



# **S'emparer collectivement du référentiel**

**Buts poursuivis par les équipes,  
témoignages d'accompagnatrices et pistes pour agir**





# INTRODUCTION

Cette ressource est principalement destinée aux proviseurs adjoints, enseignants, coordonnateurs de filière, qui sont amenés à accompagner une équipe dans la mise en œuvre d'une certification.

Et parce que chaque établissement va avoir une approche différente étroitement liée à son contexte, cette ressource propose à partir d'expériences d'accompagnement des acteurs des établissements agricoles, des pistes pour permettre à l'équipe, à l'enseignant, au formateur de s'emparer du référentiel dans une dynamique collective.

Il s'agit donc de donner du sens à la lecture du référentiel, que chacun y trouve sa place et puisse contribuer à un projet pédagogique cohérent.

Nous attirons votre attention sur le fait qu'il ne s'agit pas là de recettes mais d'exemples, de pistes qui, nous l'espérons, contribueront à animer et enrichir la réflexion et les pratiques au sein de vos équipes.

# LE RÉFÉRENTIEL

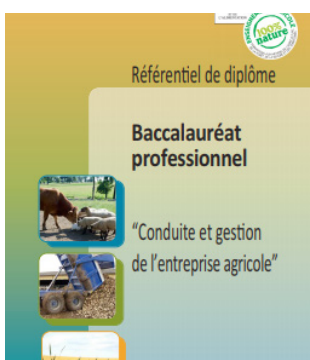
Dans l'exercice de leur métier avec les apprenants et dans l'objectif de les amener à l'obtention du diplôme, les enseignants ont pour guide, entre autre, le « référentiel du diplôme », diplôme que vise la formation à laquelle ils contribuent. Les référentiels sont donc au cœur de l'activité du proviseur adjoint, ou du coordonnateur de filière, qui accompagne une équipe dans la mise en œuvre d'une certification.

La prise en main de la totalité des documents d'un référentiel de diplôme est longue, ardue et souvent inaccessible en solitaire, difficulté due à des éléments parfois trop techniques, ou trop disciplinaires, ou trop professionnels... pour le lecteur. La plupart du temps, les enseignants se perdent dans un référentiel qui décrit une réalité qui dépasse leur champ de vision, ce qui les amène naturellement à se rendre directement dans les espaces du référentiel qui convoquent leur discipline ou leur matière.

Pourtant, lire le référentiel ne peut se résumer à une consultation individuelle et partielle. Lire le référentiel permet aussi d'acquérir une culture du métier, de comprendre les caractéristiques recherchées chez le professionnel que chacun contribue à former. C'est aussi identifier les éléments clés du contexte professionnel dans lequel il évoluera et dans lequel il aura à agir. C'est prendre conscience de la diversité des ressources qu'il mobilisera dans son action, et ainsi c'est mieux prendre sa part dans l'acte pédagogique, au sein de l'équipe où tout enseignant est un élément indissociable d'un système cohérent, dont les visées sont partagées.

C'est particulièrement le cas aujourd'hui dans un contexte de transition agroécologique, où l'approche concertée et complémentaire de l'ensemble des disciplines est non seulement recherchée, mais nécessaire. Le référentiel est donc structurant pour penser la formation collectivement et peut apporter des perspectives pédagogiques nouvelles. C'est avant tout un guide dont la visée partagée par tous est de former un professionnel en capacité d'agir, un citoyen en capacité de s'insérer dans la vie.

## LE RÉFÉRENTIEL, C'EST QUOI ?



## L'ACTIVITE AVEC LES REFERENTIELS

2015 - P. Mayen



PAGES 24 À 31

## ET SI ON RELISAIT ENSEMBLE LE REFERENTIEL

2019 - vidéo

<https://youtu.be/NRXkrpYaTo>



## AGRO-ECOLOGIE ET LOGIQUE CAPACITAIRE

2017 - M. David



PAGES 30 À 33

« Penser les référentiels devrait se faire, non seulement à partir de l'amont, à savoir ce que sont ou seront les métiers, les emplois, le travail et l'activité des professionnels ou futurs professionnels, mais tout autant à partir des différents types d'usages et d'usagers des référentiels, autrement dit, aux formes d'activité qu'ils suscitent ou susciteront.[...] Dans de nombreux établissements d'enseignement ou de formation professionnelle, on peut observer au début d'année, la distribution à chaque enseignant ou formateur, des seules pages du référentiel de formation, parfois de certification, qui sont supposée le concerner. Deux formes d'activité sont en jeu. La première est celle des coordonnateurs ou personnels d'encadrement qui ne conçoivent pas que le référentiel est un ensemble dont chaque partie est reliée aux autres ; ici pas de distribution du référentiel « métier » ou d'activités professionnelles, qui, pourtant pourrait servir de référence : référence en tant que c'est ce vers quoi chaque enseignement est tourné, référence commune, en tant que finalité commune ou, dans le vocabulaire de Leontiev (1976) , « motif commun » pour l'activité commune collective des acteurs qui interviennent. Une partie des enseignants ou formateurs ne connaissent pas les éléments de référence, de métier, les tâches et les activités dont la maîtrise est supposée se construire à partir de l'intégration de différents enseignements dont le leur. Ils ne conçoivent pas non plus que le référentiel dans son ensemble pourrait intéresser chaque membre de l'équipe et constituer un instrument de médiation et de référence pour amener tout le monde à mieux se coordonner et, par-là contribuer à coordonner le travail des élèves et le travail avec les élèves. Ceux-ci sont pourtant en attente d'une cohérence d'ensemble de leur enseignement, et d'une convergence de leurs enseignements vers les finalités certificatives et professionnelles du métier. [...] Il n'y a donc pas qu'un seul mode d'usage des référentiels.

Patrick MAYEN - colloque *Didactique Professionnelle* - Lille - 2015



## LES BUTS POSSIBLES

EXEMPLES DE BUTS POURSUIVIS PAR LES ÉQUIPES  
AVEC LA LECTURE DU RÉFÉRENTIEL



PAGES 6 ET 7

## DES EXEMPLES CONCRETS

Une équipe de CFA se repère dans le référentiel du CAPa de métiers de l'agriculture et découvre l'importance de l'approche capacitaire

[VOIR L'EXEMPLE](#)

PAGE 8

Une équipe de Bac Pro CGEA partage une vision collective du métier de responsable d'entreprise agricole

[VOIR L'EXEMPLE](#)

PAGE 10

Une équipe de Bac Pro CGEA se coordonne pour entraîner la capacité des apprentis à réaliser des choix techniques

[VOIR L'EXEMPLE](#)

PAGE 12

Une formatrice en mathématiques se réconcilie avec le nouveau référentiel de Bac Pro Aménagements paysagers

[VOIR L'EXEMPLE](#)

PAGE 14

# LES BUTS POSSIBLES

La lecture solitaire d'un référentiel de diplôme peut s'avérer décourageante, incomplète, voire vide de sens si un enseignant ne sait pas par quel bout prendre le référentiel et les documents qui l'accompagnent. Nous vous encourageons à proposer autre chose à vos équipes. Notre expérience prouve que la lecture collective du référentiel peut être à l'origine d'une dynamique d'équipe féconde.

## **COMPRENDRE L'UTILITE DU REFERENTIEL DE DIPLOME**

Chaque enseignant a une représentation – plus ou moins actualisée - de ce qu'un professionnel mobilise comme savoirs, savoir-faire et comportements professionnels, dans l'exercice de son métier. Certains enseignants ont aussi une représentation de niveau de diplôme... Chaque enseignant a besoin de confronter ses représentations à LA référence.

## **PARTAGER UNE VISION COMMUNE DE LA FINALITE DE LA FORMATION**

Un diplôme vient d'être rénové... L'équipe a besoin de repérer quel professionnel elle doit contribuer à former. Qu'est ce qui a changé dans le métier ? Qu'est-ce qui a changé dans les orientations, dans les contours du diplôme ?



---

## **SE REPERER DANS LE REFERENTIEL DE DIPLOME ET LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT**

Il y a le référentiel, et aussi des documents d'accompagnement. Par quel bout entrer dans le référentiel ? Comment naviguer d'un document à l'autre ?

## **IDENTIFIER LA CONTRIBUTION DE CHACUN AU DEVELOPPEMENT DES CAPACITES**

Les modules de formation du référentiel flèchent des horaires sur des disciplines mais y a aussi des horaires non affectés. Le dispositif de formation va être construit et finalisé en équipe. Pour cela, l'équipe a besoin de s'appropriier l'ensemble des capacités et d'identifier la contribution des disciplines à l'ensemble des capacités.

## Une équipe de CFA se repère dans le référentiel du CAPa Métiers de l'agriculture et découvre l'importance de l'approche capacitaire

Une accompagnatrice témoigne...

### UNE APPROCHE MISE EN OEUVRE DANS UN CONTEXTE SPÉCIFIQUE

Le référentiel est un outil de base pour tout enseignant ou formateur ; c'est aussi un outil complexe, qui concerne autant le professionnel à titre personnel que l'équipe pédagogique et éducative. Avant de se lancer dans une formation telle qu'un CAPa, il y a nécessité à s'approprier collectivement le référentiel de diplôme... c'est cette approche qui a été mise en œuvre avec une équipe de CFA en charge d'un CAPa « métiers de l'agriculture » lors du suivi du dispositif Initiatives CAPa.

Après un an de travail dans le cadre de l'appui, l'équipe bloquait sur l'appropriation du référentiel de diplôme et du sens de la capacité. Interrogée sur l'ingénierie pédagogique qu'elle comptait déployer pour viser l'acquisition de capacités précises, l'équipe n'avait pas de visée collective. Et, en réalité, chacun était resté sur sa discipline, dans le référentiel de formation ; beaucoup n'avaient même pas regardé le référentiel professionnel.

### LE DÉCLIC

En parallèle, suite à des mutations, un formateur de profil plutôt « enseignant histoire/géographie » a pris en charge la mission de référent/animateur de l'équipe pour le dispositif Initiatives CAPa. En petit groupe autour de lui, les intervenants du DNA ont décortiqué le référentiel de diplôme en mettant en lumière ses différents composants afin d'avoir une vue globale de l'outil. Il en ressort qu'il s'agit d'une construction « intelligente » et ordonnée, d'un tout constitué de parties cohérentes qui s'enchaînent avec une logique structurelle. On part vraiment de la réalité du métier pour déterminer les capacités et envisager les conditions de leur enseignement.

Cette vision globale a eu un effet de déclic et le collègue référent animateur a décidé de travailler avec l'équipe pédagogique et éducative sur la prise en main du référentiel de diplôme...

### UNE NOUVELLE COMPRÉHENSION CONFORTÉE PAR LA SUITE

Les formateurs et le CPE se sont retrouvés avec le référentiel de diplôme CAPa, en main. Ils l'ont parcouru en repérant les différentes parties et en comprenant le sens et le rôle de chacun d'eux. Petite astuce, ils ont positionné des onglets sur le document papier pour retrouver facilement chaque bloc et naviguer aisément dans le document complet. L'animateur a repris chaque partie en dégagant de quoi elle était constituée, son rôle dans le « tout ». Il a insisté sur l'ordre chronologique qui préside au référentiel de diplôme : >>

## Pistes pour agir et outils



PAGE 16

## QUELS BUTS POURSUIVIS ?

Comprendre l'utilité du référentiel du diplôme



Partager une vision commune de la finalité de la formation

Se repérer dans le référentiel de diplôme et les documents d'accompagnement



Identifier la contribution de chacun au développement des capacités



>> l'équipe s'appuie sur le référentiel professionnel pour s'approprier les capacités attendues dans le référentiel de certification et on envisage le déroulement pédagogique de la formation avec le référentiel de formation.

### UNE PRISE DE CONSCIENCE ET UNE RÉELLE APPROPRIATION DU RÉFÉRENTIEL ET DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

A partir des éléments de contexte socio-professionnel du secteur professionnel concerné, on détermine les emplois visés par le diplôme et la liste des activités qui en découlent. Les situations professionnelles significatives sont issues de cette partie et conditionnent le référentiel de certification avec le détail des capacités visées. C'est seulement après qu'intervient le référentiel de formation avec les modules proposés.

Le parcours de formation, analysé à la lumière du référentiel professionnel et des capacités, permet de prendre conscience que le référentiel de formation seul ne peut avoir de sens parce qu'il n'est pas relié à la réalité du métier.

Un schéma «structure», co-construit par l'équipe qui va du référentiel professionnel au référentiel de formation, est accroché sur le tableau d'affichage de l'équipe CAPa.

### ENTREtenir LA DYNAMIQUE DE GROUPE

- Pour tout projet nouveau, le référent invite ses collègues à retourner voir si ce qu'ils proposent dans la formation est en cohérence avec le référentiel professionnel.
- A chaque réunion (rentrée, bilan fin d'année scolaire ou dans l'année), le référent met le schéma «structure» en évidence comme un repère incontournable pour co-construire le parcours des apprenants.
- Rôle central du référent : il anime un travail qui a pour objectif de faire du référentiel de diplôme un outil collectif transversal, fédérateur pour chacun des membres de l'équipe.

## POURQUOI ÇA A MARCHÉ DANS CE CAS ?

*Un déclic a eu lieu.*

*Une compréhension nouvelle a été confortée en travaillant concrètement sur le référentiel.*

*La place du travail en équipe dans la pratique professionnelle des enseignants/formateurs est renforcée.*

*Une prise de conscience et une appropriation réelle du référentiel : ils se sont aperçus par exemple qu'il y avait une capacité dont personne ne s'occupait, le CPE (et l'équipe !) s'est également rendu compte qu'il existait une capacité très en lien*

*avec le projet culturel qu'il menait avec les apprentis.*

*Un affichage dans la classe du schéma de la formation est réalisé : « Mais Mr, on va savoir tout ça nous ? ».*

## Une équipe de BacPro CGEA partage une vision collective du métier de responsable d'entreprise agricole

### L'accompagnatrice témoigne...

Identifier son rôle et sa place dans la formation du futur professionnel peut reposer sur différentes approches selon le contexte dans lequel l'équipe évolue. En témoigne l'exemple proposé ci-après :

Dans cet exemple, l'équipe a eu envie de partager une vision collective du métier du futur professionnel qu'elle doit former, afin de construire ensemble l'architecture, le ruban pédagogique du bac pro CGEA et que chaque enseignant puisse identifier et construire sa contribution au sein de l'équipe.

« Nous voudrions lire et analyser le référentiel professionnel, le référentiel de certification et le référentiel de formation en équipe Lycée et CFA (avec les enseignants de matière générale, le Directeur d'exploitation agricole (DEA) et les salariés de l'exploitation) pour partager la notion de ressource commune, construire l'architecture globale de la formation et définir la place des modules, des disciplines, et le rôle de l'exploitation agricole dans le dispositif de formation».

Dans ce cas, la lecture collective du référentiel professionnel a permis de bien identifier les caractéristiques du professionnel formé, de mettre en lumière le sens partagé, la visée commune de l'action pédagogique et la contribution de chaque enseignant à la formation de ce futur professionnel. Les liens entre disciplines sont pris en compte, et les élèves sont sensibles à cette cohérence, ils arrivent à transposer ce qu'ils voient avec un enseignant, d'un cours à l'autre, d'une matière à une autre.

### Pistes pour agir et outils



## QUELS BUTS POURSUIVIS ?

Comprendre l'utilité du référentiel du diplôme

**Partager une vision commune de la finalité de la formation** 

Se repérer dans le référentiel de diplôme et les documents d'accompagnement

Identifier la contribution de chacun au développement des capacités

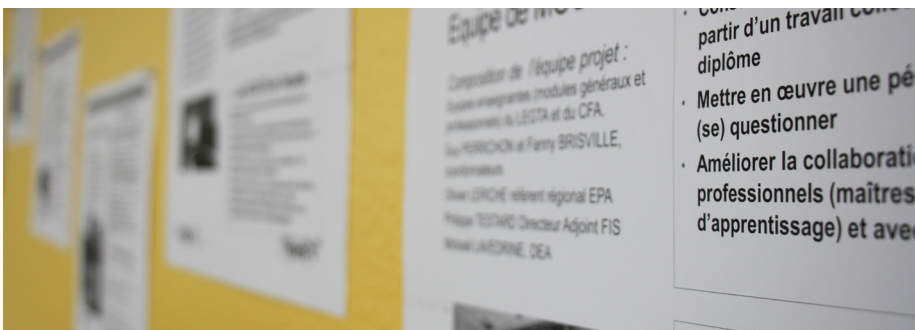
## POURQUOI ÇA A MARCHE DANS CE CAS ?

*L'équipe s'est mise autour d'une table pour considérer la visée commune de la formation : former un futur professionnel, et non plus chercher à ce que chaque apprenant réussisse chacune des épreuves.*

*Les épreuves sont alors considérées comme faisant partie d'un tout, et n'ont plus de sens isolées des autres.*

*Chaque enseignant repère qu'il contribue comme tous ses collègues au « système » qu'est la formation.*

*Chaque module, chaque discipline doit s'articuler avec les autres, pour donner un sens au dispositif. Si les enseignants montrent cette cohérence d'ensemble, identifient de façon claire qu'ils contribuent chacun à une visée commune, qu'ils mettent en lumière les complémentarités entre objectifs, entre modules, disciplines et épreuves, il est très probable que les apprenants le voient et (re)trouvent le sens de leurs apprentissages.*



>> On s'appuie sur le référentiel professionnel pour bien identifier le contexte du métier visé, et les compétences que devra détenir le formé pour se débrouiller dans ce contexte, et atteindre ses objectifs.

### **Une prise de conscience des réalités de l'environnement et du contexte du secteur professionnel...**

Le travail collectif sur le métier permet d'identifier les éléments de contexte qui nécessitent au professionnel de s'adapter et d'adapter son entreprise et son système de production.

### **... qui fait évoluer les activités et donc nécessite de nouvelles compétences.**

Ces nouvelles activités dans l'exercice du métier induisent des évolutions dans les compétences attendues, qui sont traduites dans les référentiels de diplôme.

## Une équipe de BacProCGEA se coordonne pour entraîner la capacité des apprentis à réaliser des choix techniques

### L'accompagnatrice témoigne...

Juin 2017, le bac pro CGEA est rénové. L'équipe d'un CFA agricole s'engage dans le dispositif Pépieta et se pose des questions au sujet d'une épreuve dont les contours et modalités sont très nouvelles, l'épreuve E5. Ce questionnement concerne en particulier les enseignants dont les disciplines sont fléchées dans le module correspondant à l'épreuve. Avant de répondre aux questions très précises des enseignants, nous décidons de les questionner :

- Quel est l'intitulé de la capacité évaluée par l'épreuve E5 ?
- A quelles situations professionnelles correspond cette capacité ?

Comment « comprennent-ils » cette capacité ? Que mettent-ils derrière ? A vrai dire, ils ne se sont pas posé la question comme ça. Ce qui les préoccupe, c'est de préparer les apprentis à l'épreuve ... le temps est compté. Mais l'un n'empêche pas l'autre, bien au contraire.

En accord avec le directeur du CFA, l'ensemble de l'équipe rencontre un agriculteur engagé depuis longtemps dans la transition agro-écologique. Deux buts sont visés dans cette visite : s'informer sur les pratiques de l'agriculteur, et réaliser un diagnostic du type de celui qui est demandé à l'examen du bac pro.

De retour au CFA, l'équipe finalise le diagnostic, c'est à dire réalise un travail équivalent à celui qui est exigé à l'examen.

Puis, elle revient sur le référentiel et l'ensemble des documents d'accompagnement. L'équipe recherche la correspondance entre la capacité (référentiel de certification) et le tableau des SPS (référentiel professionnel) puis consulte le recueil de fiches de compétences, en particulier la fiche « Préservation et amélioration de la biodiversité fonctionnelle », qui correspond à la capacité visée, et s'aperçoit que tous les formateurs peuvent contribuer au développement de la capacité, même si leur discipline n'est pas concernée par l'épreuve terminale. En effet, les savoirs, savoir-faire et comportements professionnels qui sont combinés dans l'action mobilisent peu ou prou toutes les disciplines. >>

### Pistes pour agir et outils



## QUELS BUTS POURSUIVIS ?

Comprendre l'utilité du référentiel du diplôme

Partager une vision commune de la finalité de la formation

Se repérer dans le référentiel de diplôme et les documents d'accompagnement

**Identifier la contribution de chacun au développement des capacités**



>> La rencontre avec l'agriculteur permet de donner corps aux mots du référentiel, de rattacher ces mots à du concret.

A partir de là, l'équipe établit une progression permettant d'entraîner la capacité, où l'ensemble des formateurs interviennent, sur les plages de cours habituelles ou sur des plages interdisciplinaires. Tous se sentent concernés et encouragent les apprentis à développer leurs capacités. L'équipe implique également les maîtres d'apprentissage, en prenant appui sur les situations professionnelles significatives (SPS) pour présenter les situations qu'il s'agira de donner à vivre en entreprise aux apprentis, et en présentant aussi les épreuves d'examen qui prendront appui sur le diagnostic de l'entreprise.

## POURQUOI ÇA A MARCHÉ DANS CE CAS ?

*Le directeur a compris l'intérêt de la démarche collective et l'a fortement soutenue.*

*L'équipe s'est prise au jeu d'une enquête sur les ressources communes, et la rencontre avec un agriculteur engagé dans une démarche agro-écologique forte, a enclenché une forme de professionnalisation.*

*L'accompagnement a permis à chacun de prendre conscience de la contribution de sa discipline au développement de la capacité.*

## Une formatrice en mathématiques se réconcilie avec le nouveau référentiel de Bac Pro Aménagements paysagers

### L'accompagnatrice témoigne...

Une formatrice de CFA, intervenant en maths auprès d'apprentis de Bac professionnel «Aménagements paysagers», n'a pas pu participer à une réunion d'équipe autour du référentiel. Suite à cela, elle me dit « c'est dommage, mais je ne peux plus traiter avec eux de ce qui leur est utile dans le travail ».

- Ah bon, mais comment cela se fait-il ?
  - Et bien, c'est depuis la rénovation du référentiel
  - Ah bon, tu me surprends, parce que les rénovations des diplômes professionnels ont généralement pour intention de renforcer la dimension professionnelle. Veux-tu bien me montrer ce qui dans le référentiel indique que tu ne peux pas traiter les maths utiles en aménagement paysager ?
- Et nous voici à tourner les pages du référentiel, en particulier du module général dédié dans le référentiel :

### Pistes pour agir et outils



PAGE 19

Mobiliser des techniques et des concepts mathématiques liés aux domaines statistique-probabilités, algèbre-analyse et géométrie pour résoudre des problèmes dans des champs d'applications divers



## QUELS BUTS POURSUIVIS ?

Comprendre l'utilité du référentiel du diplôme



Partager une vision commune de la finalité de la formation



Se repérer dans le référentiel de diplôme et les documents d'accompagnement



Identifier la contribution de chacun au développement des capacités



>> Tel qu'il est rédigé, elle s'aperçoit que ce n'est pas le référentiel qui l'empêche de traiter ce qui serait utile en situation professionnelle.

Et finalement, elle se dit que c'est peut-être en consultant un ouvrage pédagogique proposé par un éditeur qu'elle a eu cette impression. Mais un ouvrage n'engage que son éditeur !

Le référentiel constitue, comme son nom l'indique, une référence, mais c'est rarement un corset !

A côté de la démarche collective de lecture du référentiel, on a parfois besoin d'un temps individuel avec un enseignant ou formateur qui ne voit pas en quoi il est concerné, pour lui permettre de rejoindre l'équipe. Un enseignant ou un formateur s'isole parfois parce qu'il lui manque un repère, ou encore le sens, et peut facilement raccrocher si la perche qui lui est tendue vient le chercher là où il est.

## POURQUOI ÇA A MARCHÉ DANS CE CAS ?

*La formatrice souhaitait coopérer et comprendre. Son besoin de mieux comprendre a été pris en compte. Elle prend conscience elle-même que le référentiel n'est pas aussi contraignant qu'elle ne se l'était imaginé.*

## Découvrir en équipe l'importance des capacités dans le référentiel

*Exemple :  
Une équipe de CFA se repère dans le référentiel du CAPa Métiers de l'agriculture et découvre l'importance de l'approche capacitaire*

PAGES 8 - 9

### MODE OPERATOIRE POSSIBLE EN EQUIPE

#### 1. APPRÉHENDER LE RÉFÉRENTIEL DANS SA GLOBALITÉ

En premier lieu, un peu comme si on explorait une grotte en commençant par l'éclairer dans son ensemble, proposer à l'équipe de visualiser l'ensemble de la structure du référentiel en repérant tous les éléments intéressants qui le constitue.

#### 2. EXPLORER CHAQUE FOCALE

Dans un second temps, la grotte est éclairée cette fois-ci par le faisceau de la lampe torche, par petites touches : l'équipe aborde des points précis du référentiel. L'objectif est d'identifier les divers composants du référentiel de diplôme et les liens qui les articulent, d'en comprendre le sens et de découvrir les capacités. Il s'agit également de voir qu'il y a un lien entre capacités et métier et que la formation vise le développement des capacités. On commence par travailler ensemble sur une capacité.

#### 3. RÉPÉTER LA DÉMARCHE MENÉE COLLECTIVEMENT SUR UNE CAPACITÉ, À L'ENSEMBLE DES AUTRES CAPACITÉS

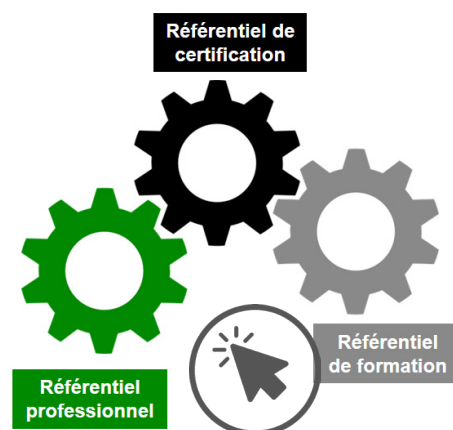
En petits groupes, les enseignants et formateurs choisissent une capacité et refont l'exercice : ils parcourent chacune des parties du référentiel (professionnel, certification puis formation) et regardent le contenu en détail en gardant la logique de l'engrenage présentée ci-contre.

#### 4. QUESTIONNER LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉQUIPE

Animer une phase de conclusion permettant de se questionner sur : finalement le nouveau référentiel et les capacités qu'est-ce que ça change pour nous individuellement et collectivement ? Qu'est-ce qu'on en fait ? Quelles conséquences sur la formation et sur le travail des enseignants et formateurs ?

#### 5. ENTREtenir RÉGULIÈREMENT LA DYNAMIQUE AUTOUR DU RÉFÉRENTIEL DANS LA FORMATION

Inviter les collègues à retourner voir régulièrement si ce qu'ils proposent dans la formation est en cohérence avec le référentiel professionnel (inscrire à l'ordre du jour de réunions par exemple prévoir des temps lors des bilans/réunions de rentrée).



**Découvrir les différents rouages d'un référentiel de diplôme tel que le Bac Pro CGEA et les liens entre eux**

Ghislaine NOUALLET - AgroSUP Dijon

PAGE 34

# DES PISTES POUR AGIR

## Aider à construire une représentation commune du métier

Exemple :

Une équipe de Bac Pro CGEA partage une vision collective du métier de responsable d'entreprise agricole

PAGES 10-11

### MODE OPERATOIRE POSSIBLE EN EQUIPE

#### 1. REPÉRER LES ÉLÉMENTS DANS LE RÉFÉRENTIEL

Télécharger sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr) à la rubrique *Diplômes et ressources pour l'enseignement*, le référentiel de diplôme professionnel du Ministère de l'Agriculture concerné.

Lire les paragraphes concernant les emplois visés par le diplôme, la fiche descriptive d'activités, ainsi que les données de l'évolution du secteur professionnel. *Pour exemple, dans le référentiel du bac professionnel CGEA, il s'agit des pages 4 à 14 du référentiel.*

#### 2. TRAVAIL COLLECTIF

À partir de ce qui a été lu, donner la consigne à l'équipe de construire sa représentation (sur paper board, par un schéma, sur une diapositive, ou tout autre moyen...) pour rendre compte de « quel professionnel vise-t-on dans cette formation ? » ou bien « quel est le métier auquel on prépare, qu'exercera le futur professionnel ? ». En cas de rénovation, et particulièrement dans le cadre de la transition agro-écologique, on peut compléter la consigne par : « Qu'est-ce qui a changé ? ».

#### 3. SYNTHÈSE

Le but du travail est de faire construire une seule représentation de l'équipe. Si les membres de l'équipe sont nombreux, il peut être intéressant de faire d'abord le travail en plusieurs groupes, puis ensuite de réunir les groupes pour construire une synthèse des représentations de chacun.

#### 4. PHASE DE CONCLUSION

Si les participants ont réalisé plusieurs représentations, chaque groupe expose sa production aux autres groupes et partage avec les collègues. Bien que différents dans la forme, ces travaux présentent en général une forte convergence entre eux et on peut dire que l'équipe partage une représentation commune du métier visé par la formation. C'est rassurant et fédérateur pour l'équipe et ceci est un bon point de départ pour initier un travail collectif autour des capacités ensuite.

#### SUITE POSSIBLE :

Organiser un travail collectif de l'équipe autour de la question : « Au regard de l'évolution du métier, quels changements dans les compétences visées ? ».

A partir des caractéristiques du métier et des enjeux du futur professionnel, identifier les capacités à entraîner, les savoirs, savoir-faire et comportements professionnels que les apprenants auront à mobiliser.

Identifier des situations dans lesquels les élèves ou apprentis pourront être mis en situation d'agir pour entraîner ces capacités (situations d'apprentissage).



### Comment naviguer entre les 3 composants du référentiel du bac pro CGEA

Cécile WEIDMANN - AgroSUP Dijon

PAGE 36

## Réaliser une lecture fine du référentiel

*Exemple :  
Une équipe de Bac Pro CGEA se coordonne pour entrainer la  
capacité des apprentis à réaliser des choix techniques*

PAGES 12-13

### MODE OPERATOIRE POSSIBLE EN EQUIPE

**1. ALLER SUR LE SITE WWW.CHLOROFIL.FR** à la rubrique « Diplômes et ressources pour l'enseignement ».

Télécharger un référentiel de diplôme professionnel du Ministère de l'Agriculture (renové depuis 2009) qui la concerne.

**2. PRENDRE LE TEMPS D'UNE LECTURE D'ENSEMBLE**, puis :

- repérer chaque capacité professionnelle,
- pour chacune, établir le lien entre cette capacité, un ou plusieurs champs de compétences et les SPS,
- consulter la ou les fiche(s) de compétences,
- repérer les ressources à mobiliser, puis identifier les modules concernés,
- repérer les capacités générales,
- établir un lien entre les capacités générales, des situations sociales et/ou professionnelles.

**3. Demander à l'équipe :**

- Et maintenant, est-ce que vous situez mieux chaque capacité ?
- Si la capacité correspond à un pouvoir d'agir en situation, est-ce que vous repérez mieux les situations professionnelles/sociales qui correspondent à chaque capacité ?
- Est-ce que ça vous a permis de réfléchir à la façon dont demain vos apprenants vont faire face aux situations et en quoi votre enseignement combiné aux périodes en milieu professionnel va les y préparer ?



### **CAP'ÉVAL - 3 VIDEOS À CONSULTER** Procéder à une lecture fine du référentiel

1 - introduction

[https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/  
videos/show/cap-eval/#video-186-12](https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/cap-eval/#video-186-12)

2 - exemple en CAP agricole

[https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/  
videos/show/cap-eval/#video-186-13](https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/cap-eval/#video-186-13)

3 - exemple en Bacpro CGEA

[https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/  
videos/show/cap-eval/#video-186-14](https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/cap-eval/#video-186-14)

## Accompagner un membre de l'équipe qui a du mal avec le référentiel

*Exemple :  
Une formatrice en mathématiques se réconcilie avec le nouveau référentiel de Bac Pro Aménagements Paysagers  
PAGES 14-15*

### MODE OPERATOIRE POSSIBLE EN EQUIPE

En marge de l'animation de temps collectifs autour du référentiel, il est parfois nécessaire de prendre quelques minutes avec un enseignant ou un formateur qui ne semble pas concerné. Parfois, un repère fait défaut et empêche la personne de s'inscrire dans la démarche collective.

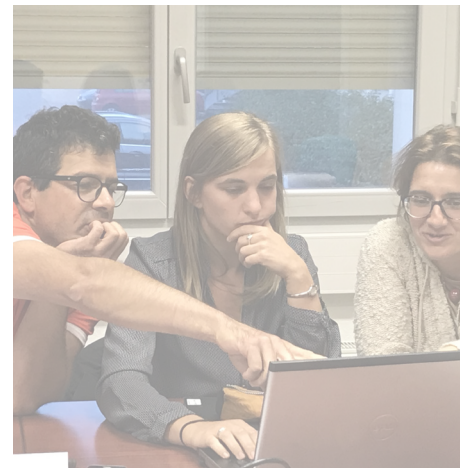
L'intitulé d'une capacité dit peu de choses de la façon dont on l'entraîne, la développe.

Nous proposons ici une façon de faire pour que l'enseignant/le formateur se questionne et prenne conscience de l'écart entre ce qui est écrit dans le référentiel et ce qui ne l'est pas.

Tout d'abord, un enseignant/un formateur, formule un commentaire, un ressenti, sur le contenu du référentiel.

C'est important d'accueillir son point de vue puis de lui demander sur quoi il repose avec une question du type « ce que tu me dis, dans le référentiel, où l'as-tu lu ? »

Puis de questionner, « finalement, dans ce référentiel, qu'est-ce qu'il t'est demandé ? ». « Ce référentiel, en quoi est-il prescriptif pour toi ? ». L'objectif étant que l'enseignant, le formateur, se rende compte et différencie ce qui est prescrit (les capacités, les modalités d'évaluation, le référentiel de formation en formation initiale scolaire), et ce qui ne l'est pas (modules à l'initiative des établissements, horaires non affectés).



## QU'EST CE QU'UN REFERENTIEL ?

Quelques prérequis pour animer et/ou participer  
à la lecture collective d'un référentiel

### LA STRUCTURE D'UN REFERENTIEL DE DIPLOME

(DU MINISTERE EN CHARGE DE L'AGRICULTURE)

Référentiel professionnel.....	1
Contexte de l'emploi visé .....	3
Fiche descriptive d'activités .....	7
Situations professionnelles significatives .....	11
Référentiel de certification .....	13
Liste des capacités attestées par le diplôme .....	15
Épreuves de l'examen .....	17
Unités capitalisables .....	25
Tableau des équivalences entre épreuves et unités capitalisables.....	26
Référentiel de formation.....	27
Présentation générale .....	29
Architecture de la formation .....	30
Unités de formation .....	33
Siglier .....	53

### LA DISTINCTION CAPACITE/OBJECTIF DE FORMATION

#### QU'EST CE QU'UNE CAPACITE ?



<https://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/cap-eval/#video-186-11>

## Outils et ressources

### LA DISTINCTION DANS LE REFERENTIEL PROFESSIONNEL, ENTRE LA FICHE DESCRIPTIVE D'ACTIVITES (FDA) ET LE TABLEAU DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES SIGNIFICATIVES (SPS)

**Le référentiel professionnel d'un diplôme** décrit les emplois, leur nature (salarié ou chef d'entreprise) et leur niveau au sein d'une filière. Par exemple :

---

Le référentiel professionnel du certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAP agricole) spécialité "Palefrenier soigneur" décrit les emplois de niveau V de salarié dans la filière équine.

Le référentiel professionnel est composé de trois parties. La première fournit un ensemble d'informations relatives au contexte des emplois visés ; la deuxième est constituée de la fiche descriptive d'activités (FDA) ; la troisième présente les situations professionnelles significatives (SPS) organisées en champs de compétences.

---

Après un résumé du métier, la **fiche descriptive d'activités** est introduite par les explications suivantes :

---

#### Liste des fonctions et activités exercées

La fiche descriptive d'activités (FDA) ne décrit pas les activités exercées par un titulaire de l'emploi en particulier mais correspond au cumul de toutes les configurations d'emploi des personnes occupant les emplois/métiers visés par le diplôme. Ces activités sont regroupées en grandes fonctions selon leur finalité. Certaines activités exercées par les titulaires de l'emploi ne le sont que dans certaines structures et en fonction de leur organisation.

Il convient de préciser que les activités mentionnées dans la FDA sont réalisées en appliquant en permanence les règles et les consignes en matière de qualité, d'hygiène, de sécurité, de prévention des risques professionnels et de préservation de l'environnement, y compris de lutte contre le réchauffement climatique. Ces activités intègrent les dimensions du bien-être animal.

---

Les **situations professionnelles significatives** sont introduites par le texte suivant :

---

Les tableaux suivants présentent les situations professionnelles significatives de la compétence, c'est-à-dire les situations qui mettent en jeu les compétences-clés des emplois types ciblés par le diplôme. Par nature, elles sont en nombre réduit.

Le salarié qui maîtrise ces situations professionnelles significatives serait donc à même de mobiliser les mêmes ressources pour réaliser toutes les activités correspondant à l'emploi type.

Ces situations sont regroupées par champs de compétences selon les ressources qu'elles mobilisent et la finalité visée.

---

## L'activité *avec* les référentiels

Patrick MAYEN<sup>1</sup> - 2015

Colloque international L'ACTIVITÉ EN DÉBAT  
organisé par le laboratoire CIREL - 14 au 16 janvier 2015

### L'ACTIVITÉ AVEC LES RÉFÉRENTIELS

Quelle activité suscite un référentiel pour ceux qui sont amenés à en faire usage ? Dans l'étude que nous avons consacrée à « l'activité de personnes ordinaires en VAE »<sup>2</sup> (Mayen, Perrier & Pin, 2010), des usagers, avancés dans le dispositif de VAE jusqu'à la phase de recevabilité de leur demande, décrivent le type d'activité suscitée par leur découverte d'un référentiel : « c'est du petit chinois » ; « je l'ai ouvert et je l'ai refermé aussitôt » ; « je l'ai rangé en attendant de voir l'accompagnatrice ».

Dans de nombreux établissements d'enseignement ou de formation professionnelle, on peut observer au début d'année, la distribution à chaque enseignant ou formateur, des seules pages du référentiel de formation, parfois de certification, qui le concernent. Deux formes d'activité sont en jeu. La première est celle des coordonnateurs ou personnels d'encadrement qui ne pensent pas que le référentiel est un ensemble dont chaque partie est reliée aux autres ; ici pas de distribution du référentiel « métier » ou d'activités professionnelles, qui, pourtant pourrait servir de référence : référence en tant que c'est ce vers quoi chaque enseignement est tourné, référence commune, en tant que finalité commune ou, dans le vocabulaire de Leontiev (1976)<sup>3</sup>, « motif commun » pour l'activité commune collective des acteurs qui interviennent. Ils ne pensent pas non plus que le référentiel dans son ensemble pourrait intéresser chaque membre de l'équipe et constituer un instrument de médiation et de référence pour amener tout le monde à mieux se coordonner. La deuxième forme d'activité est celle des enseignants et formateurs, mis ainsi dans une situation réductrice de leur activité, réduction qui ne doit rien aux référentiels mais tout à ses usages, et qui ne pensent pas non plus que ce que doivent faire les autres et ce à quoi ils se réfèrent pourrait les aider à mieux situer leurs interventions et à aider leurs élèves, apprentis, stagiaires, ou étudiants, à mieux se situer dans leur formation.

On trouve donc dans ces deux premières descriptions des sortes « d'événements de rencontre » entre des personnes et des référentiels. Dans les deux cas, la rencontre est organisée institutionnellement puisque pour les candidats à la VAE, un référentiel leur est remis ou envoyé ou son existence leur est signalée sur un site sur lequel ils pourront le lire ou le télécharger. Pour les professeurs et formateurs, les responsables de la formation à laquelle ils collaborent sélectionnent ce qu'ils ont à connaître du référentiel. Les uns et les autres vont donc faire avec, dans un contexte qui n'est pas immuable mais construit par les règles ou les habitudes. Par exemple, ailleurs, certains personnels de direction distribuent l'ensemble >>

1 Professeur de sciences de l'éducation, Agrosup Dijon.

2 Mayen, P., Perrier, D., Pin, J.-P., *L'activité des personnes ordinaires en VAE*. Rapport de Recherche pour le Fongecif Bourgogne. Agrosup Dijon & C2R Bourgogne, 2010.

3 Leontiev, *Le développement du psychisme*. Paris, Editions sociales, 1976.



## Outils et ressources

>> du référentiel, c'est-à-dire tous les documents qui le composent, et organisent une séance collective de travail, de découverte, d'appropriation.

Il n'y a donc pas qu'un seul mode d'usage des référentiels. Les modes d'usage, et donc l'activité qu'un usager, professionnel ou non, peut avoir ou pas avec un référentiel sont aussi susceptibles d'évoluer. Le parcours d'une personne en VAE la conduit à découvrir et utiliser le référentiel de manière différente, dans la phase d'information, où il s'agit d'identifier si un titre ou un diplôme correspond à son expérience, puis, plus tard, dans la phase d'accompagnement, d'utiliser le référentiel pour stimuler la remémoration de ses expériences, de sélectionner, ce qui dans l'expérience peut faire argument, de trouver les mots pour la dire, d'imaginer et anticiper ce qu'attend le jury. Dans l'étude citée plus haut, les personnes, après une première rencontre avec un accompagnateur, avaient changé de discours et de rapport au référentiel : « oui, c'est bien mon métier » ; « je m'y retrouve » ; « c'est bien ce qu'on a à faire » ou : « ça m'aide à faire mon dossier ». Présenté, exploré avec l'accompagnateur, traduit quand il le faut, le référentiel des candidats à la VAE devient un « bon » instrument, que peu d'entre eux continuent de qualifier d'illisible et d'incompréhensible. Précisons que ces remarques sont tenues par des personnes qui postulaient à des titres ou diplômes de tous niveaux.

L'activité avec les référentiels n'est donc pas nécessairement empêchée et les référentiels ne s'opposent pas nécessairement à l'activité.

### **MÉCONNAISSANCES ET APPROPRIATIONS**

Un certain nombre de constats méritent encore d'être énoncés, qui mettent en lumière des formes d'activité inattendues et assez disparates suscitées par les référentiels :

Le premier constat est que les référentiels sont souvent un objet de passion, aussi bien pour les chercheurs que pour un bon nombre des acteurs concernés par leur conception et par leur usage. Ce n'est pas souvent, mais parfois quand même, une passion joyeuse ; les référentiels ne donnent presque jamais lieu à des expressions de satisfaction chez les chercheurs ou les observateurs, mais ils peuvent le faire chez les candidats, les accompagnateurs (qui ont pu être formés et se préparer à leur fonction) et les jurys de VAE, chez les enseignants et formateurs qui ont eu le temps et les conditions pour les découvrir et se les approprier. En même temps, et c'est aussi pour cela qu'ils ne donnent et ne peuvent guère donner entière satisfaction, il leur est demandé beaucoup. Leur plurifonctionnalité, autrement dit le fait qu'ils doivent jouer plusieurs fonctions, complexifiée par la pluralité des acteurs qui doivent les utiliser pour des fins différentes, en fait un instrument auprès duquel le couteau suisse apparaît bien pauvre.

Les référentiels ne sont pas seulement des référentiels de certification, mais aussi des référentiels de formation. Ce devrait être inutile de le souligner. Pourtant, on semble l'oublier et le déplorer. Un assez grand nombre des réflexions des chercheurs et observateurs semblent déplorer que les référentiels ne soient pas que des référentiels d'activités ni de certification. Ce sont aussi des référentiels de formation. Et cela n'a rien d'anormal puisque leur premier usage est d'orienter la mise en place et la mise en oeuvre de formations certificatives.

Les référentiels sont des instruments normatifs. Ils sont faits pour ça. Ils établissent un cadre de référence normé, plus ou moins précisément et plus ou moins strictement. Leur usage est également normé, allant du plus impératif >>

>> au beaucoup plus ouvert. En ce sens, ils sont d'emblée critiqués par ceux qui n'aiment pas les normes ou ceux qui ont pour norme de critiquer les normes. Pourtant, les dernières années ont mis en évidence le fait que les enseignants et les formateurs de deux certificateurs publics que sont le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Agriculture sont déstabilisés et peu satisfaits par des référentiels plus ouverts, précisant peu les contenus et les méthodes, laissant des marges de choix des contenus de formation et d'enseignement pour certaines unités de certification.

Une observation récurrente montre aussi que les référentiels sont des documents méconnus. Ils le sont d'abord parce que personne ne pense à les faire découvrir et comprendre par les enseignants ou les formateurs ou bien parce qu'il est sans doute attendu que chacun les découvre, les étudie par soi-même. La méconnaissance est aussi entretenue par le fait que chacun dit s'y référer, que tous en parlent, mais que peu vont y voir de près. Les expérimentés disent qu'ils l'ont lu, mais qu'ils ne l'ont pas relu, puisqu'ils savent ce qu'ils devraient savoir. Dans certains cas, la connaissance des référentiels est venue par l'inspection, au cours de journées obligatoires de regroupement. Mais, là encore, les référentiels ne sont connus qu'à travers la présentation qu'en font les inspecteurs. Parfois, un temps d'analyse en groupe a pu compléter la présentation. Enfin, beaucoup confient que, tout en s'y référant, « bien sûr », ils savent aussi s'en dégager, le mettre de côté.

Il faut noter que leur existence matérielle dans l'environnement immédiat des enseignants, des formateurs, des cadres des établissements ne va pas de soi. Dématérialisés et disponibles sur les sites officiels, ils sont à disposition. Mais qui en possède effectivement un exemplaire complet ? Qui en a lu un ? De fait, comme on l'a déjà noté, une des pratiques les plus courantes est celle qui voit un professeur coordonnateur, un formateur coordonnateur, un directeur adjoint chargé de la pédagogie dans l'enseignement agricole, distribuer, en début d'année, à chacun la ou les pages du référentiel de formation, qui le concernent, ou simplement la répartition générale des heures d'enseignement ! Les élèves, apprentis, étudiants, stagiaires, quant à eux ? Que savent-ils de l'existence de ce qui est supposé guider la formation qu'ils suivent, supposé guider et organiser leur évaluation et leur certification ? Qu'en savent les maîtres de stage, d'apprentissage, tuteurs ?

Si on s'en tient à ces observations, on peut constater que le type d'activité que les principaux acteurs entretiennent spontanément, est un rapport d'ignorance, de connaissance partielle, ou un peu perdue dans le passé, de référence floue, de réserve et de respect.

En revanche, les cas dans lesquels des actions spécifiques et systématiques sont mises en place pour faire découvrir, explorer, comprendre et trouver des modes d'usage des référentiels montrent, d'abord par opposition, le type d'activités que les mêmes catégories d'acteurs parviennent à construire et à entretenir avec les référentiels.>>

### >> L'ACTIVITÉ AVEC LES RÉFÉRENTIELS : QUELLES RELATIONS ENTRE ACTIVITÉ AU TRAVAIL ET RÉFÉRENTIELS ?

Je voudrais faire des propositions dans trois directions convergentes avec la question suivante : comment des référentiels peuvent-ils susciter des activités riches et diversifiées pour ceux qui vont en être les usagers ? De quoi ont-ils besoin pour cela ? Autrement, dit, pour reprendre des concepts proposés par Dewey<sup>4</sup>, comment les référentiels peuvent-ils créer des conditions qui permettent aux usagers de faire des expériences de qualité ?

La première réponse a été développée dans la première partie de ce texte. Les conditions d'usage des référentiels, et parmi elles, les conditions d'étayage à la prise en main de certains types de référentiels, semblent offrir de telles opportunités de faire des expériences riches, autrement dit de pouvoir réaliser les tâches que les gens ont à réaliser, de manière satisfaisante pour eux et les autres qui sont concernés, de pouvoir apprendre, aussi, et développer certaines capacités d'action comme on le constate lorsque des enseignants ou formateurs découvrent en équipe les différents documents d'un référentiel, et par là ce qui organise et constitue le travail des autres enseignants ou formateurs.

### UN RÉFÉRENTIEL, PLUSIEURS RÉFÉRENCES

La deuxième réponse commence aussi par un autre constat de ce que nous avons aussi noté jusque-là : les référentiels, même allégés, sont faits de plusieurs documents qui ont des fonctions différentes, même si celles-ci réunies sont étroitement liées. Cela signifie que ce qui fait la richesse des référentiels tient aussi à la diversité et à la complémentarité ainsi qu'à la cohérence des relations que ses différentes parties entretiennent. Les séances d'appropriation individuelle ou collective des référentiels par les enseignants et formateurs montrent que la compréhension et le développement de la signification de chaque partie et de l'ensemble tient à la découverte systématique et progressive des différents documents et de leur mise en relation. L'un éclaire l'autre, sans qu'une hiérarchie a priori ne puisse être affirmée dans le processus de découverte et d'appropriation. On assiste à des processus d'élargissement et d'enrichissement de ce qui est connu, pris en compte, compris, au sens de « pris » en considération, au sens de représenté. On peut certainement parler d'effets de développement puisque le cadre d'action s'est étendu, que des relations nouvelles se sont créées. Pas n'importe lesquelles, celles qui concernent le processus de travail collectif qui va des évolutions d'un univers professionnels et de ses principales situations et activités, à ses conséquences pour la formation, pour l'évaluation. Celles qui concernent le travail collectif puisque comprendre le travail des autres et ses cadres de contrainte est une des conditions de la coordination et de la coopération. Cela plaide pour un maintien de la richesse des référentiels, précisément par la diversité des références qu'ils contiennent et mettent à disposition.>>

4 Dewey, J., *Démocratie et Education*. Paris, Armand Collin, 2011

5 Ferron, O., Humblot, J.-P., Mayen, P., Raisky, C., *Etude sur l'introduction de référentiels de situations*. Rapport de recherche pour la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. Ministère de l'Agriculture. Agrosup Dijon. 2006.

>> Cette diversité est, pour les référentiels de l'éducation nationale et de l'agriculture, faite d'une partie qui définit la place et l'évolution de métiers et d'emplois, concernés par le diplôme, la nature de ces évolutions, sur les plans démographiques, économiques, techniques, etc., d'une partie qui expose de manière souvent exhaustive et peu hiérarchisée ce que ces référentiels appellent « les activités », autrement dit, les fonctions, tâches qui composent les métiers ou emplois de référence. S'y ajoutent depuis peu une présentation de situations dites significatives ou caractéristiques, dans l'intention de proposer à la fois des unités significatives de travail et de compétences, des unités de formation par les situations, et des unités d'évaluation et de certification. Nous reviendrons un peu plus loin sur les situations dans les référentiels.

Lors d'une recherche consacrée à la possibilité de mettre en place des référentiels de Situation<sup>5</sup> (Ferron, Humblot, Mayen, Raisky, 2006) nous avons mis en évidence le fait que, pour les acteurs qui conçoivent les référentiels, comme pour leurs usagers, les référentiels sont à la fois trop chargés et pas assez. Examinons ce que veut dire « pas assez » pour les acteurs. Pour les concepteurs, les contraintes liées aux modes d'expression admis dans les référentiels les amène à déplorer une déperdition importante entre ce que ceux qui ont conduit des analyses d'emploi voire de travail, ont à exprimer et, par exemple, l'obligation de formuler des activités professionnelle, puis des capacités et des compétences, ou des savoirs associés, etc.

Rendre compte du travail, dans son contexte, dans ses situations, dans ses tâches, dans ses dimensions techniques, sociales, de sécurité, etc. supposerait, pour faire référence, de multiplier les modes d'expression de celui-ci. Ceci pour permettre aux usagers de trouver de quoi comprendre et se représenter le travail dont il s'agit, les ressources pour le faire, les difficultés et problèmes, les défis et les dilemmes qu'il propose selon leur familiarité avec ce travail et selon leurs besoins.

La diversité s'effectue sur deux objets : les modes d'expression, mais aussi le contenu de ce qui est mis en référence.

## LES MODES D'EXPRESSION

Les formes typiques des modes d'expression des référentiels sont limitées, le plus souvent à des listes, listes d'activités, de capacités, de compétences, de savoirs, de savoirs associés, de savoirs, savoir-faire et savoir-être, etc. On oublie que le travail ne se réduit pas à des successions ou des accumulations, mais compose des ensembles significatifs, constitués par des unités productives liées à ce qui est à transformer (l'objet du travail), aux modes de productions (les procédés et process), aux formes organisationnelles.

La présentation de ces ensembles pourrait se faire par un agencement de textes, de schématisations, de descriptions. De même, les contextes, économique, géographique, sociaux, technologiques, etc. pourraient-ils être décrits, mais aussi schématisés.

Les situations et les tâches, les principaux instruments pourraient être décrits, listés, présentés sous forme de textes et de photos, tout comme des « chantiers » >>

## Outils et ressources

>> avant et après réalisation, des produits, avant, pendant et après leur transformation.

Les prescriptions pourraient figurer en tant que telle et non pas sous la forme de tâches ou d'activités présentées comme neutres, naturalisées, faites de prescriptions et de description. A leur côté pourraient aussi figurer les attentes des usagers, clients, patients, bénéficiaires, redonnant ainsi une finalité aux productions et par là même aux capacités à construire pour assurer un certain niveau de qualité du travail propre à répondre à ces attentes.

### LES CONTENUS

Les contenus sont le plus souvent des tâches ou des définitions d'actions à réaliser parfois enrichies de certaines conditions de réalisation (faire quelque chose en prenant en compte ou en fonction de...). Curieusement, les référentiels ne font guère état de ce qui fait le travail : les défis, problèmes à résoudre, complexités, risques, embûches, obstacles, dilemmes, etc. qui se trouvent sur le chemin de ceux qui travaillent et auxquels ils doivent trouver des solutions. De même on ne trouve que peu d'allusions à la diversité, aux variations, ou à l'extensivité des situations que des professionnels peuvent rencontrer dans le cadre d'un type d'emploi ou de métier donné. Pourtant, c'est précisément le but des diplômes que de « garantir » que des professionnels sont capables de faire face à des variations des situations et des tâches, autrement dit des conditions d'action. C'est aussi leur but que de garantir des possibilités de mobilité, autrement dit de permettre à un professionnel de pouvoir adapter son action à la diversité des configurations de situations, selon qu'il sera amené à agir dans une petite ou une grande entreprise, dans un milieu aux technologies très en pointe ou dans un autre aux technologies plus anciennes, avec tel ou tel type de public.

Enfin, la dimension collective du travail, les relations entre activité individuelle et activité collective, sont également peu présentes. Montrer quelques figures fréquentes ou possibles des configurations collectives en oeuvre dans une catégorie d'emplois ou de métier pourrait aussi contribuer à ouvrir les références, au sens de les étendre et au sens d'offrir une plus large gamme d'actions possibles aux usagers des référentiels. Dans un article consacré au travail de chefs d'équipe en travaux paysagers<sup>6</sup>, nous avons montré que les manières d'encadrer les équipes varient beaucoup selon les chefs d'équipe, ce qui signifie que, non seulement plusieurs formes d'action sont acceptables, mais surtout que les ouvriers qui travaillent dans ces équipes sont confrontés à des situations de travail très différentes en termes de responsabilité, de modes d'action, de coordination, de plus ou moins grandes obligations de mobiliser des capacités de raisonnement.

La troisième proposition est étroitement liée à la précédente, puisqu'elle consiste à penser les référentiels, non pas en cherchant à rendre compte de l'activité ce qui est impossible en soi, mais en cherchant donc à mettre en évidence ce avec quoi, en référence à quoi, contre quoi, pour quoi, des professionnels ont à faire. C'est ce qui préside à l'idée de proposer d'introduire non pas des référentiels de situations mais des situations dans les référentiels, tout comme on peut y introduire les différents éléments cités un peu plus haut. Ce ne sont ainsi plus des >>

<sup>6</sup> Mayen, P., Jules, S., Beck, D., « Travail en équipe et travail de chef d'équipe ». In P. Mayen & A. Lainé, *Apprendre à travailler avec le vivant*. Editions Raison et Passions, p.107-129.

>> normes qui sont proposées, normes d'action supposant souvent implicitement l'idée d'une action conforme, ou d'une seule manière de raisonner et de faire, une seule « bonne » pratique. Mais, ce sont des composantes « typiques » du travail, ce avec quoi des professionnels ou futurs professionnels ont ou auront à agir... ce qu'ils doivent donc connaître ou apprendre à connaître, ce pour quoi ils ont ou auront à construire des capacités de raisonnement et d'action, ce pour quoi des savoirs et des techniques constituent des ressources utiles ou nécessaires et qu'il faut s'approprier pour pouvoir identifier des situations, des dilemmes, des risques, poser et résoudre des problèmes, trouver des solutions et faire des choix, trouver de l'aide, discuter et coopérer.

Pour cela, les référentiels pourraient aussi contenir des expressions et débats lorsqu'il y a lieu montrant des manières d'agir différentes, des adaptations de buts, bref montrant la vicariance entendue comme plusieurs possibilités d'atteindre un but ou comme capacité à redéfinir des buts. Les référentiels pourraient contenir des extraits d'entretiens avec des professionnels, des images du travail, des confrontations, des manières de faire expérimentées et débutantes.

## RÉFÉRENTIELS DE SITUATIONS

La notion de situation, telle que la didactique professionnelle la développe, réunit la plupart de ces éléments<sup>7</sup>

L'idée de référentiel de situations cherche à répondre à ces enjeux puisqu'une classe de situations est constituée par l'agencement de ces différentes composantes reliées entre elles par le fait de constituer ce que nous avons appelé plus haut une unité significative du travail, c'est-à-dire une unité qui a une signification pour les agents, dans l'univers de travail. Unité susceptible d'être aussi une unité de signification et d'action pour la formation et l'évaluation.

L'intention n'est donc pas seulement de contrebalancer le risque de découpage excessif du travail engendré par la formulation d'un grand nombre d'activités composant des unités parcellaires peu significatives. Elle est aussi d'inciter à ce que les enseignements et formations soient davantage tournés vers des enseignements et formation par les situations et moins par une logique disciplinaire ou d'apprentissage de capacités dissociées. De même elle est de développer les modalités d'évaluation en et par les situations.

Dans ces perspectives, l'enseignement professionnel manifeste qu'il s'engage dans une direction épistémologique exposée par Rogalski et Samurçay<sup>8</sup> : « Une des différences importantes entre les situations de l'enseignement disciplinaire et de la formation professionnelle se situe dans l'organisation des connaissances à acquérir et à enseigner : cela a un effet sur les éléments à considérer dans la construction des savoirs de référence. Dans l'enseignement scolaire, les savoirs à enseigner constituent un ensemble homogène et sont finalisés à long terme par la résolution d'une classe de problèmes potentiels hétérogènes (...) dans la formation professionnelle, en revanche, ce sont les situations problèmes à traiter qui constituent une classe homogène, et plusieurs types de savoirs différents doivent être acquis et enseignés pour l'accomplissement efficace des tâches (...) C'est l'intégration de cet ensemble de savoirs qui constitue l'expertise et que doit viser la formation. » (p. 231) >>

<sup>7</sup> Mayen, P., « Apprendre à travailler avec le vivant : l'entrée par la didactique professionnelle ». In P. Mayen & A. Lainé, *Apprendre à travailler avec le vivant*. Editions Raison et Passions, 2014, p. 15-75.

<sup>8</sup> Rogalski, J. & Samurçay, R., « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes ». *Education Permanente* 111, p. 227-242

## Outils et ressources

>> L'intégration des situations dans les référentiels répond donc aussi à une intention d'inciter et d'encourager les enseignants et formateurs à mettre en place des modalités d'apprentissage moins académiques, à faire en sorte que les différents types de connaissances et de capacités à acquérir le soient en continuité les unes avec les autres par leur continuité avec l'action en situation.

\*\*  
\*

Dans une recherche consacrée à l'activité des jurys de VAE<sup>9</sup>, et en utilisant la notion de référentialisation proposée par Figari<sup>10</sup> nous avons montré comment des membres de jurys, à partir du référentiel qui leur était imposé pour faire leur travail, étaient amenés à référentialiser le référentiel, autrement dit à rechercher des références pour pouvoir donner sens aux normes proposées par celui-ci. L'idée d'enrichir les référentiels par des références multiples sur le travail, dans ses deux faces de conditions du travail et d'activité, de multiplier les modes de formulation sans pour autant proposer de normes d'action, présente l'avantage de référentialiser davantage les référentiels tout en laissant ouvertes les possibilités d'action des différents usagers. Par exemple, les enseignants et les formateurs sont supposés maîtriser suffisamment leur domaine pour identifier parmi les modes d'action possibles lesquelles sont acceptables ou non et pourquoi. Ils sont supposés pouvoir agir sur la diversité, la variabilité, utiliser les dilemmes, contraintes, risques, obstacles pour en faire des opportunités pédagogiques ou didactiques, ils sont supposés connaître les ressources conceptuelles ou matérielles adéquates pour l'action. De même les professionnels, maîtres d'apprentissage, de stage, tuteurs, jurys professionnels, sont-ils supposés capables de tirer profit d'une situation pour pouvoir évaluer les capacités d'un candidat. La pluralité des références, à condition que soit consacré un temps de découverte, d'appropriation et d'entraînement pour en comprendre l'intérêt devrait pouvoir ouvrir et développer des capacités d'action pour enseigner, former ou évaluer.

<sup>9</sup> Mayeux, C. Mayen, P., Savoyant, A., « Le travail des jurys VAE : Une double activité pour réaliser une nouvelle tâche. » In A. Estrella & G. Figari (Eds.), *A avaliação de competências* (126-132). Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. 2006.

<sup>10</sup> Figari, G., Remaud, D., *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Editions De boeck. 2013.

## INTERVENTION SUR AGROÉCOLOGIE ET LOGIQUE CAPACITAIRE

*Martine DAVID - chargée d'ingénierie - Agrosup Dijon - 2017*

*Au sein d'AgroSUP Dijon - EDUTER, Martine DAVID a travaillé en particulier sur la rénovation du BP REA. Dans ce cadre, elle s'est interrogée sur les parallèles entre agroécologie et logique capacitaire.*

Les deux principaux motifs de cette rénovation du BP REA (1- introduire plus d'agro-écologie et 2- aller plus loin dans la logique capacitaire) ne font que renforcer des évolutions déjà engagées dans des rénovations antérieures (CAPA, Bac pro) ou dans d'autres actions de l'enseignement agricole (EDD, EPA, Pepieta, ...). Les marges de manœuvre importantes que l'on peut avoir dans l'ingénierie d'un diplôme comme le BP REA en UC ont sans doute permis une plus grande lisibilité de ces évolutions.

Il s'agit d'essayer de mettre en évidence les parallèles qui se font jour entre ces deux orientations : « raisonner et enseigner l'agroécologie » et « former à et évaluer des capacités ». Nous verrons que les deux changements de paradigme que constituent d'une part le passage d'une agriculture conventionnelle à l'agro-écologie et d'autre part des pédagogies transmissives ou par objectifs à la logique capacitaire, supposent des changements de conception et de pratiques qui vont dans le même sens.

Tout d'abord les savoirs agro-écologiques sont multidisciplinaires ; non seulement ils font appel à toutes les sciences du vivant relevant de la biologie, de l'agronomie ou des techniques, mais ils font également appel aux sciences sociales puisque l'agroécologie intègre également la dimension de la soutenabilité économique, politique et sociétale de l'agriculture... Former aux capacités suppose de s'appuyer sur les situations professionnelles dans toutes les dimensions de leur diversité et de leur complexité. Ainsi les savoirs pour l'action, en situation, sont également de nature très diverse, multidisciplinaires et ne sont jamais indépendants des situations. Ils ne prennent du sens que s'ils sont utiles pour l'action. Former à des capacités suppose donc d'apprendre à combiner des savoirs de nombreuses disciplines, selon leur pertinence pour l'action.

Le statut des savoirs change avec l'agro-écologie : tous les types de savoirs (pratiques ou théoriques) peuvent être utiles pour agir, y compris ceux issus de l'expérience et de l'expérimentation, plus ou moins empiriques, qui se construisent par l'observation et l'analyse des praticiens eux-mêmes. Pour autant, les savoirs académiques et les savoirs stabilisés par la communauté scientifique restent nécessaires pour éclairer les autres formes de savoir, pour les enrichir, ou en évaluer la fiabilité,... c'est dans la combinaison de toutes les formes de savoirs que se construisent les savoirs agroécologiques. Dans la logique capacitaire, les savoirs ne sont qu'une dimension de la situation aux côtés d'autres déterminants

>>



## Outils et ressources

>> de l'action comme les buts, les conditions, les invariants de l'activité... pour une même activité, selon la situation, un acteur pourra mobiliser tantôt des savoirs académiques, tantôt des savoirs d'expérience ou d'autre nature et orienter son action différemment en fonction des circonstances. Pour évaluer des capacités, c'est le raisonnement qui conduit à l'action et non le résultat de l'action que l'on évalue, et donc la capacité à puiser dans toutes les sources de savoirs pour orienter son action. Il n'y a pas de hiérarchie dans les savoirs, ou dans les ressources mobilisées, « être capable » c'est utiliser toutes les ressources disponibles pour faire des choix en connaissance de cause.

En agro-écologie, les approches sont systémiques, car elles doivent prendre en compte la globalité des agroécosystèmes. Les agroécosystèmes sont des systèmes vivants extrêmement complexes dont les compartiments ne sont pas étanches, et soumis à des réactions en chaîne et des phénomènes de régulation pas toujours prévisibles. Toute action peut donc avoir des conséquences à différents niveaux d'échelle du système (la parcelle, la sole, l'exploitation, le bassin versant, ....) Il faut donc au minimum raisonner les pratiques agricoles au niveau d'échelle le plus pertinent selon le type d'action (engrais et bassin versant, pulvérisations et force du vent, antibiotiques et chaîne alimentaire, etc...) Dans la logique capacitaire, où la capacité se construit dans l'action, chaque fois dans une situation singulière et dans un contexte particulier ; on ne peut donc se limiter à considérer l'action en train de se faire sans prendre en compte son environnement, son contexte, c'est-à-dire comment elle se rattache à d'autres actions, à une stratégie plus globale, à ses conséquences, à voir comment elle interfère avec d'autres actions à d'autres niveaux, ... l'activité ne prend du sens dans le contexte particulier de la situation que si on est capable de la resituer dans un ensemble plus vaste où les conditions, les buts, peuvent changer.

En agro-écologie, il ne s'agit pas de nier la complexité des phénomènes du vivant, mais de l'appréhender, plutôt que de chercher à simplifier la réalité et d'appliquer des modèles standardisés. Pour ce faire, nous sommes contraints à faire le deuil de l'exhaustivité des connaissances, des causes et des conséquences, comme chercherait à le faire une approche plus analytique. Plutôt qu'à des recettes toutes faites, on recourt à la construction de « concepts » qui aident à raisonner plutôt qu'à appliquer. L'approche capacitaire reconnaît également le caractère lacunaire des connaissances scientifiques et s'appuie sur la mixité des savoirs (empiriques, expérientiels, ...) et surtout, plus que des sommes de connaissances qui ne suffiront jamais pour comprendre ou analyser la diversité des situations, elle invite à construire des « repères », des grilles d'analyse qui permettent d'organiser les savoirs en vue d'orienter l'action et de faire des choix.

>>

>>

Comme on vient de le voir, dans le raisonnement agro-écologie, il n'y a pas de solution toute faite, chaque situation comporte une part singulière qui empêche d'appliquer efficacement des recettes universelles. Chaque situation demande donc tout d'abord de bien poser le problème à résoudre, avant de construire une solution adaptée, souvent inédite. Dans la logique capacitaire, ce sont les capacités qui sont évaluées, c'est-à-dire le chemin / le raisonnement qui conduit à l'action plutôt que le résultat de l'action. On évalue la capacité à construire une solution à un problème en fonction des données dont on dispose, voire de celles qui manquent, et comment le candidat se débrouille avec une situation, plutôt que le résultat qui peut aussi dépendre de contingences externes. Mais on peut aussi interroger son retour réflexif sur le résultat. Dans tous les cas c'est le raisonnement qui prime, même lorsque l'évaluation porte sur des savoir-faire. C'est pourquoi dans la formation par capacités, les situations d'évaluation sont aussi de bonnes situations pour la formation, parce qu'elles mettent le formé dans les conditions de rechercher des solutions, de les tester, de les analyser, de les corriger, de les comparer avec d'autres, et ce faisant de construire les savoirs qui vont lui permettre de se débrouiller ultérieurement d'autres situations de même classe.

Nous comprenons qu'en agro-écologie, la limite des recours à des solutions toutes faites exigent de « penser plus » et d'entraîner le raisonnement, stimuler l'imagination, la création, l'inventivité, permet l'innovation, la recherche de solutions inédites. C'est aussi ce que l'on cherche à développer dans les formations par capacités, notamment à partir du niveau IV lorsqu'il s'agit de former des professionnels qui vont devoir entreprendre et s'adapter en permanence à des contextes en perpétuel changement.

Enfin, l'agro-écologie suppose des changements de pratiques à différents niveaux d'échelle, et donc inévitablement collectives, faute de quoi il ne peut y avoir de résultats suffisants. C'est le cas dans le domaine de l'environnement par exemple si l'on considère les pollutions à l'échelle d'un bassin versant. Cela exige de lever parfois des « verrous socio-techniques » fortement ancrés dans les mentalités ou dans les habitudes et de faire tout un travail de sensibilisation et de mobilisation pour faire évoluer les pratiques et espérer avoir des impacts mesurables. Dans la logique capacitaire, nous avons vu que l'inter et la multidisciplinarité des savoirs obligent également les enseignants / formateurs à travailler en équipe pour construire l'articulation des savoirs disciplinaires autour des situations de travail emblématiques des métiers auxquels ils préparent leurs élèves. C'est cette mise en perspective collective des savoirs disciplinaires autour des situations qui va donner du sens aux apprentissages et qui va donner le goût aux apprenants de les maîtriser pour se débrouiller des situations de travail auxquels ils vont être confrontés. Cette appropriation collective et partagée du référentiel de diplôme par l'ensemble de l'équipe enseignante est donc fondamentale avant que chaque enseignant ne retourne à sa propre réflexion didactique, et permettra sans doute à chacun de faire le tri entre le nécessaire et le superflu.

---

## Outils et ressources

Pour tous les enseignants, qu'ils enseignent des savoirs pratiques, techniques ou fondamentaux, un passage par l'analyse des situations de travail réalisée entre collègues de différentes disciplines peut avantageusement les aider à construire leur progression pédagogique en s'appuyant sur quelques situations de travail emblématiques du métier. Ces dernières peuvent également servir de colonne vertébrale à un « ruban pédagogique » global sur la durée de la formation, véritable outil de transaction et de régulation pour l'équipe pédagogique.

En conclusion, une citation de Patrick Mayen : *plus la pédagogie est de qualité, plus elle est favorable à l'enseignement de l'agroécologie !*



## Le référentiel au service de l'équipe

Faciliter la mise en œuvre d'une lecture partagée du référentiel de diplôme par une équipe pédagogique

Pour que le référentiel de diplôme soit réellement au service de l'équipe, il faut que chacun s'approprie la logique et le sens qui président à la construction de ce référentiel de diplôme.

Les différentes parties du référentiel peuvent être présentées au travers de l'image d'un engrenage.

Rappelons qu'il est constitué en premier lieu d'un **référentiel professionnel** qui est rédigé par les DRIF (Délégués régionaux Ingénierie de Formation) à partir d'une analyse du secteur des emplois visés par le diplôme ainsi que l'analyse du travail exercé par les titulaires des emplois visés par ce diplôme. Ce document s'appuie sur des éléments du contexte socio-économique du secteur et de ses emplois. Il comporte une **fiche descriptive d'activités et des situations professionnelles significatives** (SPS) qui s'y rattachent.

**Le référentiel de certification** présente la liste des capacités générales et professionnelles attestées par le diplôme et les modalités d'évaluation.

**Le référentiel de formation** présente lui, l'organisation globale de la formation en modules d'enseignements général et professionnel.

**Le recueil des fiches de compétences** est un rouage clé qui permet aux enseignants et formateurs de faire des liens entre les 3 parties du référentiel de diplôme.

Elles ont été produites pour le référentiel professionnel et donnent des informations sur les champs de compétences et les SPS.

Le référentiel de diplôme et ce recueil sont des outils de référence que chaque formateur et enseignant doivent étudier quel que soit leur domaine d'intervention. Tous ces éléments sont imbriqués, interdépendants et reliés en permanence, formant un véritable système.

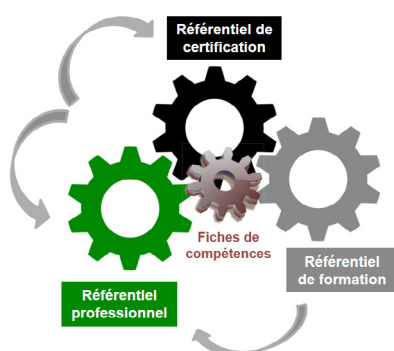
Comment s'approprier cet outil complexe en équipe ?

L'équipe peut prendre en main le référentiel de différentes manières comme l'a montré l'expérience Pépieta CGEA.

Ainsi, elle peut commencer à travailler sur le référentiel professionnel en s'interrogeant collectivement sur ce que recouvre le concept d'agro-écologie et en s'accordant sur une vision partagée du métier visé par la formation. On ne cherche pas forcément un consensus sur l'agro-écologie mais il s'agit de connaître ce que les apprenants vont aborder dans les divers temps de leur formation.

Il faut ensuite formaliser en équipe les **grands repères que l'on retient pour apporter une cohérence globale dans l'enseignement de l'agro-écologie**.

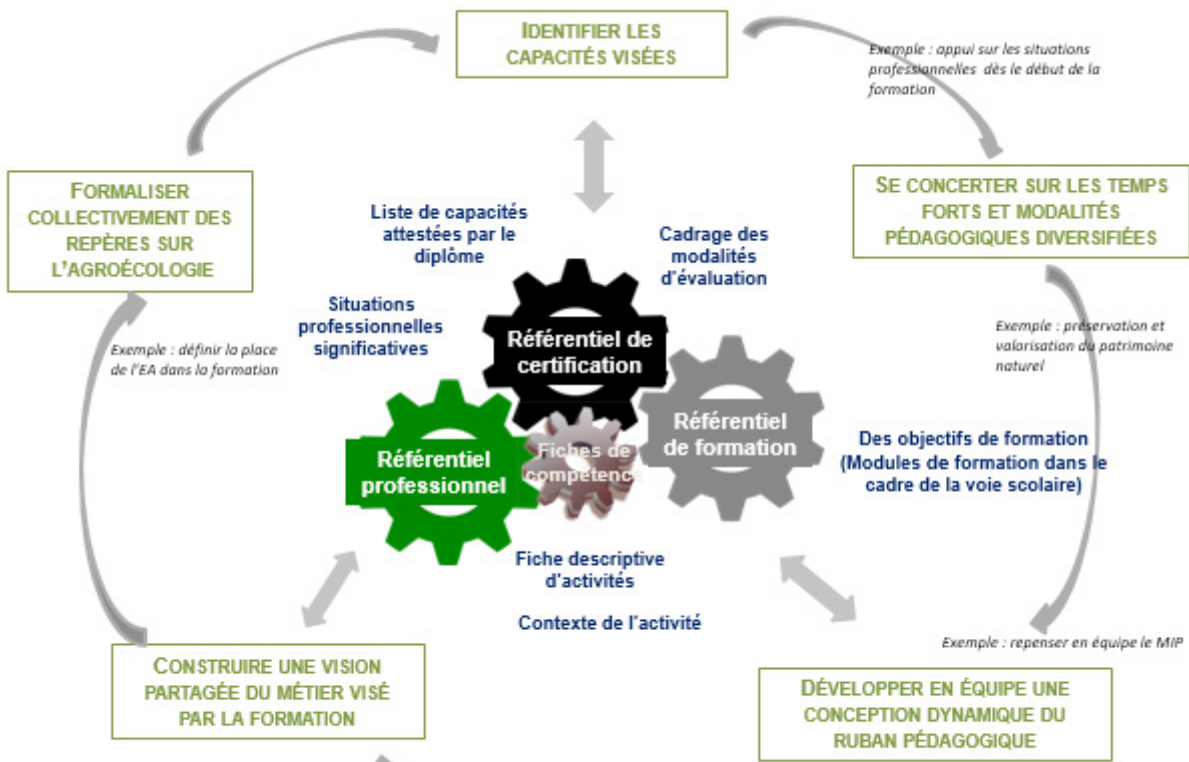
Autre entrée possible : par les SPS (situations professionnelles significatives). A partir du référentiel, l'équipe revisite les SPS et identifie clairement les capacités visées par le diplôme. Elle analyse la part de chaque discipline ou de chacun sur cette construction capacitaire. Il faut alors s'entendre sur les temps forts, les fils rouges, les modalités pédagogiques que le collectif souhaite appliquer tout au long du parcours.>>



# Outils et ressources

>> Une fois ces principes posés, le ruban pédagogique peut se construire. Il ne s'agit pas d'un calendrier pour fixer les dates des épreuves mais véritablement d'un outil structurant qui permet le pilotage collectif de la formation. La construction du ruban pédagogique peut aussi constituer le point de départ du travail collectif.

On parle ici d'une dynamique qu'il faut alimenter en permanence. Notre référentiel de diplôme est réellement un outil pour explorer la complexité en équipe, son appropriation et sa maîtrise nécessite un entraînement renouvelé permanent.



# POUR ALLER PLUS LOIN

Référentiel professionnel			Référentie
Champ de compétences	Situations Professionnelles Significatives	Finalités	Capacités
Pilotage stratégique de l'entreprise agricole et conduite du changement	Choix des productions et des services mis en marché par l'entreprise Construction de scénarios d'évolutions possibles du système de production et ou de commercialisation Conduite d'un changement de système de production et ou de commercialisation	Permettre à l'entreprise de s'adapter et d'innover dans un contexte en évolution permanente tout en limitant les risques associés au changement.	C6. Piloter une entreprise agricole C6-1: Evaluer le fonctionnement de l'entreprise dans son contexte C6-2: Identifier des pistes d'évolution de l'entreprise
Préservation et amélioration des sols et de la biodiversité fonctionnelle	Diagnostic de l'état des sols Conception d'un assolement et d'une rotation Valorisation des effluents d'élevage et des déchets végétaux	Améliorer la fertilité physique, chimique et biologique des sols.	C5. Réaliser des choix techniques dans le cadre d'un système de production C5-1 : Définir des actions de préservation ou d'amélioration de l'état des ressources dans un écosystème C5 -2: Réaliser des choix techniques dans le cadre d'un processus de production
Conduite des processus de production	Observation et appréciation de l'état de l'agroécosystème Gestion intégrée de la santé animale et végétale Conduite du système fourrager Amélioration du bien-être des animaux d'élevage	Atteindre les objectifs de production en prenant en compte l'évolution des politiques agricoles et de la réglementation	C7. Assurer la conduite technique des productions C7-1: Réaliser des observations, des suivis et des contrôles C7-2 : Réaliser des opérations de conduite dans le cadre d'un système de production
Commercialisation des produits agricoles et des services	Mise en marché d'un produit ou d'un service	Valoriser les produits et les services mis en marché par l'entreprise en tenant compte de l'évolution prévisible des marchés et de l'émergence de nouveaux débouchés	C10. Mettre en œuvre des activités de valorisation de l'entreprise, de ses produits et de ses services C10-1: Assurer la commercialisation des produits et services de l'entreprise C10-2: Coopérer à des actions collectives sur le territoire
Négociation, concertation, et élaboration d'un projet	Négociation d'un contrat ou d'un projet d'investissement Élaboration d'un projet collectif d'entreprises, de filière ou de territoire	Assurer le développement et l'insertion de l'entreprise dans le tissu économique local et le territoire.	
Organisation du travail, gestion des ressources et des relations humaines	Encadrement d'une équipe Gestion des pointes de travail	Améliorer l'organisation collective du travail et les relations humaines au sein de l'entreprise	C8. Gérer le travail dans l'entreprise agricole C8-1: Organiser le travail C8-2: Gérer la main d'œuvre
Gestion et administration de l'entreprise	Gestion de trésorerie Analyse des coûts de production, des marges brutes et nettes Analyse des performances technico-économiques, financières, environnementales et sociales de l'entreprise Gestion des démarches qualité	Améliorer les performances économiques, sociales et environnementales de l'entreprise tout en maintenant ou en augmentant le niveau de revenu	C9. Réaliser des opérations de gestion et d'administration de l'entreprise dans son contexte C9-1: Réaliser des opérations de gestion technico-économique et financière C9-2: Assurer la gestion administrative de l'entreprise
Voir page 15 du référentiel et recueil de fiches de compétences			C11. S'adapter à des enjeux professionnels particuliers
Voir page 15 du référentiel et recueil de fiches de compétences			Référentiel page 20
Remarques :	SPS : Situations clés qui, si elles sont maîtrisées rendent compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail.		

## Outils et ressources

de certification	Référentiel de formation	
	Epreuves	Modules concernés
E6 : Pilotage de l'entreprise EPT orale de 5 mn à partir d'un dossier écrit individuel Prend appui sur les périodes de formation en milieu professionnel d'une durée d'au moins huit semaines 20 minutes d'entretien avec le jury prenant appui sur la présentation orale et sur l'écrit Grille nationale critériée, coeff 3	MP1 : Pilotage de l'entreprise agricole en lien avec : MG et MP	SESG Agro et Zoot
E5 : Choix Techniques EPT orale coeff 2 5mn de présentation pour justifier le choix de la (des) ressource(s) retenue(s) en lien avec le contexte territorial et l'entreprise ; 25 mn pour présenter, en lien la (les) ressource(s) choisie(s), les actions déjà réalisées sur l'entreprise ou celles qui pourraient l'être.	MP4 : Gestion durable des ressources et agrosystèmes en lien avec MG et MP	SESG Agro et Zoot Biologie- Ecologie
E7 : CCF n°3 Deux situations d'évaluation (une sur PV, l'autre sur PA) sous la forme de pratique explicitée. Coeff de 2,5 réparti par l'équipe, en fonction de l'agroéquipement	MP2 : Entreprises agricoles, marchés et territoires	STE STP
E7 : CCF n°1 Oral ou écrit ; en partie basée sur l'étude de cas concret à partir de documents fournis par l'examineur Coeff 0,5	MP3 : gestion de l'entreprise agricole MP5 : Conduite d'un processus de production	SESG Agro et Zoot
E7 : CCF n°2 Ecrit, à partir d'un ou plusieurs cas concrets et de documents de gestion (associés à au moins un des cas choisis). Durée maximale : 2h30 Coeff 1,5	MP6 : Choix, mise en œuvre et maintenance des agroéquipements dans un processus de production en lien avec MG et MP	SESG Agro et Zoot
E7 : CCF n°4 Coeff 0,5. Modalité au choix de l'équipe	MAP	
Voir pages 21 à 26 + Notes de service DGER/SDPFE/2017-511	A partir de la page 29 et dans les documents d'accompagnement.	A partir de la page 29 et dans les documents d'accompagnement.
	Les PFMP, EIE, ESDD contribuent à l'acquisition des capacités	Les autres disciplines (d'enseignement général et professionnel) contribuent aux objectifs de formation

# POUR ALLER PLUS LOIN

Cette ressource est le fruit, entre autre, des réflexions et travaux menés par les 5 établissements nationaux d'appui à l'enseignement agricole dans le cadre des dispositifs PEPIETA et PEPIETA-CGEA.

Ces dispositifs qui s'inscrivent dans le plan Enseigner à produire autrement, pilotée par la Direction Générale de l'Enseignement Agricole du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation DGER-MAA, visent à expérimenter des projets pédagogiques pour enseigner la transition agro-écologique avec les enseignants et formateurs des lycées et CFA d'enseignement agricoles.

Durant quatre années scolaires, les chargées d'ingénierie des établissements du Dispositif National d'Appui ont suivi des équipes et les ont accompagnées à enseigner la transition agroécologique. La première vague 2015-2017 de l'action PEPIETA concernait différents diplômes, (CAP, bac pro Aménagement paysager...) . Le projet PEPIETA 2017-2019 concerne uniquement le bac professionnel CGEA (Conduite et gestion de l'Entreprise Agricole).

Au sein d'AGROSUP DIJON, une équipe participe à l'accompagnement des rénovations de diplômes du ministère en charge de l'agriculture.

L'expérience d'EDUTER dans le cadre du BPREA (cf article de Martine DAVID - Agroécologie et logique capacitaire - 2017) sur les points communs entre les 2 valences de la rénovation que sont l'agroécologie et l'approche capacitaire permet d'étayer cette ressource.

*Plus d'information sur le plan Enseigner à produire autrement, Pépieta et Pépieta CGEA sur le site [chlorofil.fr](http://chlorofil.fr) - rubrique Enseigner à produire autrement*



---

# S'emparer collectivement du référentiel

Collectif d'auteurs  
juin 2019

