HAL open science

Construire une nouvelle expérience en formation continue

Caroline Auricoste, Marianne Cerf, Thierry Doré, Paul Olry

To cite this version:

Caroline Auricoste, Marianne Cerf, Thierry Doré, Paul Olry. Construire une nouvelle expérience en formation continue. Éducation permanente, 2014, 198, pp.101-112. hal-01173282

HAL Id: hal-01173282

https://hal.science/hal-01173282

Submitted on 26 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAROLINE AURICOSTE, MARIANNE CERF,
THIERRY DORÉ, PAUL OLRY

Construire une nouvelle expérience en formation continue

Comment aider la mobilisation et l'articulation de plusieurs temporalités de l'expérience telles qu'elles se révèlent dans un processus de formation continue pour donner aux apprenants la possibilité d'initier un processus réflexif de reconception de leur activité de travail ? Jobert (2000) rappelle que la réflexivité est une expérience actuelle dont l'expérience passée est l'objet. Sans écarter cette dernière proposition, nous suggérons pour notre part d'augmenter le champ de ce processus de réflexivité pour l'étendre aussi à un retour sur l'expérience immédiate de ce que la formation propose, ou des difficultés qu'elle engendre (Clot, 2008), ainsi qu'à la projection de l'articulation des différentes expériences, celles de l'activité et de la formation, dans le futur.

Nous appuyons notre proposition sur un « cas » constitué, d'une part, de la conception et de l'animation d'une formation continue intitulée « conseiller demain en agronomie » qui a été mise en place pour aider des conseillers agricoles à développer de nouvelles capacités à agir ; d'autre part, de la conception d'un dispositif d'évaluations, d'observations et d'entretiens mis en œuvre au cours de la formation, permettant aux stagiaires de mettre en mots l'articulation de différents types d'expériences, et de ce qui évolue dans leur manière de concevoir leur activité. C'est à partir de ce « cas » que nous interrogerons la prise en compte de différentes temporalités de l'expérience, leur articulation, et les outils qui rendent possible cette articulation. L'enjeu de la formation est, *in fine,* de permettre à ces

Caroline Auricoste, ingénieure de recherche au département Sciences pour l'action et le développement de l'Institut national de la recherche agronomique, UMR 1248 (auricos@toulouse.inra.fr).
Marianne Cerf, directrice-adjointe du département Sciences pour l'action et le développement de l'Institut national de la recherche agronomique, UR 1326 INRA-SENS (cerf@agroparistech.fr).
Thierry Doré, professeur à AgroParisTech, département Sciences et ingénierie agronomiques, forestières, de l'eau et de l'environnement (thierry.dore@agroparistech.fr).
Paul Olry, professeur des universités à AgroSup Dijon, directeur scientifique de l'UP Développement professionnel et formation (p.olry@agrosupdijon.fr).

professionnels de mettre en mouvement leur expérience pour parvenir à s'ajuster aux nouvelles situations qu'ils rencontrent.

Nous avons considéré qu'au cours de la formation, chaque stagiaire aurait un cheminement particulier, en lien avec sa propre insertion dans son contexte de travail, et qu'il pourrait s'approprier l'objectif de la formation en fonction de son expérience, et de l'effet de la formation sur cette expérience, pour reprendre la distinction de Olry et Masson (2012). Les concepteurs du dispositif ont été particulièrement attentifs à cette dimension, permise par un effectif réduit de stagiaires (sept) pour chaque promotion, avec des temps importants de débriefing, et une projection dans un exercice en fin de formation permettant aux stagiaires de définir ce qu'ils pourraient concrètement mettre en place dans leur organisation, dans le prolongement de la formation. Mais au-delà, il s'avérait aussi pertinent de construire un dispositif permettant aux stagiaires comme aux formateurs d'évaluer le chemin parcouru, et de le caractériser. Une telle approche s'inscrit dans une tradition, dont témoigne une abondante bibliographie, en particulier dans la formation continue (Barbier, 1985 ; Pain, 1992 ; Hadji, 1995 ; Le Boterf, 2002), pour évaluer la formation, ou l'impact de la formation sur les activités des agents (Sainsaulieu, 1990). L'originalité de la démarche consiste ici à faire du dispositif d'évaluations une modalité pédagogique conçue pour permettre aux stagiaires de mettre des mots sur la façon dont s'articulent, pour eux, plusieurs temporalités de l'expérience. Nous prenons appui sur les principes développés au titre d'une *concern-focused evaluation* (Mermet *et al.,* 2010), mettant en avant une évaluation centrée sur une préoccupation (ici le changement de pratique), à la fois non consensuelle (par exemple acceptant les remises en cause des participants), analytique de la pertinence et de l'efficacité (ici, des contenus proposés) et enfin stratégique (c'est-à-dire se ménageant un effet immédiat sur la formation par l'ouverture de marges de manœuvre de changement). En bref, une évaluation adaptative et réflexive, centrée sur la mise en œuvre de la formation, et pas seulement sur une appréciation *ex ante* ou *ex post*.

Pour illustrer notre proposition, après un descriptif rapide des options de conception de la formation évoquée ci-dessus et du dispositif d'évaluation associé, nous avons choisi de présenter en particulier trois mises en travail de l'expérience des stagiaires proposées par la formation. Nous illustrerons la façon dont elles sont conçues pour articuler des temporalités différentes, et donner aux stagiaires une capacité à interroger leurs pratiques de travail et à reconcevoir leur activité. Il s'agit : *1)* d'une séquence d'analyse de son activité par chaque stagiaire ; *2)* d'une situation d'expérience collective autour du « tour de plaine », outil classique des agronomes ; *3)* d'une situation de projection dans ce qui peut être mis en place à l'avenir. Puis nous montrerons comment le dispositif d'évaluations et d'entretiens peut participer au processus formatif en permettant de formaliser les « recompositions » d'expériences vécues au cours de ces séquences de la formation.

Une conception de la formation pour un développement professionnel

En France, les nouvelles politiques publiques dans le domaine agricole visent une obligation de résultats à court et moyen terme, notamment en ce qui concerne les impacts environnementaux des activités agricoles, et se traduisent par le mot d'ordre « produire autrement » et l'incitation à développer l'« agroécologie ». Ces nouvelles orientations politiques entraînent un changement majeur dans les métiers de conseil agricole, en écho aux changements attendus des pratiques des agriculteurs. Ce changement majeur porte autant sur les bases agronomiques mobilisées, que sur la posture du métier de conseil. Si, aujourd'hui, la formation initiale dans l'enseignement technique et l'enseignement supérieur agricole renouvelle son offre de formation, en lien avec ces enjeux environnementaux de l'agriculture, les conseillers agricoles en place ont besoin d'un accompagnement autant dans le domaine du raisonnement agronomique que dans la manière d'exercer le conseil. La conception de la formation « conseiller demain en agronomie » a été réfléchie pour prendre en compte l'évolution du métier de conseiller agricole, sous ce double angle du raisonnement agronomique (Doré *et al.,* 2006 ; Reau et Doré, 2008), et du « raisonnement du processus de conseil » (Guillot *et al.,* 2010 ; Cerf *et al.,* 2011). Cette formation se déroule en quatre modules de trois ou quatre jours sur huit mois, avec un temps d'intersession souhaité pour permettre aux stagiaires de prendre du recul sur leur activité à partir de ce qu'ils ont entendu lors de la formation. Cette formation permet de valider le « certiphyto », certificat pour sécuriser l'usage des pesticides en agriculture, mais n'est pas pour autant certifiante d'un point de vue académique. La formation met en oeuvre une ingénierie pédagogique qui s'appuie sur différentes modalités de mobilisation de l'expérience de l'activité de travail. Enfin, l'objet de la formation n'est pas la maîtrise d'une activité bien définie, mais vise à permettre aux apprenants à identifier comment retrouver une capacité d'agir dans de nouvelles situations en prenant en compte leur propre contexte professionnel. Les objectifs de la formation, les capacités recherchées, et l'itinéraire de formation, ont été élaborés par des concepteurs/formateurs de différentes disciplines (agronomie, ergonomie, psychologie sociale), occupant différentes positions (enseignant-chercheur, conseiller agricole, animateur de formation, chercheur). Une grille élaborée par Auricoste *et al.* (2009) a été utilisée pour clarifier les objectifs de formation et pour préciser les capacités à développer dans le cadre de la formation. Cette grille a également été utilisée pour articuler connaissances et expériences qui, comme le soulignent Rogalski et Leplat (2011), sont deux déterminants de la compétence professionnelle. La conception de la formation a ainsi prêté une attention particulière à la façon dont se combinent connaissances et applications à partir de la propre expérience de chaque stagiaire, lui permettant de repenser son activité de travail. Les stagiaires

ont des expériences de l'activité de conseiller qui renvoient, comme le rappellent Rogalski et Leplat (2011), à des expériences sédimentées, répétition des tâches au cours de la pratique, et à des expériences épisodiques correspondant à la singularité des situations rencontrées. Le dispositif d'évaluations et d'entretiens mis en place a permis de formaliser la manière dont chaque stagiaire a construit ce lien entre formation et activité de travail.

La formation

La formation a été conçue pour : *1)* apporter des contenus agronomiques, en particulier des modes de raisonnement dont les concepteurs de la formation font l'hypothèse qu'ils sont peu connus aujourd'hui des conseillers mais utiles pour accompagner les agriculteurs ayant à faire face aux nouveaux enjeux ; *2)* mettre en réflexion les conseillers pour comprendre ce qui change ou non dans les situations de travail dans lesquelles ils se trouvent ou pourraient se trouver dans un proche avenir, ceci par le recours à des méthodes d'analyse de l'activité ; *3)* permettre aux conseillers de rendre opérationnels ces apports réflexifs dans la perspective de développer les capacités recherchées *via* la formation (ce qui passe par la mobilisation de l'expérience des stagiaires, mais aussi par la mise en situation en cours de formation, avec le souci de contextualiser les apports réalisés).

Le parcours s'organise autour de l'analyse des pratiques professionnelles des participants et une acquisition de méthodes et d'outils d'accompagnement du changement chez les agriculteurs, que viennent nourrir les apports de connaissances en agronomie. Le premier module traite des enjeux du conseil en agriculture. Les enjeux liés à la place de l'agriculture dans les territoires ruraux qui suscitent un besoin d'innover dans la conduite et l'élaboration de systèmes de culture, précèdent une présentation de l'identification de leurs conséquences sur l'évolution dans les métiers d'accompagnement et de conseil auprès des agriculteurs. La posture des conseillers et des animateurs est analysée dans des situations rencontrées au quotidien, et des situations de conseil inhabituelles ou difficiles. Le deuxième module porte sur le fonctionnement de l'agroécosystème : sa composante biologique est traitée par l'apport de connaissances scientifiques et techniques, notamment sur les interactions avec les composantes physiques et chimiques des sols. Le troisième module étudie la mise en place de nouveaux systèmes de culture et de la notion de références en agronomie, et aborde les modalités d'interaction des agriculteurs avec les conseillers et les scientifiques pour produire les références nécessaires à la construction de ces systèmes dans une grande diversité de situations. Le quatrième module traite de l'accompagnement du changement de pratiques des agriculteurs et de méthodes permettant de suivre ou de conseiller des groupes d'agriculteurs engagés dans la production de savoirs ou dans l'exploration de nouvelles formes d'agriculture. La proposition de

construire un plan d'action pour chaque stagiaire à partir du quatrième module permet de contextualiser les apports de la formation, par rapport à la réalité de l'environnement institutionnel du stagiaire, mais aussi en prenant comme point de départ là où en est le stagiaire par rapport à l'évolution de son métier (Olry et Vidal-Gomel, 2011).

La formation a été suivie durant les deux promotions, essentiellement par des conseillers agricoles de différentes chambres d'agriculture, mais dont l'activité diffère tant par l'intitulé de la mission (agronomie, environnement, aménagement) que par les activités (prescription, animation de groupe, réalisation d'études) et le contexte dans lequel cette activité se déploie (différentes organisations des services dans les chambres d'agriculture). Une salariée d'un parc naturel régional (animatrice amenée à travailler avec des conseillers agricoles) a également suivi l'ensemble de la formation. Ces stagiaires ont un niveau de formation initiale situé entre le brevet de technicien supérieur agricole et le diplôme d'ingénieur agronome, et ont majoritairement une expérience d'au moins dix ans dans le métier (sauf un jeune stagiaire nouvellement recruté).

Avant le démarrage de la formation, les attentes des stagiaires et celles de leurs employeurs (directeurs de chambre d'agriculture ou chefs de service) ont été recueillies par écrit, ainsi que des éléments sur leurs missions et leurs activités. Pendant la formation, une grille d'évaluation a été remplie par les stagiaires à la suite de chaque module pour apprécier la perception de chacune des interventions proposées, et pour faire expliciter trois points restés obscurs au cours du module. Une évaluation finale écrite proposait aux stagiaires de décrire comment ils percevaient la possibilité de mobiliser les quatre capacités que la formation cherchait à développer, en précisant à quel niveau ils situaient la maîtrise de cette capacité (« j'ai compris ce qui m'a été apporté, je peux en partie mettre en œuvre, je peux pratiquer régulièrement, je suis capable de former un collègue »). Deux semaines après la formation, un entretien par téléphone avec chaque stagiaire a été réalisé et retranscrit. Cet entretien visait à apprécier les différences entre les attentes initialement formulées par le stagiaire en début de session et ce qui lui semblait important au terme du parcours. Enfin, ce dispositif a été complété par l'observation des stagiaires, menée de manière exhaustive, quant à la manière de se présenter ou de présenter leur activité (au cours du premier module), ainsi que de leurs réactions au cours du premier et du dernier module.

L'analyse de situations comme expérience

Au cours du premier module, un cadre d'analyse des situations de travail a été proposé aux stagiaires avec un travail en binôme sur leurs propres situations et la façon dont elles prennent sens dans l'exercice de leur activité. Cette proposition pédagogique mobilise la démarche issue d'une formation-action (Cerf *et al.,*

2012), intitulée « agroseil », qui conduit à une analyse réflexive sur les situations de conseil. Cette démarche se déroule en quatre temps : identifier les situations qui composent l'activité ; décrire ces situations et leur articulation pour mieux les comprendre ; analyser des situations ou leur articulation en binôme ou en groupe ; identifier des pistes de progrès et d'actions.

L'exercice s'appuie sur la façon dont Clot (2008) propose d'envisager le métier à partir de quatre instances (personnel, interpersonnel, impersonnel, transpersonnel), Chaque stagiaire est invité à réfléchir sur son activité à partir d'une caractérisation de la diversité de ses situations de travail et de leurs liens. L'exercice propose une mise en mots et en forme (*via* un dessin par exemple). Le débriefing à chaud permet de mettre des mots sur la difficulté, ressentie pendant l'exercice, à mobiliser l'expérience dans un cadre qui ne permet pas aux stagiaires de s'exprimer sur ce qu'ils font comme ils ont l'habitude d'en parler. Le débriefing montre les difficultés qu'ont les stagiaires à repérer ce qui est organisateur dans leur activité et ce qui, au-delà des actions réalisées, donne du sens. Le travail en binôme les amène alors à prendre conscience de ce qui ne va pas, ou de ce qui pose problème, mais avec le sentiment d'une certaine impuissance pour traiter les difficultés et les problèmes. En ce sens, l'expérience qui est mobilisée, et exprimée, est celle de la difficulté rencontrée au quotidien dans l'activité pour construire le sens de l'action en invoquant ce qui est source de cette difficulté en lien avec les différentes instances du métier.

Au cours de l'exercice, deux facettes de l'expérience se rencontrent. L'une renvoie au « sens » que chacun a de sa propre activité. L'autre expérience, immédiate, est celle de « dire » ses difficultés dans l'espace de la formation. Ces deux facettes de l'expérience vécue au cours du premier module vont être, pour le stagiaire, des fils conducteurs au cours de la formation, afin d'articuler les apports de la formation à sa propre situation et à son propre contexte. Nous prendrons l'exemple d'un stagiaire qui, au cours de la première séquence, prend conscience de sa difficulté dans l'exercice de sa mission : « l'éclatement de l'activité » (sollicitation de multiples agriculteurs, injonctions de la hiérarchie sur des volumes de prestations diverses à réaliser). Si le débriefing permet de mettre des mots sur cette difficulté et de faire l'expérience du partage de ce sentiment avec ses collègues dans un espace particulier, celui de la formation, dans l'évaluation écrite réalisée à la fin du premier module, le stagiaire insiste sur la perte de sens dans son activité. Mais lors de l'entretien réalisé quinze jours après la formation, ce conseiller énonce : « Voilà, pour moi je trouve que... après cette formation-là, je suis un peu mieux dans mes baskets, parce que plutôt que d'avoir des petits bouts de jours d'action, tant de jours sur ça, tant de jours sur ça, finalement j'arrive à faire de mon activité un peu un tout. » Un autre stagiaire précise la question du sens global de son activité : « Je ne voyais pas bien la cohérence, ce sont de petites actions de dix-quinze jours. Aujourd'hui, je me rends compte des liens ; par exemple, la

formation certiphyto, une dizaine de jours, à côté de ça dix jours suivi de l'eau, dix jours suivi couverts, dix jours suivi énergétiques. Tout ça répond aux enjeux du Grenelle de l'environnement, huit ou neuf activités, j'ai trouvé le lien, ça devient une grosse action ; j'ai un sens à mon travail, je me rends compte que je réponds aux enjeux du Grenelle. » En effet, au cours du dernier module, lorsque l'analyse de situation est à nouveau mobilisée, la construction d'une nouvelle expérience prend forme, en particulier pour poser ce qui a bougé dans la manière de se voir dans son activité, et qui renvoie à l'expérience du vécu de la formation. C'est surtout la capacité d'identifier ce qui est mis en mouvement dans son expérience, par l'expérience de la formation, qui finalement permet une nouvelle recomposition de son activité, et du sens de cette activité pour soi.

Une expérience de situation décalée : le « tour de plaine »

Classiquement, le « tour de plaine » est utilisé par le conseiller agricole pour apporter un conseil adapté sur des cultures, en proposant aux agriculteurs de réaliser un diagnostic sur l'état de la culture à différents moments-clés, pour choisir les interventions techniques (apports d'azote, traitements phytosanitaires, irrigation, etc.) en fonction de risques ou de facteurs jugés défavorables pour la culture. Ce tour de plaine est donc réalisé à une période où il y a de la végétation, un risque, avec un agriculteur ou un groupe d'agriculteurs présents sur la parcelle. La situation du tour de plaine s'appuie sur la mobilisation des connaissances agronomiques, l'appréciation du contexte, un positionnement par rapport à l'agriculteur, en partie lié au statut de l'interaction (le conseil). Une proposition pédagogique inscrite dans le deuxième module de la formation porte sur un décalage par rapport à une expérience professionnelle : les stagiaires sont amenés sur une parcelle, à une époque où ils n'ont pas l'habitude de mobiliser le tour de plaine (l'automne), sans qu'il y ait d'agriculteur dans la parcelle, sans avoir d'indications sur la manière dont l'agriculteur conduit cette parcelle, ni sur les opérations culturales opérées. La consigne est de « se comporter comme Sherlock Holmes », à la recherche d'indices sur cette parcelle pour pouvoir construire un diagnostic. Les stagiaires se déploient sur la parcelle par binômes, et sont filmés. Deux situations de débriefing sont proposées. La première, en salle juste après le passage sur la parcelle, leur permet de revenir sur le diagnostic qu'ils ont pu établir dans une situation autant étrangère qu'étrange (pas d'agriculteur, pas à la période où ils ont l'habitude de le faire), et au regard des connaissances apportées au cours du deuxième module. Un deuxième débriefing a lieu au cours du quatrième module, soit six mois plus tard, à partir du visionnage du film : cela permet de travailler sur la manière dont se construisent les repères pour chacun, et sur les références que chacun se construit dans cette activité de tour de plaine. L'objectif de l'intervenant

lors de ce deuxième débriefing est de décrypter « comment chacun regarde et ce qu'il regarde dans la parcelle ». Son analyse met en évidence la variété de points de vue des stagiaires, qui renvoie à des expériences de travail, et de formation, différentes. L'explicitation de chacun de ces points de vue et de l'argumentation qui les soutient permet de montrer l'importance de l'expérience de l'autre (ici les pairs ; dans la pratique professionnelle, les agriculteurs).

Comme dans l'exemple précédent, cette proposition pédagogique mobilise plusieurs temporalités de l'expérience : pour ceux qui pratiquent habituellement le tour de plaine, c'est une situation inédite, qui convoque sa pratique habituelle mais la bouleverse ; pour ceux qui ne le pratiquent pas, c'est une expérience immédiate. Les deux temps de débriefing portent sur ce que l'on est en train de vivre au regard de sa propre pratique. En ce sens, si l'analyse des activités et des situations de travail modifie le sens qu'elles peuvent prendre pour le sujet (Clot, 2008), le décalage par rapport à ces activités et à ces situations permet d'interroger ce qui structure pour soi cette activité : l'exercice propose d'examiner la réalisation du diagnostic de situation en vue de délivrer un conseil. Pour autant, comme précédemment, la question de la formalisation de ce qui est en train de se passer dans l'expérience immédiate, vécue dans le cadre de formation, doit être explicitée pour repérer à la fois ce qui structure l'activité, ce qu'il est possible de mettre en mouvement, et ce qui pose difficultés.

Concevoir son action demain

Au cours du dernier module, les stagiaires doivent réfléchir à « un plan d'action » à mettre en œuvre dans leurs structures (pour les deux sessions, principalement des chambres départementales d'agriculture). La manière dont chaque stagiaire a cheminé et s'est approprié les objectifs de la formation est sollicitée dans cet exercice qui se fait seul ou à deux. L'objectif est de pouvoir formuler ce que pourrait être ce plan, dont certaines actions seront à mettre en œuvre avant la quinzième journée de la formation, trois mois plus tard, en présence des chefs de service des stagiaires.

Réfléchir à ce plan d'action et le développer nécessitent d'articuler l'expérience antérieure et l'expérience vécue au cours de la formation, mais aussi de projeter cette articulation pour être en capacité de construire une nouvelle expérience. L'exercice permet, selon le cheminement de chaque stagiaire au cours de la formation, de mettre l'accent sur ce qui se trouve remanié ou en cours de remaniement dans l'expérience de chacun, sur ce qui se réorganise dans l'activité, sur le champ des possibles à l'issue de la formation. La difficulté de passer de la situation de formation à la situation réelle montre que le travail d'articulation entre les différentes temporalités de l'expérience nécessite du temps pour l'élaboration d'une nouvelle expérience.

Formaliser les expériences en formation

Sur deux années du déploiement de la formation (2012, 2013), le dispositif de débriefings collectifs, d'observations de certaines séquences, d'évaluations et d'entretiens individuels mis en place a permis de repérer comment les apports proposés en formation s'articulent ou se heurtent avec l'expérience professionnelle ou de formation initiale des stagiaires, et dans quelles conditions cette rencontre entre l'expérience immédiate de la formation et les expériences passées, qui construisent le rapport de chacun à ses situations de travail, permet de développer des capacités au changement.

L'importance de l'explicitation de l'expérience a été mise en évidence dans les travaux sur la VAE (Chakroun et Mayen, 2009). La notion de « debriefings » en formation initiale ou continue renvoie aussi à cette idée de recomposition d'une expérience vécue durant la formation (Pastré, 2011). Permettre au conseiller de dire et de comprendre ce que la formation bouscule dans son expérience est un préalable pour que le conseiller mette éventuellement en œuvre un changement dans son activité, processus à la fois dépendant du contexte de réalisation de son activité, et du caractère très personnel de sa manière de la réaliser. Dans cette perspective, les différents temps d'évaluations et d'entretiens que nous avons mis en place, qui sont de l'ordre de l'écrit et de l'oral, sont vus comme un outil de reconfiguration de l'expérience et font finalement partie intégrante de la formation. Dans le cas étudié, ils ont permis aux stagiaires de prendre du recul sur ce qu'ils sont en train de vivre dans le processus de formation, de construire une réflexion sur la manière dont ils perçoivent ce qu'il est nécessaire de faire changer dans leur activité ou les conditions de son exercice, s'ils veulent réaliser un conseil agronomique sur le système de culture en lien avec les nouveaux enjeux. Les évaluations réalisées à la fin des quatre modules montrent, pour chacun des stagiaires, l'engagement dans un processus d'interrogation que la formation opère sur sa propre expérience, et le choix que chaque stagiaire fait en fonction de là ou il en est, de son contexte et du contour de son activité. Comme le dira un stagiaire au cours de l'entretien postformation : « Des portes se sont ouvertes, je ne connais pas encore le chemin que je vais prendre. » Si l'expérience vécue au cours de la formation a permis de mettre en mouvement une expérience du quotidien de l'activité, nous pensons, même si nous n'avons pas encore analysé l'ensemble du matériau, que la formalisation permise par le processus d'évaluation est susceptible d'aider le stagiaire à articuler, au cours des huit mois sur lesquels s'étale la formation, les différentes temporalités de l'expérience, et à les mobiliser pour sortir de certaines routines dans sa manière d'exercer son activité.

Conclusion

La formation induit un processus de changement que le stagiaire conduira ou non. Les premières analyses que nous avons menées nous incitent à considérer que ce processus de changement ne peut se faire sans la mobilisation, par chaque stagiaire, à la fois de son expérience propre construite lors de la formation, d'un accompagnement de la formalisation de l'expérience passée fondée sur l'analyse de sa situation et de son activité, de la formalisation de ce qui est en train de bouger (l'expérience présente mise en regard de l'expérience passée), et de la prise de conscience de ce qui reste à construire pour renouveler ses manières de « faire son activité ». Mais nous avons pu constater la différence entre les stagiaires pour activer ce processus de changement : il faudra analyser plus finement si cette différence provient des individus eux-mêmes, des modalités pédagogiques choisies qui correspondent plus ou moins à chacun, ou si le temps de la formation suffit à certains pour initier une mise en mouvement significative au regard de l'activité.

Nous avons présenté ces quelques éléments d'analyse de la façon dont la formation et l'évaluation peuvent permettre de travailler l'articulation de différents temps de l'expérience. Mais nous n'avons pas proposé une analyse détaillée de la manière dont se fait l'articulation des différentes temporalités de l'expérience, ou de la façon dont chacun des outils permet de produire une réflexivité sur l'expérience, ou encore la dynamique qui en découle pour chacun des stagiaires. Cette première analyse montre cependant l'intérêt d'articuler différents temps de l'expérience en mobilisant à la fois l'évaluation formative et différentes formes de mise en travail de l'expérience, qui jouent sur le décalage et l'analyse outillée de l'activité. Dans notre « cas » (une activité de service), le type de changement attendu est la négociation et la réussite d'un nouveau contrat de coordination entre le conseiller agricole, l'organisation qui l'emploie, les agriculteurs et les autres acteurs impliqués dans le développement et l'insertion de l'agriculture dans un territoire.

Néanmoins, si des analyses sont à poursuivre et à approfondir dans le cadre de la formation présentée, des prolongements pourraient être envisagés aussi pour évaluer si notre proposition et nos questionnements peuvent se transposer à d'autres types d'activité, en particulier celles d'« accompagnement », et à d'autres niveaux de changement attendus. Nous pourrions également nous interroger sur ce qui se passe après la formation, pour le stagiaire, dans son engagement dans un processus de changement et dans sa manière de « faire son activité » : quel écho et quel effet cela aura-t-il dans son collectif de travail, et de la part de ses responsables professionnels ? Comment l'« expérience » de l'articulation de différentes expériences au cours de la formation et l'effet de réflexivité sur cette articulation peuvent-ils continuer au-delà de la formation, et trouver leur place dans le contexte de travail ? Quel relais dans l'entreprise peut-on imaginer pour accompagner ce processus autant sur un plan individuel que collectif ? ◆

Bibliographie

ASTIER, P. 2005. « Modèles narratifs et réflexivité dans les situations de travail et de formation ». *Dans :* M. Dericke, E. Bautier (dir. publ.). *Culture(s) et réflexivité*. Saint-Etienne, Presses universitaires, p. 199-216.

AURICOSTE, C. *et al.* 2009. *Réflexion sur la place de l'expérience dans trois formations d'ingénieurs pour le développement agricole et territorial.* 1er Colloque international de l'Association recherches et pratiques en didactique professionnelle, Dijon, 2-4 décembre.

AURICOSTE, C. *et al.* 2012. *Evaluation d'un dispositif de formation pour développer des connaissances sur les activités : l'exemple de la formation « conseiller demain en agronomie »*. 2e Colloque international de l'Association recherches et pratiques en didactique professionnelle, Nantes, 7-8 juin.

BARBIER, J.-M. 1985. *L'évaluation en formation*. Paris, Puf.

CERF, M. ; GUILLOT, M.-N. ; OLRY, P. 2009. « Construire l'expérience en ressource pour l'action : une formation-action de conseillers agricoles face au changement de paradigme en agriculture ». *Travail et apprentissages*. N° 6.

CERF, M. ; GUILLOT, M.-N. ; OLRY, P. 2011. « Acting as a change agent in supporting sustainable agriculture : how to cope with new professional situations ? ». *Journal of Agricultural Education and Extension*. N° 17 (1), p. 7-19.

CERF, M. *et al.* 2012. « Agents de développement : des métiers en débat. Comment accompagner des agriculteurs qui changent leur façon de cultiver ? ». *Innovations agronomiques*. N° 20, p. 27-47.

CHAKROUN, B. ; MAYEN, P. 2009. « L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience ». *Relief (Céreq)*. N° 28, p. 96-127.

CLOT, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir.* Paris, Puf.

COMPAGNONE, C. ; AURICOSTE, C. ; LÉMERY, B. (dir. publ.). 2009. *Conseil et développement en agriculture. Quelles nouvelles pratiques ?* Dijon, Educagri/Versailles, Quae.

DORÉ, T. *et al.* (dir. publ.). 2006. *L'agronomie aujourd'hui.* Versailles, Quae.

GUILLOT, M.-N. ; OLRY, P. ; CERF, M. 2010. *L'activité de conseil en grandes cultures : d'une épreuve à une autre communication écrite.* Actes du colloque de la Société française d'économie rurale. Dijon, p. 1-12.

HADJI, C. 1995. *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris, ESF.

JOBERT, G. 2000. *La compétence à vivre*. Tours, Université François-Rabelais, note pour l'habilitation à diriger des recherches.

LE BOTERF, G. 2002. *Ingénierie et évaluation des compétences.* Paris, Editions d'Organisation.

MERMET, L. ; BILLÉ, R. ; LEROY, M. 2010. « Concern-focused evaluation for ambiguous and conflicting policies ». *American Journal of Evaluation.* N° 31, p. 180-198.

OLRY, P. ; VIDAL-GOMEL, C. 2011. « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie ». *@ctivités*. Vol. 8, n° 2, p. 115-149, http://www.activites.org/v8n2/vidal.pdf.

OLRY, P. ; MASSON, C. 2012. « Du travail au travail pour apprendre ». *Education permanente*. N° 193, p. 63-78.
PAIN, A. 1992. *Evaluer les actions de formation*. Paris, Editions d'Organisation.
PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle*. Paris, Puf.
REAU, R. ; DORÉ, T. 2008. *Des systèmes innovants et durables : quelles méthodes pour les mettre au point et les évaluer ?* Dijon, Educagri Editions.
ROGALSKI, J. ; LEPLAT, J. 2011. « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques ». *@ctivités*. Vol. 8, n° 2, p. 4-31, http://www.activites.org/v8n2/rogalski.pdf
SAINSAULIEU, R. 1990. *L'entreprise, une affaire de société*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

View publication stats