



**INSPE Académie de Limoges**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Pratique et ingénierie de la formation**  
**Expertise Formation d'Adultes**

2023/2024

**En formation professionnelle continue agricole, quelles sont les fonctions du formateur au sein de dispositifs de formation multimodaux ?**

**Elsa Pégourdie**

Mémoire encadré par

**Vincent ENRICO**

Chargé de cours à l'INSPÉ de Limoges

Docteur en Sciences de l'Éducation

Co-jury : **July FRUZIOL**

Conseillère pédagogique de l'enseignement supérieur

Pôle formation de l'Université de Limoges



## Remerciements

---

Avec ces quelques lignes, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Enrico, mon directeur de mémoire, pour ses conseils et remarques avisés.

Mes remerciements vont également aux responsables de formation et à leur hiérarchie, ainsi qu'aux apprenants, qui ont acceptés de participer à cette enquête.

Je souhaite également remercier mon collègue Lionel Lavaud qui m'a encouragé et accompagné dans cette aventure, ainsi que tous mes camarades de promotion, notamment Virginie Legros et Vanessa Franco, pour tous nos échanges constructifs et nos travaux collaboratifs.

Mes remerciements vont également à mon conjoint qui a été un soutien sans faille tout au long de ce travail.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Introduction .....	6
1. Cadre théorique et conceptuel.....	8
1.1. La formation professionnelle continue.....	8
1.2. Les missions du formateur .....	11
1.3. Les évolutions des demandes et attentes des usagers .....	13
1.3.1. L'état des lieux des publics en formation .....	13
1.3.2. La demande d'individualisation des parcours .....	15
1.4. Les dispositifs de formation multimodaux.....	16
1.4.1. Un peu d'histoire .....	17
1.4.2. Les différentes modalités.....	17
1.5. La formation professionnelle continue agricole .....	20
2. Méthode de recherche, résultats et analyses .....	23
2.1. La problématisation.....	23
2.2. La méthodologie de recherche.....	24
2.3. La présentation des dispositifs et de leurs responsables.....	27
2.3.1. Le dispositif N°1 .....	27
2.3.2. Le dispositif N°2 .....	29
2.3.3. Le dispositif N°3 .....	31
2.3.4. Le dispositif N°4 .....	32
2.4. Les résultats obtenus et leur analyse.....	34
2.4.1. Les fonctions des formateurs.....	35
2.4.2. Les compétences des formateurs.....	36
2.4.3. Les difficultés rencontrées par les formateurs et les éventuelles solutions .....	37
2.4.4. Les évolutions des fonctions des formateurs .....	38
2.4.5. Le point de vue des usagers.....	39
3. Discussions des résultats et perspectives .....	41
3.1. L'interprétation des résultats .....	41
3.2. Les perspectives pour la recherche future.....	44
Conclusion .....	46
Références bibliographiques .....	47
Annexes .....	50

## Table des tableaux

---

Tableau 1 : Photographie des dispositifs supports de l'enquête .....	33
Tableau 2 : Les fonctions des formateurs dans chacun des dispositifs étudiés .....	35
Tableau 3 Les compétences des formateurs .....	36
Tableau 4 Les difficultés rencontrées par les formateurs.....	37
Tableau 5 Les avis des usagers .....	39

## Introduction

---

La pandémie de la COVID-19 et la mise en œuvre du confinement général ont profondément marqué la société et ont entraîné des bouleversements professionnels importants. Le secteur de la formation professionnelle ne fait pas exception.

En effet, les modalités de formation en distanciel encore balbutiantes, se sont développées et ont été utilisées pour permettre la continuité des actions de formation, l'accompagnement individualisé des apprenants et le fonctionnement des organismes de formation. L'utilisation d'outils de visio-conférence pour réaliser des classes virtuelles ou des réunions a permis de maintenir les liens entre les différents acteurs impliqués dans une action de formation. De nouvelles compétences ont été acquises par les formateurs, parfois à marche forcée et beaucoup dans l'urgence, notamment dans l'utilisation d'outils numériques, tels que les plateformes de formation, les murs virtuels, les forums de discussion... Cette situation a provoqué de l'anxiété chez ces professionnels ou au contraire une nouvelle motivation, un nouveau défi à relever.

Cette professionnalisation des formateurs, c'est-à-dire l'approche qui vise à développer leurs compétences pour les rendre plus performants dans leur travail et faciliter leurs adaptations aux évolutions du marché du travail, ne concerne pas que le secteur de la formation, mais l'ensemble des secteurs professionnels. C'est devenu un enjeu socio-économique majeur depuis plus de vingt ans.

Etant moi-même formatrice depuis plus de 25 ans dans le secteur de la formation professionnelle continue agricole, j'ai pu vivre de nombreuses évolutions du métier de formateur : la modularisation des formations, l'individualisation progressive des parcours des apprenants, la création de la validation des acquis de l'expérience (VAE), l'adaptation des référentiels de formation en fonction des Situations de Travail Local... Ces diverses évolutions ont permis aux formateurs relevant du ministère en charge de l'enseignement agricole, et donc m'ont permis, de développer des compétences à la fois en ingénierie pédagogique et en ingénierie de formation.

Comme le définit Thierry Ardouin dans son ouvrage sur l'ingénierie de formation en 2003 :

*« L'ingénierie de formation est une démarche socio-professionnelle où l'ingénieur formation met en œuvre des méthodes appropriées pour analyser le contexte, pour concevoir le dispositif de formation, pour le suivre une fois mis en œuvre et pour l'évaluer ».*

Cela implique généralement l'analyse des besoins en formation, la conception du programme, le développement des contenus, la mise en œuvre, l'évaluation et la gestion continue du processus de formation.

Quant à l'ingénierie pédagogique, elle concerne la mise en œuvre d'un dispositif de formation à travers toutes ses composantes, intégrant les méthodes d'animation, les outils pour l'action et pour son évaluation.

Mais depuis la pandémie de la COVID-19, la relation au travail et donc à la formation évolue. Par ailleurs, avec l'entrée en vigueur de la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, la notion de compétence devient centrale dans les dispositifs de formation, en réponse aux attentes du marché du travail et des différents financeurs, qui demandent une individualisation extrême, de la souplesse et de la variété dans les modalités pédagogiques. Enfin, les compétences des formateurs et leur professionnalisation au sein du secteur de la formation professionnelle continue agricole, entrent en résonance avec des éléments importants de la démarche de certification Qualiopi, imposée par cette même loi.

Je souhaite donc mener une recherche, centrée sur la formation agricole continue pour laquelle nous disposons de très peu de données, sur la problématique suivante : « **En formation professionnelle continue agricole, quelles sont les fonctions du formateur au sein de dispositifs de formation multimodaux ?** ».

Cette étude amène à réfléchir aux fonctions clés des formateurs dans les dispositifs de formation proposant une individualisation et utilisant des modalités pédagogiques relevant du présentiel, du distanciel ou d'un mélange des deux. Pour cela, je me suis attachée à étudier des dispositifs multimodaux existants ; concernant des diplômes de niveau IV, relevant du ministère en charge de l'agriculture, afin de déterminer quelles sont les pratiques en vigueur, les écueils à éviter, les fonctions des formateurs participants, les défis qu'ils rencontrent et leurs solutions pour les surmonter.

Afin de répondre à ce questionnement, je commencerai par présenter le cadre théorique et conceptuel qui posera les bases de notre étude en définissant les concepts clés liés à la formation professionnelle continue agricole et aux dispositifs multimodaux. A la suite de cela, je me pencherai sur les fonctions et missions des formateurs dans les dispositifs multimodaux. Dans un troisième temps, je présenterai la contextualisation et la méthodologie de recherche que j'ai utilisée, avant d'en faire son analyse.

# 1. Cadre théorique et conceptuel

---

## 1.1. La formation professionnelle continue

L'évolution de la formation professionnelle continue en France reflète les changements socio-économiques et politiques du pays depuis l'après-guerre. Initiée par la loi Delors de 1971, la formation professionnelle continue (FPC) visait initialement à démocratiser l'accès à la formation pour les salariés, en instituant une obligation pour les entreprises de contribuer financièrement à la formation de leurs employés. Ce cadre législatif a été renforcé par diverses réformes, notamment la loi de 2004 qui a introduit le Droit Individuel à la Formation (DIF), permettant aux salariés de cumuler des heures de formation. La réforme de 2014, promulguée sous le gouvernement de François Hollande, a transformé le DIF en Compte Personnel de Formation (CPF), offrant une portabilité accrue des droits à la formation et une plus grande flexibilité pour les utilisateurs. Plus récemment, la loi "Avenir professionnel" de 2018, portée par la ministre du Travail Muriel Pénicaud, a poursuivi cette dynamique en simplifiant les dispositifs de formation et en plaçant l'individu au cœur du système de formation, avec un accent sur la compétence et l'employabilité. Ces évolutions législatives témoignent d'un engagement continu à adapter la FPC aux défis contemporains, tels que la digitalisation et la mobilité professionnelle, tout en visant à renforcer la compétitivité de la main-d'œuvre française dans un contexte économique globalisé (Bouyx, 2020 ; Goblot, 2019). La FPC représente un enjeu majeur dans l'évolution des compétences des salariés et l'adaptation des entreprises aux évolutions technologiques et organisationnelles. Elle s'appuie sur plusieurs théories de l'apprentissage et de la gestion des ressources humaines.

Tout d'abord, la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) constitue un cadre essentiel pour comprendre le processus d'acquisition de connaissances et de compétences dans un contexte professionnel. Kolb propose que l'apprentissage soit un processus cyclique en quatre étapes qui commence par une expérience concrète (Concrete Experience), suivie d'une observation réflexive (Reflective Observation), d'une conceptualisation abstraite (Abstract Conceptualization) et se termine par une expérimentation active (Active Experimentation). Chaque étape est interdépendante et permet une transformation progressive de l'expérience en connaissances pratiques et théoriques. Ce modèle est particulièrement pertinent dans la formation professionnelle continue, car il souligne l'importance de l'expérience pratique et de la réflexion critique pour l'apprentissage. En intégrant ces étapes dans les programmes de formation, les professionnels peuvent mieux relier la théorie à la pratique, améliorer leurs compétences analytiques et développer des solutions innovantes face aux défis professionnels. L'approche de Kolb met également en évidence la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques aux styles d'apprentissage

individuels, permettant ainsi une personnalisation de la formation qui augmente l'efficacité de l'apprentissage (Kolb, 1984).

Puis, la théorie de la motivation, et plus spécifiquement la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), joue un rôle crucial dans le contexte de la formation professionnelle continue. Cette théorie distingue entre deux types de motivation : la motivation intrinsèque, qui provient du plaisir et de l'intérêt intrinsèques à l'activité elle-même, et la motivation extrinsèque, qui est alimentée par des récompenses externes ou la pression. Selon Deci et Ryan, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation est essentielle pour favoriser une motivation intrinsèque et un engagement durable dans l'apprentissage. Dans le cadre de la formation professionnelle continue, cela implique que les programmes de formation doivent être conçus de manière à offrir aux apprenants un certain degré de choix et de contrôle (autonomie), à développer leurs compétences à travers des défis appropriés et un feedback constructif (compétence), et à encourager des interactions sociales positives (relation). En répondant à ces besoins, les entreprises peuvent non seulement améliorer l'efficacité de la formation mais aussi augmenter la satisfaction et la rétention des employés, favorisant ainsi une culture de l'apprentissage continu et de l'amélioration personnelle (Deci & Ryan, 2000).

Enfin, la théorie du capital humain, développée par Gary Becker (1964), constitue un cadre analytique fondamental pour comprendre l'importance des investissements en éducation et en formation continue. Selon cette théorie, les individus et les entreprises investissent dans l'éducation et la formation pour améliorer les compétences et les capacités des travailleurs, augmentant ainsi leur productivité et leur valeur économique. Ces investissements sont comparables à ceux réalisés en capital physique, comme les machines ou les bâtiments, car ils génèrent des rendements futurs sous forme de salaires plus élevés pour les individus et de profits accrus pour les entreprises. Dans le contexte de la formation professionnelle continue, cette théorie souligne l'importance de la mise à jour régulière des compétences face à l'évolution rapide des technologies et des méthodes de travail. Elle met également en lumière le rôle crucial de la formation comme levier de compétitivité et d'innovation pour les entreprises. En investissant dans la formation de leurs employés, les entreprises peuvent non seulement améliorer leur performance globale mais aussi renforcer la fidélité et la motivation de leurs employés, créant ainsi un cercle vertueux de développement personnel et organisationnel (Becker, 1964).

Le cadre conceptuel de la FPC intègre des notions clés qui permettent de structurer et de comprendre les processus et les résultats attendus de la formation.

Tout d'abord, le concept d'apprentissage tout au long de la vie, promu par des institutions telles que l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne, repose sur l'idée que l'éducation et le développement des compétences doivent s'étendre au-delà de la scolarité traditionnelle pour inclure toutes les phases de la vie. Cela implique une perspective holistique de l'éducation, où les individus sont encouragés à acquérir et à renouveler continuellement leurs connaissances et compétences en réponse aux évolutions technologiques, économiques et sociales. L'apprentissage tout au long de la vie se manifeste par diverses formes de formation formelle, non formelle et informelle, intégrant des méthodes traditionnelles ainsi que des approches innovantes telles que le e-learning et les MOOCs (Massive Open Online Courses). Carré (2018) souligne l'importance de l'autoformation et de l'autodirection dans les processus d'apprentissage des adultes, mettant en avant la nécessité de développer des environnements d'apprentissage qui encouragent l'autonomie et la responsabilité des apprenants. Cette approche est cruciale dans un contexte de mondialisation et de digitalisation rapide, où les compétences requises sur le marché du travail évoluent constamment. En favorisant l'employabilité, l'adaptabilité et l'épanouissement personnel, l'apprentissage tout au long de la vie contribue à la construction d'une société plus inclusive et résiliente. Les politiques publiques et les entreprises jouent un rôle clé en facilitant l'accès à la formation continue et en soutenant les initiatives qui encouragent une culture de l'apprentissage permanent (UNESCO, 2016 ; Field, 2006).

La deuxième notion clé concerne les compétences transversales, également appelées compétences générales ou soft skills, qui jouent un rôle crucial dans la formation professionnelle continue. Ardouin (2016) insiste sur le rôle crucial des compétences transversales, telles que la capacité à travailler en équipe et la pensée critique, pour l'adaptabilité des travailleurs dans un marché du travail en constante évolution. Ces compétences sont de plus en plus valorisées dans le monde professionnel contemporain en raison de leur transférabilité et de leur capacité à améliorer la performance individuelle et collective dans divers contextes. La formation professionnelle continue intègre de plus en plus ces compétences dans ses programmes, reconnaissant leur importance pour l'adaptabilité des travailleurs face à un environnement économique en constante évolution. Par exemple, la capacité à collaborer efficacement au sein d'équipes interdisciplinaires ou à naviguer dans des situations complexes avec créativité et flexibilité devient essentielle. Le développement des compétences transversales favorise non seulement l'employabilité et la mobilité professionnelle des individus, mais contribue également à la résilience organisationnelle et à l'innovation. Selon Le Deist et Winterton (2005), ces compétences sont fondamentales pour une approche holistique du développement des compétences, englobant les dimensions cognitive, affective et sociale de l'apprentissage et du travail.

Enfin, l'intégration du e-learning et des nouvelles technologies dans la formation professionnelle continue a transformé les modalités d'apprentissage en offrant des solutions flexibles, accessibles et personnalisées. Les plateformes de e-learning, les MOOCs, et les outils numériques interactifs permettent aux apprenants de suivre des formations à leur propre rythme, indépendamment de leur localisation géographique. Lebrun (2019), explore l'impact des technologies numériques sur la FPC, affirmant que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut transformer les pratiques pédagogiques et offrir des opportunités d'apprentissage personnalisées et accessibles à tous. Cette flexibilité est particulièrement bénéfique pour les professionnels en activité qui peuvent ainsi concilier leurs obligations professionnelles et personnelles avec leur développement des compétences. Les technologies telles que l'intelligence artificielle, la réalité augmentée et la réalité virtuelle enrichissent également les expériences d'apprentissage en rendant les contenus plus interactifs et immersifs. Par exemple, la réalité virtuelle permet de simuler des environnements de travail complexes pour une formation pratique sans risques réels. Selon une étude de Salas et al. (2012), l'utilisation des TIC dans la formation favorise l'engagement des apprenants et l'efficacité de l'apprentissage en offrant des méthodes d'enseignement diversifiées et adaptées aux besoins individuels. De plus, les données générées par les plateformes de e-learning permettent une évaluation continue et fine des progrès des apprenants, facilitant ainsi une adaptation proactive des contenus et des méthodes pédagogiques (Salas, Tannenbaum, Kraiger, & Smith-Jentsch, 2012). Ainsi, le e-learning et les nouvelles technologies représentent des leviers essentiels pour l'innovation pédagogique et l'amélioration continue des processus de formation professionnelle.

Ensemble, ces perspectives soulignent la nécessité de concevoir des programmes de FPC qui non seulement transmettent des compétences techniques spécifiques mais aussi cultivent des compétences transversales et favorisent l'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte technologique en rapide évolution.

## **1.2. Les missions du formateur**

Le formateur, dans le domaine de la formation professionnelle, a pour missions de conduire un processus visant à l'évolution des savoirs et des savoir-faire des professionnels. Cette définition, issue de la circulaire DGEFP n°2011-26 du 15 novembre 2011, souligne l'importance de l'engagement éthique du formateur. Ce dernier doit respecter la personne en formation en l'aidant à se construire professionnellement, en lui permettant de développer sa réflexion et sa liberté d'initiative. Le tout en se conformant à l'éthique de la commande. Les

compétences professionnelles du formateur sont regroupées en quatre domaines, comme rappelé dans l'annexe 1 du Bulletin Officiel n°30 du 23 juillet 2015 :

- **Penser, concevoir et élaborer** : le formateur doit connaître les fondamentaux de la formation professionnelle, le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire. Il doit également maîtriser les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation, ainsi que les dispositifs et formats de formation. Sa posture, ses obligations et son rôle sont également essentiels dans ce domaine.
- **Mettre en œuvre, animer** : le formateur accompagne les apprenants dans leur apprentissage en partageant les références théoriques. Il met des mots sur des situations, les ressentis et les dilemmes professionnels, en mobilisant différents langages et modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.
- **Accompagner l'individu et le collectif** : le formateur prend en compte la diversité des apprenants et les accompagne dans leur parcours de formation, tant dans les phases en présentiel et à distance, dans une démarche de formation tout au long de la vie.
- **Observer, analyser, évaluer** : le formateur doit observer les pratiques, analyser les besoins et évaluer les actions de formation pour garantir leur efficacité et pertinence.

Donc, le formateur joue un rôle essentiel dans le développement des apprenants, en aidant à acquérir les compétences nécessaires pour exercer un métier avec succès ou être maintenu dans l'emploi. Selon les principes de la didactique, le formateur est chargé de concevoir des séquences pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants en utilisant des méthodes et des outils variés tels que des exposés magistraux, des travaux pratiques, des études de cas, et des discussions en groupe (Meirieu, 1991). Il doit également évaluer régulièrement les progrès des apprenants afin d'ajuster son enseignement en conséquence (Perrenoud, 1998). En outre, il doit favoriser un climat d'apprentissage positif et inclusif en encourageant la participation active des apprenants et en créant un environnement propice à l'échange d'idées et à la collaboration (De Ketele & Roegiers, 1996).

Les missions du formateur en FPC sont complexes et multidimensionnelles, reflétant les exigences de la législation française et les évolutions contemporaines du secteur. Selon la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la « liberté de choisir son avenir professionnel », la formation professionnelle vise à permettre à chaque individu de développer ses compétences, de renforcer son employabilité et de sécuriser ses parcours professionnels (Legifrance, 2018). Cette loi introduit la notion de "parcours de formation", soulignant l'importance d'une approche personnalisée et progressive de l'apprentissage. Dans ce cadre, le formateur a pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre des parcours individualisés qui répondent aux besoins spécifiques des apprenants, en tenant compte de leur expérience professionnelle, de leurs

objectifs de carrière et de leurs contraintes personnelles. Il doit également assurer une veille pédagogique et technologique pour intégrer les innovations éducatives dans ses pratiques, facilitant ainsi l'accès à des méthodes d'apprentissage diversifiées et adaptées. En outre, le formateur joue un rôle crucial dans l'accompagnement et le soutien des apprenants, en instaurant un climat de confiance et de motivation propice à l'engagement et à la réussite. Ces missions nécessitent une expertise non seulement technique et pédagogique, mais aussi relationnelle et organisationnelle, afin de créer des conditions optimales d'apprentissage, qui tiennent compte de l'évolution des demandes et attentes des publics en formation.

### **1.3. Les évolutions des demandes et attentes des usagers**

Le contexte de la formation professionnelle est en perpétuelle évolution, afin de répondre aux attentes des salariés, des employeurs et de la société en général. La loi du 5 septembre 2018 pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » traduit cette évolution et les organismes de formation ne peuvent plus faire de formation comme avant. Ils doivent accompagner les changements sociétaux et anticiper les nouveaux enjeux : évolution extrêmement rapide des métiers et des compétences associées, évolution des attentes des actifs sur leur vie professionnelle, digitalisation de nos environnements de travail...

Aujourd'hui de nouveaux acteurs sur le marché de la formation professionnelle (Exemples : les plateformes de formation LinkedInLearning, OpenClassRooms, MasterClass) proposent aux personnes de se former à la carte pour accompagner leurs besoins, en offrant à chacun, en fonction de ses objectifs, la possibilité d'être acteur de son développement des compétences. Ils s'adressent directement à la personne et non à la structure qui les emploie.

Selon un article de BusinessWire (2021), le marché mondial du Digital Learning représentera 458 milliards de dollars dans les prochaines années. Le contexte sanitaire récent a permis un déploiement très rapide des méthodes digitales et elles sont plébiscitées pour leur fluidité et leur adaptabilité. En effet, beaucoup de participants à des formations ne souhaitent plus être bloqué sur plusieurs jours consécutifs pour une formation en salle. En se basant sur la lecture de cahiers des charges d'appel d'offre des deux dernières années, il semble également que les attentes des participants et des commanditaires d'action de formation s'orientent vers une application immédiate et concrète des contenus, qui doivent correspondre à une réalité professionnelle. L'objectif est qu'ils comprennent et s'adaptent à un environnement en constante évolution.

#### **1.3.1. L'état des lieux des publics en formation**

L'état des lieux des publics en formation professionnelle continue en France révèle une composition hétérogène et en constante évolution, marquée par des disparités importantes en

termes de profils socio-professionnels et d'accès à la formation. Les travailleurs en formation continue proviennent de divers secteurs d'activité, avec une représentation significative des employés des petites et moyennes entreprises (PME) et des personnes en reconversion professionnelle (Bouder & Kirsch, 2007). Toutefois, une analyse approfondie montre que l'accès à la formation professionnelle reste inégal, souvent favorisant les cadres et les salariés des grandes entreprises au détriment des ouvriers et des employés des PME (Beaupère, 2013). En effet, le taux de participation des ouvriers à la formation continue est inférieur à celui des cadres, ce qui reflète une fracture sociale et éducative persistante (Céreq, 2020). De plus, les réformes récentes, notamment la loi "Avenir professionnel" de 2018, visent à dynamiser le système en renforçant les compétences tout au long de la vie, mais leur impact reste à évaluer en termes de réduction des inégalités d'accès à la formation (Guitton, 2019). Ces dynamiques soulignent la nécessité de politiques publiques plus inclusives et de dispositifs adaptés pour assurer une égalité réelle des chances dans l'accès à la formation professionnelle continue.

En octobre 2014, JM. Dubois et C. Fournier (CEREQ) ont analysé les résultats pour la France d'une enquête européenne « Adult Education Survey AES », qui s'intéresse aux actions de formation, à but professionnel ou personnel suivies par les adultes. L'objectif de cette enquête est d'appréhender les pratiques de formation des adultes ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent et les contraintes qui conditionnent leur accès à la formation, dans le cadre de définitions européennes.

Il ressort de cette enquête que les actifs les plus âgés (plus de 50 ans) et les moins qualifiés (titulaires d'un CAP/BEP) sont moins nombreux à déclarer des souhaits de formation. Voici les principaux freins identifiés par cette enquête :

- l'incompatibilité avec la charge de travail / l'emploi du temps ;
- le coût trop élevé de la formation, la présence de problèmes financiers ;
- le refus de l'employeur, basé sur l'âge du salarié et le coût de la formation ;
- l'incompatibilité avec les responsabilités familiales, surtout pour le public féminin ;
- l'individu n'a pas trouvé de formation lui convenant ;
- l'éloignement de lieu de formation par rapport au lieu de résidence ;
- l'individu n'a pas les pré-requis ou le niveau de base demandé.

Pour résumer, les critères qui influencent les formations professionnelles continues du point de vue des salariés sont basés sur la catégorie socio-professionnelle, l'âge, le sexe et le type de contrat de travail.

### **1.3.2. La demande d'individualisation des parcours**

Pour donner suite aux constats précédents, il apparaît que la formation professionnelle continue doit accentuer l'individualisation des parcours, afin de répondre au mieux aux attentes des apprenants. Mais interrogeons-nous d'abord sur l'individualisation des parcours.

En pédagogie, et en me basant sur les informations fournies par l'Académie de Paris (2008), les termes « individualisation », « personnalisation » et « différenciation » sont souvent utilisés pour désigner des approches d'enseignement qui prennent en compte les besoins et les caractéristiques des apprenants, mais ils ont des nuances distinctes :

#### **Individualisation :**

- L'individualisation met l'accent sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque élève. Il s'agit de fournir des activités, des ressources et des évaluations qui tiennent compte du rythme d'apprentissage, des intérêts, des styles d'apprentissage et des compétences individuelles de chaque élève.
- Elle vise à offrir des opportunités pour que chaque élève puisse progresser à son propre rythme et atteindre son plein potentiel. Pour atteindre cet objectif :
  1. elle analyse les besoins individuels avant le début de la formation,
  2. elle élabore un plan de formation individualisé, qui tient compte des objectifs, du niveau de départ, des préférences d'apprentissage, etc.,
  3. elle permet aux apprenants de choisir parmi une variété d'activités, de ressources et de supports d'apprentissage,
  4. elle permet une flexibilité temporelle, car les apprenants progressent à leur propre rythme,
  5. la progression de chaque apprenant est évaluée en continue, ce qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au parcours de formation en fonction des résultats obtenus,
  6. les formateurs apportent un soutien individualisé aux apprenants.

#### **Personnalisation :**

- La personnalisation va encore plus loin que l'individualisation en mettant l'accent sur la création d'une expérience d'apprentissage unique pour chaque élève. Cela peut impliquer l'utilisation de technologies, de plans d'apprentissage flexibles et d'approches d'enseignement qui permettent aux élèves de choisir leur propre chemin d'apprentissage.

- La personnalisation vise à créer un environnement d'apprentissage où les élèves se sentent plus investis et motivés parce que leur expérience d'apprentissage est plus pertinente et adaptée à leurs besoins individuels.

#### **Différenciation :**

- La différenciation consiste à ajuster l'enseignement pour répondre aux besoins variés des élèves dans une classe hétérogène. Cela peut se traduire par la modification du contenu, des processus, des produits ou de l'environnement d'apprentissage pour répondre aux niveaux de compétence, aux styles d'apprentissage et aux intérêts divers des élèves.
- Contrairement à l'individualisation et à la personnalisation, qui mettent l'accent sur les besoins spécifiques de chaque élève, la différenciation se concentre sur la gestion de la diversité au sein de la classe pour que tous les élèves puissent accéder au contenu et réussir.

En résumé, alors que l'individualisation se concentre sur les besoins spécifiques de chaque élève, la personnalisation vise à créer une expérience d'apprentissage unique pour chaque élève, et la différenciation cherche à adapter l'enseignement pour répondre à la diversité des besoins et des caractéristiques des élèves dans une classe.

#### **1.4. Les dispositifs de formation multimodaux**

Les dispositifs de formation multimodaux, combinant des méthodes d'enseignement traditionnelles et des technologies numériques avancées, représentent une transformation significative dans le paysage éducatif actuel. Ces dispositifs intègrent des éléments de formation en présentiel avec des modules en ligne, des outils collaboratifs et des sessions d'auto-apprentissage, offrant ainsi une flexibilité et une personnalisation accrues pour les apprenants (Boelens & al., 2018). La multimodalité permet de répondre aux besoins diversifiés des apprenants, en leur offrant des formats adaptés à leurs contraintes personnelles et professionnelles, tout en augmentant leur engagement par des approches pédagogiques variées (Hrastinski, 2019). En outre, elle favorise l'autonomie des apprenants, leur permettant de progresser à leur propre rythme grâce à des outils d'apprentissage adaptatifs (Hodges & al., 2020). La mise en œuvre de ces dispositifs nécessite une redéfinition des rôles des formateurs, qui doivent maîtriser les technologies numériques et adopter des stratégies pédagogiques innovantes pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage (Bower, 2019). Cette transformation s'inscrit dans le cadre de la loi de 2018 sur la Formation en Situation de Travail (AFEST), qui promeut l'apprentissage par l'expérience et la mise en pratique directe des compétences acquises (Bourgeois & Chaput, 2018). Ainsi, les dispositifs multimodaux non

seulement répondent aux exigences légales et pédagogiques contemporaines, mais aussi ouvrent des perspectives inédites pour l'innovation et l'amélioration continue des pratiques de formation, dans l'objectif de créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et inclusif.

#### **1.4.1. Un peu d'histoire**

L'historique des dispositifs de formation continue multimodaux en France témoigne d'une évolution progressive vers l'intégration des technologies numériques pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Les premières initiatives de formation continue remontent aux années 1970 avec la loi Delors de 1971, qui instaurait le droit à la formation pour les travailleurs et mettait en place des financements pour les entreprises investissant dans la formation de leurs employés (Bouder & Kirsch, 2007).

Dans les années 1980 et 1990, l'essor de l'informatique a permis l'introduction de la formation assistée par ordinateur (FAO), marquant un tournant vers des dispositifs plus interactifs (Lebrun, 2005). L'avènement d'Internet dans les années 2000 a révolutionné la formation continue avec le développement des plateformes d'apprentissage en ligne (e-learning), facilitant l'accès à des ressources éducatives à distance (Peraya & Jézégou, 2018).

Plus récemment, les années 2010 ont vu l'émergence des MOOC (Massive Open Online Courses) et des SPOC (Small Private Online Courses), qui ont élargi les possibilités de formation multimodale en combinant des sessions en présentiel avec des modules en ligne (Cisel, 2014). Aujourd'hui, les dispositifs de formation continue s'appuient sur une approche hybride (blended learning) qui mixe différentes modalités pédagogiques pour optimiser l'apprentissage et l'adaptation aux contraintes des apprenants (Bonk & Graham, 2012). Cette évolution historique souligne l'importance de l'innovation technologique dans la transformation des pratiques de formation continue.

#### **1.4.2. Les différentes modalités**

Afin de répondre aux attentes des apprenants, des employeurs et des financeurs, il est nécessaire de proposer des nouvelles modalités de formation, qui permettront de faciliter l'accès à la formation, de limiter l'absentéisme et donc de favoriser la réussite de chacun.

Les modalités pédagogiques font référence aux différentes approches, méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage. Elles décrivent la manière dont l'éducation est dispensée et comment les apprenants participent au processus d'acquisition des connaissances et compétences. Elles peuvent varier en fonction du contexte éducatif, des objectifs d'apprentissage et des préférences des apprenants. Elles englobent divers aspects tels que les méthodes d'enseignement, les supports pédagogiques, les activités

d'apprentissage, l'évaluation, l'interaction entre les formateurs et les apprenants, ainsi que l'utilisation des technologies éducatives.

En résumé, les modalités pédagogiques définissent la manière dont l'enseignement est organisé et mis en œuvre pour favoriser une expérience d'apprentissage efficace. Cela me renvoie au concept de dispositif, étudié par B. Charlier, N. Deschryver, D. Peraya en 2006 et qui mettent en évidence les points suivants :

- « la nécessité de repenser l'articulation entre technique, symbolique et relationnel mais aussi celle entre médiation et médiatisation » ;
- « l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective » ;
- « le rapport nécessaire entre dispositif et innovation, d'ailleurs déjà présent dans le travail de Faucault (1975) ».

Il apparaît donc nécessaire aujourd'hui d'innover en matière de formation, et les dispositifs de formation proposant des situations d'apprentissage en présentiel et en distanciel semblent faire partie des solutions envisageables. Mais de quoi s'agit-il ?

La formation en présentiel demeure une modalité pédagogique centrale en formation continue, caractérisée par des interactions directes et synchrones entre les formateurs et les apprenants. Cette approche présente plusieurs avantages notables. Premièrement, elle favorise un apprentissage collaboratif et interactif, permettant aux participants de bénéficier de retours immédiats et de s'engager dans des discussions enrichissantes qui peuvent approfondir leur compréhension des sujets abordés (Boud & Garrick, 1999). De plus, la formation en présentiel permet le développement de compétences interpersonnelles et professionnelles à travers des activités pratiques, des simulations et des études de cas, créant ainsi un environnement propice à l'acquisition de compétences complexes (Kolb, 1984). En termes de dynamique de groupe, cette modalité renforce la cohésion et l'engagement des participants, grâce à des échanges spontanés et à une atmosphère de soutien mutuel (Brown & Duguid, 2000). Cependant, elle présente aussi des limitations, notamment en termes de flexibilité et de coût, ce qui peut restreindre son accessibilité pour certains apprenants (Bower, 2019).

Quant à la formation à distance (ou distanciel), elle correspond à un mode d'apprentissage qui se déroule en dehors de l'environnement physique traditionnel de la salle de classe. La formation à distance utilise les TIC pour permettre aux apprenants de suivre des cours, de participer à des activités pédagogiques, et d'interagir avec les formateurs et les autres apprenants sans avoir à être physiquement présents dans un lieu spécifique. Cette approche

offre une flexibilité temporelle et géographique, permettant aux apprenants de suivre des cours n'importe où, tant qu'ils ont accès à Internet. Voici quelques caractéristiques de la formation en distanciel :

- utilisation des technologies en ligne ;
- flexibilité temporelle ;
- interactivité en ligne ;
- évaluation en ligne ;
- suivi et évaluation à distance ;
- formation synchrone (en temps réel, avec des sessions planifiées) et asynchrone (les apprenants peuvent accéder aux contenus à tous moments) ;
- variété de formats des contenus.

La formation en distanciel a gagné en popularité en raison de sa flexibilité et de sa capacité à répondre aux besoins des apprenants, éloignés géographiquement, des personnes ayant un emploi du temps chargé, ou de ceux qui préfèrent apprendre de manière autonome. C'est également devenu une solution clé dans le contexte de l'apprentissage au long de la vie et de la formation continue.

Serait-il donc possible de proposer des parcours individualisés combinant des éléments d'apprentissage en ligne (à distance) et en présentiel ? Ce type de formation existe et elle se nomme « formation hybride ».

D. Valdès semble être le premier auteur à avoir fait référence au concept de « dispositif hybride » dans le cadre de formations professionnelles :

*« Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise e place de formations hybrides » (Valdès, 1995, p 6-7).*

La formation hybride combine donc des éléments d'apprentissage en ligne (à distance) et en présentiel. Elle implique souvent des sessions en classe traditionnelles combinées à des activités d'apprentissage en ligne, offrant ainsi une flexibilité aux apprenants. Les ressources en ligne peuvent inclure des modules d'apprentissage, des vidéos, des forums de discussion, etc. L'objectif est de tirer parti des avantages des deux environnements pour offrir une expérience d'apprentissage plus complète et adaptable. Une formation hybride peut être considérée comme une modalité pédagogique spécifique dans laquelle l'apprentissage se déroule à la fois en ligne et en présentiel.

B. Charlier, N. Deschryver, D. Peraya en 2006 propose la définition suivante :

*« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ».*

Alors que les dispositifs de formation multimodaux offrent une flexibilité et une personnalisation accrues pour divers contextes éducatifs, il est crucial d'examiner plus spécifiquement leur application dans le domaine de la formation agricole continue, où les exigences et les dynamiques professionnelles présentent des particularités distinctes, et pour laquelle il existe peu de données.

### **1.5. La formation professionnelle continue agricole**

L'enseignement agricole forme aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la mer, de la nature, de l'agro-alimentaire et des services aux territoires. Il assure une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue.

La FPC relevant du ministère de l'Agriculture français joue un rôle crucial dans le développement des compétences des professionnels des secteurs agricole, forestier, paysager et agroalimentaire. Ce dispositif vise à répondre aux besoins spécifiques d'un secteur en constante évolution, confronté à des défis tels que l'innovation technologique, la durabilité environnementale et la compétitivité économique (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2021).

Les formations sont dispensées par des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ainsi que par des centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA), qui offrent une gamme variée de programmes allant des brevets professionnels aux diplômes de niveau supérieur (Guillot, 2018). L'enseignement peut également être dispensé par des organismes de formation privés, sous contrat avec l'Etat. Au total, 500 centres de formation forment chaque année environ 246 000 stagiaires, pour plus de 20 millions d'heures de formations diplômantes, certifiantes ou qualifiantes. Ces formations couvrent divers domaines, notamment la gestion d'exploitation, les techniques de production, la transformation des produits, et la commercialisation, intégrant souvent des approches multimodales pour s'adapter aux contraintes des apprenants adultes (Charbonnier & Figeat, 2020). La répartition des formations dispensées est la suivante :

- 45% en productions agricoles (élevage, maraîchage, horticulture, sylviculture, viticulture, apiculture, aquaculture...),

- 18% en aménagement de l'espace et protection de l'environnement (paysagisme, gestion forestière, protection de l'environnement, gestion de la faune sauvage...),
- 10% en services aux territoires (services à la personne, restauration collective, vente...),
- 5% en transformation agro-alimentaire (industries de la transformation, contrôle qualité).

En outre, le dispositif "VIVEA", fonds de formation des entrepreneurs du vivant, finance les formations pour les chefs d'exploitation et leurs conjoints, favorisant ainsi une mise à jour régulière des compétences (VIVEA, 2022). Malgré ces efforts, des défis persistent, notamment en matière d'accessibilité et de réponse aux besoins des petites exploitations, nécessitant des ajustements continus pour garantir l'équité et l'efficacité des formations (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2021).

Intéressons-nous maintenant aux acteurs de la FPC agricole.

Les stagiaires de la FPC du ministère de l'agriculture sont des professionnels engagés dans le secteur agricole. Ils viennent de divers horizons, tels que les exploitations agricoles, les coopératives, les organismes de recherche, les services publics ou encore les entreprises agroalimentaires. Leur profil est varié, allant des agriculteurs et éleveurs aux techniciens, ingénieurs et experts en agroécologie, ainsi que des personnes en reconversion professionnelle ayant un passé professionnel souvent éloigné du monde du vivant. Ces stagiaires cherchent à développer leurs compétences, à se tenir informés des dernières avancées dans les domaines concernés et à contribuer activement à la durabilité et à l'innovation.

Quant aux formateurs en FPC agricole, ils jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences des professionnels du secteur. Leur expertise et leur expérience contribuent à la transmission des connaissances et des pratiques agricoles. Voici quelques caractéristiques clés du profil des formateurs :

- Expertise technique : les formateurs doivent posséder de solides connaissances dans les domaines enseignés
- Pédagogie et communication : les formateurs maîtrisent les méthodes pédagogiques adaptées à un public adulte. Ils savent communiquer efficacement, animer des séances de formation, et créer un environnement d'apprentissage propice.
- Adaptabilité : comme tous les secteurs, celui du secteur agricole et des territoires évolue constamment, que ce soit en termes de technologies, de réglementations ou

de pratiques durables. Les formateurs doivent être capables de s'adapter à ces changements et de mettre à jour leurs connaissances en conséquence.

- **Expérience de terrain** : de nombreux formateurs ont une expérience préalable dans le secteur professionnel visé par la formation dans laquelle ils interviennent, ce qui enrichit leur enseignement et permet la contextualisation des apprentissages.

En somme, les formateurs en FPC agricole sont des acteurs clés pour le développement durable du secteur agricole. Leur rôle est de former des professionnels compétents, conscients des enjeux environnementaux et capables d'innover dans leurs pratiques. C'est pour cette raison que je me suis particulièrement intéressée pour mon étude aux dispositifs multimodaux présents en FPC agricole.

## 2. Méthode de recherche, résultats et analyses

---

### 2.1. La problématisation

Dans un contexte marqué par des évolutions technologiques et des défis environnementaux croissants, la FPC dans le secteur agricole revêt une importance cruciale. Les dispositifs de formation multimodaux, qui intègrent des éléments de formation en présentiel, à distance et des phases d'apprentissages autonomes, offrent une flexibilité et une accessibilité accrues et se présentent comme une réponse innovante et adaptée aux enjeux actuels. Cependant, ces dispositifs complexifient également les rôles et les fonctions des formateurs, qui doivent s'adapter à ces nouvelles modalités d'enseignement.

Lors de cette étude, j'ai donc cherché à déterminer quels sont les fonctions des formateurs au sein de dispositifs de formation multimodaux en FPC agricole.

Tout d'abord, en ce qui concerne la transformation des dispositifs de formation, les dispositifs multimodaux introduisent des innovations pédagogiques qui changent la dynamique d'enseignement. Mais comment ces innovations affectent-elles la structure et la mise en œuvre des référentiels de la FPC agricole ? En combinant apprentissage en ligne, présentiel et auto-formation, ces dispositifs créent de nouvelles opportunités et défis pédagogiques. Quels sont donc les impacts de cette hybridation sur l'efficacité des formations et l'engagement des apprenants ?

Dans un second temps, au travers de cette recherche, j'ai cherché à mettre en lumière l'évolution des fonctions et des compétences des formateurs. Depuis de nombreuses années, les formateurs offrent un soutien individualisé et s'adaptent aux besoins variés des apprenants. En est-il de même dans un cadre multimodal ? La maîtrise des outils numériques est essentielle pour les formateurs. Mais comment peuvent-ils devenir des médiateurs efficaces entre la technologie et les apprenants et quelles compétences technologiques doivent-ils acquérir ? Le formateur joue également un rôle primordial dans la création et l'animation des communautés d'apprenants. Quels sont les défis liés à l'animation de ces communautés virtuelles et comment maintenir l'engagement des apprenants dispersés géographiquement ?

Par ailleurs, les enquêtes menées auprès d'utilisateurs de ces dispositifs ont permis d'évaluer l'impact de la multimodalité sur les apprenants en formation continue, au niveau de l'engagement et de la motivation : la nature multimodale de la formation peut-elle maintenir, améliorer ou dégrader l'engagement et la motivation des apprenants par rapport aux formats traditionnels ? Quels facteurs influencent le plus l'engagement des apprenants dans ce

contexte ? Mais qu'en est-il concernant l'accessibilité et l'inclusion : sont-elles facilitées par ce type de dispositif ?

Enfin, les formateurs doivent être formés pour maîtriser les nouveaux outils et méthodes pédagogiques. Donc trouve-t-on des formations correspondantes dans le dispositif de formation continue des formateurs en FPC agricole ? Les dispositifs multimodaux, comme les autres formations, nécessitent une évaluation continue pour garantir leur efficacité. Quelles sont les méthodes d'évaluation utilisées ?

L'objectif de cette recherche est de déterminer si les dispositifs de formation multimodaux en FPC agricole redéfinissent les fonctions des formateurs et s'ils imposent l'acquisition de nouvelles compétences, tant pédagogiques que technologiques, afin de garantir une formation efficace et adaptée aux besoins des apprenants.

Il est donc nécessaire de s'intéresser à la méthodologie de recherche qui a été mise en œuvre et permettant de répondre à l'ensemble de ces interrogations.

## **2.2. La méthodologie de recherche**

Beaucoup de chercheurs s'appuient sur l'observation et l'expérience : on parle alors d'étude empirique. Cette dernière peut être à la base d'une réflexion et d'une recherche menée par un scientifique, au travers d'une méthode de recherche, tenant compte des exigences de la communauté scientifique à laquelle il appartient. La méthode de recherche englobe les stratégies et techniques systématiques employées pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, permettant ainsi aux chercheurs de répondre de manière fiable et valide à leurs questions de recherche. L'adoption d'une méthode de recherche appropriée est essentielle pour garantir la crédibilité et la reproductibilité des résultats, tout en assurant une cohérence théorique et une rigueur analytique. Différentes approches méthodologiques, telles que les méthodes qualitatives, quantitatives ou mixtes, offrent des perspectives variées et complémentaires pour explorer les phénomènes étudiés. Par conséquent, cela permet de produire des connaissances solides et innovantes.

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs car c'est une méthode de collecte de données qualitatives, riches et nuancées sur les pratiques et les défis de la FPC agricole, en m'appuyant sur les perceptions, les expériences et les stratégies des responsables de dispositifs multimodaux existants. Les objectifs de cette étude sont de comprendre comment ils ont conçus ou récupérés et mis en œuvre de tels dispositifs, ainsi qu'identifier les obstacles rencontrés et les solutions éventuelles trouvées. Les entretiens semi-directifs se situent entre l'entretien totalement ouvert et l'entretien structuré. En somme, ils sont un outil pour obtenir

une compréhension exhaustive et nuancée des dynamiques internes des dispositifs multimodaux en FPC agricole.

Cette méthode se caractérise par l'utilisation d'un guide d'entretien structuré autour de thèmes ou de questions prédéfinis, mais flexible en laissant une certaine latitude à l'interviewé pour s'exprimer librement et approfondir certains aspects. Les questions préparées servent surtout de relance et elles sont écrites sur un support à l'usage exclusif de l'enquêteur : l'objectif est de conduire l'enquête sur le terrain recherché.

Cette méthode présente plusieurs avantages. Elle permet de recueillir des données riches et détaillées, offrant une compréhension nuancée des perceptions et expériences des participants. La flexibilité inhérente à l'entretien semi-directif favorise une interaction plus naturelle et peut révéler des informations inattendues ou inédites. De plus, elle permet de s'adapter aux réponses de l'interviewé, approfondissant les sujets pertinents et explorant des pistes émergentes.

Cependant, cette méthode comporte également des inconvénients. La qualité des données dépend fortement des compétences de l'interviewer, notamment sa capacité à poser des questions pertinentes et à gérer les biais potentiels. Les entretiens semi-directifs sont également plus difficiles et chronophages à analyser, car ils produisent des données variées et parfois volumineuses. Enfin, l'absence de standardisation complète peut rendre la comparabilité entre différents entretiens plus complexe, posant des défis pour la généralisation des résultats.

Selon B. Borst et A. Cachia (2022), « l'une des difficultés inhérentes à ce type de méthode est de déterminer le format des questions à inclure dans l'enquête (questions ouvertes, fermées, etc...) et leur contenu ». Les questions utilisées seront des questions ouvertes, c'est-à-dire qu'aucun choix de réponses n'est proposé. Cela permet aux enquêtés de répondre de la manière qu'ils le souhaitent, de façon plus naturelle et plus approfondie. Cela permet aussi de mettre en lumière des aspects qui n'avaient pas été envisagés par l'enquêteur.

L'analyse des données recueillies se fait souvent de manière qualitative, ce qui permet d'examiner les données récurrentes mais aussi les nuances.

En résumé, l'entretien semi-directif combine une certaine structuration avec la flexibilité, ce qui en fait une méthode de collecte de données qualitative utile pour explorer en profondeur des sujets spécifiques tout en permettant une interaction plus ouverte avec les participants.

Pour recueillir les données nécessaires à l'étude, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès de responsables de formation, de formateurs et d'apprenants, qui sont des parties prenantes dans des dispositifs multimodaux. Les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête le sont en raison de leur fonction professionnelle et non à titre personnel. Cette distinction est cruciale pour assurer que les réponses recueillies reflètent les perspectives institutionnelles et opérationnelles inhérentes à leurs rôles spécifiques, plutôt que des opinions individuelles subjectives. En ciblant spécifiquement les fonctions, l'enquête vise à obtenir des données pertinentes et représentatives des dynamiques organisationnelles et des processus décisionnels au sein des dispositifs de formation étudiés. Il est donc primordial de considérer que les réponses fournies sont exprimées au nom de la fonction occupée, garantissant ainsi une analyse précise et contextuellement adaptée aux objectifs de l'étude.

J'ai effectué un premier groupe d'entretiens au niveau des responsables de formation et/ou formateurs, dans l'objectif de recueillir des informations sur le contexte de la mise en œuvre de dispositifs multimodaux et sur les rôles des formateurs dans ces dispositifs. Pour réaliser ces entretiens, j'ai élaboré et utilisé la grille présentée en Annexe N°1 de ce mémoire. L'ensemble des dispositifs étudiés concernent des formations diplômantes de niveau IV : Brevet professionnel Responsable Entreprise Agricole et Baccalauréat technologique Sciences et Techniques de l'Agronomie et du Vivant.

Ces entretiens ont concerné pour :

- Le dispositif N°1, la responsable pédagogique et formatrice intervenant dans le dispositif du CFPPA Limoges-Les Vaseix en Haute-Vienne (87), qui propose des formations multimodales en parcours individualisés, pour des diplômes de niveaux IV, V et VI ;
- Le dispositif N°2, la chargée d'ingénierie du CFPPA Le Robillard, dans le Calvados (14), qui met à disposition des formations multimodales en parcours individualisés, pour des diplômes de niveaux IV ;
- Le dispositif N°3, le responsable pédagogique et formateur intervenant dans le dispositif du CDFAA de la Gironde, site de La Réole (33), qui dispense une formation multimodale en parcours individualisés, pour un diplôme de niveaux IV ;
- Le dispositif N°4, le responsable pédagogique et formateur intervenant dans le dispositif de l'Institut SupAgroDijon, site de Lempdes dans le Puy de Dôme (63), qui a un service dédié à l'enseignement 100% à distance pour des diplômes relevant du Ministère en charge de l'enseignement agricole.

Quant aux entretiens réalisés auprès des apprenants, leur objectif est d'illustrer la vision des rôles du formateur au travers du regard des usagers des dispositifs. Les deux apprenants

interrogés utilisent le dispositif de formation multimodale du CFPPA Limoges-Les Vaseix, cité plus avant. Pour réaliser le recueil d'informations, j'ai utilisé une grille d'entretien spécifique, présentée en annexe N°3.

### **2.3. La présentation des dispositifs et de leurs responsables**

Comme annoncé ci-avant, chaque dispositif multimodal étudié va être présenté succinctement. L'ensemble des informations recueillies ont été résumées dans un tableau synthétique présenté en annexe N°2. Je me permettrai d'illustrer les informations recueillies en utilisant certaines de leurs citations.

#### **2.3.1. Le dispositif N°1**

Avant d'expliquer l'organisation du dispositif N°1, il est nécessaire de présenter un peu le diplôme concerné, que nous rencontrerons également lors d'autres enquêtes. Le Brevet Professionnel Responsable Entreprise Agricole (BPREA) est un diplôme de niveau IV, relatif à la gestion d'une entreprise de production agricole, dans divers secteurs : élevage (bovins, ovins, caprins, volailles...), maraîchage, horticulture, apiculture, viticulture, arboriculture, grandes cultures. Une fois obtenu, ce diplôme a la particularité de permettre aux porteurs de projets de pouvoir bénéficier d'un accompagnement spécifique, ainsi que des aides des institutions à la création ou reprise d'entreprises agricoles. Cette certification est composée de 7 Unités Capitalisables (UC), équivalant chacune à un bloc de compétence, qu'un candidat doit valider pour obtenir la qualification. Cinq UC font parties du tronc commun. Le candidat peut obtenir une UC correspondant aux fondamentaux en biologie/écologie et en économie générale, par validation des acquis académiques en fonction des diplômes obtenus précédemment. Les 4 autres UC correspondent aux compétences liées au pilotage, la gestion financière et économique de l'entreprise, à l'organisation du travail, à la commercialisation et bien sûr au domaine de production choisi. Les deux dernières UC sont des Unités Capitalisables d'Adaptation Régionale (UCARE), c'est-à-dire qu'elles correspondent à des spécialités ou des pratiques spécifiques au territoire où le candidat souhaite réaliser son projet (par exemple : l'agrotourisme, la production de fruits à coques, la production de fruits rouges, l'implantation et la gestion de haies, la transformation des produits fermiers...). Pour valider une UC, des épreuves toutes en entretiens d'explicitations basés sur des analyses d'activités professionnelles, sont programmées dans un plan d'évaluation, qui est validé en début de session par un jury régional, tout comme les sujets des épreuves. Il s'agit donc d'un diplôme national avec des adaptations régionales, qui sont proposées par les organismes de formation habilités en fonction de leur positionnement territorial.

Le CFPPA du dispositif N°1 propose un dispositif multimodal pour ce diplôme. Au cours de l'enquête, c'est madame P. qui m'a fourni l'ensemble des informations. En effet, après une

forte expérience comme conseillère agricole de terrain, elle est formatrice au CFPPA depuis une quinzaine d'années, et elle est également co-coordonnatrice de cette formation avec l'une de ses collègues, car pour la session septembre 2023-juin 2024, il y a 60 candidats, répartis sur trois types de parcours : 21 apprenants relèvent du parcours en apprentissage qui se réalise sur deux années, 20 stagiaires de la FPC en parcours présentiel et 19 apprenants de la FPC en parcours à distance. Les différents parcours sont conduits de façon autonome : il n'y a pas de mixité de public.

Madame P. a la charge de l'organisation des parcours individualisés pour l'ensemble de la cohorte, de l'animation de la formation et du suivi des apprenants en Formation Ouverte et A Distance (FOAD), de la réalisation de séances de formation et d'une partie des évaluations, de la liaison avec les partenaires intervenants dans la formation et des CFPPA auprès desquels son centre achète les modules de formation. En effet, le CFPPA du dispositif N°1 ne dispose pas de sa propre plateforme de formation et inscrit ses apprenants à des modules de formation sur les plateformes d'autres CFPPA, en fonction des thématiques nécessaires.

Le CFPPA du dispositif N°1 propose en FOAD, ce diplôme ainsi que des certificats professionnels très spécialisés. Ce choix a été réalisé pour répondre à une demande croissante des apprenants, après la période COVID et en raison de leurs profils. En effet, les apprenants suivant ce parcours souhaitent se former en gardant une activité professionnelle pour avoir une situation financière satisfaisante, mais aussi mieux gérer leurs contraintes personnelles et familiales qui limitent leurs possibilités pour se rendre au CFPPA en présentiel. Par ailleurs, jusqu'à la session 2023-2024, le Plan Régional de Formation (PRF) de la région Nouvelle-Aquitaine en charge de la FPC, permettait un financement de ce type de parcours dans leur intégralité : cela ne sera plus le cas à partir de la session 2024-2025, car le PRF fixe un maximum de 20% du temps de formation en FOAD par parcours.

Donc, concernant le dispositif N°1, les apprenants s'inscrivent pour un parcours à distance qui débute mi-septembre pour se terminer fin juin. Il s'agit d'un public en reconversion professionnelle, avec un niveau élevé d'études antérieures et ayant de l'autonomie dans le travail d'apprentissage. Concrètement la co-coordonnatrice gère les inscriptions des apprenants sur les plateformes de formation des autres CFPPA, en indiquant les modules de formations correspondant au parcours choisi. Elle tient compte des validations d'acquis académiques s'il y a lieu, et choisit les modules techniques (élevage, maraîchage, horticulture...) en fonction du projet de l'apprenant. Les autres modules transversaux correspondent aux compétences liées à la gestion économique et financière, à la commercialisation et à l'organisation du travail. Les 2 UCARE restantes sont réalisées en présentiel sur site. En complément, les apprenants réalisent plusieurs semaines de stages en entreprise (au minimum 8), qui peuvent servir comme support pour les évaluations.

Les apprenants suivent alors les modules correspondants à leur parcours sur les différentes plateformes, à leur rythme, tout en respectant des jalons, c'est-à-dire qu'ils doivent avoir réalisé certaines activités à certaines dates, pour pouvoir retirer le plus de bénéfices des séances en présentiel. En effet, dans les parcours FOAD de ce centre, sont positionnés deux jours consécutifs par mois en présentiel, soit sur site, soit en visio-conférence synchrone. Lors de ses séances en groupe, un point est fait sur une thématique avec réponses aux questions des participants, apports de connaissances complémentaires, interventions de professionnels. La présentation et des échanges autour des évaluations à venir sont également réalisés. Pour permettre cette organisation, l'équipe pédagogique de ce centre dispose bien sûr du téléphone et de la messagerie professionnelle, mais aussi du Webinaire de l'Etat pour réaliser les phases en distanciel synchrone, d'un drive interne pour des échanges de documents et de l'outil « WhatsApp » pour une transmission rapide d'informations ou des réponses à des questions.

Pour finir, j'indiquerais juste que dans ce CFPPA, la même équipe pédagogique s'occupe de l'ensemble de la cohorte des apprenants, quelque que soit leur parcours, ce qui entraîne des conséquences sur l'accompagnement des apprenants et les fonctions des formateurs, comme nous le verrons dans la présentation des résultats.

### **2.3.2. Le dispositif N°2**

Pour faire suite à la première enquête, j'ai souhaité analyser un autre dispositif de formation multimodal proposé par un CFPPA, concernant également le diplôme du BPREA. Madame C., formatrice et coordonnatrice BPREA depuis plus de 20 ans, ancienne responsable du centre de ressources, désormais chargée d'ingénierie et responsable pédagogique des formations longues a répondu à mes questions.

Ce CFPPA propose aujourd'hui deux formations diplômantes dont le parcours est 100% multimodal : le BPREA et un Certificat de Spécialisation en production cidricole. Ces deux parcours de formation représentent 80% de l'activité du centre. En ce qui concerne le BPREA, l'organisme de formation vend des modules de formation à différents CFPPA sur le territoire français, afin que ces derniers puissent répondre à la demande de leurs candidats. Mais dans le cadre de cette étude, l'analyse a porté sur les apprenants inscrits et suivis intégralement par ce CFPPA. A ce jour, cette cohorte représente 40 stagiaires, répartis en deux promotions : l'une dont le parcours s'effectue sur l'année civile (janvier à décembre), l'autre sur l'année scolaire (de septembre à juillet).

Le CFPPA du dispositif N°2 propose ces parcours multimodaux dans le cadre de sa réponse à un appel d'offre lié au PRF de la région Normandie, qui demande depuis la fin des années 1990 une augmentation progressive du temps de formation réalisé à distance : ils sont passés

de 30% d'auto-formation obligatoire dans un parcours, à la très grande majorité des phases d'apprentissage à distance aujourd'hui. En parallèle de cette injonction et sur la même période, le CFPPA a vu progressivement diminué les effectifs d'apprenants en présentiel, en raison d'une forte concurrence sur son territoire. Donc en réponse à des problèmes économiques qui se profilaient, cet organisme a fait le choix de s'orienter progressivement vers l'enseignement 100% à distance au départ, puis très rapidement vers la stratégie de la multimodalité.

Quant aux apprenants, ils ne se sont pas inscrits pour des raisons économiques liées au coût de la formation. Madame C. (2024) m'a informé « qu'un parcours 100% à distance était vendu le même prix qu'un parcours en présentiel avec 30% d'auto-formation ». A la suite d'une analyse du profil des apprenants inscrits dans son centre, madame C. (2024) a indiqué : « les stagiaires recherchent l'individualisation du parcours et la multimodalité ». Il s'agit d'un public en reconversion professionnelle, âgé de 30 à 45 ans avec autant d'hommes que de femmes, et qui a un niveau d'étude important : ces apprenants ont donc beaucoup d'autonomie dans le travail d'apprentissage. Ce type de parcours leur permet de conserver une activité professionnelle et/ou de se libérer du temps pour avancer dans leur projet d'entreprise agricole, tout en gérant leurs obligations personnelles et familiales.

Aujourd'hui, pour conduire ces parcours de formation, l'équipe pédagogique utilise la messagerie professionnelle, le téléphone et la plateforme AgriFOAD (basée sur le modèle MOODLE) et qui est hébergée par Institut AgroSupDijon, relevant du ministère en charge de l'agriculture. Cette plateforme permet :

- Du travail asynchrone où chacun avance à son rythme et travaille quand il le veut : cela concerne des apports de connaissances, la réalisation d'exercices et des forums pour les échanges entre formateurs et usagers, les réponses aux questions ;
- Des visio-conférences synchrones au cours desquelles il y a également des apports de connaissances et des réponses aux questions, mais aussi des informations sur les évaluations.

En plus de ces phases à distance, des regroupements en présentiel sont organisés une fois par mois, sur un ou deux jours, pour permettre des visites en entreprise, des tables rondes, des travaux pratiques et la réalisation des évaluations.

L'équipe pédagogique en charge de ce parcours multimodal est stable et a peu évolué depuis l'arrêt des formations en présentiel (2017-2018). A l'échelle des CFPPA du territoire français, le CFPPA Le Robillard est reconnu comme un centre précurseur dans le domaine de la multimodalité du BPREA.

### 2.3.3. Le dispositif N°3

Afin de compléter l'étude des dispositifs multimodaux concernant le BPREA, j'ai eu l'opportunité d'échanger avec monsieur S. d'un CDFAA. Il est formateur et coordonnateur de ce diplôme, en complément d'être le responsable pédagogique du site de formation, c'est-à-dire qu'il a pour missions d'animer l'équipe pédagogique, de recruter et de positionner les candidats au BPREA. C'est lors de cette étape qu'il informe sur le dispositif multimodal et qu'il détermine les apprentis qui suivront ce parcours. Il se base sur des critères d'autonomie dans le travail, de niveau d'étude préalable (le candidat doit avoir au moins le niveau baccalauréat), et de conditions techniques : avoir le matériel informatique adéquat, une liaison internet stable et à fort débit, où à défaut être inscrit au Campus connecté situé sur la commune, avec qui le CDFAA est partenaire. Pour la session septembre 2023-juin 2025, la cohorte se compose de 23 apprenants. Selon monsieur S. (2024), cela représente un défi pour l'équipe pédagogique car « l'idéal serait un groupe de 10 à 12 apprenants ».

Le parcours proposé par ce centre de formation est organisé de la façon suivante : la durée de formation en centre est de 917h avec 30% du temps en FOAD asynchrone, ce qui représente un jour par semaine à distance. C'est le mercredi qui a été retenu après échanges avec les apprenants et l'équipe pédagogique, car cela permet aux candidats de limiter leurs déplacements et d'avoir du temps pour mener en parallèle leur projet professionnel, lié à la création ou reprise d'une entreprise agricole.

Le CDFAA a fait le choix de proposer ce type de parcours pour des raisons économiques. En effet le PRF de la région Nouvelle-Aquitaine autorise 30% d'enseignement à distance dans les formations de type BPREA en apprentissage, ce qui permet d'utiliser les formateurs sur d'autres actions de formation pendant ces phases d'enseignement à distance.

L'équipe pédagogique ne dispose pas d'une plateforme de formation, mais d'un drive et d'un forum qui est très fortement utilisé. Les formateurs concernés par la thématique étudiée cette semaine-là fournissent un scénario de travail : présentation des objectifs d'apprentissage, des recherches à effectuer, du travail attendu et de l'heure limite de réalisation (le jeudi matin 8h dans la plupart des cas), pour que lors du retour en centre le jeudi matin, tous les apprenants en soient au même stade dans la progression pédagogique. Comme le précise monsieur S. (2024), « on est plutôt sur de l'artisanat, mais cela correspond à la demande du financeur et des apprenants ». Ce dispositif « artisanal » risque d'évoluer pour la prochaine session en raison de l'annonce par le Conseil régional de Nouvelle-Aquitaine de ne financer que des parcours ayant au maximum 20% du temps de formation à distance.

#### 2.3.4. Le dispositif N°4

Pour continuer cette étude, j'ai pris contact avec un organisme de formation, qui a un service spécialisé et qui propose depuis plus de 50 ans, des formations diplômantes agricoles (baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique et Brevet de Technicien Supérieur Agricole), concernant 2 000 étudiants par an. Monsieur Z. a bien voulu répondre à mes questions : il est le coordonnateur de la formation de niveau IV, baccalauréat technologique Sciences et techniques de l'Agronomie et du Vivant (STAV), présentant deux options « Productions agricoles » et « Aménagement et valorisation des espaces ».

Monsieur Z. travaille pour cet organisme de formation depuis plus de 20 ans, après avoir été enseignant en lycée agricole. Aujourd'hui sa mission est de conduire le dispositif de formation dont il est responsable, en accompagnant les élèves et l'équipe pédagogique.

Le public, originaire de toutes les régions de France métropolitaine et d'outre-mer inscrit dans cette filière présente deux profils types :

- Des adultes en reconversion professionnelle, au nombre de 16, ayant peu de temps disponible, car ils conservent leurs activités professionnelles et ont des charges familiales : ils cherchent à travailler chez eux quand ils sont disponibles ;
- Des jeunes, parfois mineurs, au nombre de 4, qui ont rencontré des difficultés avec la formation en présentiel dans un lycée, en raison de problème de santé, de rupture scolaire, etc. et qui ont un projet d'orientation post-bac.

Le parcours Bac STAV est réalisé à 80% en distanciel et 20% en présentiel lors des regroupements, sur le site de Lempdes, au cours de 2 à 3 sessions de 3 à 5 jours, réparties sur l'année. Pendant les sessions en présentiel, l'accent est mis sur les visites d'entreprises, les travaux dirigés et la préparation aux épreuves terminales. Seuls les apprenants sans contraintes de mobilité à ces périodes-là y assistent : le groupe en présentiel relève donc de la mixité de publics.

L'enseignement en distanciel est réalisé via une plateforme de formation de type MOODLE, sur laquelle les apprenants trouvent la totalité des ressources pédagogiques construites par l'équipe enseignante, les dispositifs de classe virtuelle, forum et chat, mais aussi des informations administratives sur leur parcours individualisé, les épreuves terminales et les informations pour choisir et réaliser le stage pratique obligatoire de 5 semaines.

Pour réaliser ses missions, monsieur Z. et l'équipe pédagogique disposent de la plateforme, du téléphone et de la messagerie professionnelle qui sont peu utilisés par les élèves, mais surtout de « l'outil de classe virtuelle qui est énormément utilisé » selon lui.

Il sera donc intéressant de comparer l'utilisation qui est faite de ces outils par des organismes de formation spécialisés dans la formation multimodale et des organismes de formation qui pratique « une méthode artisanale », comme évoquée par monsieur S. du CDFAA de la Gironde.

Pour permettre une synthèse de ces dispositifs, voici tout d'abord un tableau présentant une photographie de ces derniers.

Tableau 1 : Photographie des dispositifs supports de l'enquête

	Dispositif N°1	Dispositif N°2	Dispositif N°3	Dispositif N°4
Diplôme visé	BP REA	BP REA	BP REA	Bac techno STAV
Public concerné	19 stagiaires	40 stagiaires	23 apprentis	4 élèves et 16 stagiaires
Temps de formation à distance	80%	80 à 90%	30%	80 à 90%
Outils d'accompagnement	Plateformes externes Drive	Plateforme interne	Drive Forum	Plateforme interne
Recrutement	Régional	Régional	Régional	National et international
Fonction personne enquêtée	Responsable formation et formatrice	Chargée d'ingénierie	Responsable pédagogique et formateur	Responsable pédagogique et formateur

À la suite de ces entretiens, il apparaît que les dispositifs multimodaux répondent à une demande de la part des usagers (nombre d'apprenants concernés dans chaque dispositif) mais aussi des financeurs de la formation professionnelle. Ces parcours s'adressent à un large éventail de public en formation, incluant les adultes en reconversion professionnelle, les apprentis et les élèves. Pour les adultes, qui disposent généralement d'un niveau d'études

initial assez élevé (minimum niveau IV) et d'une forte autonomie dans le travail, ces dispositifs offrent une flexibilité accrue, leur permettant de concilier leurs engagements personnels et professionnels tout en poursuivant le développement de leurs compétences. Quant aux plus jeunes, ces dispositifs constituent une opportunité pour acquérir une première qualification, en leur fournissant des compétences transversales nécessaires pour entrer sur le marché du travail, telles que l'organisation de son travail et l'autonomie.

Les quatre dispositifs présentés proposent l'association de phases de formation en distanciel (synchrone et asynchrone) et des phases en présentiel, avec une répartition inégale de ces différentes modalités. Il est à noter que le terme d'hybridation n'a pas été utilisé par les personnes enquêtées : elles utilisent les mots multimodalité ou FOAD. Par ailleurs, trois des dispositifs relèvent de la formation professionnelle qui permet l'entrée sur le marché du travail. Le quatrième aboutit à l'obtention d'un diplôme ouvrant les portes de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les outils permettant la conduite de ces formations et l'accès aux ressources pédagogiques, deux organismes de formation utilisent leur propre plateforme de formation, qu'ils animent, enrichissent et gèrent de façon autonome. Le troisième achète des accès à des plateformes d'autres organismes de formation, ce qui le rend très dépendant en termes de contenu et de gestion. Quant au quatrième, il utilise uniquement un drive interne.

Il apparaît toutefois, que pour les trois dispositifs présentant des phases en distanciel très importantes, ils organisent très régulièrement des regroupements en présentiel sur leur site pour diverses raisons : réalisation du suivi des apprenants, proposition d'activités de travaux pratiques, de visites ou de rencontres professionnelles. Pour finir, les évaluations certificatives sont toutes réalisées en présentiel dans chacun des parcours proposés.

#### **2.4. Les résultats obtenus et leur analyse**

Dans cette partie, je vais m'attacher à présenter les résultats obtenus à l'issue de la réalisation des entretiens semi-directifs concernant la définition de la place et des fonctions des formateurs dans les dispositifs multimodaux décrits précédemment, et dont la synthèse sous forme de tableau se trouve en annexe N°2. L'analyse thématique utilisée permettra d'identifier les points récurrents et les éventuelles divergences, eux-mêmes illustrés par des citations significatives des participants, offrant ainsi une compréhension nuancée et contextualisée des points abordés.

### 2.4.1. Les fonctions des formateurs

Dans un premier temps, en posant à chacun la question « Quelles sont les fonctions des formateurs dans vos parcours multimodaux ? » (Cf. Annexe N°1 – question C1), j’ai cherché à identifier les rôles et les responsabilités des formateurs dans ce cadre-là. Le tableau ci-après regroupe les réponses fournies par les responsables des dispositifs.

Tableau 2 : Les fonctions des formateurs dans chacun des dispositifs étudiés

Dispositif N°1	Dispositif N°2	Dispositif N°3	Dispositif N°4
* répondre aux questions des apprenants	* créer des cours, des ressources scénarisées	* créer et mettre en ligne (drive) des ressources	* suivi des usagers et réponse à leurs questions
* proposer une planification des interventions : cours, TD, TP, visites, interventions de professionnels	* digitaliser les ressources	* suivre le travail réalisé	* maintenance des ressources en ligne
* préparer aux évaluations	* répondre aux questions des usagers	* préparer aux évaluations	* maintenance des liens internet de certaines ressources
* participer aux évaluations certificatives	* préparer les usagers aux évaluations	* participer aux évaluations certificatives	* gestion et correction des devoirs sur la plateforme, et du contrôle continu
	*participer aux évaluations certificatives		* préparer aux épreuves terminales

Les réponses collectées dans ces quatre dispositifs révèlent une variété des fonctions remplies par les formateurs dans le cadre des parcours multimodaux. Ces fonctions peuvent être catégorisées et analysées en fonction de plusieurs critères clés. Tous les dispositifs mettent en évidence l’importance de la réponse aux questions des apprenants/usagers, ce qui souligne le rôle des formateurs en tant que support direct/personne ressource pour les apprenants. Le suivi personnalisé est également mentionné spécifiquement dans le cadre du dispositif de l’Institut SupAgroDijon.

La planification des interventions (cours, TD, TP, interventions professionnelles) est explicitement mentionnée par la responsable du CFPPA Limoges-les Vaseix, indiquant une dimension organisationnelle forte dans leur rôle. Cette fonction, bien que présente implicitement dans d’autres dispositifs à travers la création et la gestion des ressources, n’est pas aussi détaillée dans les autres réponses.

Les dispositifs mettent également en avant la création de contenus pédagogiques sous diverses formes. Cette fonction est primordiale pour les parcours multimodaux car elle assure que les contenus sont accessibles et pertinents pour l’apprentissage à distance ou hybride.

Par ailleurs, tous les dispositifs mentionnent la préparation des apprenants aux évaluations et la participation des formateurs aux évaluations certificatives. Cette fonction est essentielle pour garantir que les apprenants atteignent les standards académiques et obtiennent les certifications nécessaires.

L'Institut SupAgro Dijon se distingue par une mention spécifique de la maintenance des ressources en ligne et gestion/correction des devoirs, soulignant une dimension continue et proactive de la gestion des ressources éducatives et du suivi des performances des apprenants.

### 2.4.2. Les compétences des formateurs

Pour faire suite à l'identification de leurs fonctions, je me suis attachée à essayer de mettre en lumière les aptitudes spécifiques requises par les formateurs pour remplir effectivement leurs rôles dans un contexte de parcours multimodaux (Cf. Annexe N°1 – question C2). Ces compétences peuvent être de plusieurs ordres : des compétences pédagogiques, techniques, organisationnelles, en communication, en suivi et évaluation, en adaptabilité et analyse de problèmes. Voyons si les informations fournis par les personnes enquêtées permettent de dégager une cartographie des compétences nécessaires à ces enseignants.

Tableau 3 Les compétences des formateurs

Dispositif N°1	Dispositif N°2	Dispositif N°3	Dispositif N°4
<ul style="list-style-type: none"> <li>* la maîtrise parfaite du sujet abordé</li> <li>* la connaissance du métier visé</li> <li>* la connaissance du dispositif global</li> <li>* compétence pédagogique sur des méthodes variées et interactives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* compétence pédagogique à mobiliser en réfléchissant autrement pour que cela soit accessible en distanciel</li> <li>*compétences informatiques pour maîtriser les outils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* compétences pédagogiques pour les apports de connaissances</li> <li>* compétences informatiques de bases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* des compétences informatiques : maîtrise de la plateforme, maîtrise des outils de visio-conférence</li> <li>* des compétences d'adaptabilité : apports réguliers de nouveaux outils à utiliser</li> </ul>

Ces quatre dispositifs mettent en avant des compétences pédagogiques spécifiques, incluant la capacité à utiliser des méthodes d'enseignement diversifiées et interactives, mais aussi la capacité à adapter ces méthodes pour l'enseignement à distance, ce qui permet d'assurer une compréhension plus efficace des sujets par les apprenants.

Les compétences techniques et informatiques sont également soulignées et elles incluent la capacité à utiliser efficacement les plateformes de gestion de l'apprentissage, les outils de

visioconférence et autres technologies éducatives, qui sont essentielles pour la création et la gestion de ressources numériques, ainsi que pour l'interaction avec les apprenants en ligne.

Par ailleurs, la connaissance approfondie des sujets enseignés et des métiers visés est mise en avant, notamment dans le dispositif N°1, ce qui permet aux formateurs d'offrir des enseignements pertinents et actualisés, alignés avec les exigences du secteur professionnel concerné et les attentes des apprenants.

De son côté, le responsable interrogé du dispositif N°4, souligne l'importance de l'adaptabilité qui permet aux intervenants de s'ajuster rapidement aux nouvelles technologies et méthodes pédagogiques, garantissant ainsi que l'enseignement reste pertinent malgré des évolutions constantes.

### 2.4.3. Les difficultés rencontrées par les formateurs et les éventuelles solutions

Après avoir déterminé les compétences nécessaires aux formateurs, j'ai demandé aux différents responsables de cerner les principales difficultés rencontrées par leurs équipes pédagogiques. Parfois, certains ont cité les solutions mises en place pour améliorer la situation.

Tableau 4 Les difficultés rencontrées par les formateurs

Dispositif N°1	Dispositif N°2	Dispositif N°3	Dispositif N°4
<ul style="list-style-type: none"> <li>* utiliser des méthodes pédagogiques variées (pas que du descendant)</li> <li>* problème de gestion technique du comodal</li> <li>* la transversalité : certains formateurs sont très spécialisés dans leur domaine et ne se replacent pas dans le contexte du métier visé</li> <li>* pas assez de temps disponible pour travailler les supports et réfléchir aux méthodes pédagogiques à cause de l'organisation interne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* difficultés techniques donc formation, travail en équipe</li> <li>* changement de posture : coach, accompagnateur, plutôt que professeur</li> <li>* le calcul du temps de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* manque de temps pour actualiser/créer les ressources en raison de l'organisation interne</li> <li>* mauvais dimensionnement du temps à passer par les apprentis pour réaliser une activité</li> <li>* problème pour transcrire la consigne</li> <li>* sanctionner le candidat qui n'a pas réalisé le travail dans le temps imparti</li> <li>* relation avec les financeurs : ne comprennent pas toujours l'accompagnement des apprentis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* rester à la page concernant les outils informatiques</li> </ul>

Les réponses fournies par les différents dispositifs mettent en évidence plusieurs difficultés spécifiques rencontrées par les formateurs dans le cadre des parcours multimodaux. Ces difficultés peuvent être regroupées en plusieurs catégories pour faciliter l'analyse.

Les formateurs éprouvent des difficultés à diversifier leurs méthodes pédagogiques et à adopter de nouvelles postures pédagogiques. La transition vers des rôles plus axés sur le coaching et l'accompagnement, plutôt que l'enseignement descendant traditionnel, est un sérieux challenge.

Les défis techniques sont récurrents et comprennent la gestion des équipements et des logiciels nécessaires pour les cours multimodaux. Il est nécessaire pour les formateurs de suivre des formations continues et de travailler en équipe pour surmonter ces obstacles, comme l'indique madame P. (2024) du dispositif N°1, mais « il n'y a pas de formation pour ça ! ».

La gestion du temps et la charge de travail constituent des problèmes majeurs, avec des équipes qui manquent de temps pour préparer et actualiser leurs ressources pédagogiques. De plus, il y a souvent un mauvais dimensionnement du temps requis pour différentes tâches pédagogiques, ce qui peut entraîner des tensions avec les financeurs comme l'indique monsieur S. (2024) car « ils ne comprennent pas toujours comment on accompagne les apprenants pour atteindre l'objectif de formation ».

Par ailleurs, la responsable du dispositif N°1 précise que les formateurs hautement spécialisés peuvent rencontrer des difficultés à intégrer une perspective plus large du métier visé par les apprenants, limitant ainsi leur capacité à fournir une formation intégrée et contextuelle.

Enfin, la gestion des sanctions et des évaluations est également problématique, surtout lorsqu'il s'agit de maintenir des normes réglementaires tout en étant flexible et compréhensif envers les apprenants.

#### **2.4.4. Les évolutions des fonctions des formateurs**

Concernant la vision de ces responsables sur l'évolution des fonctions de formateurs, les données recueillies au cours de cette enquête révèlent que des évolutions significatives sont à prévoir, reflétant une transformation profonde de leur rôle traditionnel. Voici leur vision des fonctions de formateurs dans les prochaines années.

D'une part, les formateurs assumeront pleinement une fonction de suivi intensif des apprenants, incarnant le rôle de tuteurs dédiés à l'accompagnement personnalisé, ce qui impliquera un engagement accru dans le parcours individuel de formation des apprenants.

En parallèle, l'intégration de nouveaux outils informatiques va radicalement modifier leurs méthodes de travail, les obligeant à maîtriser une gamme variée de technologies éducatives pour faciliter l'apprentissage à distance et hybride.

Par ailleurs, la création de ressources pédagogiques numériques déjà importante, va devenir une part essentielle de leur mission, les transformant en véritables concepteurs de contenu.

En outre, leur activité va continuer de se rapprocher de plus en plus du coaching et du management, exigeant des compétences en leadership et en gestion de groupe pour motiver et guider les apprenants vers leurs objectifs.

Cette mutation de leurs responsabilités va rendre leur activité particulièrement chronophage, nécessitant une gestion efficace du temps et des priorités. En somme, les fonctions des formateurs vont évoluer vers un rôle plus holistique et intégré, combinant pédagogie, technologie, et gestion humaine, pour répondre aux exigences croissantes de la FPC agricole.

#### 2.4.5. Le point de vue des usagers

Au cours de cette étude, j'ai eu l'opportunité d'interviewer deux usagers du dispositif N°1. Je leur ai notamment demandé de donner leur avis sur les fonctions du formateur dans ce parcours de formation (Cf. Annexe N°3 – question C3). Voici leurs réponses.

Tableau 5 Les avis des usagers

Apprenant N°1	Apprenant N°2
<ul style="list-style-type: none"> <li>* il a un énorme travail de logistique en raison de l'individualisation des parcours</li> <li>* il fait face à une forte complexité administrative qui dépasse le cercle du CFPPA</li> <li>* c'est quelqu'un qui pose un cadre auprès duquel on s'engage</li> <li>* il faudrait qu'il ne fasse que du distanciel</li> <li>* c'est un animateur des regroupements</li> <li>* il a un effet booster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* le formateur est plus à l'interface administrative et organisationnelle qu'à l'interface pédagogique et de suivi : il faudrait avoir une personne qui ne s'occupe que de l'administratif et de l'organisation et les autres qui s'occupent des aspects pédagogiques</li> <li>* il faudrait qu'il ne fasse que du distanciel</li> </ul>

Les usagers perçoivent le travail des formateurs comme intensément logistique en raison de l'individualisation des parcours, une observation qui est alignée avec notre constat de la charge chronophage liée à la personnalisation de l'apprentissage. La forte complexité administrative, souvent perçue comme dépassant le cadre du CFPPA, reflète les défis identifiés dans notre étude concernant la gestion du temps et des tâches administratives.

Toutefois, les usagers suggèrent que les formateurs devraient se consacrer uniquement au distanciel, ce qui contraste avec la nécessité pour les formateurs de diversifier leurs méthodes pédagogiques et d'intervenir aussi en présentiel pour les activités de regroupement.

Les usagers voient les formateurs comme des figures d'autorité posant un cadre engageant, ce qui correspond à notre observation de leur rôle croissant en tant que coach et manager. En outre, leur fonction d'animateur des regroupements est une facette importante de leur mission pédagogique interactive, soulignée également dans notre analyse.

Cependant, une divergence majeure réside dans la perception des formateurs davantage comme des interfaces administratives et organisationnelles que pédagogiques. Les usagers suggèrent une séparation des rôles, avec des formateurs dédiés exclusivement à l'administration et à l'organisation, tandis que d'autres se concentreraient sur les aspects pédagogiques et de suivi. Cette distinction pourrait potentiellement alléger la charge des formateurs, permettant une meilleure qualité pédagogique et un suivi plus approfondi des apprenants. L'idée que les formateurs devraient se concentrer uniquement sur le distanciel indique une préférence pour des modalités flexibles et adaptées aux besoins individuels des apprenants, bien que cela puisse limiter l'interaction humaine directe, essentielle pour certains aspects de l'apprentissage.

Finalement, bien que les avis des usagers corroborent de nombreux aspects de notre analyse sur l'évolution des fonctions des formateurs, ils révèlent également des attentes et des propositions de réorganisation qui pourraient améliorer l'efficacité et la satisfaction des parcours multimodaux. Une révision des rôles, avec une distinction claire entre les tâches administratives et pédagogiques, pourrait être envisagée pour répondre aux besoins croissants et variés des apprenants tout en soutenant les formateurs dans leurs missions éducatives.

### 3. Discussions des résultats et perspectives

---

Cette analyse détaillée des résultats ouvre la voie à une phase de discussion approfondie, où il s'agit de contextualiser ces observations, d'explorer leurs implications pratiques et théoriques, et d'identifier les stratégies potentielles pour surmonter les défis identifiés. La discussion permettra également de comparer ces résultats avec la littérature existante, d'évaluer leur pertinence dans différents contextes éducatifs, et de formuler des recommandations pour les pratiques futures. En abordant ces aspects, nous pourrons mieux comprendre les enjeux de l'évolution des fonctions des formateurs en FPC agricole et proposer des solutions adaptées pour soutenir leur développement professionnel dans un environnement en perpétuelle mutation.

#### 3.1. L'interprétation des résultats

Dans ces différents dispositifs, les fonctions des formateurs peuvent être synthétisées en quatre catégories principales :

- Support et interaction directe avec les apprenants : réponses aux questions, suivi personnalisé ;
- Planification et gestion des cours : organisation des interventions pédagogiques ;
- Création et gestion des ressources pédagogiques : conception, digitalisation, maintenance des contenus d'apprentissage ;
- Préparation et évaluation des apprenants : préparation aux évaluations/épreuves terminales, participations aux évaluations.

Cette analyse révèle que, bien que certaines fonctions soient communes à tous les dispositifs, chaque organisme de formation peut accorder une importance variable à différentes tâches en fonction de ses besoins spécifiques et de son contexte opérationnel.

L'évolution des fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux, telle que mise en lumière par cette analyse, résonne fortement avec la littérature récente sur les pratiques de FPC, tant agricole que générale. Plusieurs études soulignent la complexité croissante des rôles pédagogiques et les défis associés à l'intégration des technologies éducatives.

Les résultats montrent que les formateurs assument un rôle de suivi intensif des apprenants, incarnant des fonctions de tuteurs personnalisés. Cette tendance est corroborée par les travaux de Deschênes et Beaudoin (2018), qui indiquent que la personnalisation de l'accompagnement est devenue une norme dans la formation professionnelle, visant à répondre aux besoins individuels des apprenants et à favoriser leur réussite. La nécessité de suivre les progrès des apprenants de manière continue, souvent à l'aide de plateformes

numériques, est également mise en avant par Kim et Bonk (2019), qui montrent que les technologies d'apprentissage adaptatif permettent aux formateurs de mieux comprendre et soutenir les trajectoires individuelles.

L'analyse des réponses révèle que les formateurs dans les dispositifs multimodaux doivent posséder un ensemble diversifié de compétences pour répondre efficacement aux besoins des apprenants. Ces compétences incluent une solide expertise pédagogique, des compétences techniques robustes, une connaissance approfondie des sujets et des métiers, ainsi qu'une grande adaptabilité. Ces éléments sont essentiels pour assurer la qualité et l'efficacité des parcours multimodaux, permettant ainsi d'atteindre les objectifs éducatifs et professionnels fixés.

Les innovations technologiques affectent profondément la structure et la mise en œuvre des référentiels de la FPC agricole, en introduisant une flexibilité et une diversité des méthodes pédagogiques sans précédent. L'hybridation des parcours, appelée multimodalité par les personnes enquêtées, combinant distanciel et présentiel, a démontré son potentiel à améliorer l'efficacité des formations et à accroître l'engagement des apprenants, grâce à des approches plus personnalisées et interactives. Cependant, cette hybridation présente également des défis considérables, notamment en matière d'animation des communautés virtuelles. Pour maintenir l'engagement des apprenants dispersés géographiquement, il est crucial de développer des stratégies d'accompagnement qui favorisent la communication régulière, la collaboration et un sentiment d'appartenance. Les facteurs influençant le plus l'engagement des apprenants dans un contexte multimodal incluent la qualité de l'interaction avec les formateurs, la pertinence et l'accessibilité des ressources pédagogiques, ainsi que le soutien technologique. En outre, l'adaptabilité des formateurs et leur capacité à intégrer de nouvelles technologies de manière efficace sont déterminantes pour surmonter les défis de l'animation pédagogique et garantir un engagement durable des apprenants.

Ces éléments, combinés à une gestion rigoureuse du temps et des ressources, permettent de maximiser les bénéfices des innovations technologiques dans la FPC agricole et d'assurer un apprentissage de qualité.

L'intégration des nouveaux outils informatiques est une compétence essentielle pour les formateurs, comme l'ont souligné ces résultats. Selon l'étude de Bower et Torrington (2020), les formateurs doivent non seulement maîtriser les technologies existantes, mais aussi rester à jour avec les innovations continues. Ceci inclut la capacité à utiliser les plateformes de gestion de l'apprentissage (LMS), les outils de visioconférence, et les ressources éducatives numériques interactives. En formation agricole, comme l'indiquent McCuddy et de Jong

(2017), l'usage des technologies telles que les simulations et les applications mobiles pour les pratiques agricoles modernes est crucial pour fournir une formation pertinente et à jour.

Les résultats de cette étude montrent que certains formateurs sont désormais créateurs de ressources pédagogiques numériques, un rôle essentiel pour l'efficacité des parcours multimodaux. Cela rejoint les conclusions de Bullen et Morgan (2018), qui expliquent que les formateurs doivent être capables de concevoir des contenus pédagogiques adaptés à différents formats d'apprentissage (en ligne, hybride, présentiel). La compétence en design pédagogique, intégrant les principes de l'apprentissage actif et interactif, est cruciale pour maintenir l'engagement et l'efficacité pédagogique.

L'analyse des résultats obtenus met en lumière les transformations profondes et les défis croissants auxquels sont confrontés les formateurs dans les parcours multimodaux. Leurs fonctions évoluent vers des rôles plus complexes et intégrés, englobant le suivi personnalisé des apprenants, l'utilisation avancée de nouveaux outils technologiques, la création de ressources pédagogiques interactives, ainsi que des activités de coaching et de management. Ces évolutions, tout en enrichissant le cadre éducatif, rendent leur activité particulièrement chronophage et exigeante en termes de compétences diversifiées.

Le rôle de coach et de manager des formateurs, mettant en évidence la nécessité de compétences en leadership et en gestion de groupe, est un aspect clé ressorti de cette analyse. L'étude de Biesta (2019) soutient que le rôle des formateurs s'étend au-delà de la transmission de connaissances pour inclure la motivation, l'encadrement et la gestion des dynamiques de groupe. Cela est particulièrement pertinent dans les formations professionnelles continues, où les apprenants peuvent avoir des parcours et des besoins très divers.

Cette analyse révèle que les formateurs dans les dispositifs multimodaux font face à des défis multiples et variés, allant des aspects pédagogiques et techniques à la gestion du temps et aux relations interpersonnelles. Pour améliorer l'efficacité des parcours multimodaux, il est essentiel de fournir un soutien adéquat aux formateurs, notamment par le biais de formations continues, de ressources supplémentaires et de stratégies de gestion du temps plus efficaces. De plus, une meilleure communication et compréhension des besoins et des contraintes des formateurs par les financeurs et les gestionnaires pourraient faciliter la résolution de certains de ces défis.

Enfin, la nature chronophage des fonctions des formateurs, exacerbée par la diversification des tâches et l'intensité du suivi des apprenants, est une difficulté majeure. Selon Ebersold et Gauthier (2021), la gestion du temps et la charge de travail des formateurs sont des défis critiques dans les environnements éducatifs modernes. Ils soulignent l'importance de fournir

des soutiens institutionnels adéquats et des formations continues pour aider les formateurs à gérer efficacement leurs multiples responsabilités.

Les résultats de cette étude ont des implications pratiques importantes. Ils suggèrent la nécessité d'une formation continue pour les formateurs afin de développer leurs compétences techniques et pédagogiques. Les institutions doivent également fournir des ressources et des soutiens appropriés pour aider les formateurs à gérer leur charge de travail.

Théoriquement, ces résultats enrichissent la compréhension de l'évolution des fonctions des formateurs dans les contextes de FPC agricole. Ils mettent en évidence la complexité croissante de ces rôles et la nécessité d'adopter une approche holistique pour soutenir les formateurs.

En conclusion, les fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux sont en constante évolution, nécessitant une maîtrise des technologies éducatives, des compétences en création de contenu, et des capacités en coaching et gestion. Les défis identifiés, notamment la gestion du temps et la charge de travail, appellent à des stratégies institutionnelles et des formations continues adaptées pour soutenir les formateurs dans leur mission éducative. Ces évolutions, bien ancrées dans la littérature récente, dessinent les contours des pratiques pédagogiques futures dans la FPC, en particulier agricole.

### **3.2. Les perspectives pour la recherche future**

Les résultats de cette étude ouvrent des perspectives prometteuses pour la recherche future sur les fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux de la FPC agricole.

Tout d'abord, il serait pertinent d'explorer plus en profondeur l'impact des technologies émergentes, telles que l'intelligence artificielle et la réalité augmentée, sur les pratiques pédagogiques et le rôle des formateurs.

De plus, la question de la gestion du temps et de la charge de travail des formateurs mérite une attention particulière, notamment en développant des modèles d'organisation et de soutien institutionnel qui pourraient être testés et évalués.

Par ailleurs, des études comparatives entre différents contextes éducatifs et cultures institutionnelles pourraient offrir une compréhension profonde des meilleures pratiques et des adaptations nécessaires à divers environnements d'apprentissage.

Enfin, il serait utile d'investiguer les compétences spécifiques en leadership pédagogique et en coaching qui sont désormais essentielles pour les formateurs, afin de concevoir des programmes de formation continue plus ciblés et efficaces.

Ces axes de recherche contribueraient à mieux comprendre les dynamiques de l'enseignement multimodal et à renforcer les capacités des formateurs à répondre aux défis de la formation continue contemporaine, notamment agricole, ainsi qu'à faciliter l'accessibilité et l'inclusion pour l'ensemble des apprenants.

## Conclusion

---

Ce mémoire a exploré les transformations et les défis des fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux de la formation professionnelle continue, en se concentrant particulièrement sur les contextes agricoles et généraux. À travers une analyse approfondie des données collectées et une comparaison avec la littérature récente, plusieurs conclusions significatives ont émergé.

Premièrement, les fonctions des formateurs ont évolué vers des rôles de plus en plus complexes et diversifiés. Ils ne se contentent plus de transmettre des connaissances, mais doivent également assumer des responsabilités de suivi personnalisé des apprenants, jouer le rôle de tuteurs, et intégrer de manière fluide des outils technologiques avancés. Cette transformation nécessite non seulement des compétences techniques et pédagogiques accrues, mais aussi une capacité à gérer une charge de travail chronophage et à répondre à des exigences administratives de plus en plus complexes.

Deuxièmement, cette étude a révélé une convergence entre les perceptions des formateurs et les attentes des usagers. Les usagers reconnaissent l'énorme travail logistique et la complexité administrative impliqués dans l'individualisation des parcours, tout en suggérant une réorganisation des rôles pour une plus grande efficacité. Ils proposent que certaines fonctions administratives et organisationnelles soient déléguées à des personnels spécialisés, permettant ainsi aux formateurs de se concentrer pleinement sur les aspects pédagogiques et de suivi. Cette distinction pourrait potentiellement améliorer la qualité de l'enseignement et du soutien apporté aux apprenants.

En outre, les avis des usagers mettent en avant l'importance d'un cadre pédagogique engageant et structurant, ainsi que le besoin d'animateurs compétents pour les regroupements, confirmant le rôle croissant des formateurs en tant que coach et manager.

En termes de perspectives, il est clair que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer l'impact des technologies émergentes, telles que l'intelligence artificielle et la réalité augmentée, sur les pratiques pédagogiques.

En conclusion, ce mémoire a mis en lumière les évolutions et les défis des fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux, tout en offrant des recommandations pratiques pour une réorganisation des rôles, des stratégies de soutien et la nécessité pour le Ministère en charge de l'enseignement agricole, de proposer un dispositif de formation continue adapté à ces évolutions. En adaptant les fonctions des formateurs, il est possible de créer un environnement d'apprentissage plus efficace et engageant, répondant aux besoins tant des formateurs que des apprenants.

## Références bibliographiques

---

- Académie de Paris, Livret repères : *Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, INRP, 2008
- Ardouin, T. (2003), *Ingénierie de formation pour l'entreprise Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Dunod.
- Ardouin, T. (2016). *Compétences transversales et employabilité : Enjeux et perspectives pour la formation professionnelle*. Revue des Sciences de l'Éducation, 42(1), 91-110.
- Beaupère, N. (2013). *Les inégalités d'accès à la formation continue en entreprise*. Formation Emploi, 123, 45-62.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2019). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2018). *Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review*. Educational Research Review, 22, 1-18.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
- Borst, G., & Cachia, A. (2022). *Chapitre premier. Les méthodes descriptives : Vol. 3e éd.* (p. 17-38). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-psychologie--9782715413269-p-17.htm>
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). *Understanding Learning at Work*. Routledge.
- Bouder, A., & Kirsch, J.-L. (2007). *La formation professionnelle continue en France : état des lieux et perspectives*. La Documentation Française.
- Bourgeois, E., & Chaput, H. (2018). *L'AFEST : Analyse de la loi de 2018 sur la formation en situation de travail*. Actualités de la Formation, 32, 45-58.
- Bouyx, B. (2020). *Formation professionnelle : histoire et enjeux*. Editions L'Harmattan.
- Bower, M. (2019). *Design of Technology-Enhanced Learning: Integrating Research and Practice*. Emerald Publishing.
- Bower, M. (2019). *Technology-mediated learning theory*. British Journal of Educational Technology, 50(3), 1035-1048.
- Bower, M., & Torrington, J. (2020). *Educational Technologies and Pedagogical Practices in Higher Education: Reflections from Innovative International Research*. Springer.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Harvard Business School Press.
- Bullen, M., & Morgan, T. (2018). *Digital Learners in Higher Education: Implications for Teaching, Learning & Technology*. Routledge.
- Bulletin Officiel n°30 du 23 juillet 2015. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Annexe 1.
- Carré, P. (2018). *L'autoformation et l'autodirection dans la formation des adultes*. Revue Européenne de Formation Professionnelle, 28(4), 235-252.
- Céreq. (2020). *Quand la formation continue creuse les écarts*. Bref, n° 384.
- Charbonnier, F., & Figeat, C. (2020). *La formation professionnelle des agriculteurs : Enjeux et perspectives*. Éditions Quae.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*. Distances et savoirs, 4(4), 469-496.
- Circulaire DGEFP n°2011-26 du 15 novembre 2011. Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

- Cisel, M. (2014). *Les MOOC : analyse d'un objet éducatif massif*. Presses Universitaires de France.
- Deschênes, A., & Beaudoin, S. (2018). *Personnalisation de l'enseignement et réussite scolaire : pratiques, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ebersold, S., & Gauthier, C. (2021). *Gestion du temps et charge de travail des enseignants dans les environnements éducatifs modernes*. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 195, 1-18.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Dallimard.
- Goblot, M. (2019). *Réforme de la formation professionnelle : un tournant pour les entreprises*. *Revue Française de Gestion*, 45(279), 45-59.
- Guillot, P. (2018). *Les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLFPA) et leur rôle dans la formation continue*. *Revue française d'éducation comparée*, 14(1), 15-28.
- Guitton, C. (2019). *Les réformes de la formation professionnelle en France : vers un nouveau paradigme ?* *Revue Française des Affaires Sociales*, 4, 73-88.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*, 27.
- Hrastinski, S. (2019). *What do we mean by blended learning?* *TechTrends*, 63(5), 564-569.
- Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2019). *The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says...* *Educause Quarterly*, 22(1), 22-30.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC en éducation ?* De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2019). *Les technologies numériques dans la formation professionnelle continue : Potentiels et défis*. *Revue Internationale de Pédagogie*, 65(2), 125-143.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). *What is competence?* *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- McCuddy, M. K., & de Jong, E. (2017). *Innovative Practices in Teaching Agricultural Education: Leveraging Technology for Modern Learning*. *Journal of Agricultural Education*, 58(3), 43-57.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. (2021). *Rapport annuel sur l'état de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles*.
- Peraya, D., & Jézégou, A. (2018). *Les technologies numériques en éducation : enjeux et perspectives*. *Éducation et sociétés*, 41(1), 25-40.
- Perrenoud, P. (1998). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : ESF éditeur.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). *The science of training and development in organizations: What matters in practice*. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- Valdès, D. (1995). *La formation professionnelle à l'ère des dispositifs hybrides*. Paris : Éditions XYZ, pp. 6-7.

## Références sitographiques

- Article de BusinessWire (2021), Consulté le Marché de l'e-learning : bilan 2023 et perspectives 2024 en chiffres (riseup.ai), Consulté le 15 novembre 2023, à l'adresse <https://www.riseup.ai/fr/blog/marche-elearning>
- Céreq *D644745e2c3863836a579e265f87b3e9.pdf*. (s. d.). Consulté 15 novembre 2023, à l'adresse <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/d644745e2c3863836a579e265f87b3e9.pdf>
- Enquête Adult Education Survey 2016 et 2012 (volet français de l'enquête européenne conduite par Eurostat) / Cereq. (s. d.). Consulté 15 novembre 2023, à l'adresse <https://www.cereq.fr/enquete-adult-education-survey-2016-et-2012-volet-francais-de-lenquete-europeenne-conduite-par>
- Legifrance. (2018). *Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*. Journal Officiel de la République Française à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/9/5/MTRX1735589L/jo/texte>
- VIVEA. (2022). *Présentation et missions*. Consulté le 15 mai 2024 à l'adresse <https://www.vivea.fr>

## Annexes

---

Annexe 1. Grille d'entretien semi-directif à destination des responsables de dispositifs multimodaux .....	51
Annexe 2. Tableau synthétique de recueil des informations collectées en entretiens semi-directifs .....	52
Annexe 3. Grille d'entretien semi-directif à destination des usagers de dispositifs multimodaux .....	59

## **Annexe 1. Grille d'entretien semi-directif à destination des responsables de dispositifs multimodaux**

### **Grille entretien semi-directif**

#### **A. Contexte de la mise en œuvre de parcours de formation professionnelle multimodaux**

- 1) Quels sont les parcours multimodaux que vous proposez dans votre OF ?
- 2) Quelles sont les raisons qui ont poussé votre OF à mettre en œuvre ce type de parcours ?
- 3) Avez-vous analysé les raisons qui poussent les apprenants à choisir ce type de parcours ?

#### **B. Caractéristiques des parcours multimodaux**

- 1) Quelles sont les modalités que vous utilisez dans vos parcours de formation ? ainsi que la répartition en pourcentage de chacune ?
- 2) Quels sont les outils techniques que vous utilisez ?
- 3) Quelles sont les étapes de la digitalisation de vos parcours ?

#### **C. Définition de la place et des fonctions des formateurs**

- 1) Quels sont les fonctions des formateurs dans vos parcours de formation multimodaux ?
- 2) Quelles compétences ces fonctions leur demandent-elles ?
- 3) Avez-vous identifié des difficultés précises vécues par les formateurs pour la mise en œuvre de ces parcours et quelles solutions ont été apportées ?
- 4) Comment imaginez-vous ou voyez-vous la place et les fonctions des formateurs dans les années à venir ?

#### **D.**

**Annexe 2. Tableau synthétique de recueil des informations collectées en entretiens semi-directifs**

Thèmes	Questions	Interlocutrice dispositif N°1 : Madame P. Formatrice coordonnatrice BPREA	Interlocutrice dispositif N°2 : Madame C. Ingénierie pédagogique BPREA	Interlocuteur dispositif N°3 : Monsieur S. Responsable pédagogique BPREA	Interlocuteur dispositif N°4 : Monsieur Z. Responsable pédagogique Bac STAV
Présentation de l'interlocuteur	Quel a été votre parcours pour devenir formateur dans cet OF ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* parcours d'études agricoles (BEPA, Bac Pro et CTSA) pour devenir conseillère agricole à la chambre d'agriculture, avec gestion et intervention dans les formations des agriculteurs du territoire</li> <li>*formatrice en CFAA/CFPPA et co-coordonnatrice du BPREA</li> <li>* depuis cette année coordonnatrice du BPREA en FOAD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* formatrice puis coordonnatrice BPREA</li> <li>*responsable de la multimodalité - responsable du centre de Ressources (CdR)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* formateur puis coordonnateur du BPREA</li> <li>*responsable pédagogique du site de la Réole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* enseignant, coordo BTS en lycée agricole</li> <li>* intégration au CNPR (ex DiRED) pour faire de l'enseignement à distance ;</li> <li>responsable formation BTS Technico-commercial</li> </ul>
	Quelles sont vos principales missions dans cet OF ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* co-coordination des BPREA (60 candidats tous parcours confondus)</li> <li>* coordination des 19 apprenants BPREA en FOAD : construction du planning annuel, suivi des apprenants et interventions pédagogiques en présentiel</li> <li>* formatrice référente de 10 apprenants</li> <li>* coordination de l'équipe pédagogique</li> <li>* formatrice en BPREA, BTSA et en licence Pro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* chargée : s'occuper de tous les nouveaux projets</li> <li>* responsable pédagogique : superviser les formations longues présentes au CFPPA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* animer l'équipe pédagogique et le dispositif de formation hybride</li> <li>* recrutement et positionnement des candidats BPREA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* conduire le dispositif de formation bac STAV :</li> <li>* accompagnement des élèves, notamment sur la plateforme LMS</li> <li>* création et maintenance des ressources pédagogiques sur la plateforme LMS</li> <li>* vérification de la construction des progressions pédagogiques par les enseignants</li> <li>* gestion de l'architecture du parcours de formation sur la plateforme LMS = correspondance entre architecture du référentiel et architecture sur LMS</li> </ul>



					<ul style="list-style-type: none"> <li>* organisation de CV</li> <li>* gestion/suivi de la communication aux élèves via le forum et la messagerie</li> <li>* recueillir les demandes des usagers et proposer des réponses et/ou amélioration</li> </ul>
<b>Contexte de la mise en œuvre de parcours de formation professionnelle multimodaux</b>	Quels sont les parcours multimodaux que vous proposez dans votre OF ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* BPREA</li> <li>* certificat professionnel très spécialisé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* le BPREA (40 stagiaires répartis en 2 promos : une sur année civile et une sur année scolaire)</li> <li>* CS production cidricole</li> <li>Rmq : les 2 représentent 80% de l'activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* uniquement le BPREA : 23 candidats en 2022/2023 sur une cohorte ; l'idéal serait de 10 à 12 candidats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DiRED : conduire la mission d'enseignement à distance du MASA</li> <li>* bac techno STAV</li> <li>* plusieurs bac pro</li> <li>* plusieurs BTSA</li> </ul>
	Quelles sont les raisons qui ont poussé votre OF à mettre en œuvre ce type de parcours ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* la demande des apprenants :</li> <li>* PRF : Le financement possible par la région Nouvelle-Aquitaine de la totalité du parcours (arrêt à partir de septembre 2024 : maxi 20% en FOAD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* une injonction dans les AO du CR de Normandie (principal financeur) fin 1990 qui imposé 30% d'auto-formation dans un parcours</li> <li>* diminution des effectifs en présentiel = raison économique</li> <li>* solution trouvée : accueillir le plus possible de stagiaires en individualisant au maximum les parcours = introduction de temps à distance</li> <li>* aujourd'hui = parcours multimodaux avec un temps majoritaire à distance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* raisons économiques : PRF Nouvelle Aquitaine : BPREA de 1218h dont 917h en centre avec 30% en FOAD</li> <li>* 1 jour /semaine en FOAD (=mercredi) car permet aux candidats de limiter leurs déplacements, de prendre leurs RDV pro et perso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* raison historique : DiRED (ex CNPR) en charge depuis sa création de l'enseignement à distance du MASA</li> </ul>

	Avez-vous analysé les raisons qui poussent les apprenants à choisir ce type de parcours ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ils veulent se former en gardant une activité professionnelle à côté pour avoir une situation financière satisfaisante</li> <li>* ils ont des contraintes personnelles et familiales qui limitent leur possibilité pour se rendre au CFPPA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pas pour des raisons économiques car même prix qu'en présentiel</li> <li>* viennent chercher la multimodalité car public en reconversion professionnelle (30 à 45 ans) avec un niveau d'étude important donc : beaucoup d'autonomie dans le travail, obligations professionnelles, obligations familiales (mais autant d'hommes que de femmes) ...</li> <li>* recherche l'individualisation du parcours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* permet aux candidats de pouvoir mener en parallèle leurs projets de création/reprise entreprise</li> <li>* économique : un aller-retour en moins</li> <li>* niveau minimum Bac donc autonomie dans le travail, besoin d'être "nourri" car beaucoup d'attentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* public adulte en reconversion professionnelle, avec peu de temps disponible car personnes en activité et avec charges familiales = travailler chez soi quand on est disponible</li> <li>* public plus scolaire de jeunes, parfois mineurs = difficultés avec le présentiel, problème de santé mais avec projet d'une orientation post-bac</li> </ul>
<b>Caractéristiques des parcours multimodaux</b>	Quelles sont les modalités que vous utilisez dans vos parcours de formation ? Ainsi que la répartition en pourcentage de chacune ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* distanciel sur plateforme LMS en asynchrone</li> <li>* distanciel en synchrone</li> <li>* présentiel lors de regroupements</li> <li>* entretien téléphonique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* travail asynchrone sur une plateforme où chacun avance à son rythme et travaille quand il veut = apport de connaissances, exercices, forums pour les questions</li> <li>* visios synchrones = apports de connaissances, informations sur les évaluations</li> <li>* regroupements en présentiel : visites entreprises, tables rondes, travaux pratiques, évaluations</li> <li>* mails, appels téléphonique, entretiens en présentiel, tutorat = suivi individualisé des apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* présentiel : 70% du temps</li> <li>* FOAD asynchrone : 30% du temps ; pas de plateforme LMS c'est de l'artisanat mais partenariat avec Campus connecté</li> <li>* forum : très forte utilisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 70 à 80% à distance et 20 à 30% en regroupement et stage individuel (5 semaines obligatoires)</li> <li>* distanciel via la plateforme LMS : communication des informations, ressources pédagogiques, CV, chat, forum...</li> <li>* présentiel en regroupement (2 à 3 sessions par an de 3 à 5 jours) : visites d'entreprises, TD, préparation aux épreuves terminales - seuls les candidats disponibles (=sans contraintes) participent</li> <li>* présentiel en stage individuel, en lien avec la spécialité (production ou aménagement)</li> </ul>

	<p>Quels sont les outils techniques que vous utilisez ?</p>	<p>* pas de plateforme LMS propre : achat de modules de formation auprès d'autres CFPPA et inscription des apprenants sur les plateformes de ces CFPPA  * outils pour faire du distanciel synchrone : le webinaire de l'Etat  * drive pour échanges de documents  * WhatsApp</p>	<p>* plateforme AgriFOAD (modèle Moodle) hébergé par AgroSupDijon</p>	<p>* pas de plateforme LMS  * forum  * drive</p>	<p>* le téléphone et le mail : répondre aux demandes, solliciter les candidats, transmettre des informations urgentes...  * la plateforme LMS : ressources pédagogiques, parcours de formation  * classe virtuelle : transmission de consignes, gestion en direct des questions, échanges sur l'organisation du regroupement, sur les attendus liés au stage individuel, parfois TD, accompagnement individuel sur la préparation d'épreuves - cet outil est devenu très présent dans les parcours depuis la période post-covid - il permet les interactions entre les apprenants et le formateur = on retrouve l'effet groupe du présentiel</p>
	<p>Quelles sont les étapes de la digitalisation de vos parcours ?</p>	<p>Aucune digitalisation car tout est acheté auprès d'autres CFPPA</p>	<p>* création de ressources pour l'auto-formation en version papier (fin 90), puis en CD-ROM = cours + exercices + corrigés  * digitalisation progressive des ressources sur la plateforme par les formateurs avec l'aide de la responsable du CdR : d'abord des power point, puis des power point animés, des quiz, des vidéos... et aujourd'hui visios</p>	<p>Pas de digitalisation des ressources</p>	<p>* en 2009/2010 : digitalisation des ressources sur une première plateforme Formagri par les coordonnateurs et des formateurs  * en 2019 : changement de plateforme pour passer sur Moodle pour avoir un outil plus puissant - nécessité de beaucoup de temps pour l'équipe (coordo, formateurs, équipe média) pour digitaliser et s'adapter au nouveau format, pour revoir</p>

			synchrone pour les cours et l'accompagnement		l'architecture de formation, de transformer et actualiser certaines ressources, pour faire la bascule Rmq : nécessité de beaucoup de temps pour transformer 1400h de formation en ressources pédagogiques
<b>Définition de la place et des fonctions des formateurs</b>	Quelles sont les fonctions des formateurs dans vos parcours de formation multimodaux ?	* répondre aux questions des apprenants * proposer une planification de ses interventions : cours, TD, TP, visites, interventions de professionnels	2 missions principales : * formateur = création de cours, de ressources scénarisées que le formateur met sur la plateforme ; réponse aux questions en lien avec ses cours *formateur référent = chargé du suivi de 5 à 7 apprenants tout au long de leur parcours ; rôle transversal pour suivre la progression tout au long de l'année = un entretien intermédiaire + un entretien final + suivi en entreprise de stage ; accompagnement sur la préparation aux épreuves d'évaluation	* 1 coordo par bloc (1bloc = 1 capacité du BPREA) : mise ne ligne du travail, suivi du travail réalisé, feedbacks * 1 coordo technique par spécialité (maraichage, élevage, viticulture, horticulture) en lien avec le coordo de bloc	* suivi des usagers * maintenance des ressources en ligne : intégration de nouvelles ressources (guide épreuve, devoir, ressource d'apprentissage), maintenance des liens internet de certaines ressources (si lien ne fonctionne plus : trouver une solution pour répondre à la demande de l'utilisateur) * gestion des devoirs sur la plateforme LMS au travers des espaces de dépôt : surveiller que les copies sont déposées dans le bon espace, que les correcteurs récupèrent, corrigent et redéposent les copies au bon endroit
	Quelles compétences ces fonctions leur demandent-elles ?	* la maîtrise parfaite du sujet abordé, la connaissance du métier visé * la connaissance du dispositif global * compétence pédagogique	* compétence pédagogique à mobiliser en réfléchissant autrement pour que cela soit accessible en distanciel *compétence informatique : formations régulières, mais maintenant les outils sont très	* compétences pédagogiques pour les apports de connaissances * compétences informatiques de bases	* des compétences informatiques : maîtrise de la plateforme LMS, maîtrise des outils de visio-conférence * des compétences d'adaptabilité : apports

	sur des méthodes variées et interactives	intuitifs il faut juste les prendre en mains		réguliers de nouveaux outils à utiliser
Avez-vous identifié des difficultés précises vécues par les formateurs pour la mise en œuvre de ces parcours et quelles solutions ont été apportées ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* utiliser des méthodes pédagogiques variées (pas que du descendant) : travail en équipe avec la coordo qui a suivi des formations sur la pédagogie innovante</li> <li>* utilisation de ressources strictement descendante</li> <li>* problème de gestion technique du comodal : pas de formation pour ça</li> <li>* la transversalité : certains formateurs sont très spécialisés dans leur domaine et ne se replacent pas dans le contexte du métier visé</li> <li>* pas assez de temps disponible pour travailler les supports et réfléchir aux méthodes pédagogiques à cause de l'organisation interne = frustration des formateurs, sensation de travail bâclé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* difficultés techniques donc formation, travail en équipe</li> <li>* changement de posture : coach, accompagnateur plutôt que professeur</li> <li>* le calcul du temps de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* manque de temps pour actualiser/créer les ressources en raison de l'organisation interne</li> <li>* mauvais dimensionnement du temps à passer par les apprentis pour réaliser une activité</li> <li>* problème pour transcrire la consigne</li> <li>* difficulté principale : sanctionner le candidat qui n'a pas réalisé le travail dans le temps imparti</li> <li>* relation avec les financeurs qui ne comprennent pas toujours comment on accompagne les apprentis pour atteindre l'objectif de formation</li> </ul>	il faut toujours être à la page concernant les outils informatiques
Comment imaginez-vous ou voyez-vous la place et les fonctions des formateurs dans les années à venir ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* beaucoup de suivi individuel type coaching ou management du candidat</li> <li>* rôle de tuteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* créateurs de ressources de formes diverses : PDF, vidéos, documents interactifs...</li> <li>* activités de plus en plus proche du management et du coaching de candidat, avec une implication plus importante que sur un groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* créateurs de nouvelles ressources</li> <li>* coaching des apprenants = très chronophage</li> </ul>	Elles vont rester les mêmes dans nos dispositifs, si ce n'est qu'il va y avoir de nouveaux outils informatiques et de médiatisation des ressources et qu'il va falloir apprendre à s'en servir

			classe car tout est extrêmement individualisé ; la plupart des questions sont d'ordre méthodologique ou liées à l'organisation ou encore à la motivation		
	Comment voyez-vous votre futur en tant que formateur ?	* pour faire un suivi convenable : libérer du temps de travail	///// chargée d'ingénierie////	/// responsable pédagogique///	* développement de l'accompagnement individuel car fort développement des sollicitations par les candidats : ils recherchent la présence humaine * problème de l'immédiateté des demandes et donc des réponses : on n'arrive pas toujours à suivre le rythme des demandes

### **Annexe 3. Grille d'entretien semi-directif à destination des usagers de dispositifs multimodaux**

#### **Grille entretien semi-directif-usagers**

##### **A. Contexte du suivi d'un parcours de formation professionnelle multimodal**

- 1) Quel est le parcours multimodal que vous avez suivi ?
- 2) Quelles sont les raisons principales qui vous ont poussé à suivre ce type de parcours ?

##### **B. Caractéristiques du parcours multimodal**

- 1) Quelles sont les modalités qui ont été utilisées dans votre parcours de formation ?
- 2) Quels sont les outils techniques que vous utilisez ?
- 3) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour suivre les activités proposées ?

##### **C. Définition de la place et des fonctions des formateurs**

- 1) Comment se déroule votre accompagnement pendant le parcours de formation ?
- 2) Quels outils d'accompagnement sont à votre disposition ? Quel est celui qui vous semble le plus adapté pour réaliser votre accompagnement ?
- 3) Comment voyez-vous la place et les fonctions du formateur dans ce type de parcours ?



## **En formation professionnelle continue agricole, quelles sont les fonctions du formateur au sein de dispositifs de formation multimodaux ?**

---

Ce mémoire examine les transformations des fonctions des formateurs dans les parcours multimodaux de la formation professionnelle continue (FPC) agricole. En utilisant une méthodologie combinant entretiens semi-directifs de responsables de formation et analyse des avis d'usagers, il explore l'impact des innovations technologiques et des nouvelles pratiques pédagogiques sur l'enseignement. Les résultats montrent une diversification et une complexification des rôles des formateurs, incluant le suivi personnalisé, la création de ressources numériques et l'utilisation de nouveaux outils informatiques. Les usagers apprécient cet accompagnement individualisé mais pointent les défis logistiques et administratifs croissants. L'hybridation des parcours, mêlant distanciel et présentiel, est bénéfique pour l'engagement des apprenants et l'efficacité des formations, mais pose des défis pour l'animation des communautés virtuelles et le maintien de l'engagement des apprenants dispersés géographiquement. Le mémoire propose des recommandations pour réorganiser les rôles des formateurs et optimiser la gestion des tâches, et souligne l'importance de recherches futures sur l'impact des technologies émergentes et l'adaptation des pratiques pédagogiques. Il conclut sur l'importance de l'adaptabilité des formateurs et des soutiens institutionnels pour maximiser les bénéfices des innovations technologiques dans la FPC agricole.

---

Mots-clés : formation professionnelle continue agricole, dispositif multimodal, fonctions des formateurs, parcours individualisé, compétences des formateurs

## **In agricultural continuing vocational training, what are the trainer's functions within multimodal training systems?**

---

This dissertation examines the changing role of trainers in multimodal continuing vocational training (CVT) in agriculture. Using a methodology combining semi-directive interviews with training managers and analysis of user opinions, it explores the impact of technological innovations and new teaching practices on teaching. The results show that the roles of trainers are becoming more diverse and complex, including personalised support, the creation of digital resources and the use of new IT tools. Users appreciate this individualised support but point to growing logistical and administrative challenges. The hybridisation of courses, combining distance and face-to-face learning, is beneficial in terms of learner commitment and training effectiveness, but poses challenges in terms of running virtual communities and maintaining the commitment of geographically dispersed learners. The brief proposes recommendations for reorganising the roles of trainers and optimising task management and stresses the importance of future research into the impact of emerging technologies and the adaptation of teaching practices. It concludes with the importance of the adaptability of trainers and institutional support in maximising the benefits of technological innovations in agricultural CVT.

---

Keywords: continuing vocational training in agriculture, multimodal system, trainer functions, individualised path, trainer skills

