	<p>L'intérêt pour l'AB est largement souligné (80% des répondants).</p> <p>Si c'est une conviction pour une partie des professionnels, d'autres soulignent que l'intérêt pour l'AB est influencé par les orientations prises au sein de leur structure. Un répondant parle même de « demande sociétale ».</p> <p>L'intérêt pour l'AB est globalement « pratique ». Ainsi, les répondants cherchent dans la formation à l'AB un moyen de mieux répondre aux demandes des acteurs avec lesquels ils travaillent et donc une amélioration de leur pratique professionnelle, notamment par la confrontation de leurs pratiques.</p>	<p>Si les contenus propres à l'agriculture biologique ne semblent pas particulièrement constituer un « changement majeur » pour les répondants, c'est la façon de diffuser ces contenus qui les interpelle. C'est là que se situe l'innovation. Là, peut être que se situe le changement.</p> <p>Pour innover, il faut aller à la recherche d'idées nouvelles, de dispositifs nouveaux. Les livres et diverses documentations trouvées sur internet ne suffisent pas à la modification des pratiques.</p> <p>Bien qu'il existe un intérêt pour l'AB, la lecture passive ne peut suffire à motiver l'enseignant ou le formateur à modifier ses pratiques, d'autant plus qu'il vient d'être montré l'importance des facteurs socio-affectifs dans la formation. Un aspect autoréflexif est également souhaité par les formateurs.</p> <p>La formation continue est préférable à l'information continue, bien que cette pratique soit essentielle. Comment dès lors décliner cette formation continue ?</p>
		<i>Auto-information sur l'AB</i>	<p>La quasi-totalité des répondants déclare avoir cherché des informations sur l'AB par leurs propres moyens ce qui révèle d'une part l'intérêt qu'ils y portent mais également la nécessité qu'ils ont à développer leurs connaissances pour cet objet.</p>	
	<i>Type de rapport : pratique / théorique / ludique</i>	<i>Recherche d'innovation</i>	<p>Le rapport l'agriculture est bel est bien pratique mais parler d'agriculture biologique peut nécessiter d'autres approches pédagogiques que celles utilisées en agriculture traditionnelle.</p> <p>Une partie d'entre eux cherche à renouveler leurs pratiques pédagogiques et sont à la recherches de pédagogies innovantes.</p>	

Dimension opérative	<i>Lien entre contenu de formation et pratique</i>	<i>Intérêt et apport des événements professionnel hors formation formelle</i>	<p>79% des répondants déclarent utiliser d'autres voies que la formation formelle. Les lectures et internet sont largement cités pour la veille et la mise à jour des connaissances. D'autre part la participation à des événements plus informels est soulignée pour la formation. Une grande partie des répondants déclarent participer à des journées techniques (80%). Ils évoquent également leur participation à des colloques et des salons professionnels, leur appartenance à des réseaux professionnels internes à leur structure ou réseaux externe réunissant des professionnels de différentes structures. C'est pour eux l'occasion d'effectuer une veille informationnelle, et de développer leur réseau professionnel. Ces espaces ont selon eux une dimension opérationnelle plus forte que certaines formations en salle.</p>	<p>L'innovation se produit quand le contenu de formation prend sens dans le contexte de l'enseignant ou du formateur.</p> <p>Les innovations se produisent lors d'apport dans des contenus déjà enseignés. On parle alors de rapport opératif. Il s'agit donc selon Fleitz du lien entre un contenu de formation et une pratique existante. Le contenu de formation ne doit pas être trop éloigné de la pratique auquel cas, le contenu ne fera pas sens et les passerelles entre formation et pratique seront inexistantes.</p> <p>L'offre proposée doit donc permettre d'ouvrir les portes vers l'AB en partant soit d'un contenu propre à une filière, soit d'une pratique enseignante particulière.</p>
		<i>Besoins exprimés en termes de contenus et rapport à la pratique</i>	<p>Les contenus exprimés ont globalement un lien fort avec la pratique des acteurs.</p> <p>Il peut s'agit d'approfondissement des savoirs mais on note une volonté forte de mise à jour des connaissances. L'aspect « technique » est très fortement souligné : les « références techniques », « technico-économiques », « socio-économiques » sont beaucoup demandées.</p> <p>On note également des contenus en lien avec les pratiques enseignantes : comment enseigner l'AB à un public conventionnel ? quelles méthodes ? quels outils ?</p>	
		<i>Types de formation souhaités</i>	<p>Si les formations courtes sont privilégiées, il faut s'intéresser à la forme qu'elles doivent prendre. Les échanges de pratiques sont très demandés, les conférences par des experts de la filière également.</p> <p>Les analyses de pratiques semble un bon moyen de développement des compétences pour certains acteurs mais cet item revient moins fréquemment dans les réponses. L'organisation de sessions de formations courtes mais fractionnées dans le temps est également soulignée mettant ainsi en avant l'intérêt d'une alternance entre temps de formation et situation de travail dans le cadre des formations courtes.</p>	

Bilan des données du tableau :

Rapport identitaire à la formation :

- **Dimension n°1 : Rapport à la formation :**

On tend vers un rapport impliqué à la formation qui se caractérise par une participation volontaire à la formation et désintéressée (en termes de rémunération ou d'évolution professionnelle). Différents profils peuvent être relevés dans le rapport à la formation.

- La formation peut être vue comme une volonté d'exercer leur activité dans les meilleures conditions possibles, ce qui passe donc par la mise à jour ou l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. La formation est « logique », et entre dans la logique du parcours professionnel d'enseignant ou de formateur.
- La formation ici est également vue comme la recherche d'une solution à un problème ponctuel. Dans ce cas, la formation a une visée utilitariste.
- Dans cette enquête, la formation est parfois militante chez certains formateurs très impliqués dans l'AB et porteurs de valeurs fortes.

- **Dimension n°2 : Perception du métier et motifs de la présence en formation**

Le métier d'enseignant est perçu comme plus stable que celui de formateur mais globalement, les répondants considèrent leur métier comme non figé et nécessitant une adaptation permanente. On remarque une ambition éducative dans leurs propos. La volonté de former le public au mieux est facteur de motivation pour l'entrée en formation et le moteur d'une volonté de renouvellement de pratique. On note une réflexion des acteurs sur les stratégies à développer pour « mieux faire ». Interrogés sur leur propre formation, ils calquent leurs besoins sur ceux de leurs apprenants et projettent de nouveaux cadres de l'apprendre pour ces derniers.

D'autre part, les répondants ne voient pas leur métier comme un métier « solitaire ». La part du groupe est importante. Ils ont confiance en leurs pairs et estiment pouvoir trouver auprès d'eux des solutions et idées nouvelles pour leur pratique professionnelle d'où l'intérêt de favoriser ces lieux d'échange notamment dans des cadres de formation non-formels. Tous ces éléments apparaissent comme des moteurs importants de l'investissement en formation.

- **Dimension n°3 : Motifs et motivation de participation**

La convivialité, l'échange entre les professionnels, leur propre professionnalisation, la satisfaction pour certains militants de voir l'AB se développer, le plaisir de partager des expériences significatives, ou simplement sortir du quotidien sont autant de motifs de

participation à la formation. On peut regrouper ces motifs en deux catégories : socio-affectifs et opératoires professionnels. Quand ils sont réunis, on peut penser que le réinvestissement dans la pratique est plus grand.

Rapport épistémique au savoir :

- **Dimension n°4 : Rapport aux contenus de formation**

Les enseignants comme les formateurs trouvent les contenus qui les intéressent dans une multitude d'espaces. Les contenus déterminent en partie les endroits dans lesquels ils peuvent trouver l'information.

On note un rapport pratique au contenu de formation pour les formateurs mais aussi pour les enseignants. En effet, les propositions de contenus de formation sont en accord avec la pratique professionnelle : soit avec l'axe pédagogique, ou avec la matière ou la filière enseigné. Le contenu de la formation suivie doit avoir un rapport (de façon générale) avec l'activité suivie d'où la difficulté d'implication pour les enseignants travaillant dans un contexte éloigné de l'AB et dont la diffusion de cette méthode n'est qu'une partie infime de leur pratique, à s'impliquer dans la formation à l'AB. On touche ici la question du sens. Une grande partie des répondants réclament davantage d'espace permettant l'articulation de la pratique et de l'aspect réflexif, d'où l'intérêt pour les analyses de pratiques, pour les échanges entre professionnels mais encore pour l'alternance proposée à plusieurs reprises.

Le rapport ludique au contenu de formation est également noté. S'il peut favoriser l'implication dans la formation, on peut supposer qu'il ne garantit pas une évolution des pratiques ni un réinvestissement des contenus de la formation dans la pratique professionnelle.

- **Dimension n°5 : Dimension opérative**

Le terme « opératif », est employé en référence à l'opérativité des acteurs en situation de travail, en référence à ce qui permet à l'acteur d'agir avec efficacité.

Pour certains enseignants et formateurs étant déjà en lien avec l'AB, la présence en formation peut avoir un sens fort, s'inscrire dans un projet professionnel particulier (monter un atelier en lien avec l'AB au sein d'un établissement, ou bien prendre en charge des unités d'enseignement spécifiques à l'agriculture bio,...). Le rapport opératif sera, de fait, construit. D'autres acteurs, complètement étrangers aux pratiques liées à l'AB, auront besoin de créer ce sens. Dans ce cas, il faudra privilégier les jeux d'acteurs, importants aux yeux des répondants, comme l'ont révélés les résultats de l'enquête. Il faudra également mettre en avant les liens entre les contenus déjà enseignés et ceux à

intégrer. En effet, ces nouveaux contenus doivent s'insérer dans la pratique existante, ne pas être déconnectés du contexte professionnel initial de l'acteur.

L'intérêt pour le contenu est également essentiel. Cependant, si les formateurs en formation ont des représentations trop éloignées du sujet diffusé, les contenus ne seront probablement pas intégrés aux pratiques, empêchant de fait, l'évolution de celles-ci.

- **Bilan : rapport à la formation, évolution des pratiques, et rapport au changement**

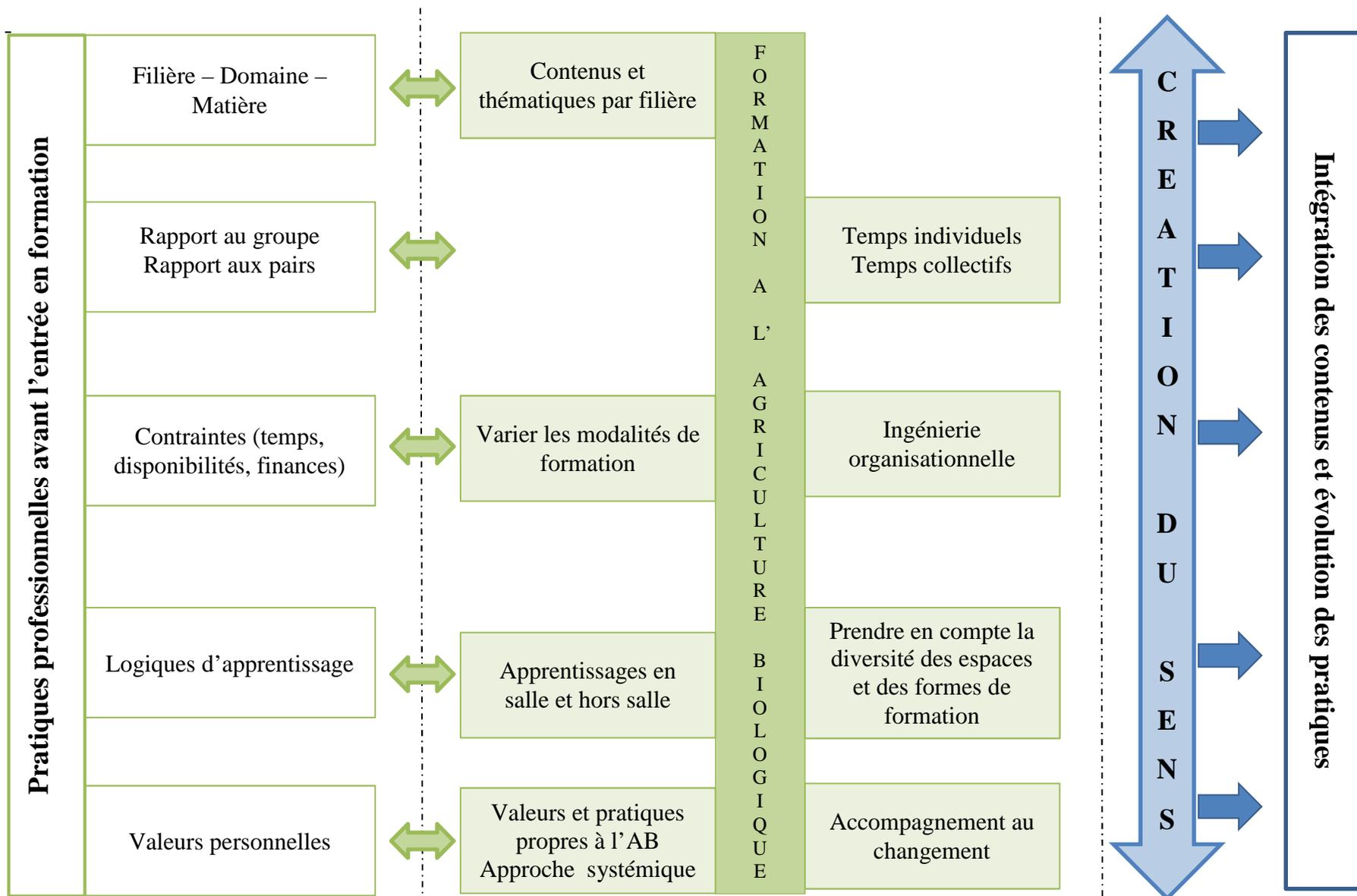
Là où Fleitz parle d'innovation, nous pourrions ici plutôt parler de développement des pratiques et même de « changement ». Le rapport au savoir et à la formation permet de constater l'impact de la formation à l'agriculture biologique sur la pratique enseignante.

Dans cette recherche nous pouvons considérer l'intégration de l'agriculture biologique comme un changement, mais son développement a également un impact sur les pratiques, pour les agents de développement comme pour les enseignants et les formateurs. En prenant de l'« importance », elle demande à intégrer de nouvelles connaissances mais également de nouvelles façons de penser le système agricole. Sans oublier que l'AB s'accompagne d'un certain nombre de valeurs et représentations qu'il ne faut pas omettre car elles ne sont pas toujours entendables pour l'apprenant comme pour le formateur qui se doit pourtant aujourd'hui d'en diffuser les techniques.

Faciliter l'intégration de l'AB dans les pratiques demande la prise en compte des dimensions citées en amont et leur articulation. Le schéma proposé page suivante présente la mise en relation des pratiques enseignantes ou de formation et leur rapport à l'AB. Il essaie de mettre en avant les éléments à prendre en compte suite à l'analyse effectuée ici pour permettre l'évolution des pratiques professionnelle et l'intégration ou le développement du contenu AB.

Après avoir étudié le rapport à la formation, et le rapport au contenu nous allons nous attarder sur les besoins identifiés en termes de forme de la formation de façon à mieux envisager les types de dispositifs à développer en fonction des besoins mais également des problématiques exprimées par les acteurs.

❖ *Rapport à la formation et formation à l'agriculture biologique : donner du sens pour accompagner l'évolution des pratiques*



Source : réalisation personnelle

2.3.2. Etude des besoins des répondants et choix de dispositifs spécifiques

- **Les dispositifs privilégiés par les répondants :**

Les dispositifs de formations courtes sont, sans surprise, privilégiés par les répondants de façon générale. La formation à distance est également à développer afin d'atténuer les difficultés organisationnelles des formateurs et enseignants, ce qui ne doit pas empêcher de repenser l'organisation des temps de formation « en présentiel » sur des périodes plus facilement accessibles aux répondants comme les périodes de vacances scolaires ou les périodes où les productions agricoles ne battent pas leur plein (formation en salle l'hiver, formation sur le terrain sur les périodes adéquates).

Une alternance des temps de formations courtes et des situations professionnelles pourrait être envisagée pour les acteurs intéressés, avec la mise en place d'un « suivi » sur une durée prédéfinie. Et ce, notamment dans le cadre de formations internes aux structures ou de formation proposées par des réseaux de professionnels, bien que cela nécessite une organisation relativement importante.

Les différents dispositifs, dont l'élaboration nécessite une ingénierie spécifique, ont chacun leurs propres objectifs, leurs propres formes, leurs propres enjeux. Comme il l'a été souligné, l'accompagnement au changement est identifié comme l'un des enjeux de formation à destination des enseignants et formateurs à l'agriculture biologique. Reste à savoir comment catégoriser ce changement afin de pouvoir définir les dispositifs nécessaires d'une part à son accompagnement et d'autre part à sa conduite.

- **L'accompagnement au changement**

Si on reprend la typologie du changement proposé par Autissier et Moutot (in Mitre, 2003, p.10), on peut définir les changements en cours dans le cadre de cette analyse.

Il s'agit globalement d'un changement progressif, qui s'inscrit dans le temps. Les changements de pratique, dont les modalités pour les enseignants et les formateurs de l'enseignement ne sont pas définies par le MAAF, sont envisagées dans le temps et bénéficient potentiellement d'un accompagnement en terme de formation. Les formateurs des autres organisations, publiques ou privées, ne se trouvent pas confrontés à un changement brutal, sauf quelques rares exceptions qui voient leur poste évoluer de façon significative, subissant dès lors un « changement prescrit ». Pour rappel, le changement prescrit est imposé et progressif. Dans le contexte en question, c'est le « changement construit », c'est-à-dire progressif et volontaire » qui est souhaité. Dans l'analyse des deux auteurs, ce changement s'opère en s'adaptant aux évolutions de la structure qui amènent à changer les manières dont les acteurs se représentent les choses. Il peut durer

de une à dix années. Ici, le changement touchant notamment aux représentations et ne pouvant de toute évidence pas être véritablement « imposé » aux enseignants et formateurs qui restent les garants des contenus qu'ils diffusent et de la manière dont ils les diffusent, il sera privilégié une approche « construite » qui amènera l'adhésion au changement et la compréhension des enjeux.

Parmi les démarches de conduite du changement proposées par Johnson et Scholes (in Mitre, 2003), on peut définir les styles de conduite du changement les plus adaptés à la situation étudiée dans cette recherche. Le style éducation/communication, qui permet, par la rencontre avec les acteurs, de partager sur le changement et ses impacts est un style pouvant être utilisé ici. Il permet ainsi un changement de type « adaptatif ». De même, le style collaboration/participation, qui permet la participation des acteurs au déploiement des changements par une intégration quotidienne dans la pratique, est adéquat. .

Les remises en question et le renouvellement des pratiques induites par le changement sont l'élément principal de la résistance individuelle et collective. L'essentiel est donc de trouver les clés de l'adhésion et les moyens de donner du sens. Les répondants ne semblent pas particulièrement réfractaires au changement. En effet, on relève ici une majorité de proactifs c'est-à-dire d'enseignants et formateurs satisfaits de voir l'AB se développer. Néanmoins, on note quelques « résistants passifs », souhaitant être rassurés (par exemple, les enseignants en doute sur leur capacité à parler d'un objet qu'ils connaissent peu). Peu d'« opposants » au changement se sont exprimés dans cette enquête.

Ici, la prise de position politique quant au développement de l'AB peut s'opérer en rupture avec le système de valeurs d'un certain nombre de professionnels, et peut engager, de fait, une modification des situations de travail. Parmi les causes de la résistance, on peut également souligner une possible remise en question personnelle que peuvent ressentir des enseignants quant à l'objet de leur enseignement. Dès lors, il semble nécessaire d'agir autant sur les représentations que sur les techniques.

Pour faciliter le conduite du changement, comme le souligne Autissier et Moutot, il faudra développer à la fois la formation, la communication et l'accompagnement. Nous tenterons d'intégrer ces trois éléments dans une ingénierie des dispositifs au service de la professionnalisation et du changement (Partie 4).

- **Comprendre les besoins en fonction des problématiques énoncées**

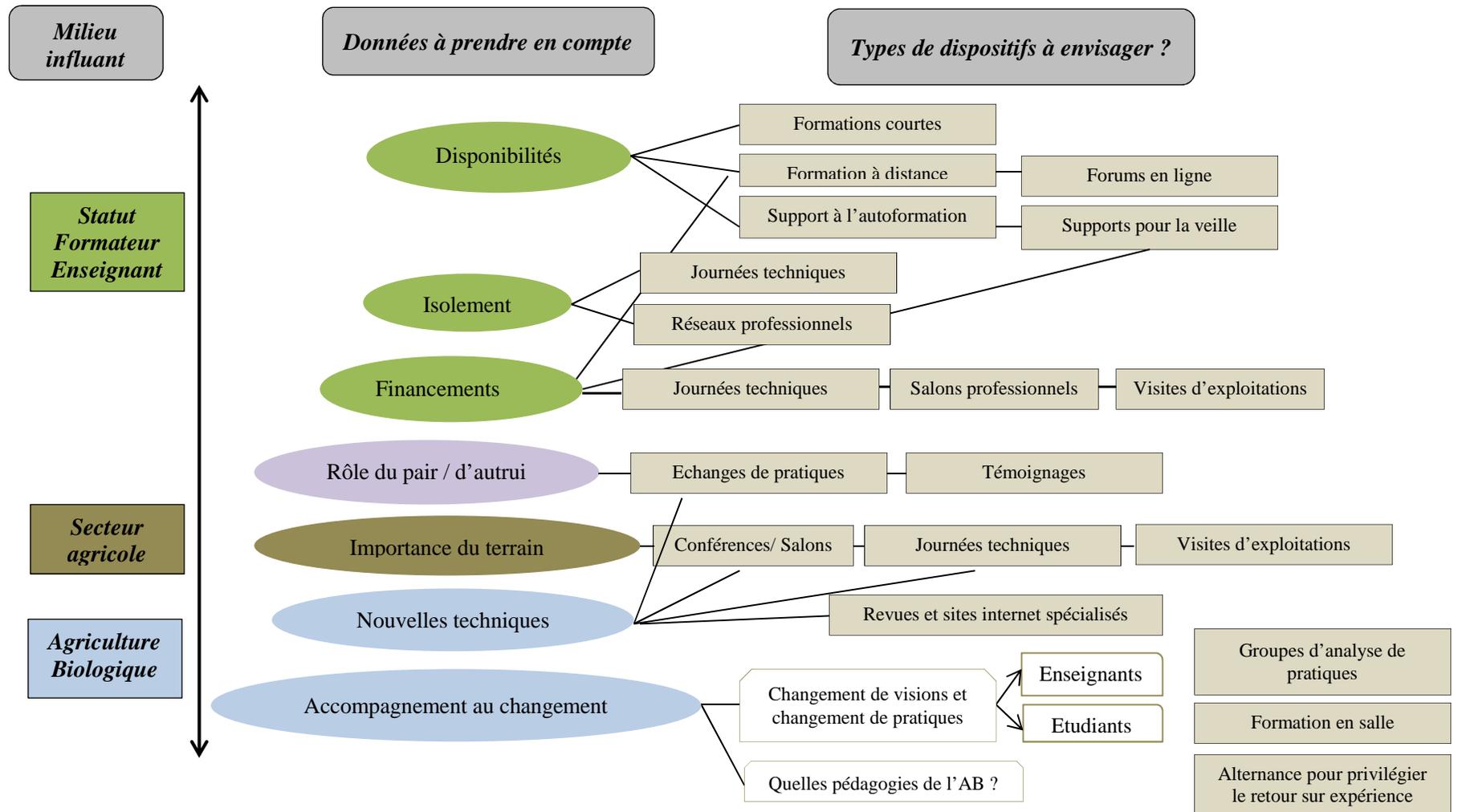
De nombreuses demandes ont été formulées par les professionnels ayant répondu à l'enquête. Le schéma suivant propose de mettre en relief quelques-unes des problématiques exprimées et de fournir des solutions en termes de formation et ce, toujours au regard des propositions émises par les acteurs.

L'ensemble des facteurs n'étant pas intégrés, il faut davantage imaginer cette figure comme une première compréhension des besoins recensés dans l'analyse et un des points de départ à une ingénierie des dispositifs.

Les problématiques ont été catégorisées en fonction du contexte les déterminant : ce classement a été effectué en fonction des propos des répondants. Ils ne peuvent être généralisés.

Le schéma se lit de gauche à droite. Les « données à prendre en compte » sont identifiées en fonction du milieu qui influe le plus selon les répondants et identifiable par le jeu de couleurs. En fonction des facteurs à prendre en compte dans l'ingénierie développée, plusieurs types de dispositifs sont définis par le fléchage sur la figure suivante.

❖ *Dispositifs à envisager en fonction des besoins énoncés*



Source : réalisation personnelle

Après avoir exposé les données brutes des résultats de l'enquête, la précédente analyse permet de révéler plusieurs éléments. Pour mieux identifier les « logiques d'apprentissage », l'étude de rapport à la formation des répondants a été réalisée permettant d'établir plusieurs éléments :

Les répondants ont globalement un rapport impliqué à la formation. Elle s'intègre pour un grand nombre dans une logique du parcours, et correspond à une volonté d'acquisition ou de développement des connaissances dans l'optique de rester compétent. Une conception utilitariste est également relevée

De plus, le rapport aux apprenants est important et influe sur les choix des répondants en matière de formation tout comme le rapport aux pairs.

On extrait deux types de motifs principaux déterminant l'entrée en formation : les motifs socio-affectifs et les motifs opératoires professionnels. L'alliance des deux doit être favorisée pour un meilleur réinvestissement des apports de la formation au sein de la pratique.

L'analyse des besoins ayant identifié l'accompagnement au changement comme une des nécessités de la formation. Au regard des éléments définis en amont, ce point doit faire l'objet d'une attention particulière dans l'ingénierie des dispositifs de formation. En effet, les dispositifs sont nombreux mais n'occupent pas tous la même fonction. L'analyse ici proposée a mis en avant le fait que chacun d'eux doit répondre à des objectifs précis, palier des manques et résoudre des contraintes spécifiques. Il existe déjà un grand nombre de dispositifs, mais dans l'hypothèse de développement d'une ingénierie des dispositifs, il serait nécessaire de préciser les objectifs et enjeux de chacun des dispositifs en fonction de grilles d'analyse préalablement définies.

La partie suivante formule un certain nombre de propositions d'actions en fonction des résultats de l'enquête menée dans le cadre de cette recherche. Elle expose particulièrement les modalités d'une ingénierie de formation vraisemblable en fonction du contexte de cette recherche et tente de définir les meilleures façons d'organiser l'offre de formation en fonction des enjeux de professionnalisation et d'accompagnement au changement déterminés ici.

PARTIE IV :
PROPOSITIONS D' ACTIONS

*Quels dispositifs pour favoriser la
professionnalisation des formateurs et des
enseignants en agriculture biologique ?*

Introduction

La quatrième et dernière partie de cette recherche s'organise en trois temps et fait état des dispositifs pouvant favoriser la professionnalisation des formateurs et des enseignants en agriculture biologique ainsi qu'une ingénierie nécessaire à leur organisation.

Le premier point de cette partie retrace les grandes lignes de l'enquête et se pose en préalable aux propositions d'actions développées dans le second point. Après avoir rappelé les spécificités de la population de cette enquête et rappelé les principaux résultats (demandes des acteurs en termes de formation, choix stratégiques de ces derniers pour la formation, mais également évaluation préalable des contenus et compétences), un certain nombre de propositions d'actions seront proposées.

1 Les grands éléments à tirer de cette recherche

Ce premier point reprend brièvement les éléments essentiels de la recherche. Après avoir redéfini les caractéristiques de la population des répondants et fait le point sur les évolutions reconnues par les acteurs entre pratiques antérieures et pratiques actuelles, nous parcourons leurs choix et préférences parmi les dispositifs de formation de façon à éclairer leurs logiques de professionnalisation. Ces éléments permettront de lancer une démarche mobilisant au moins les deux premières phases d'une ingénierie à savoir l'analyse et la conception puis le montage d'un macro-dispositif.

1.1. Deux catégories dans la population de l'enquête mais des besoins similaires

1.1.1. Une représentativité relative mais une bonne représentation des besoins

Si la population étudiée comprend à la fois les formateurs et les enseignants, on constate néanmoins une cohérence et une homogénéité dans les rapports à la formation comme dans l'orientation vers certains types de dispositifs de formation.

Cette recherche se base sur soixante-dix questionnaires. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble de la population représentée ici par notre échantillon. Cependant, la démarche menée présente l'ensemble des facteurs à prendre en compte dans le cas d'un projet mobilisant un grand nombre de ressources, un grand nombre de personnes et un projet d'intégration du changement à grande échelle. De plus, les résultats présentés ici sont cohérents avec ceux issus d'autres types de recherches

effectuées d'une part auprès des publics enseignants notamment (celle de Fleitz ou celle de Bordeaux).

1.1.2. Le champ agricole « biologique » : réalité construite ou à construire

La majorité des répondants a effectué un parcours de formation initiale dans le domaine agricole (avec des durée de formation variées) cependant, l'acquisition de la culture biologique ne s'est fait, pour la plupart d'entre eux, qu'au cours de leur activité professionnelle ou dans le cadre de la formation continue.

L'agriculture biologique n'est pas une « évidence » pour l'ensemble des acteurs concernés par les évolutions de pratiques. La compréhension de la nature, des enjeux, des logiques propres aux méthodes de l'AB nécessite un accompagnement. Si l'agriculture biologique est une réalité à construire pour un grand nombre d'acteurs, elle est déjà construite pour une autre partie d'entre eux. L'offre de formation doit donc pouvoir proposer de façon distincte des contenus répondants aux différentes échelles de besoins. De la même façon, l'offre doit se décliner par filière, par type de contenus, par type d'enjeu comme présenté dans la phase d'analyse.

1.2. Répondre aux nouvelles demandes autour de l'AB

1.2.1. Hausse de l'importance de l'AB dans les pratiques

La hausse de l'importance de l'AB dans les pratiques est soulignée par les acteurs, quelle que soit leur activité. Les périodes définies comme étant celles où l'AB a pris de l'importance correspondent à celles où ont été mis en places des plans de développement en faveur de l'agriculture biologique. Ceci montre l'impact des politiques publiques sur l'évolution réelle des pratiques.

L'investissement dans la communication, en permettant une plus grande médiatisation de l'AB a participé à la démocratisation de l'AB et joue donc un rôle important, selon les répondants, dans le développement de cette méthode de production agricole. La hausse des questionnements de la part des exploitants ou futurs exploitants ainsi que sur les étudiants stagiaires entre en concordance avec la hausse d'intérêt générale pour l'AB.

Ceci est notamment corrélé à une volonté de prise en compte des demandes grandissantes des consommateurs face aux produits issus de l'AB. En conséquence les acteurs ayant répondu à l'enquête soulignent le besoin de professionnalisation des exploitants de l'AB et par cela se doivent d'assurer leur propre professionnalisation afin de poursuivre leur mission d'accompagnement. Ces constats peuvent s'étendre à l'ensemble des agents de développement de l'agriculture biologique.

1.2.2. L'auto-information des professionnels de l'AB et formation continue

Une des premières étapes dans la découverte de l'agriculture biologique s'opère via la recherche d'information d'une part autour de l'agriculture biologique (recherche de contenu) puis de la recherche de formation. Les logiques d'auto-information sont importantes, comme l'ont révélé les résultats de l'enquête. Le public des enseignants et des formateurs se révèle relativement autonome dans ses pratiques d'information et de formation. L'autonomie des acteurs est un élément sur lequel doit s'appuyer l'ingénierie des dispositifs notamment pour le choix des stratégies pédagogiques et de formation.

1.3. Le choix des acteurs pour développer leurs compétences

1.3.1. Autoévaluation

Les répondants s'estiment capables de répondre aux questions qui leur sont posées dans le cadre de leur pratique. Nonobstant, plus de la moitié des répondants (54%) estiment leur niveau de connaissances insuffisant. 78% d'entre eux sont intéressés par l'accès et le développement d'espaces de développement des compétences ce qui engage donc à développer des modules leur permettant d'améliorer leur pratique professionnelle.

1.3.2. Logiques d'entrée en formation

L'analyse des rapports à la formation a posé des résultats plutôt positifs quant à la formation à l'agriculture biologique. Les formateurs et enseignants fréquentent les espaces de formation, formels ou informels. Ils sont à la recherche de contenus applicables en situation de travail et donc de formations à visée opérationnelle.

D'autre part, les modalités d'apprentissage divergent selon les acteurs. Il est donc nécessaire de prendre en compte la diversité des situations d'apprentissage de façon à n'exclure aucun des acteurs concernés par l'évolution des pratiques professionnelles.

1.3.3. Intérêt pour la formation non-formelle

Dans la logique d'acquisition et de développement des connaissances, la formation formelle n'a pas le monopole, comme l'a largement montré cette recherche. Les espaces tels que les salons professionnels, les journées techniques, les colloques sont largement fréquentés par les répondants qui les définissent comme espaces de formation à part entière. Il y aurait une certaine complémentarité entre ces deux types d'espaces formatifs. De la même façon, les visites de terrain, les lectures, les forums sont utilisés comme moyens d'accès à la connaissance. Ces espaces non formels de formation sont reconnus car ils permettent les échanges professionnels, l'accès à l'information, le réseautage, le

développement ou l'acquisition de connaissances, au même titre que la formation formelle.

Les résultats présentés et leur analyse en amont ont permis d'appréhender le fonctionnement des répondants dans le cadre de leur formation continue et éclairent un certain nombre de facteurs sur leurs rapports, d'une part à la formation et d'autre part, à l'agriculture biologique.

L'ensemble des éléments recueillis ici débouche sur une réflexion plus professionnelle vis-à-vis de cette recherche. Le point suivant présente un certain nombre de propositions d'actions en lien avec la formation des enseignants et formateurs, avec le développement d'une ingénierie de la formation ou encore avec l'idée du déroulement d'un accompagnement au changement.

2. Propositions d'actions

Dans un contexte de changements, comme défini précédemment, la formation apparaît comme un levier essentiel, au même titre que la communication ou l'accompagnement. Ce deuxième point s'attachera donc à proposer dans un premier temps les conditions nécessaires au développement de la formation à l'agriculture biologique. Le second point tentera quant à lui de regrouper l'ensemble des données préalablement établies dans cette recherche et mobilisera le cadre d'une ingénierie des dispositifs, dans l'objectif de répondre aux souhaits non seulement de rationalisation mais également de développement de la filière formation à l'agriculture biologique.

2.1. Répondre aux nouvelles demandes

Ce point propose des solutions aux demandes exprimées par les professionnels au sein de cette recherche.

2.1.1. Améliorer l'accessibilité à l'offre de formation

Par des actions de sensibilisation	
<i>Actions</i>	<i>Moyens</i>
Mobiliser les organisations professionnelles sur l'intérêt de la formation en général et sur la formation en agriculture biologique en particulier.	Création et diffusion des témoignées de responsables de structures. Animation de groupes de travail autour de la « gestion de plan de formation », de ses impacts positifs sur les structures
Valoriser la formation continue en AB auprès des professionnels du secteur agricole	Diffusion de témoignages de « formés » notamment par le biais des réseaux.
Faciliter dans les structures et établissements l'accès à la formation ne serait-ce qu'en facilitant l'accès administratif	Proposer des outils de lecture du système formation (livret de présentation/acteurs à contacter/etc.)
En tenant compte des systèmes de contraintes influant	
<i>Actions</i>	<i>Moyens</i>
Homogénéiser l'offre de formation sur le territoire	Envisager les espaces de formation potentiels en région. Développer les formations à caractéristiques régionales.
Valoriser la formation à distance comme vraie ressource dans le développement des compétences des salariés et poursuivre le développement de l'offre à distance y compris pour les modules de formation courte.	Réfléchir au développement de modules de formation cours à distance : travail entre les différents organismes de formation. Développement d'une ingénierie des environnements d'apprentissage.
Repenser les voies de communication sur l'offre de formation	Utiliser les réseaux professionnels. Proposer une base commune de dépôt des offres de formation.

2.1.2. Mobiliser l'ensemble des ressources formatives

Par des actions de sensibilisation	
<i>Actions</i>	<i>Moyens</i>
Valoriser les espaces de formation non-formels comme espaces de développement des savoirs, de création de réseaux et de développement des compétences.	Intégrer pleinement les espaces de formation non-formelle dans l'offre de formation existante.
Prendre en compte l'ensemble des environnements d'apprentissage : présentiel et à distance, en structures et en dehors, formation formelle et non formelle, temps individuels et temps collectifs.	L'ingénierie des dispositifs doit intégrer dans l'absolu, l'ensemble de ces espaces et promouvoir leur complémentarité dans la logique de professionnalisation des enseignants et formateurs.
Poursuivre le développement de l'information sous toutes ses formes pour pérenniser les pratiques d'auto-information qui développent et débouchent souvent sur des pratiques d'autoformation	Poursuivre la diffusion des données informationnelles comme scientifiques.
Prendre en compte l'impact des réseaux professionnels dans les actes d'information de formation et de conseil comme dans la conduite du changement.	Utiliser ce réseau « communiquant » dans le diffusion d'éléments relatifs à la formation (de la remontée des besoins à la diffusion de l'offre).

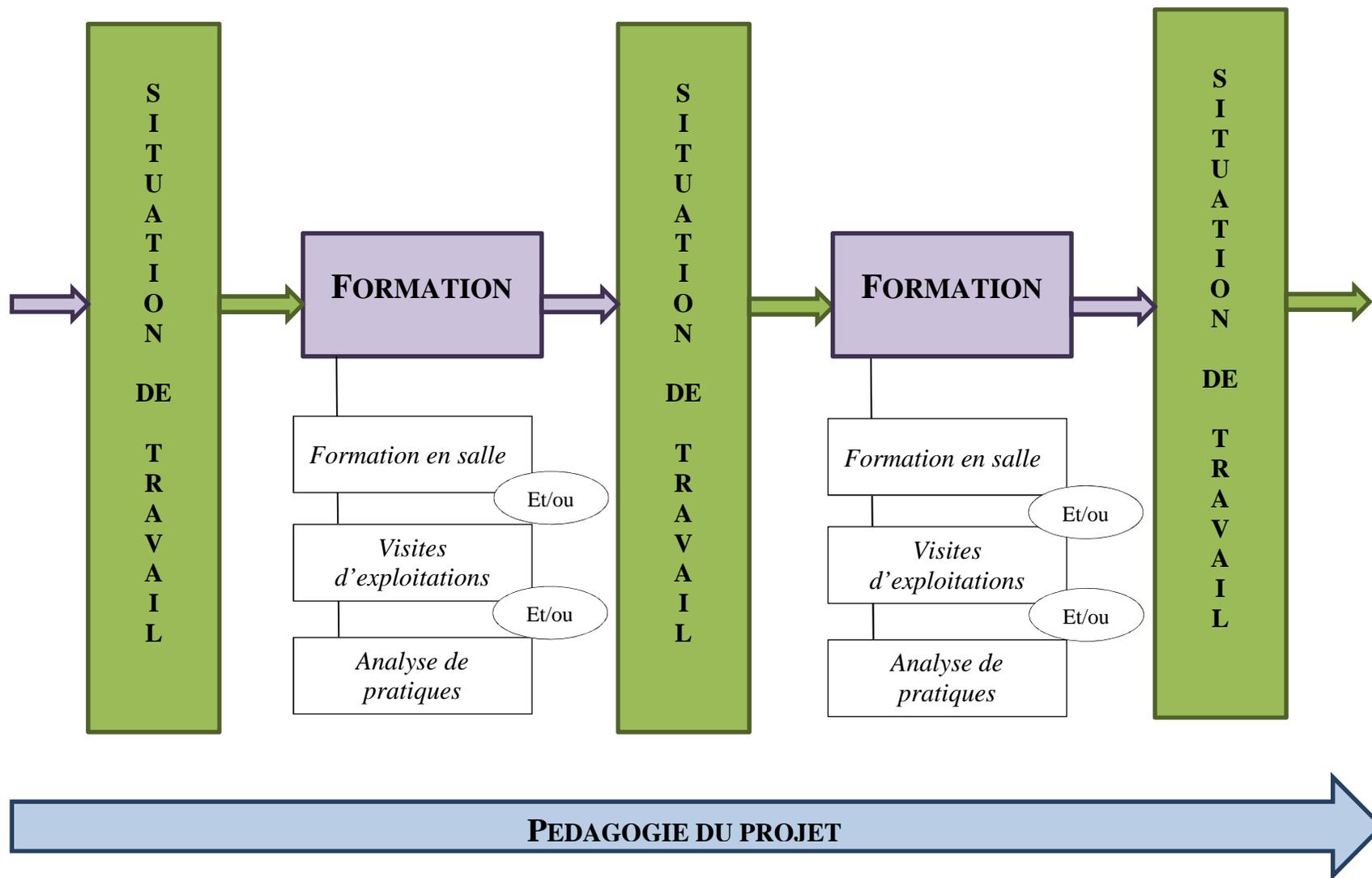
2.1.3. Utiliser le modèle de l'alternance adapté aux formations courtes

Comme il a été vu dans le cadre théorique, les pédagogies de l'alternance constituent une base solide sur lesquelles peut s'appuyer l'ingénierie des dispositifs dans le cadre de la formation d'adulte.

L'alternance entre pratique professionnelle (situation de travail) et formation courte (qui articulerait elle-même potentiellement différentes modalités pédagogiques et différents environnements d'apprentissage) apparaît comme une modalité intéressante de développement de la formation pour adulte et, qui plus est, sollicitée par les acteurs dans le cadre de cette recherche.

A titre d'exemple, un graphique présentant un modèle possible d'organisation de l'alternance dans le cadre de la formation continue des enseignants et des formateurs à l'agriculture biologique est proposé page suivante.

❖ Proposition d'un modèle d'alternance adapté à la formation continue sur un modèle de formations courtes dans le cadre de la formation à l'agriculture biologique.



2.2. Développer une ingénierie des dispositifs au service de la professionnalisation des acteurs de l'agriculture biologique.

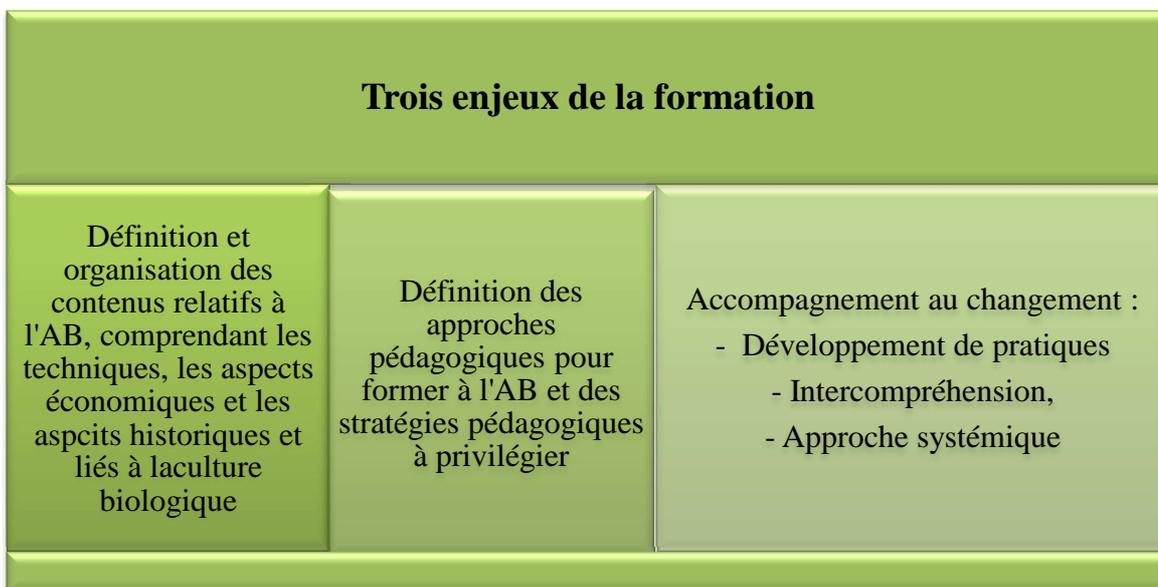
2.3.1. Les enjeux de la formation

L'enquête a permis de révéler plusieurs types de besoins :

- Le besoin de connaissances techniques
- Les besoins concernant l'approche pédagogiques de l'agriculture biologique. En effet, le volet pédagogique est peu développé à l'heure actuelle hors c'est une question essentielle dans le développement de l'AB.
- Les demandes moins explicites mais néanmoins présentes sur la culture biologique.
- Les besoins concernant du rapport au changement de pratiques et aux valeurs.

En conséquence, trois types d'enjeux de la formation peuvent être proposés, suite à l'analyse présentée dans la partie 3. Ils sont exposés dans le schéma présenté ci-dessous.

❖ Les trois enjeux de la formation



Tout ce qui est relatif à l'accompagnement au changement peut se présenter notamment sous forme d'approche type développement personnel pour les plus réticents. Rappelons qu'il y a potentiellement deux types de publics : les experts et les non-expert, peu importe qu'ils aient l'étiquette enseignant ou formateur. Pour faciliter la conduite du changement, nous l'avons vu, il est essentiel de développer à la fois la formation, la communication et l'accompagnement.

❖ Utiliser les leviers du changement

C o m m u n i c a t i o n

- Définir les stratégies de communication en préalable. Informer sur les différents « types » de formation, leurs objectifs à courts, moyens et longs termes.
- Faire une typologie des formations par contenus : techniques, économiques, pédagogiques, accompagnement au changement, etc.
- Différencier les modes de communication en fonction de l'origine des publics : enseignants ou formateurs ; secteur public ou privé ; structures impliquées dans l'agriculture biologique ou non ; autres.

F o r m a t i o n

- Poser la formation comme voie de développement des connaissances dans l'idée d'adaptation aux nouvelles directives éducatives
- Mettre en avant la diversité des modalités de la formation de façon à mobiliser une majorité de la population visée
- Définir le contenu de la formation, la forme, les supports de la formation et les lieux de chaque dispositifs de façon précise.
- Penser la répartition des formations de façon géographique mais également en mobilisant l'ensemble des ressources technologique en favorisant notamment le développement de la formation à distance (y compris sur des modules courts)

A c c o m p a g n e r

- Il peut se décliner au travers de trois actions :
- l'accompagnement collectif qui, par la mise en situation de réflexion, mobilise les acteurs de chaque structure afin de définir les impacts du changement.
- le changement, quel qu'il soit, doit être pris en charge par les « managers » ou « gestionnaires » des structures ou établissements. Ces derniers peuvent bénéficier d'un « coaching » qui leur permettra de mieux gérer ces changements.
- de nouveaux outils peuvent être créés et mis à disposition des acteurs « subissant » le changement. Fiche d'e support, réunions de formateurs ou d'enseignants sur des sujets spécifiques liés à l'AB, etc.

2.3.3. Développer une ingénierie des dispositifs

L'aboutissement de ce travail de recherche nous amène à poser les bases d'une **ingénierie des dispositifs**, présentée ici en cinq étapes. Seules les trois premières sont détaillées et les dernières sont proposées comme modèles à développer dans ce type de démarche d'ingénierie. Ce travail s'inspire de celui proposé par Lebatteux et coll. (2011), dont les grandes lignes ont été présentées dans le cadre théorique.

- **Étape 1 : Les résultats de l'analyse de la demande**

Le tableau disponible page suivante présente l'analyse de la demande, préalable à l'ingénierie des dispositifs.

Organisé en trois parties, ce tableau présente les objectifs, les caractéristiques socio-professionnelles et les contraintes/atouts du projet au regard des différents acteurs mais également de la formation elle-même. Il permet de recadrer l'ensemble des données avant de lancer la démarche d'ingénierie des dispositifs.

Gardons en tête que ce type d'analyse s'adapte habituellement à un dispositif et non pas à un macro-dispositif comme c'est le cas ici. Si les cadres de travail généraux sont repris, ils sont néanmoins adaptés de façon à ressortir du sens des données préalablement établies.

❖ *Analyse de la demande dans la démarche d'ingénierie des dispositifs*

Les objectifs		Les caractéristiques socioprofessionnelles	Les contraintes et atouts
Objectifs de développement, GRH, GPE, Objectifs de la formation et objectifs de formation		Données démographiques, socioculturelles, etc.	Organisation, disponibilité, dispersion géographique, programmes de développement
Du Ministère	Développer et promouvoir l'agriculture biologique : la recherche et la formation. Vision politique, économique et sociale.		
Du RMT DévAB	(1) Développer la recherche et la formation dans la logique de développement du secteur AB. (2) Organiser l'offre de formation AB à destination de tous les professionnels de la filière et développer cette offre en fonction des besoins. (3) Accompagner les structures dans la formation de leurs acteurs.	Structure partenariale portée par l'ACTA et l'ITAB. Composé d'une vingtaine de structures actives du secteur agricole.	Financements disponibles pour favoriser la réflexion sur la formation des acteurs à l'AB. Mais le financement du RMT doit lui-même être reconduit pour que l'action puisse se poursuivre au sein de ce réseau.
Des membres du RMT	(1) Promouvoir l'AB ; (2) Insérer leur structure dans les logiques de développement de l'AB et les faire connaître ; (3) Se positionner comme organismes de formation (ou recherche) spécialisés (ou intéressés) en AB. (4) Rechercher des partenaires ; (5) Se positionner comme diffuseur de l'information et accompagnateur du changement de pratique au sein de leur structure.	Publics de 20 à 60 ans, originaires de toutes les régions de France et travaillant dans l'ensemble des structures partenaires au RMT DévAB. Impliquées dans le projet formation du RMT DévAB, elles ont toutes une bonne connaissance de l'AB et en règle générale de la formation professionnelle. Ces membres appartiennent généralement à un ou plusieurs réseaux professionnels.	Acteurs du RMT qui peuvent être relais au sein des structures pour la diffusion de l'offre de formations. Acteurs clés car permettent la diffusion des informations du réseau vers les structures mais également des structures vers le RMT (remontée des besoins, évolutions des dispositifs, etc.)
Des enseignants et des formateurs	Les objectifs ont été identifiés via l'enquête : (1) l'acquisition de nouvelles compétences dans une logique d'adaptation au poste et d'intégration des changements identifiés ; (2) la veille (informations, réglementation ; (3) la création d'un réseau professionnel ou au moins la connaissance des acteurs clés de la filière	Public hétérogène composé de formateurs et enseignants de tout âge aux prérequis et besoins différents. Public issus de structures différentes du public comme du privé et bénéficiant de fonds de formation multiples. Public plutôt favorable à la formation et au développement des compétences.	Peu de temps et de disponibilités ; Les déplacements hors régions sont parfois difficiles ; Le financement des formations semble compliqué pour certains participants.
De la formation	(1) Accompagner au changement des pratiques ; (2) Participer à la rencontre des différentes cultures agricoles ; (3) Participer au développement de l'AB ;		Nombreux dispositifs au sein des multiples structures du RMT, permettant d'envisager l'ensemble des possibles.
Objectifs de formation	<i>A voir selon les formations</i>		Hétérogénéité des stagiaires

- **Etape 2 : Traduire ces résultats selon les trois axes déterminants de la réussite d'un dispositif de formation ouverte**

La réussite d'une action de formation dépend de la faculté du dispositif de formation à s'appuyer sur la motivation de l'apprenant et à la développer, à solliciter et générer l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage, à gérer la socialisation dans la formation. Cette étape traduit les données de l'ingénierie de la demande selon trois axes de réussite.

❖ *Synthèse des données de l'analyse de la demande*

Critères	Niveau collectif	Niveau individuel
MOTIVATION	<p>La motivation est préalable à la formation. Le désir de former les acteurs est une volonté globale, du ministère et des structures. Le RMT porte cette volonté et lui donne forme.</p> <p>Bien que les structures n'incitent pas à l'entrée en formation, elles ont tout intérêt à former leurs acteurs (et pour cela leur formateurs) afin de répondre à la demande actuelle en faveur du développement de l'agriculture biologique</p>	<p>Participer au développement de l'AB constitue une motivation pour une partie des acteurs.</p> <p>Pouvoir améliorer leur pratique professionnelle et répondre aux demandes des professionnels avec lesquels ils travaillent est également une motivation essentielle.</p> <p>La création d'un réseau professionnelle, particulièrement pour les plus jeunes, l'est également.</p> <p>La formation correspond parfois à un projet individuel mais elle est également le résultat de modifications de l'environnement de travail et de l'évolution des pratiques suite à des décisions prises par d'autres.</p>
AUTONOMIE	<p>Les enseignants et formateurs sont plutôt autonomes dans la gestion de leur activité.</p> <p>L'ingénierie des dispositifs de formation peuvent donc prendre en compte ce point dans le développement de la professionnalisation des acteurs.</p>	<p>L'autonomie des répondants se révèle dans l'enquête : ils s'informent de façon autonome sur l'offre de formation existante, pratiquent la veille et une partie d'entre eux a développé une pratique d'autoformation, et ce quels que soient les âges des répondants. Il faut souligner dans ce cadre l'impact des technologies de l'information et de la communication (forums participatifs, sites collaboratifs...)</p>
SOCIALISATION	<p>La socialisation constitue un enjeu de la formation. Mobiliser les acteurs et par l'échange développer l'intercompréhension entre les différentes cultures agricoles, dans l'objectif, notamment de favoriser les échanges et le développement de l'AB mais également d'autres méthodes agricoles.</p> <p>La socialisation peut ici être un des leviers du changement...</p>	<p>La formation a inévitablement un aspect convivial et collégial, maintes fois remarqué dans cette recherche.</p> <p>Au niveau individuel, les acteurs sont en recherche de « socialisation », de rencontres et d'échanges. Cette volonté est révélatrice du fonctionnement des réseaux de professionnels actifs dans le secteur agricole.</p> <p>En ce sens la socialisation est un objectif de la formation pour le formateur ou l'enseignant.</p>

- **Etape 3 : Déterminer les stratégies pédagogiques et les principes d'organisation du dispositif**

Si un dispositif de formation peut se définir comme un ensemble organisé d'actions conçu pour aider l'apprenant dans son travail d'apprentissage, le macro-dispositif dont il est ici question peut se définir comme un ensemble organisé de dispositifs conçu pour accompagner l'apprenant dans son parcours de formation pour l'amener à transformer ses pratiques professionnelles en faveur des objectifs fixés à la fois par le ministères, les structures le cas échéant et lui-même.

Pour définir ces dispositifs et les organiser, la définition de stratégies en fonction des objectifs, des contraintes évoquées et des publics s'avère nécessaire. Ces stratégies devraient, à l'aboutissement de l'ingénierie des dispositifs permettre l'organisation des apprentissages selon les caractéristiques de chaque demande. Le choix des stratégies s'appuie sur les différentes analyses proposées en amont.

Il existe, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, une multitude de stratégies pour la formation. Il ne s'agit pas ici de toutes les lister. Les dispositifs étant multiples et variés et leur analyse n'étant pas possible au sein de la présente enquête, il serait davantage question de proposer des stratégies intéressante à mettre en avant voire à développer dans le cadre du macro-dispositif de formation.

Les tableaux suivants proposent le développement de quelques stratégies choisies après analyse.

❖ *Choix des stratégies pour la formation des enseignants et formateurs à l'agriculture biologique*

	Positionnement	Dispositifs	Evaluation terminale
Stratégie de l'alternance	Pédagogie de l'alternance. Privilégier les démarches de réflexivité et le retour sur l'activité	Alternance des temps professionnels (emploi) et des temps de formation courte)	Par le groupe. Par l'individu Par le formateur

	Positionnement	Dispositifs	Evaluation terminale
Stratégie du groupe, des pairs	Mise en place de groupes de pairs selon les pratiques, les filières, activités exercées	Développement de forums, d'ateliers d'échanges de pratique et d'analyse de pratique, groupe projet	Par le groupe

	Positionnement	Dispositifs	Evaluation terminale
Stratégie de la transmission	Transmission d'un professionnel ou d'un expert auprès de l'apprenant et transmission entre apprenants	Sur le mode magistral (salle de cours, conférences, colloques) mais également sur le terrain auprès des professionnel « expert »	Difficile ; Par le réinvestissement dans la pratique

	Positionnement	Dispositifs	Evaluation terminale
Stratégie du voyage	Associer les découvertes et les apprentissages ; Introduire un dépaysement, une confrontation ; Privilégier le caractère social et collectif et pousser à l'intercompréhension	Voyage intra ou inter-structures ; En France ou à l'étranger ; Possibilité de s'insérer dans le cadre de programmes européens.	Difficile. Par le réinvestissement des contenus dans la pratique Par une évaluation de la visée socialisante de la formation

	Positionnement	Dispositifs	Evaluation terminale
Métacognition	Autonomiser les ressources de l'apprenant et favoriser son autonomie vis-à-vis de sa professionnalisation	Analyse de pratiques ; Suivi individuel des parcours de formation au sein des structures ; Dispositifs d'autoformation	Par l'apprenant

Ces stratégies ne sont pas les uniques stratégies à développer dans le cadre du développement des dispositifs de formation et dans la mise en œuvre d'une ingénierie de formation. Ce sont des possibilités de développement identifiées comme intéressantes et pertinentes dans le cadre de cette recherche.

- **Etape 4 : Préciser les situations d'apprentissage, l'organisation du temps, des lieux et des modalités de régulation**

Il est nécessaire de définir pour poursuivre l'étape de définition des stratégies, les séquences types d'apprentissage, leurs modalités et situations (qui, quand, quoi, où, comment, pour quel objectif intermédiaire). Il faut alors définir les ressources nécessaires, en fonction des modalités de chaque séquence. La formalisation de ce travail pourrait s'appuyer la grille suivante, proposée par Lebatteux (2011, p. 51). La présente

recherche ne permettra pas de pousser l'analyse jusque ce stade. Mais elle se pose comme la prochaine étape à développer dans le cadre d'une ingénierie du dispositif.

Cette recherche propose non pas de créer l'ingénierie du dispositif mais **l'ingénierie des dispositifs**. Elle sous-entend donc que chaque dispositif prenant part à ce macro-dispositif ait été analysé en fonction de ses objectifs, de ses enjeux, etc. (comme vu précédemment). En conséquence les étapes 4 et 5 proposées ici sont des préalables au développement d'une ingénierie **des** dispositifs.

Le tableau ci-dessous est un cadre, un support, proposé par Lebatteux, qui peut soutenir l'analyse de chacun des dispositifs de formation déjà existant et favoriser, après analyse le montage de ce macro-dispositif.

❖ *Grille d'analyse des ressources par séquence*

Séquence n° X		Phase de la formation :		
Objectif ou type d'objectif intermédiaire	Situation pédagogique (lieu, temps, consignes)	Activité(s) de l'apprenant	Encadrement ou accompagnement	Ressources nécessaires

• **Etape 5 : Préciser les ressources nécessaires et établir le cahier des charges**

Un cahier des charges doit, de préférence, être établi pour chacune des ressources (humaine, matérielle, d'autoformation, etc.). Il permet de repérer les ressources existantes correspondant aux besoins définis ou, le cas échéant de passer commande à un organisme en mesure de développer les ressources ou le dispositif.

De la même façon que pour l'étape 4, il n'est pas possible dans cette recherche de réaliser cette étape de l'ingénierie des dispositifs. Le projet du RMT ayant une plus grande envergure qu'un projet interne à un établissement ou à une structure, la mobilisation des structures, des acteurs, des ressources nécessite plus de temps et une ingénierie organisationnelle importante. Cependant la réalisation des étapes 4 et 5 pourrait faire partie des futurs projets menés autour de la formation à l'agriculture biologique à destination des enseignants et des formateurs.

2.3.4. Autres propositions dans le cadre de cette recherche

- **Développer le travail partenarial dans le cadre de la formation**

L'accompagnement au changement nécessite d'être soutenu au sein de chaque structure.

Il en est de même pour la formation. Le RMT DévAB, au même titre que les autres RMT, favorise ce travail partenarial, l'intercompréhension entre les structures et leurs enjeux et par ce biais, l'accompagnement aux changements globaux.

Le RMT en tant que dispositif lui-même limité dans le temps doit engager les structures et ses acteurs à promouvoir ce travail partenarial et la collaboration dans la gestion de projet commun, d'autant plus quand les structures se trouvent dans un marché concurrentiel tel que celui de la formation.

- **Redonner son rôle à la formation formelle et laisser la place aux autres espaces de formation quand ils sont mieux adaptés.**

D'autre part, il semble important de définir le rôle et les apports de la formation formelle et de reconnaître aux autres espaces les atouts qui leur reviennent en termes d'apprentissages.

En effet, l'enquête montre clairement l'intérêt pour les journées techniques. Elles sont probablement plus adaptées pour tout ce qui touche aux questionnements techniques, voire technico-économique. La formation formelle n'est peut-être plus adaptée pour répondre aux besoins techniques, rôle qui reviendrait peut-être davantage aux colloques, ou aux (convoitées) journées techniques.

La formation formelle, quant à elle, favoriserait peut-être être davantage la compréhension de thématiques telles que l'approche globale, l'approche systémique ou les raisonnements en agriculture biologique.

De la même façon, les situations « en salle », liée à un accompagnement, permettrait mieux de conduire les changements.

Conclusion générale

Ce travail de recherche a débuté en s'orientant vers l'identification des savoirs diffusés propres à l'agriculture biologique et le repérage de ces savoirs au sein des différents dispositifs de formation. L'identification de différents types d'espaces comme espaces de formation (formelle, non-formelle, informelle) engageait nécessairement à proposer aux professionnels un large choix de lieux pour le développement de leurs compétences.

La participation des professionnels de la formation à ces espaces révèle l'intérêt qu'ils y portent. Il semblait important pour le développement d'une « offre de formation à l'agriculture biologique », comme pour le développement de contenus nécessaires à la formation des enseignants et formateurs, de comprendre comment les professionnels s'orientent dans les dispositifs de formation et quels intérêts ils trouvent à participer à tel ou tel type de formation. La mise à jour des stratégies de professionnalisation des acteurs de la formation était donc l'un des enjeux de cette recherche, enjeu auquel l'enquête a permis de répondre. La priorisation des critères d'entrée en formation étant faite par les répondants, il a été possible de voir que :

- Les professionnels priorisent leur entrée dans les espaces de formation formelle ou informelle quasiment de la même façon. Ils cherchent à répondre à un besoin professionnel, à se créer un réseau de partenaires voire à pénétrer dans des réseaux déjà institués. Ils cherchent à mettre à jour un certain nombre de connaissances pour rester en accord avec les réalités du terrain, et veulent développer leurs connaissances et compétences dans une perspective d'innovation.
- Les besoins des acteurs font référence (1) aux contenus de l'agriculture biologique, (2) aux approches pédagogiques spécifiques (ou non) mettre en œuvre pour parler d'agriculture biologique, (3) à l'accompagnement au changement : l'arrivée de l'agriculture biologique au sein de l'enseignement agricole, le changement des pratiques sur le terrain lié à un changement plus grand qualifiable de « changement social ».
- Pour répondre à leurs besoins en formation, ils utilisent, probablement de façon instinctive ou bien « par expérience », différentes voies de la professionnalisation : espaces professionnels, espaces de formation formels, pratiques de veille, autoformation. La rationalisation de l'offre de formation des formateurs en agriculture biologique en termes d'objectifs de formation est nécessaire. Une des possibilités de

classification de cette offre s'articule autour des trois types de besoins identifiés (contenus/axe pédagogique/accompagnement au changement).

Pour répondre aux interrogations posées au début de ce travail de recherche, nous pouvons énoncer que :

- Il semble essentiel d'intégrer de façon claire et explicite les espaces de formation non-formelle dans une offre de professionnalisation à destination des enseignants et des formateurs et de travailler à l'identification des échanges et des savoirs qui s'y bâtissent.
- Le facteur « agriculture biologique » n'apparaît pas nécessairement comme un élément primordial, à l'issue de cette recherche, dans l'élaboration de l'offre de formation. Par contre, il influe sur le contenu de l'offre de formation. L'agriculture biologique doit être considérée comme « le coefficient changement », nécessitant de fait des adaptations de discours, un accompagnement spécifique aux évolutions à la fois des pratiques et des représentations.
- Le groupe professionnel, le pair, doivent être favorisés dans l'apprentissage des formateurs et des enseignants. Dans ce contexte, les espaces privilégiant les rencontres, les échanges, le réseautage, doivent être mis en avant.

Globalement, on ne peut définir à l'issue de cette recherche si les professionnels en formation à l'agriculture biologique apprendraient mieux dans certains environnements que dans d'autres. Nonobstant, il est évident d'une part que les professionnels ont un certain nombre d'attentes vis-à-vis de la formation et d'autre part qu'ils sont prêts à varier les types de dispositifs pourvu que la formation ou l'expérience proposée leur permette de développer leur pratique et qu'elle ait un impact sur leur quotidien professionnel.

Cette recherche propose, à l'issue de ce travail d'écriture, une réflexion autour de l'ingénierie de formation et la production d'un macro-dispositif qui nécessiterait probablement, en amont, une meilleure analyse de chacun des dispositifs qu'il mettrait en jeu. Cette ingénierie des dispositifs est une méthode, parmi d'autres, qui permettrait de favoriser l'articulation des espaces de développement des savoirs et des compétences et d'aboutir à une amélioration continue de l'offre de formation et de professionnalisation des enseignants et des formateurs à l'agriculture biologique. Tel pourrait être l'objet d'une prochaine recherche...

Bibliographie

- AGAMBEN G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif*. Paris : Rivages.
- ALBERO B. & POTEAUX N. (dir. par), (2010). *Enjeux et Dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp.67-94). Paris : les Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.
- ALLOUCHE-BENAYOUN J. & PARIAT M. (2000). *La fonction formateur*. Paris : Dunod (2^e Edition).
- BARBIER J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARBIER J-M. (2009). « Les dispositifs de formation : diversités et cohérence – outils d'approche », in Barbier & coll. *Encyclopédies de la formation*. (Chap. 7, pp 223-247). Paris : PUF.
- BARBOT M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International HER.
- BATMAN P. (2004). Le concept de Réseau, in *Vie sociale et traitements*. 2004/1 n°81, pp.18-19.
- BEILLEROT J. (2011). « Le groupe en formation », in Caspar et Carré, *Traité des sciences et techniques de la formation -3^e édition*. (pp. 507-524). Paris : Dunod.
- BERBAUM J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.
- BEZILLE H. (2005). *Le maître, le formateur et l'autodidacte*. in *Education Permanente*, n° 164, sept. 2005 « Que sont les formateurs devenus », pp. 27-38.
- BLANDIN B. (2007). *Les environnements d'apprentissage*, Paris : L'Harmattan.
- BORDEAUX C. (2010). *Etude Le Bio dans l'enseignement agricole*. Document interne
- BOUVIER A. & OBIN J-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain : former et organiser pour enseigner*. Hachette Education. Paris.
- CARRE P. (2002). « L'état international de la recherche sur l'autoformation » in Carré & Moizan, *L'autoformation fait social*, (pp.81-86). Paris : L'Harmattan.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- CHANAL V., (2000), « Communautés de pratiques et management par projet », A propos de l'ouvrage de Wenger. (1998). *Communities of practice : learning, Meaning, and Identity*, (1998). Management. Vol.3 n°1.
- CONJART P. & DEVIN B. (2005). *Garantir un processus plutôt qu'un contenu de formation*, in *Education Permanente*, n° 164. Sept. 2005. « Que sont les formateurs devenus », pp.143-154.

- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- CROCCO M. (2011). *L'insertion par l'activité économique : entre dispositifs, normes et valeurs.* consulté le 11/08/2011, sur le site du CEREQ. www.cereq.fr/index.php/content/download/1023/.../relief32_p17.pdf
- DANVERS F. WULF Ch. & AUBRET J. (2006). *Modèles, concepts, et pratiques en orientation des adultes.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DEBRIS S. & WITTORSKI R. (2001). « La professionnalisation par la formalisation des savoirs » in Education Permanente *Formation et professionnalisation*, n°188, mars 2011
- DELOBBE N. & VANDENBERGHE C. (2001). « La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire », in *Le travail Humain*, PUF, 2001/1 – vol 64, pp61-89.
- FABLET D. (2001). *La formation des formateurs d'adultes.* Paris : L'Harmattan.
- FERGANU-OUDET S. (2007). *Editorial* in Education Permanente. « L'alternance, pour des apprentissages situés (1) ». n° 172. Sept.2007.
- FLEITZ T. (2004). *Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation*, in *Savoirs*. 2004/1 n°4. p79-97.
- FUCHS V. (2010). *Le dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation*, Lyon : Chronique Sociale.
- GEAY A. (2007). *L'alternance comme processus de professionnalisation, implications didactiques*, in Education Permanente. Septembre 2007. n°172. pp.27-38.
- GUICHARD J. & HUTEAU M. (2001). *Psychologie de l'orientation.* Paris : Dunod.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2010). « Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes », Hambourg.
- JONES R. A. (2000). *Méthodes de recherches en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck Université.
- KADDOURI M. (2009). « Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation d'adultes » in Barbier & coll. *Encyclopédie de la formation* (Chap. 32, pp. 1110-1127), Paris : PUF.
- LEBATTEUX AND CO. (2011). *Démarche d'ingénierie des dispositifs de formation ouverte (Guide).* Lempdes : Centre National de la Promotion Rurale (CNPR)
- MARSAN C. (2008). *Réussir le changement.* Bruxelles : De Boeck Université.
- MAULINI O. & MONTANDON C. (2005). *Les formes de l'éducation : Variété et variations.* Bruxelles : De Boeck Université. pp.169-188.

- MERINI C. (1999). *Le partenariat en formation*. Langres : L'Harmattan.
- MITRE P. (2003). « Fiche de lecture ». à propos de. AUTISSIER D. MOUTOT J-M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement*. Paris : Dunod.
- OLLAGNIER E. (2005). « Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? » in Maulini O et Montandon C. *Les formes de l'éducation : Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Université (pp. 169-188).
- PAIN A. (2003). *L'ingénierie de la formation - Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan.
- PETIT L. (2007). « Fonction structurante de la discontinuité de l'alternance » in *Education Permanente*. Sept. 2007. n°172. pp. 89-97.
- PINARD R. POTVIN P. & ROUSSEAU R. (2004). *Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation* in *Recherches Qualitatives*. Vol.24. p.58-80 [En ligne].
- Rapport Guégot du 8 décembre 2009. « Développement de l'orientation tout au long de la vie. Rapport au Premier Ministre » (créé en janvier 2010).
- RAYNAL & RIEUNIER. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Editeur.
- SINGLY (de) F. (2008). *L'enquête et ses méthodes - Le questionnaire* (2^e édition refondue). Paris : Armand Colin.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI R. « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés » in *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010. URL : <http://formationemploi.revues.org/index1115.html>

Sitographie

Site du CEREQ :

- Crocco Mariagrazia, (2011) *L'insertion par l'activité économique : entre dispositifs, normes et valeurs*, consulté le 11/08/2011, sur le site du CEREQ, www.cereq.fr/index.php/content/download/1023/.../relief32_p17.pdf

Site du MAAPRAT :

- www.agriculture.gouv.fr
 - Brochure Réseaux Mixtes Technologiques (2009), consulté le 20/02/2012

Site officiel du Grenelle de l'Environnement :

- www.legrenelle-environnement.fr/-Lois-.html

Plateforme du RMT DévAB

- www.devab.org/moodle/

Site Europa, synthèse de la législation de l'Union Européenne

- <http://europa.eu/>

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 :	Circulaire relative au lancement des Réseaux Mixtes Technologiques et Cahier des Charges	p. 130
Annexe 2 :	Note de service DGER du 27 juin 2008	p. 135
Annexe 3 :	Grandes formes sociales de la formation selon Barbier	p. 142
Annexe 4 :	Questionnaire en ligne	p. 144
Annexe 5 :	Extraits des données des questionnaires	p. 152
Annexe 6 :	Schématisation de la thèse de Wenger sur les communautés de pratiques	p. 163
Annexe 7 :	Démarche de conduite du changement	p. 165

ANNEXE 1 :
Circulaire et cahier des Charges
Réseau Mixte Technologique (RMT)

ANNEXE 2 :

Note de service DGER du 27 juin 2008

ANNEXE 3 :

Grandes formes sociales de la formation selon Barbier

ANNEXE 4 :
Questionnaire en ligne

Questionnaire

Agriculture biologique et formation continue : quels besoins, quelles possibilités?

Dans le cadre du Chantier 2 "Formation" du RMT DévAB (Réseau Mixte technologique pour le Développement de l'Agriculture Biologique), une enquête est menée autour de la formation continue en Agriculture Biologique. Pour cela, un questionnaire est diffusé afin de mieux identifier et comprendre les rapports à la formation continue des acteurs travaillant en relation avec l'agriculture biologique. La formation continue en AB tend à se développer et pour accompagner cela, une meilleure compréhension des attentes et des besoins en formation est nécessaire. Nous vous remercions du temps que vous consacrerez à répondre à cette enquête. La participation du plus grand nombre garantira l'obtention de résultats valides et représentatifs Les questions comportant un astérisque rouge sont obligatoires pour valider le questionnaire. N'oubliez pas de valider à la fin touche "envoyer". Merci

Q1 : En règle générale, trouvez-vous l'offre de formation continue claire et accessible ?

- Oui, claire et accessible
- Suffisamment claire
- Peu claire
- Pas du tout claire

Q2 : Avez-vous déjà recherché des formations en AB ?

- Oui
- Non

Q3 : Avez-vous trouvé facilement la formation qui répondait à vos besoins ?

- Oui
- Non

Q3 bis : Expliquez

Q4 : Par quels moyens recherchez-vous des informations sur les formations ?

- Internet
- Presse
- Catalogue de formation continue de votre structure
- Salons, forums
- Bouche-à-oreille
- Autre :

Q5 : Avez-vous effectué un parcours de formation dans le secteur agricole?

- oui, par voie scolaire
- oui, par voie d'apprentissage
- oui, par la formation continue
- non
- Autre :

Q6 : A quel moment de votre formation vous a-t-on parlé d'Agriculture Biologique?

- Lycée
- Etudes Supérieures
- En formation continue
- Jamais
- Autre :

Q7 : Manifestez-vous un intérêt pour l'agriculture biologique ?

- Oui, beaucoup
- Oui, plutôt
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

Q8 : Vous êtes-vous informé par vos propres moyens sur l'agriculture biologique

- Oui
- Non
- Pas vraiment

Q9 : Comment vous-y êtes-vous pris ?

- Structures d'information et d'orientation
- Recherches sur internet
- Médias (journaux, magazines, radios...)
- Salons, conférences
- Relations personnelles
- Autre :

Q10 : Depuis le début de votre carrière, avez-vous toujours été en relation avec l'agriculture biologique ?

- Oui
- Non
- En partie

Q11 : A partir de quand cette méthode spécifique agricole a-t-elle pris de l'importance dans votre pratique professionnelle?

- Plus de 20 ans
- Plus de 10 ans
- Plus de 5 ans
- Entre 2 et 5 ans
- Moins de 2 ans

Q12 : Avec quel type de public travaillez-vous principalement ?

- Principalement avec un public motivé par l'agriculture biologique
- Principalement sans lien avec l'agriculture biologique
- Avec un public mixte

Q13 : Si vous travaillez avec un public AB et conventionnel, pouvez vous dire que vous effectuez un travail différent selon le public? Expliquer la nature de vos démarches, de vos relations avec les publics, etc.

Q14 : Comparativement à il y a 5 ans, estimez-vous être aujourd'hui davantage questionné sur des éléments relatifs à l'agriculture biologique (les conversions, les pratiques, le rendement d'une ferme bio, etc.) ?

- Oui
- Non
- Pas vraiment

Q14 bis : Expliquez

Q15 : Etes-vous en capacité de répondre à l'ensemble des questions technico-économique qui vous sont posées sur l'AB de façon générale ?

- Oui, dans l'ensemble
- Dans une certaine mesure
- Pas souvent
- Pas du tout

Q16 : Votre niveau de connaissances est selon vous :

- Suffisant pour votre pratique professionnelle
- Insuffisant pour votre pratique professionnelle

Q17 : D'une manière générale, comment jugez-vous vos connaissances en Agriculture biologique sur une échelle de 1 à 10 ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>									

Q18 : Quels types de connaissances sont selon vous nécessaires à votre exercice professionnel ?

- Connaissances Techniques
- Historique de l'AB
- Repères socio-économiques
- Connaissances sur les filières
- Autre :

Q19 : Pouvez-vous détailler certaines de ces connaissances?

Q20 : Etes-vous à la recherche de formations ou d'autres éléments de développement de vos compétences ?

- Oui, ça m'intéresse
- Non, je ne suis pas intéressé
- Ne sait pas

Q21 : Par quels contenus de formation seriez-vous intéressé ?

Q22 : Vous rendez-vous régulièrement à des séquences de formation (formations en face-à-face, stages, séminaires...) ?

- Oui
- Non

Q23 : Précisez la régularité

- Plusieurs fois par mois
- Une fois par mois
- Plusieurs fois par an
- Une fois par an
- Moins d'une fois par an

Q24 : Quelles sont vos motivations/arguments (pour y aller ou ne pas y aller) ?

Q25 : Avez-vous déjà reçu une formation spécifique à l'agriculture biologique dans le cadre de votre activité professionnelle ?

- Oui
- Non

Q26 : De quel type de formation s'agissait-il?

- Sensibilisation
- Approfondissement
- Autre :

Q27 : Si possible, citez les références de ces formations ainsi que les organismes dispensateurs?

Q28 : Etait-ce un choix personnel ou une initiative de votre structure ?

- Un choix personnel
- Une volonté de ma structure
- Une décision commune
- Autre :

Q29 : Quel(s) mode(s) de formation privilégiez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

- Les formations courtes
- Les formations longues
- Les formations à distance
- Les formations en présentiel
- Peu importe
- Vous allez peu en formation

Q30 : Si vous affectionnez certains types de formation plutôt que d'autres, pouvez-vous en expliquer les raisons ?

Q31 : Accepteriez-vous de suivre des modules de formation à distance ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

Q32 : Utilisez-vous d'autres moyens pour garder à jour vos connaissances professionnelles en lien ou non avec l'Agriculture biologique ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

Q32 bis : Lesquels ?

Q33 : A quels types d'événements organisés autour de l'AB prenez-vous part?

- Journées techniques

- Colloques
- Salons professionnels
- Réunions de réseau de professionnels
- Autre :

Q34 : Participez-vous à des journées thématiques (techniques, règlementaires, etc.) sur l'AB ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Non

Q35 : Si vous participez à ce type d'événements, quels apports en retirez-vous ?

Q36 : Considérez-vous ces espaces comme des espaces de formation ?

- Oui
- Non
- Pas exactement

Q37 : Pourquoi ?

Q38 : Les connaissances acquises dans ces espaces professionnels sont-elles, selon vous, différentes de celles acquises en situation de formation (en centre de formation, avec un ou plusieurs intervenants, etc.) ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

Q38 bis : Pourquoi ?

Q39 : Avez-vous des demandes ou des souhaits particuliers quant à la formation continue en agriculture biologique? Lesquels?

Q40 : Si vous souhaitez partager un autre élément de réflexion, c'est ici :

Dans quel type de structure travaillez-vous ? * (si vous travaillez au sein de plusieurs structures, veuillez choisir une structure principale)

- Chambre d'Agriculture
- GAB-GRAB
- Structure Nationale de l'Agriculture Biologique (ITAB, FNAB, etc.)
- Organisation nationale non spécialisée en Agriculture Biologique (APCA, TRAME, FNCIVAM, etc.)

- Enseignement agricole - Formation initiale
- Enseignement agricole - Formation continue
- Enseignement supérieur
- Organisme de Recherche (Instituts Techniques, INRA, etc.)
- Organisme certificateur
- Autre :

Quel emploi occupez-vous? Quelles sont vos activités professionnelles?

Vous êtes

- Un homme
- Une femme

Vous avez entre :

- 18 ans et 30 ans
- 30 ans et 45 ans
- 45 ans et 60 ans
- Plus de 60 ans

Vous êtes

- Marié
- Célibataire
- Divorcé
- Veuf
- Autre :

Dans quelle région travaillez-vous ?

ANNEXE 5 :

Extraits des résultats de l'enquête en ligne

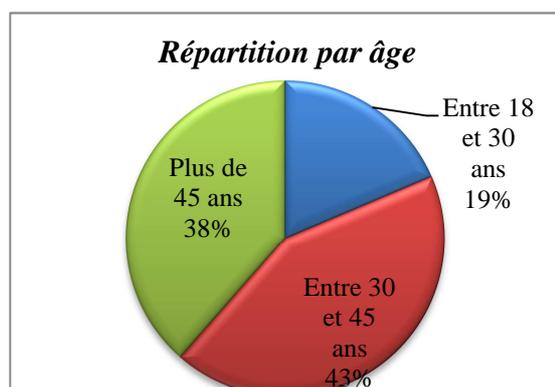
Données extraites des résultats des questionnaires

A] Caractéristiques de la population

- **Répartition par genre et par âge des répondants :**

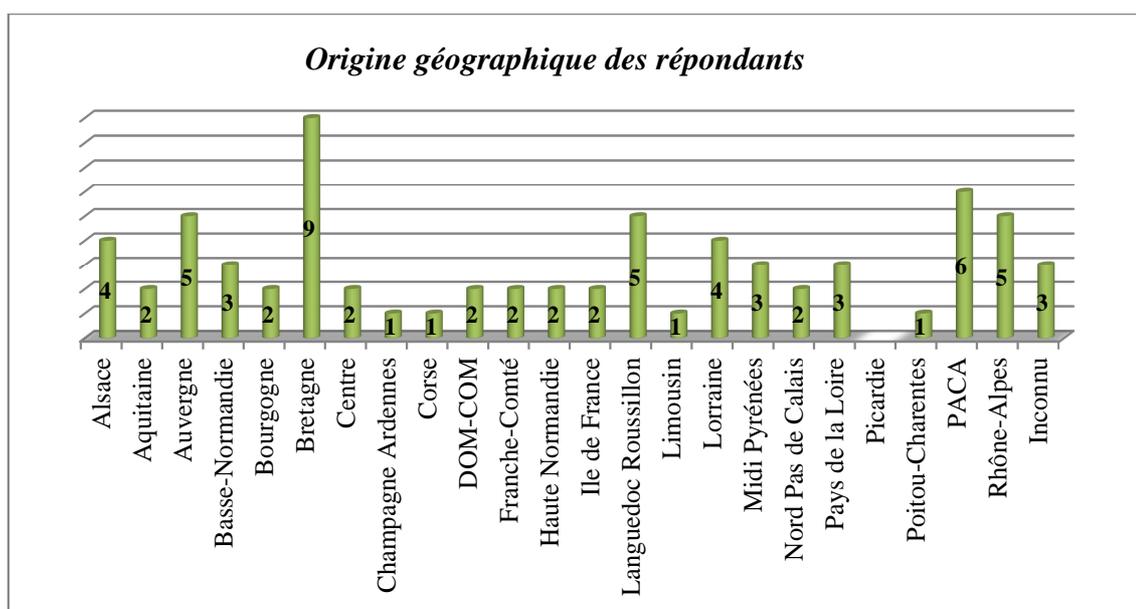
On note une égalité des genres quasi-parfaite parmi les répondants de cette enquête avec 46% d'hommes (32) et 54% de femmes (38). Ces résultats corroborent les constats actuels d'une féminisation dans le secteur de l'enseignement et du développement agricole depuis 20 ans.

Les 18-30 ans sont légèrement moins représentés avec 13 réponses contre 27 et 30 réponses pour les deux catégories restantes. Ceci s'explique peut-être par l'âge d'entrée dans ces métiers (master pour les enseignants notamment).



- **Origine géographique**

Des ressortissants de la quasi-totalité des régions ont répondu à l'enquête y compris dans les départements et territoires d'Outre-Mer. Les deux régions ayant le plus de répondants sont la Bretagne (9) puis la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (6). Viennent ensuite l'Auvergne, le Languedoc-Roussillon et la région Rhône-Alpes (5).

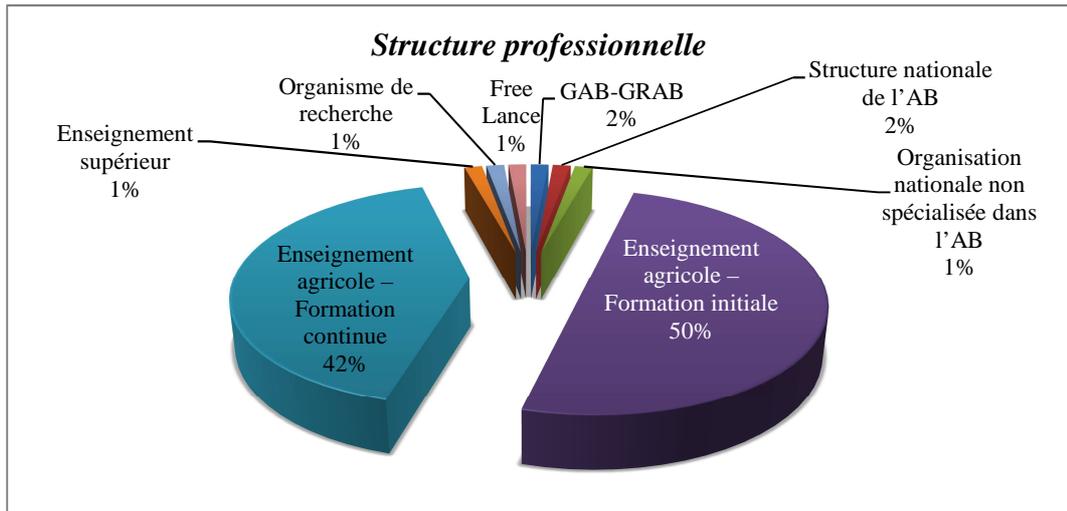


Les régions ayant le moins de répondants à l'enquête sont la Champagne-Ardenne, la Corse, le Limousin (1), le Poitou-Charentes et la Picardie (pas de réponses)

Il faut noter que Bretagne et Rhône Alpes sont deux régions ayant beaucoup de structures d'enseignement agricole avec les Pays de Loire (région ayant peu répondu ici mais dont les professionnels sont régulièrement sollicités pour des projets de recherche et développement en formation)

- **Structure professionnelle et fonctions occupées**

La structure des répondants est conforme, proportionnellement, à celle de la population enquêtée.



Une majorité de répondants est issue de l'enseignement agricole avec 35 répondants issus de la formation initiale et 29 de la formation continue. Ils représentent 92% des répondants. A cela s'ajoutent les formateurs des chambres d'agriculture, des GAB et GRAB, des instituts de recherche qui sont représentés ici mais dans une moindre mesure.

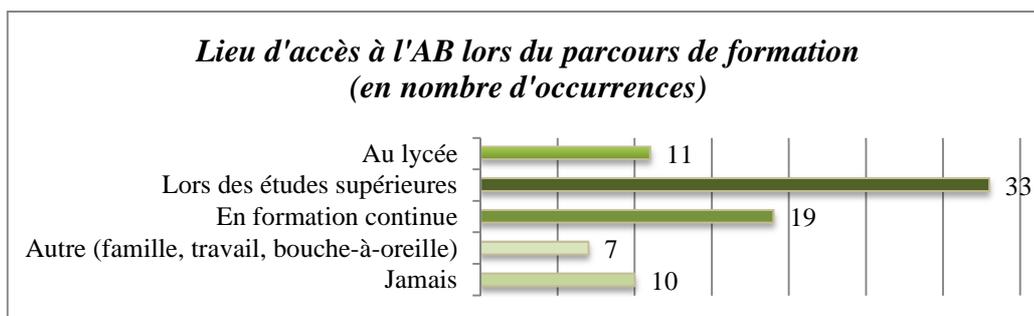
D'autre part, en terme de poste occupé, 37 répondants se définissent comme formateurs et 34 se définissent comme enseignants. Nous avons vu que le rapport à la formation peut être différent selon le statut (enseignant ou formateur).

23 répondants déclarent occuper plusieurs fonctions à la fois dont l'une est celle d'enseignant ou de formateur et l'autre peut être celle de coordinateur de formation (12), de chargé d'ingénierie ou chargé de mission développement de la formation/de la filière (6), ou d'autres fonctions telles que la qualité (1), la commercialisation (1), la communication(1), ou bien même le métier d'agriculteur (1).

B] Rapport à l'agriculture biologique

• Poids de l'agriculture biologique dans la formation des répondants

93 % des répondants déclarent avoir effectué un parcours de formation dans le secteur agricole : 69% par la formation initiale et 24% par la formation continue (Q5). Le graphique ci-dessous montre à quel(s) moment(s) les acteurs ont « eu contact » avec l'agriculture biologique dans le cadre d'une formation.



Si 14 % des répondants n'ont jamais eu accès à l'AB dans ce cadre, d'autres y ont été confronté à plusieurs reprises. 33 acteurs ont entendu parler de l'AB lors des études supérieures, et 19 dans le cadre de la formation continue.

• La pratique est-elle la même en quel que soit le public ?

Sur les 43 répondants intervenant auprès d'un public mixte, 14 estiment qu'ils effectuent un travail différent en fonction du public. 13 estiment qu'ils effectuent un travail similaire et 1 estiment que la différence n'est pas évidente. 15 ont fourni une réponse nulle ou inutilisable.

Les personnes estimant travailler de façon différente en fonction du public (bio et conventionnel) mettent en avant les éléments suivants :

<i>Pour le public conventionnel</i>	<i>Pour le public bio</i>
Plus de sensibilisation, « plus de psychologie ».	On entre plus dans les aspects techniques
Besoin de plus de dialogues, et d'échanges sur le bio (communication),	Besoin de formation technique et d'accompagnement
Convaincre avec des arguments scientifiques	Rationaliser pour éviter les croyances aveugles
Le public est plus réticent	Le public est plus à l'écoute
Il faut prendre plus de précautions	

Selon les répondants, compte tenu des *motivations, attentes et questionnements* différents, le travail effectué ne peut- être que différent. De plus, certains enseignants soulignent que, travaillant avec des référentiels de formation différents, leurs approches différent de fait. D'autres déclarent que le contenu est adapté en fonction du cadre de référence du public tout en conservant une entrée économique et une entrée agronomique. Enfin, d'une façon plus philosophiques, il est souligné qu'il est préférable d' « essayer de rassembler les points de vue plutôt que les marginaliser ».

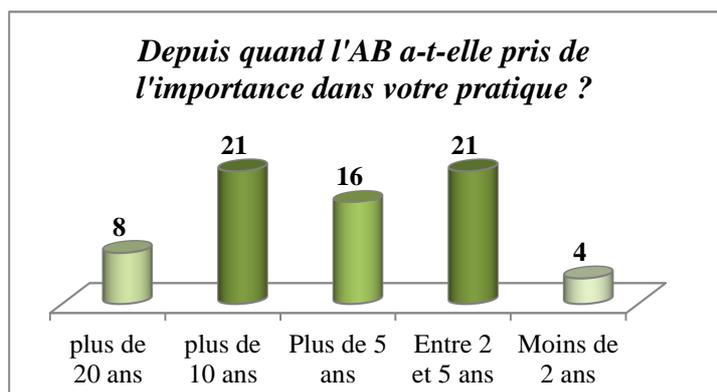
Au contraire, **la part de répondants qui estime travailler de façon identique** avec les différents types de public propose ces arguments :

- Toutes les pratiques agricoles sont abordées de la même façon, on présente les différentes possibilités.
- Il faut aborder les différentes méthodes en laissant au stagiaire le choix de s'orienter vers tel ou tel type de méthode.
- On propose les alternatives biologiques de façon distanciée
- C'est plus une adaptation de discours qu'une façon différente de travailler

- **Une plus grande présence de l'AB au sein de l'activité professionnelle**

La nature de l'intérêt que manifestent des acteurs pour l'AB se pose. S'agit-il de convictions personnelles ou d'obligation professionnelle ? Ou bien encore, une alliance des deux ? Il ne s'agit pas de répondre à cette question mais de mieux comprendre si et comment l'AB s'intègre dans les pratiques professionnelles des répondants.

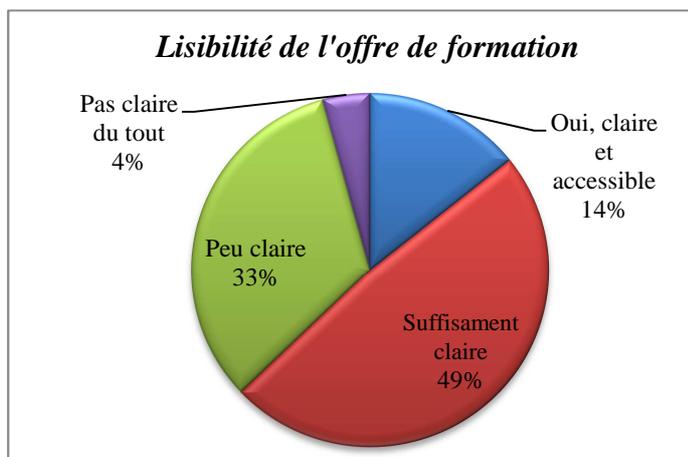
Le graphique ci-contre montre que l'agriculture biologique est au cœur de la pratique des acteurs depuis plus de 10 ans pour 29 d'entre eux, depuis plus de 5 ans pour 16 d'entre eux et depuis moins de 5 ans pour 25 d'entre eux.



C] Accès à l'offre de formation

- **L'accessibilité selon les répondants à l'enquête**

63 % des répondants estiment l'offre de formation est lisible et accessible. Certains acteurs ont-ils plus de difficultés que d'autres à s'orienter dans l'offre de formation ? Si oui, quels sont les facteurs explicatifs ? L'appartenance à telle ou telle structure

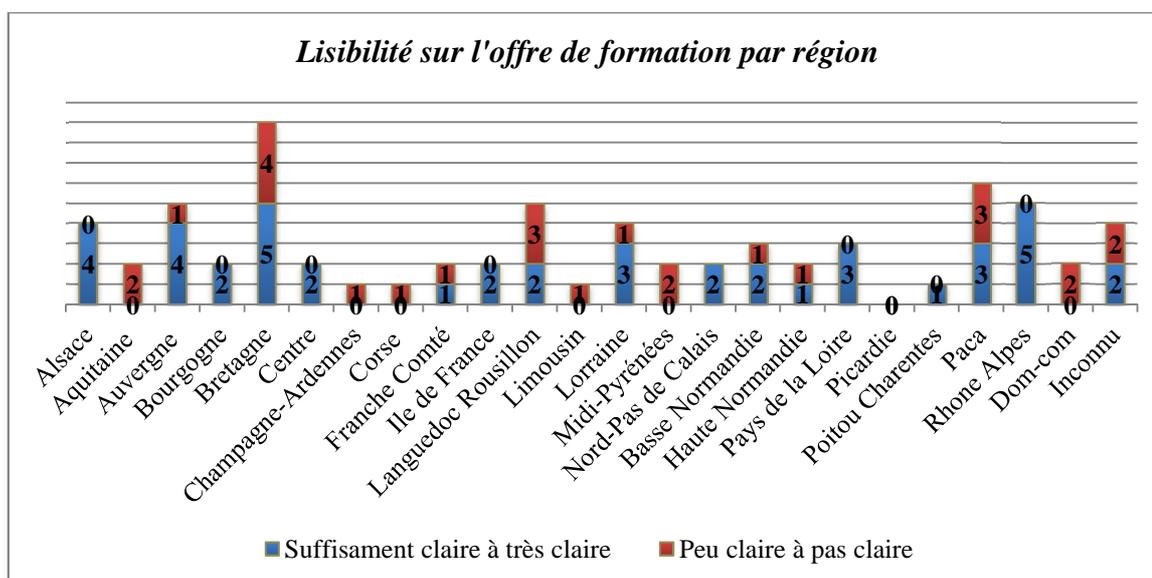


professionnelle influe-t-elle sur la compréhension de l'offre de formation ? L'origine géographique est-elle un critère d'accessibilité à l'offre ? Si oui, cela signifierait que certaines régions sont moins bien pourvues que d'autres en termes d'offre de formation. L'activité professionnelle des acteurs et leur relation à l'AB dans le cadre professionnel sont-ils des facteurs favorisant l'accès à l'offre de formation ?

Ainsi, la donnée « structure professionnelle » nous permet de constater que la lisibilité est plutôt bonne dans l'ensemble des organisations. Par contre, l'accès réel à la formation varie selon les structures

- **Lisibilité et origine géographique**

Globalement, l'offre de formation est vue de la même façon dans toutes les régions (Q1 et « *origine géographique* »).

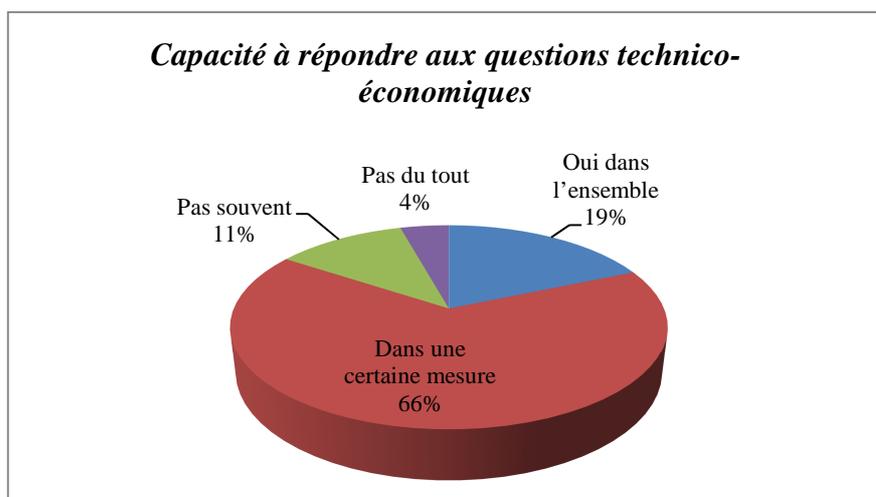


Le graphique ci-dessus montre que les ressortissants des régions semblent mitigés quant à la lisibilité sur l'offre de formation. De plus, le traitement des questionnaires a fait ressortir le fait que dans certains territoires d'Outre-Mer, l'offre de formation était rare, voire quasi nulle et donc difficilement accessible.

D] Rapport à la formation et logiques d'entrée en formation

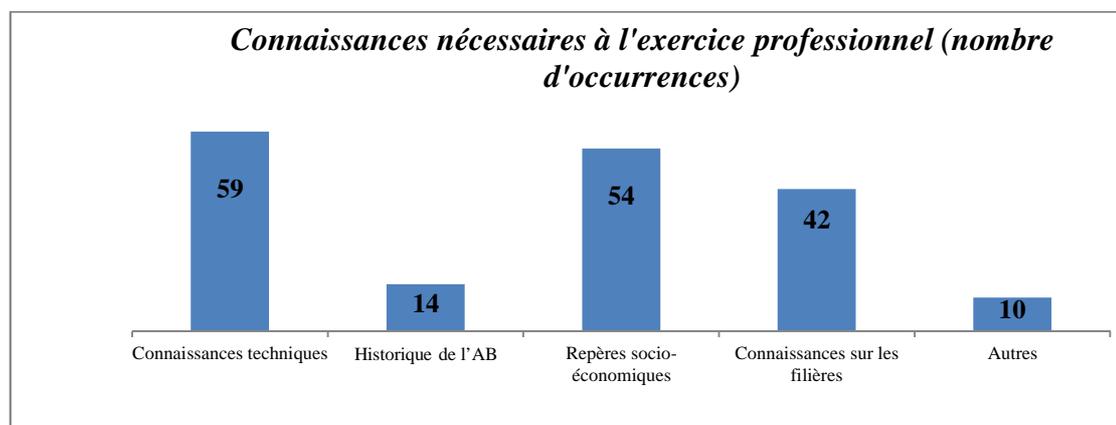
- **Autoévaluation des répondants**

85% des répondants s'estiment capables, à des degrés différents, de répondre aux questions relatives à l'agriculture biologique qui leur sont posées.



- **Définition des connaissances nécessaires à l'exercice professionnel**

A la question « quels types de connaissances sont selon vous nécessaires à votre exercice professionnel ? », concernant les activités liées à l'AB (Q18), les réponses se sont majoritairement penchées du côté des références et connaissances techniques et des repères socio-économiques comme le montre le graphique suivant :



Une partie des répondants a détaillé ces connaissances Voici une première catégorisation des connaissances citées :

Tableau : Détail des connaissances nécessaires à l'exercice professionnel
Connaissances techniques/technico-économiques/socioéconomiques :
<p>Des éléments technico-économiques concernant : la rentabilité de chaque filière, marges brutes, coûts de production, investissement, modes de commercialisation, précision sur les avantages des associations de culture, besoin de réelles études sur les effets de protection des cultures en AB.</p> <p>Se tenir au courant des références technico-économiques et des avancées dans les stratégies techniques.</p> <p>Connaissances techniques théoriques en productions végétales (prairies, légumes et grandes cultures),</p> <p>Agronomie, zoologie, écologie, fonctionnement des agro et écosystèmes techniques en AB</p> <p>Besoin de voir des expériences réussies, de décortiquer des itinéraires techniques.</p> <p>Repères technico-économiques en conversion et en bio en ovin lait. Méthodes et pratiques d'élevage innovantes (reproduction et IA, gestion mammites, efficacité alimentaire), gestion des surfaces fourragères, impacts et conséquences économiques de la conversion.</p>
Connaissances générales sur l'AB
Connaissances sur les filières :
<p>Structuration et construction d'une filière.</p> <p>Structuration, évolution des besoins en volumes et des prix.</p> <p>Filières : organismes de conseils (CIVAM, CA), organismes certificateurs.</p>
Historique de l'AB :
Historique et principaux courants (biodynamie, permaculture...).
Connaissance du réseau professionnel
Règlementation et cahier des charges :
<p>Règlementation: procédure de reconversion, aides spécifiques, certification; appui technique.</p> <p>Connaître les cahiers des charges, les aides, les repères dans toutes les filières</p>

- **Liste des thèmes à développer en formation selon les répondants (extraits des questionnaires)**

Thèmes à développer (source : extraits de la présente enquête par questionnaire)

Les traitements, les associations les jachères fleuries les techniques de désherbage

Techniques innovantes : diversification rotation, semis sous couvert, légumineuses, évolution vie et fertilité du sol, technique sans labour

Travail du sol en verger/viticulture : sur la connaissance des ravageurs et des plantes adventices

Culture légumière

Biodynamie

Homéopathie animale /phytothérapie

techniques : compost, engrais vert, techniques innovantes (algues d'eau douce, charbon, ...), cultures associées

Azote et adventices en priorité

Impact environnemental (énergie...)

Viticulture

Utilisation des engrais verts et des couverts végétaux pour semis sous couvert

Gestion des bio-agresseurs, des stress biotiques et abiotiques

Elevage

Agro-écologie

Espaces verts et agriculture biologique

Technique culturale en AB/ grandes cultures

Zootecnie en lien avec les conduites fourragères

Prophylaxie en AB

Techniques viticoles

Protection des cultures

Qualité des produits

Protection sanitaire des élevages bio / Valorisation et maintien de la fertilité des sols en AB,

Conversion/ rentabilité/ Réalisation de diagnostics économiques

Maraîchage/techniques de production en maraîchage

Parcours AB en production végétale/Conduite de cultures (autre que colza et blé)

L'AB et la protection de la ressource en eau

Education à la bio (public enfant)

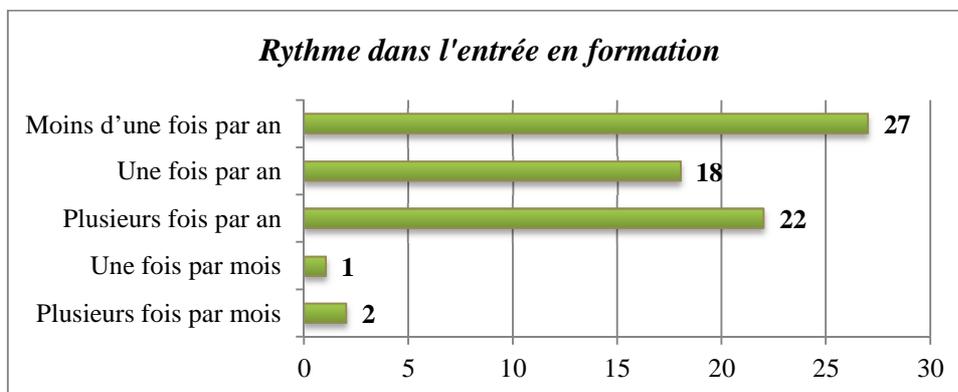
Commercialisation / marché par filière / Communication (sur AB)

Pédagogie de la formation en AB

Méthode Hérody

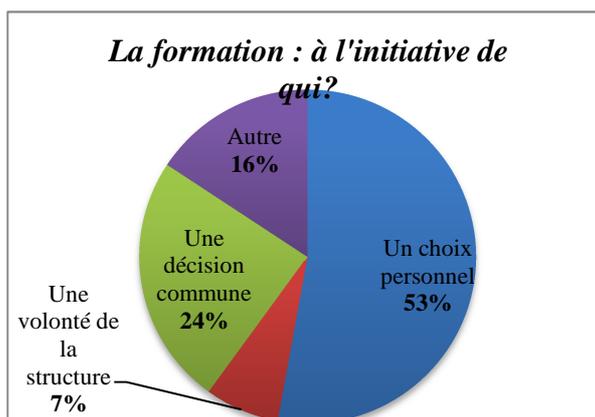
- **Logiques d'entrée en formation**

Le graphique présenté ci-dessous met en avant le fait que 45 répondants se rendent en formation au maximum une fois par an. A l'inverse, 25 professionnels répondants participent à des sessions de formation de façon très régulière, allant de plusieurs fois par an à plusieurs fois par mois pour quelques-uns.



- **La formation continue : initiative personnelle ou volonté des structures ?**

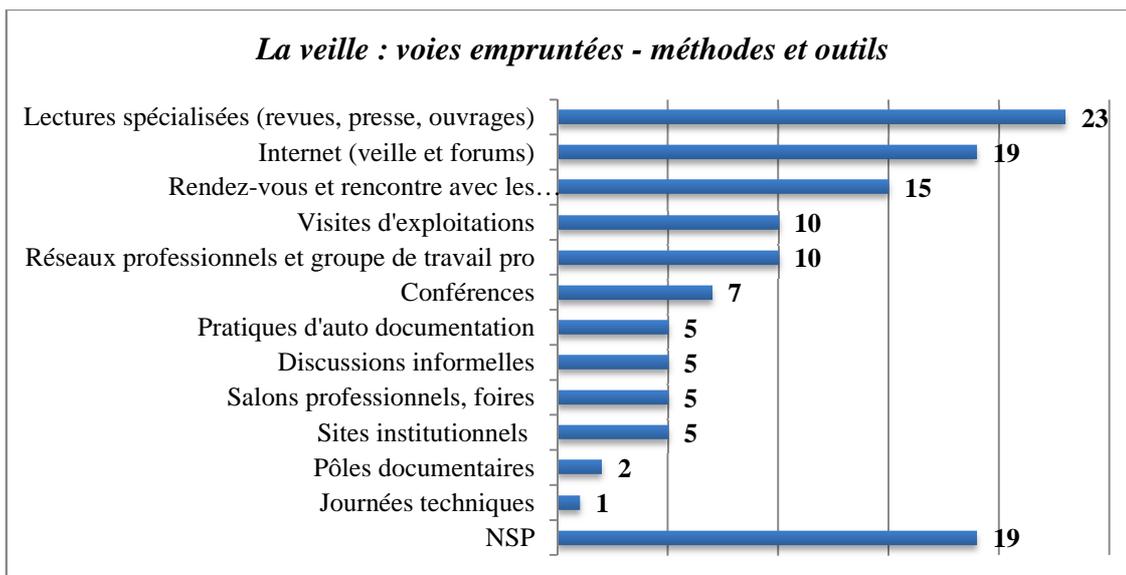
31% des répondants admettent que l'entrée en formation a été en partie ou totalement initiée par la structure. Les résultats ci-contre montrent que pour un quart des répondants, la formation est le fruit d'une décision partagée entre la structure et le professionnel.



E] Intérêts de la formation non formelle

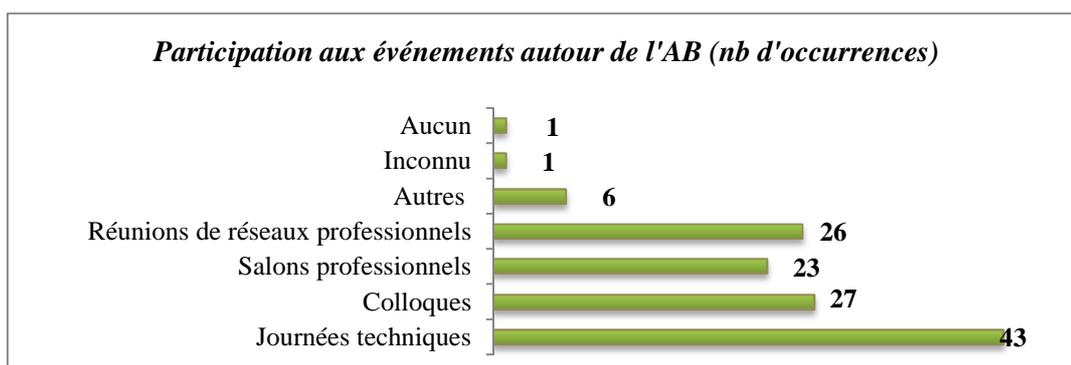
- **Compléments de formation, auto-documentation, veille informationnelle : quels usages ?**

79 % des répondants déclarent avoir recours à d'autres moyens que la formation formelle pour mettre à jour leurs connaissances. Dans la dynamique de maintien des connaissances et de veille, un certain nombre d'outils sont signalés par les acteurs comme les plus utilisés.



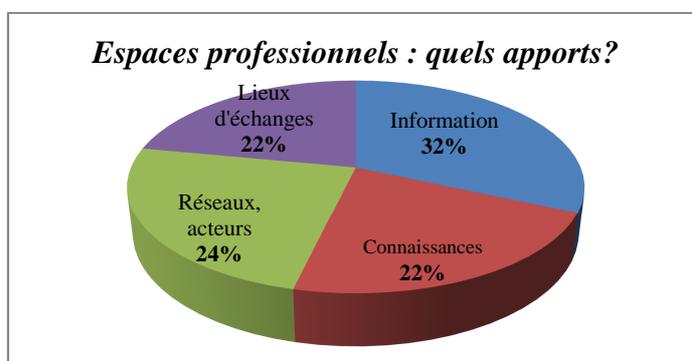
- **Participation aux événements autour de l'agriculture biologique**

Le graphique ci-contre montre clairement que les espaces professionnels « annexes » à la formation comme à la structure professionnelle sont connus et visités par les répondants.



- **Les apports de ces espaces**

Un peu plus d'un tiers de l'ensemble des répondants ont tenté de définir les apports de ces espaces. A la question « Quels apports retirez-vous de ce type d'événements ? » (Q35), un large panel de réponses a été reçu. Elles ont été regroupées au sein de



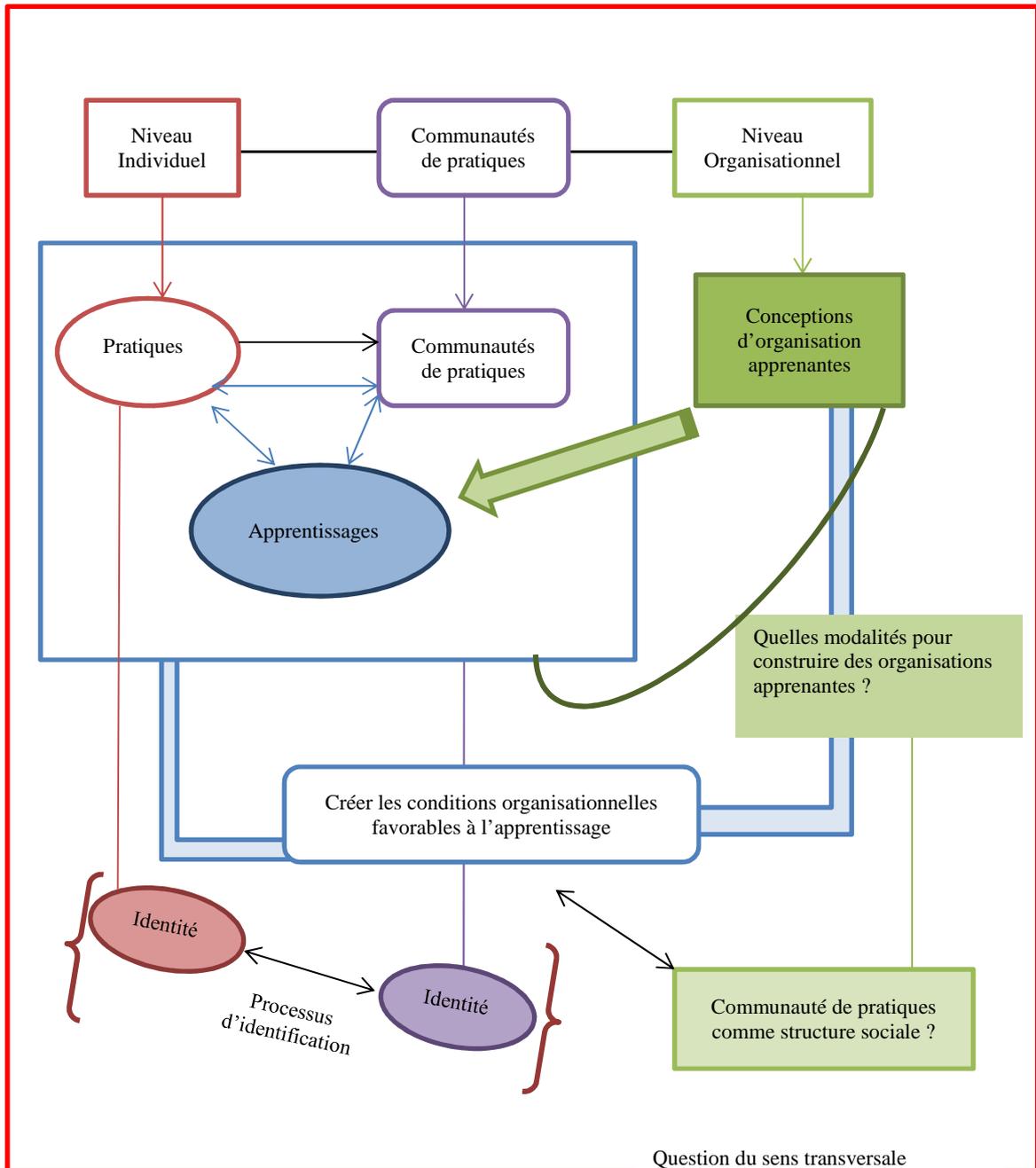
quatre grandes catégories qui permettent de contenir l'ensemble des réponses. Le graphique ci-contre présente les catégories et la répartition des réponses.

ANNEXE 6 :

Schématisation de la thèse de Wenger sur les communautés de pratiques

L'apprentissage dans les communautés de pratiques : schématisation de la thèse de Wenger

Source : interprétation personnelle



ANNEXE 7 :

Proposition d'une démarche de conduite du changement

Démarche de conduite du changement

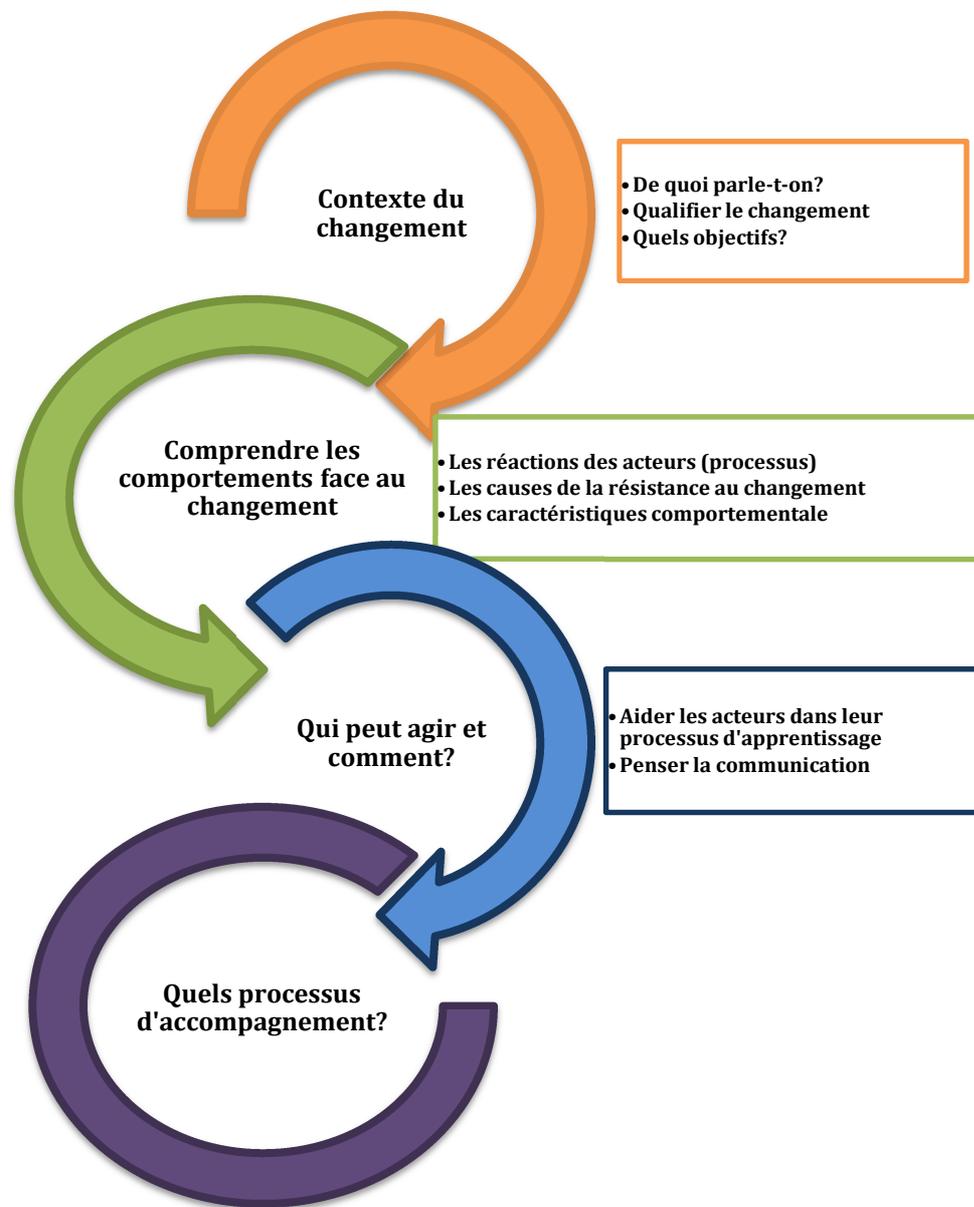


Table des matières

Table des figures	1
Table des sigles	2
Préambule	3
Introduction générale	4
PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	7
1 Un contexte favorable au développement de l'agriculture biologique.....	10
1.1 Qu'est-ce que l'agriculture biologique.....	10
1.2 Une impulsion politique	10
1.2.1.Des constats notables au niveau mondial	11
1.2.2.Impulsion de l'Union Européenne : reconnaissance, développement des législations, et communication	11
1.2.3.En France, le développement des réflexions sur les avantages de ce mode de production	12
1.2.4.Du producteur au consommateur : une hausse significative de l'intérêt des publics pour l'agriculture biologique	13
1.3 Une prise en compte généralisée dans les formations de l'enseignement agricole	14
1.3.1.La note de service du 6 septembre 2011 : l'intégration de ce mode de production dans les parcours de formation	14
1.3.2.Les nouveaux besoins des formateurs induits par cette orientation AB.....	14
1.3.3.Un environnement culturel alerte sur les questions de formation.....	15
2 Un dispositif collaboratif axé sur les questions recherche, développement et formation.....	17
2.1 Qu'est-ce qu'un Réseau Mixte Technologique ?	17
2.2 Le Réseau « Développement de l'agriculture biologique » : origine de création et développement	18
2.2.1. Acteurs.....	18
2.2.2. Objectifs et programme	19
2.2.3. Programme 2011-2012 : intérêt pour la formation.....	19
2.3 Le Chantier Programme et Support de formation pour l'enseignement et le développement agricole	20
2.3.1. Acteurs	20

2.3.2. Réflexion collective, mutualisation, proposition de dispositifs	20
2.3.3. De l'orientation « vers la formation », à la professionnalisation des acteurs.....	21
3 Organiser la formation des formateurs autour de l' « Agriculture Biologique »	22
3.1 Organiser la formation des formateurs autour de l'AB.....	23
3.1.1. Panorama de l'offre de formation	23
3.1.2. Sortir des centres de formations	24
3.2 L'agriculture biologique : un objet d'apprentissage aux contours flous.....	24
3.2.1. Le bio : une méthode particulière de l'agriculture	24
3.2.2. Structuration en réseau et partenariat : le développement des savoirs et la formation des acteurs	25
3.2.3. Types de savoirs développés en AB.....	25
3.3 Les formateurs et enseignants : représentations et positionnement quant à leur professionnalisation	26
4 Quand les stratégies de formation des acteurs permettent la mise en visibilité des savoirs développés dans les différents espaces de formation	28
PARTIE 2 : APPORTS THEORIQUES	31
1 Autour des concepts d'apprentissage, de dispositif et de groupe.....	33
1.1. Apprentissages et formation :.....	34
1.1.1. Apprentissages et environnements d'apprentissages	34
1.1.2. Autoformation et apprentissages	36
1.2. Les dispositifs de formation : formes et articulation.....	39
1.2.1. Dispositif	39
1.2.2. Dispositifs et pédagogie de l'alternance.....	40
1.3. Groupes professionnels et communautés de pratique	42
1.3.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?	42
1.3.2. Les communautés de pratique selon Wenger	43
1.4. La formation des formateurs et des enseignants	45
1.4.1. Brèves sur la formation des enseignants et des formateurs.....	45
1.4.2. Rapport à la formation.....	46
1.4.3. Identité des enseignants et des formateurs	48
2. L'ingénierie des dispositifs comme support à la professionnalisation et à l'accompagnement au changement ?	50
2.1. Ingénierie des dispositifs de formation : comment servir la professionnalisation des acteurs	50

2.1.1. Autour du concept de professionnalisation	50
2.1.2. Ingénierie de formation, ingénierie des dispositifs	53
2.2. Vers une réflexion et un usage partagés des modalités de formation : des logiques partenariales au service du changement.....	56
2.2.1. Quel partenariat ?	56
2.2.2. Comprendre, accompagner, appréhender les changements.....	57
3 Reformulation de la problématique au regard des éléments théoriques.....	62
PARTIE 3 : ENQUETE DE TERRAIN	66
1 Méthodologie de la recherche	67
1.1 Cheminement vers la question de recherche	67
1.1.1 Choix du thème	67
1.1.2 Le terrain de recherche	68
1.1.3 Le déroulement de l'enquête de terrain.....	68
1.2 Choix de la méthode et des outils utilisés	70
1.2.1. Choix des instruments de l'enquête.....	70
1.2.2. Effets induits par ces choix : la posture de recherche	72
1.3. Limites et richesses de cette méthodologie	73
1.3.1. Limites	73
1.3.2. Richesses	74
2 Résultats de l'enquête de terrain.....	75
2.1 Présentation des profils des répondants.....	75
2.2 Retour sur les données des questionnaires	75
2.2.1 Rapport à l'agriculture biologique	76
2.2.2 Accès à l'offre de formation.....	79
2.2.3 Rapport à la formation et logiques d'entrée en formation.....	82
2.2.4. Intérêts de la formation non formelle	86
2.2.5. Evaluation des besoins en formation en agriculture biologique.....	89
2.3 Analyse des données au regard des écrits théoriques sur la question	91
2.3.1 Logiques d'apprentissage et rapport à la formation des répondants	91
2.3.2 Etude des besoins des répondants et choix de dispositifs spécifiques	100
PARTIE 4 : PROPOSITIONS D' ACTIONS	105
1 Les grands éléments à tirer de cette recherche	106
1.1. Deux catégories dans la population de l'enquête mais des besoins similaires....	106
1.1.1. Une représentativité relative mais une bonne représentation des besoins.....	106

1.1.2. Le champ agricole « biologique » : réalité construite ou à construire	107
1.2. Répondre aux nouvelles demandes autour de l'AB	107
1.2.1. Hausse de l'importance de l'AB dans les pratiques	107
1.2.2. L'auto-information des professionnels de l'AB et formation continue	108
1.3. Le choix des acteurs pour développer leurs compétences.....	108
1.3.1. Autoévaluation	108
1.3.2. Logiques d'entrée en formation	108
1.3.3. Intérêt pour la formation non-formelle.....	108
2. Propositions d'actions	110
2.1. Répondre aux nouvelles demandes	110
2.1.1. Améliorer l'accessibilité à l'offre de formation	110
2.1.2. Mobiliser l'ensemble des ressources formatives.....	111
2.1.3. Utiliser le modèle de l'alternance adapté aux formations courtes.....	111
2.2. Développer une ingénierie des dispositifs au service de la professionnalisation des acteurs de l'agriculture biologique.	113
2.3.1. Les enjeux de la formation	113
2.3.3 Développer une ingénierie des dispositifs.....	115
2.2.3. Autres propositions dans le cadre de cette recherche.....	121
Conclusion générale	122
Bibliographie	124
Annexes	128
Table des matières	167

THOMAS Pauline, Master SIFA, Année 2012,

Ingénierie des dispositifs de formation : pour une articulation des espaces de développement des savoirs et des compétences

L'agriculture biologique bénéficie actuellement d'un développement fort. Le Réseau Mixte Technologique « Développer l'Agriculture Biologique » (RMT DévAB), structure partenariale regroupant des membres issus d'un large panel d'organisations et établissements en lien avec la recherche, le développement et la formation, s'attache notamment à organiser le transfert des connaissances ainsi que leur intégration et diffusion, notamment vers l'agriculture conventionnelle. La formation des enseignants et des formateurs est à la fois une condition et un enjeu du développement de l'AB. L'insertion des contenus spécifiques à l'agriculture biologique au sein de l'enseignement agricole tout comme leur développement au sein des structures publiques ou privées, d'instituts de recherche ou techniques, représente un changement à plusieurs échelles. L'étude de ces changements sera prise en compte dans l'ingénierie de formation développée dans ce travail. L'analyse du rapport à la formation des enseignants et formateurs tout comme leur rapport à l'agriculture biologique permet de mettre en lumière leurs logiques de professionnalisation. A travers l'étude des concepts d'apprentissage, de dispositif, de changement, il sera question de mettre en relation les besoins des acteurs, leurs stratégie de formation et de professionnalisation avec l'offre de formation existante, qu'elle soit formelle, non-formelle ou informelle. L'ingénierie développée dans cette recherche s'organisera sous la forme d'une ingénierie des dispositifs dont les modalités seront ici partagées.

Mots clés : apprentissage, rapport à la formation, dispositif, changement.

At the present time, organic farming benefits from a strong development. Technological Network "Developing Organic farming" (RMT DévAB) - partnership structure with members from a wide range of organizations and institutions related to the research, development and training - organizes knowledge transfer, and its integration and dissemination, particularly to conventional agriculture. Training of teachers and trainers is both a condition and a issue of organic farming development. The inclusion of organic farming contents in agricultural education as well as their development in public or private structures, research or technical institutes, represents a change at several scales. The study of these changes will be reflected in this work. The analysis of the training of teachers and trainers as well as their relation to organic farming can highlight their logic of professionalization. Through the study of some concepts as learning, device or change, we will try to put in relation strategy of professionalization and offer of training, whether formal, non-formal or informal. The engineering developed in this research will be organized in the form of "devices engineering" whose terms will be shared here.

Keywords : learning, relation to the training , device, change.