

Exercer son métier au quotidien

3 1

S'approprier les référentiels
pour organiser son enseignement

fiches 1 à 7

Cette partie s'applique aux dispositifs de formation initiale scolaire. Les adaptations spécifiques à la formation continue et à l'apprentissage sont présentées dans la partie 3.5 - Conduire et animer des formations professionnelles continues et d'apprentissage.

3 2

Évaluer et certifier

fiches 8 à 11

3 3

Mettre en œuvre
son enseignement

fiches 12 à 18

3 4

Utiliser et créer
des ressources pédagogiques

fiches 19 à 20

3 5

Conduire et animer
des formations professionnelles
continues et d'apprentissage

fiches 21 à 25

S'approprier les référentiels pour organiser son enseignement

S'appuyer sur les référentiels de diplômes
pour construire son enseignement

fiche 1

Articuler les diverses modalités pédagogiques
pour donner du sens à son enseignement

fiche 2

Mobiliser des activités hors de la classe
pour la formation

fiche 3

Sensibiliser les apprenants
à la santé et la sécurité au travail

fiche 4

Planifier l'enseignement en construisant
progressions et séquences

fiche 5

Préparer une séance d'enseignement

fiche 6

Construire un scénario pédagogique
pour organiser les apprentissages

fiche 7

S'appuyer sur les référentiels de diplômes pour construire son enseignement

Chacun des diplômes de la formation technologique ou professionnelle est présenté sous la forme d'un référentiel.

Les référentiels de diplômes sont votre premier outil de travail. Dans le cas des formations professionnelles, ceux-ci sont élaborés à partir d'un référentiel professionnel (ou d'activités) qui décrit les situations de travail couvertes par le métier préparé.

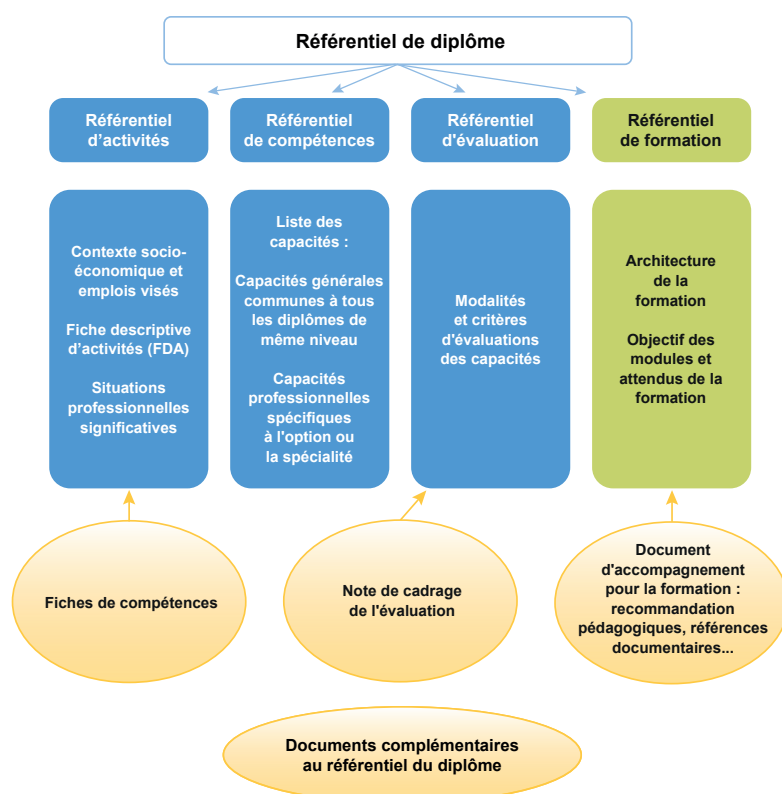
Un référentiel de formation et un référentiel de certification (ou de compétences et d'évaluation) constituent aussi des éléments de référence pour la mise en œuvre des enseignements et des évaluations en vue de la délivrance du diplôme.

Le référentiel de diplôme est un document officiel qui constitue une annexe de l'arrêté de création du diplôme. C'est un document réglementaire attaché à une formation, une option, une (des) spécialité(s).

Pour les classes d'enseignement général (2^{de} GT, filières générale et technologique...), on emploie le terme de programme.

Il constitue le repère essentiel et obligatoire pour la construction de votre enseignement en explicitant ce qui est visé par le diplôme. C'est un outil de travail de base que vous devez appréhender dans sa globalité, en en faisant une lecture croisée avec vos collègues.

La structure des référentiels de diplômes professionnels de l'enseignement agricole appliquée depuis 2020 :



■ S'approprier les référentiels de diplômes professionnels pour bien les mobiliser dans son enseignement

► La loi du 05 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a clarifié les principes sur lesquels s'appuyer dorénavant concernant la certification professionnelle : « Les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis ».

Ainsi, pour les diplômes mis en œuvre à partir de la rentrée 2020, les référentiels de diplômes professionnels au ministère chargé de l'agriculture sont construits selon cette description.

Par ailleurs, le ministère chargé de l'agriculture a fait le choix de maintenir, pour la voie scolaire, un **référentiel de formation** qui fournit des indications sur l'ensemble des situations de formation en établissement et en milieu professionnel. Il est organisé sous forme de modules qui précisent les attentes en matière d'enseignements.

1. Le référentiel d'activités (ou « professionnel » pour les diplômes non renouvelés)

Il résulte d'une démarche d'analyse du travail et permet de dessiner le contour des « emplois types » ciblés par le diplôme à travers la **fiche descriptive d'activités**. Il s'appuie sur une approche par **compétence**, qui permet de situer le niveau de maîtrise des activités exigé pour occuper efficacement les emplois ciblés, et de repérer les **situations professionnelles significatives**, particulièrement révélatrices de la compétence professionnelle.

2. Les référentiels de compétences et d'évaluation (ou « de certification » pour les diplômes non renouvelés)

Ce sont des documents contractuels qui précisent :

- les **capacités exigées** du candidat pour l'obtention de la certification visée,
- les **modalités d'accès à la certification** : structure globale et organisation de la certification, description des épreuves et/ou prescriptions relatives aux évaluations...

3. Le référentiel de formation

Il constitue un document contractuel pour la formation initiale scolaire et de référence pour les autres voies d'accès, pour l'organisation et la mise en œuvre de la formation dans les établissements : il fournit des indications pour l'enseignant en lycée sur l'ensemble des situations de formation en établissement et en milieu professionnel, en face-à-face (cours, TP, TD...), en stages individuels et collectifs, en séquences pluridisciplinaires, projets tutorés...

Il se présente le plus souvent sous forme de modules interdisciplinaires pour viser un objectif général de formation et des capacités intégratives.

*Ne vous contentez pas de lire ce qui concerne l'enseignement de la discipline dont vous êtes chargé(e) dans le référentiel de formation.
Le référentiel d'activités doit vous permettre de bien comprendre le sens à donner à l'enseignement par rapport au métier préparé. La connaissance de l'ensemble du référentiel de diplôme vous permet aussi de mieux vous insérer dans une équipe pédagogique avec un but commun et d'envisager des activités pluri ou interdisciplinaires adaptées.*

Le référentiel de diplôme est, dans sa globalité, un document contractuel, auquel chacun doit se conformer.

Par ailleurs, des **documents complémentaires au référentiel de diplôme** sont proposés pour vous aider dans la mise en œuvre de la formation et de l'évaluation :

- recueil de fiches de compétences,
- documents d'accompagnement du référentiel de formation, modulaires ou thématiques, proposés par l'inspection de l'enseignement agricole,

Ils représentent une aide précieuse pour vous aider à construire votre enseignement. Les notes de cadrage de l'évaluation, publiées sous forme de notes de service, sont quant à elles prescriptives



Pour en savoir plus

<https://chlorofil.fr/diplomes>

L'espace « Diplômes et référentiels » vous donne accès aux documents nécessaires à la mise en œuvre des formations et évaluations des différents diplômes : référentiels, documents d'accompagnement, documents produits lors des sessions de lancement des diplômes rénovés ou des stages de formation.

Les sites pédagogiques de l'ENSFEA sont associés pour la plupart à une discipline d'enseignement général ou technique ou à une thématique transversale en lien avec les GAP : <https://sites.ensfea.fr/>



Les référentiels de formation n'existent pas pour les diplômes en UC, spécifiques à la FPCA et, s'agissant des formations modulaires, les référentiels de formation scolaire peuvent constituer des repères intéressants pour les formateurs, mais n'ont pas de caractère contractuel. Les formations FPCA sont mises en œuvre dans le cadre d'une habilitation délivrée par l'autorité académique. Les dispositions prévues dans le cadre de cette habilitation doivent être respectées.

Articuler les diverses modalités pédagogiques pour donner du sens à son enseignement

Le référentiel de formation présente diverses modalités pédagogiques. Il convient à l'équipe pédagogique de les articuler afin de favoriser l'approche capacitaire, donner du sens aux enseignements et faciliter l'approche de la complexité par les apprenants.

Quelles modalités pédagogiques repérables dans le référentiel de formation pour organiser votre enseignement et lui donner du sens ?

- Des enseignements modulaires, les uns généraux, les autres professionnels ;
- des activités pluridisciplinaires ;
- des Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE), Module d'Initiative Professionnelle (MIP), Module d'Adaptation Professionnelle (MAP), Module d'Initiative Locale (MIL), EIL (Enseignement d'initiative locale) ;
- des stages collectifs¹ ;
- des stages en milieu professionnel : entreprise, exploitation agricole ou atelier technologique ;
- des activités en faveur de l'individualisation, regroupées sous l'intitulé « initiatives d'appui personnalisé » [Note de service DGER/SDPFE/2024-250 du 24-04-2024](#) ;
- des activités d'apprentissage hybrides, articulées autour de temps synchrones et asynchrones, en présence et à distance, ...

Le repérage de ces modalités s'effectue à la lecture commune et approfondie du référentiel de diplôme par l'équipe pédagogique.

Les articulations sont à envisager selon :

- les enseignements pour lesquels des liens sont prescrits dans le référentiel de formation ;
- les enseignements qui ont à gagner à travailler ensemble car disposant d'intérêts communs ;
- le positionnement de certaines activités ou événements dans le ruban pédagogique (périodes en entreprise, stages collectifs...) ;
- les orientations décidées par l'équipe pédagogique au niveau de l'espace d'autonomie dédié : EIE, AP, MAP, MIL, EIL... ;
- les projets que l'équipe souhaite conduire durant l'année scolaire (selon les opportunités, le projet d'établissement...).

L'articulation des modalités du référentiel de formation va faciliter :

- un enseignement globalisant pour permettre des apprentissages transversaux et une meilleure formation des apprenants aux enjeux de demain ;
- une approche interdisciplinaire permettant de travailler sur des objets complexes proches de la réalité sociale ou professionnelle ;
- l'acquisition progressive et l'évaluation pertinente des capacités visées.

Des exemples d'articulation :

- ① stage collectif « Éducation à la santé, à la sécurité et au développement durable » avec les modules MG3 et MG4 en Baccalauréat Professionnel
- ② mathématiques ou français ou langues vivantes (...) et enseignements professionnels
- ③ mini-stage sur l'exploitation et diverses disciplines
- ④ apports méthodologiques en accompagnement personnalisé et divers enseignements (ex. : prise de notes, lecture d'un document...)
- ⑤ MIP fil rouge de nombreuses disciplines en CAP

1. Par exemple en bac professionnel, le stage valorisation du vécu en milieu professionnel

■ Importance du travail en équipe

C'est l'équipe pédagogique qui choisit et construit les articulations entre les diverses modalités pédagogiques du référentiel de formation. Ces articulations sont formalisées, lors de la préparation de l'année scolaire à venir, dans un document qui matérialise les liens envisagés entre modules et autres activités dans une approche capacitaire de la formation : le ruban pédagogique.

L'approche n'est pas individuelle mais collective et doit **aboutir à une organisation pédagogique structurante**.

Il est important de faire régulièrement un bilan individuel et collectif des points à améliorer et des réussites dans l'organisation proposée. En garder une trace écrite est fondamental pour la continuité de l'action et la capitalisation d'expérience dans des équipes pédagogiques en mouvement.

Des éléments de réflexion complémentaires

- ❶ *Les articulations identifiées doivent permettre des allers-retours entre les enseignements pour favoriser leur appropriation par les jeunes et l'acquisition progressive des capacités.*
- ❷ *Des articulations sont à inventer pour permettre des apprentissages contextualisés proches de la vie professionnelle et sociale.*
- ❸ *Des thématiques sont propices à l'articulation de modalités du référentiel de formation : sécurité, formation aux transitions, valorisation des périodes en entreprise... Il faut s'en saisir.*
- ❹ *La conduite de projets est facilitatrice de la mise en œuvre d'articulations entre les enseignements, y compris les « éducations à... ».*

■ Le principe de la liberté pédagogique des enseignants

Il est formulé dans l'article L912-I-1 du code de l'éducation :

« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté ».

Cet article, applicable dans l'enseignement agricole, pourrait être ainsi entendu : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes (pour les formations relevant de l'Éducation nationale), des référentiels (pour les formations relevant du MASA) et des instructions des ministres chargés respectivement de l'éducation nationale et de l'agriculture, dans le cadre du projet d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle de l'inspection de l'enseignement agricole. Les conseils intérieurs et d'administration ne peuvent porter atteinte à cette liberté ».

Quelle que soit la formulation retenue, il apparaît qu'à l'instar d'autres libertés (la liberté d'expression en France par exemple) la liberté pédagogique n'est pas absolue. La loi nous invite à resituer l'action de l'enseignant dans son contexte institutionnel.

Mobiliser des activités hors de la classe pour la formation

Vos missions dépassent l'unique espace classe et le face-à-face élève inscrit sur l'emploi du temps. Diverses modalités pédagogiques et/ou éducatives vous amèneront à organiser ou participer à des activités hors de la classe ou hors de l'établissement. Elles obéissent à une réglementation et à un fonctionnement précis.

La mise en œuvre des 6 missions de l'enseignement agricole implique un contact étroit des apprenants avec le milieu professionnel, culturel et associatif.

■ Les activités « hors les murs » sont de nature et d'ampleur différentes. Elles peuvent prendre la forme :

- de voyages scolaires, voyages d'étude,
- de sorties scolaires (sans nuitée à l'extérieur),
- d'activités hors de l'établissement (par exemple usage d'installations extérieures donnant lieu à des déplacements réguliers),
- d'activités dans le cadre des associations,
- d'actions de mobilité internationale individuelle (stage de professionnalisation ou mobilité académique) ou collective (voyage à l'étranger),
- de stages individuels en milieu professionnel.

Elles répondent à des obligations d'ordre réglementaire et organisationnel.

L'ambition de l'enseignement agricole est de former un professionnel compétent et un futur citoyen en lui donnant les moyens de comprendre le monde qui l'entoure et d'agir, de communiquer selon les valeurs démocratiques de notre société. Les activités hors établissement y contribuent largement.

Les 6 missions de l'enseignement agricole

- 1 Formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue
- 2 Participation à l'animation et au développement des territoires
- 3 Contribution à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes
- 4 Contribution aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires
- 5 Participation à des actions de coopération internationale
- 6 Mettre en œuvre toute action visant à répondre durablement aux besoins d'emplois nécessaires pour assurer la souveraineté alimentaire et assurent le développement des connaissances et des compétences en matière de transitions climatique et environnementale

« Loi n° 2025-268 du 24 mars 2025 d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture » (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000051368091>)

■ Les obligations communes à toutes les activités hors de la classe

Ces activités sont placées sous la responsabilité du directeur de l'EPLFPA qui donne les autorisations et veille au respect des règles, notamment en matière de sécurité et d'application des référentiels :

- ▶ toute activité envisagée hors de l'établissement est mise en œuvre dans le cadre de la réglementation en vigueur (arrêtés, notes de service, règlement intérieur de l'établissement...);
- ▶ aucune activité n'a lieu sans l'autorisation préalable du directeur ;
- ▶ la préparation de ces activités vous conduit à respecter le protocole de fonctionnement mis en place dans l'établissement qu'il faut consulter et respecter avec le plus grand soin (déplacement, restauration, horaires, modifications d'emploi du temps, information des familles, mesures sanitaires, conduite en cas d'accident...);
- ▶ les activités hors de la classe ont leur place et du sens dans les apprentissages : elles sont justifiées auprès des apprenants et préparées. Des travaux en lien avec la pédagogie sont demandés aux apprenants lors de leur mise en œuvre. Elles sont valorisées et peuvent être support d'évaluations spécifiques. Le choix des activités pédagogiques hors de la classe est donc établi en équipe pédagogique, raisonné au niveau de la progression pédagogique et prévu sur le plan budgétaire.

■ Exemples d'obligations spécifiques en fonction des activités hors de la classe (caractère non exhaustif des exemples cités)

- ▶ Cas des voyages d'études : le projet donne lieu à un dossier de présentation au conseil d'administration qui se prononce via un acte (dossier avec objectifs pédagogiques, programme, règles de sécurité, financement, valorisation).
- ▶ Cas des stages en milieu professionnel : toutes les étapes de la préparation du stage (choix de l'entreprise, élaboration de l'annexe pédagogique, choix des moyens pour assurer le suivi...) sont assumées par l'équipe pédagogique et supervisées par le chef d'établissement. Les futurs stagiaires devront avoir été formés à l'utilisation des équipements et matériels, notamment dangereux, en relation avec leur formation et qu'ils auront, le cas échéant, à manipuler lors de leur période en milieu professionnel. Une convention de stage tripartite est signée entre le chef d'entreprise, le stagiaire ou son représentant légal, le directeur de l'EPLFPA...
- ▶ Cas des sorties scolaires. Les apprenants peuvent être amenés à se déplacer, soit seuls, soit en groupe, accompagnés ou non. Ces déplacements peuvent impliquer l'utilisation d'un véhicule. Des règles spécifiques doivent être respectées (utilisation d'un véhicule administratif, d'un véhicule personnel...).
- ▶ Cas d'un stage individuel à l'étranger : l'équipe pédagogique, en charge de la gestion des stages à l'étranger, doit s'assurer de la collaboration d'un établissement support ou d'un organisme de formation, susceptible de servir d'intermédiaire et d'encadrement identifié dans le pays d'accueil.

La question des voyages et visites pour les apprentis doit être examinée de façon disjointe.

❶ *Le temps de travail en entreprise et dans le centre relève du droit du travail et du contrat (limité à 35 heures hebdomadaires pour les apprentis mineurs).*

❷ *Le voyage d'études ne permet pas de respecter cette limite horaire et sa réalisation mettra l'employeur dans l'obligation de rémunérer des heures supplémentaires à l'apprenti.*

❸ *En matière de couverture des accidents dans le cadre d'un voyage, la protection sociale des accidents du travail applicable aux apprentis sera celle liée à leur contrat d'apprentissage. Il est indispensable que tout projet de voyage soit présenté et accepté par chaque maître d'apprentissage concerné.*

Dans tous les cas, il est fondamental de prendre connaissance de la réglementation et des procédures de fonctionnement en vigueur.

Pour le débutant que vous êtes, il est important de vous appuyer sur les personnes référentes de l'établissement qui sauront vous accompagner dans les démarches (directeur et directeur adjoint) et de préparer les activités hors établissement en collaboration avec vos collègues expérimentés.

Les textes piliers concernant la sécurité juridique et la protection sociale des responsables et des acteurs impliqués

NOTE DE SERVICE DGER/SDPFE/2017-216 DU 10/03/2017 : périodes de formation en milieu professionnel, stages et autres séquences en milieu professionnel des élèves et étudiants de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles.

Arrêté du 11 janvier 2017 fixant **les clauses types des conventions de stage** prévues aux articles R. 715-1 et D. 811-140 du Code rural et de la pêche maritime.

INSTRUCTION INTERMINISTÉRIELLE n° DGT/CT1/DGEFP/DPJJ/DGESCO/DGCS/DGER DAFSL/2016/273 du 7 septembre 2016 relative à la mise en œuvre des dérogations aux travaux interdits pour les jeunes âgés de quinze ans au moins et de moins de dix-huit ans.

Ces textes sont disponibles sur chlorofil.fr mais susceptibles d'évoluer.

Sensibiliser les apprenants à la santé et la sécurité au travail

Dans leur futur métier, les apprenants vont être confrontés à des activités qui peuvent avoir un impact sur leur santé et leur sécurité, voire être sources d'accidents du travail.

Ils doivent donc être sensibilisés à ces risques dans la formation.

En tant qu'enseignant ou formateur, vous devez prendre en compte cette dimension dans vos enseignements et les activités que vous menez avec les apprenants, ou dans la préparation et le suivi de périodes de formation en milieu professionnel.

La Santé Sécurité au Travail concerne tout acteur de l'équipe pédagogique

Quelle que soit votre discipline, vous êtes concerné(e) car vous pouvez être amené(e) à réaliser :

- des visites de suivi de stage sur l'exploitation,
- des visites d'entreprises,
- des activités à caractère pratique et/ou pluri-disciplinaire sur le terrain,
- des activités physiques et sportives,
- des projets en relation avec le monde professionnel...

Plus globalement, il revient à tous d'accompagner le futur professionnel afin qu'il préserve sa santé (physique, psychique et sociale), sa sécurité et celle de son entourage.

Les enseignants doivent s'impliquer comme acteurs de la prévention

Selon votre niveau d'implication dans le champ professionnel de l'apprenant, vous pouvez vous informer, vous former pour :

- identifier les risques des filières de formation dans lesquelles il est impliqué ;
- maîtriser les principes fondamentaux en matière de Santé et Sécurité au Travail (SST) ;
- découvrir les outils disponibles en SST ;
- repérer les partenaires potentiels ;
- être force de proposition et d'action dans la démarche de prévention au sein de l'établissement.

Des partenaires à contacter au niveau régional

- ▶ La Mutualité Sociale Agricole (MSA) : les services de Santé Sécurité au Travail (conseiller en prévention et médecin du travail)
- ▶ L'Inspection du Travail
Ils peuvent vous fournir documentation, statistiques, conseils, etc., pour la mise en œuvre d'un enseignement en matière de SST.

Quelques données

Les agriculteurs peuvent subir un accident du travail dans l'exercice de leurs activités au quotidien.

- Une part importante des déclarations d'accidents touchent des personnes exerçant principalement des activités en rapport avec les animaux vivants.
- L'indice de fréquence des accidents du travail est également élevé dans les exploitations de bois.
- Les autres activités majeures sources d'accidents sont en rapport avec le matériel, les véhicules, les infrastructures et les bâtiments.

Les agriculteurs sont aussi concernés par des maladies professionnelles dont les principales sont des troubles musculo-squelettiques provoqués par des gestes et postures de travail, la manipulation de charges...



Dans les enseignements scientifiques et techniques, des exigences

« Enseigner en sécurité, Éduquer à la sécurité »

Cette partie concerne les enseignements qui font appel à l'utilisation d'équipements, d'outillages, de produits et à la manipulation d'animaux lors d'activités pratiques ou de terrain.

Outre le respect impératif des règles de sécurité lors des activités pratiques, l'éducation à la sécurité doit être une préoccupation récurrente. Pour cela, il convient de systématiser la démarche de prévention des risques encourus et de formaliser celle-ci.

La pertinence des activités proposées doit évidemment être envisagée au regard du référentiel de diplôme.

■ L'éducation à la sécurité est sous-tendue par deux principes de base.

- Une **démarche pluridisciplinaire** basée sur les trois approches associées à l'éducation à la sécurité : l'approche par le risque, l'approche par la situation de travail, l'approche par l'accident.

Dans certains référentiels, l'éducation à la sécurité est complétée par un volet santé-sécurité à travers les stages collectifs « Éducation à la santé, à la sécurité et au développement durable » et « Valorisation du vécu en milieu professionnel » ;

- **L'analyse des risques** (identification des dangers, des moyens de prévention et de protection) d'un équipement réputé dangereux, qui doit être réalisée préalablement à la formulation de consignes selon le principe de hiérarchisation : Prévention, Protection, Consignes.

■ Des précautions à prendre en amont pour mener des activités pratiques en sécurité.

Vous devez veiller à anticiper les risques potentiels et à prendre toutes les dispositions pour que le travail puisse être conduit en sécurité :

- utiliser des équipements réputés **conformes aux normes de sécurité** ;
- s'assurer que les équipements sont maintenus en parfait état de fonctionnement ;
- avoir connaissance de la dangerosité potentielle des équipements en situation professionnelle ;
- préparer les équipements, produits et outillages ; dans le cas d'une activité à but uniquement pédagogique, recourir aux produits chimiquement inactifs de substitution (principe d'évitement). Ne jamais utiliser de produits interdits par la réglementation en vigueur ;
- respecter les obligations réglementaires en matière d'**autorisation d'utilisation** ;
- vérifier la fonctionnalité des équipements assurant la Protection Collective relative à l'hygiène et la sécurité (extincteurs, barrière de protection, disjoncteur, extracteurs de fumée...) et la disponibilité des **Équipements de Protection Individuelle (EPI)** ;
- penser à la **disponibilité de la trousse de premiers secours** sur les lieux d'activité et affichage des numéros d'urgence.

Dans la mesure du possible, l'enseignant est initié aux gestes de premiers secours et formé à l'utilisation pratique des agroéquipements et l'approche et la manipulation des animaux en sécurité.

■ Une préparation de l'activité qui intègre la sécurité

Vous devez :

- définir une démarche pédagogique intégrant la sécurité des apprenants et leur **formation aux risques professionnels** ;
- prévoir l'**organisation globale de l'activité** (exemple : organisation d'un chantier de pesée dans le cadre des productions animales) et l'organisation des **postes de travail** présentant les meilleures conditions de sécurité ; vous devez prévoir des activités pour tous les apprenants en intégrant, éventuellement, le principe des « travaux pratiques tournants » ;
- proposer une fiche TP intégrant les **consignes de sécurité**, le protocole des opérations à réaliser et, éventuellement, le document technique d'utilisation des machines.

■ La réalisation de l'activité en sécurité

- l'**analyse des risques** encourus et la **formulation des consignes de travail** sont impérativement intégrées à la séance ;
- vous veillez à ce que le groupe respecte strictement les règlements et les consignes de sécurité, les **obligations** concernant les autorisations éventuellement nécessaires ainsi que les contraintes issues du Code du travail et du Code de la route ;
- vous contrôlez en permanence l'activité de l'ensemble des apprenants ;
- vous veillez à ce que les apprenants aient une **attitude** excluant tout chahut et comportement dangereux ;
- les apprenants et vous-même utilisez obligatoirement les **équipements vestimentaires adaptés** à l'activité et les **Équipements de Protection Individuelle** adaptés à l'opération ;
- vous appliquez une **démarche** comportant chronologiquement : explication/ démonstration – exécution par les apprenants – évaluation du travail – restitution ;
- vous individualisez éventuellement les activités pour tenir compte des capacités et de la maturité de chacun ;
- votre avis est requis pour passer à l'étape suivante de chaque manipulation, a fortiori si elle est réputée dangereuse ;
- votre autorisation est requise pour **toute utilisation d'une machine réputée dangereuse**.

Tous Caps (<https://touscaps.fr>) est une plateforme ludo-éducative, qui s'adresse aux apprenants et aux personnels de l'enseignement agricole. Sur le principe d'un « serious game », les utilisateurs peuvent apprendre des notions de sécurité pour prévenir les risques ou savoir réagir en cas de situation d'urgence ou de crise.

Tous caps peut être utilisé en autonomie ou bien de manière collective dans le cadre de projets pédagogiques mais également en tant que support pour des temps de sensibilisation aux questions de santé et de sécurité relatifs aux référentiels de formation des diplômés de l'enseignement agricole.



Une obligation, l'évaluation des risques professionnels : le document unique

L'employeur a une obligation générale d'assurer la sécurité et de préserver la santé de ses salariés. À ce titre, il doit répondre à des principes généraux de prévention, qui sont notamment **d'éviter les risques et d'évaluer ceux qui ne peuvent être évités**. Il doit ensuite **engager des actions de prévention** intégrées dans l'ensemble des activités de l'établissement et à tous les niveaux de l'encadrement.

La loi a porté **création d'un document relatif à l'évaluation des risques pour la santé et la sécurité des travailleurs** et créé l'obligation de formaliser les résultats dans un « document » unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP).

(Loi n° 91-1414 du 31 décembre 1991).

Cette évaluation des risques ne constitue pas une fin en soi. Elle trouve sa raison d'être dans les actions de prévention qu'elle va susciter et par la mise en place d'un programme annuel de prévention.

Vous devez veiller à l'existence de ce document unique chez les maîtres de stage ou d'apprentissage de vos apprenants et à sa mise à jour.

En tant qu'enseignant dans le domaine professionnel, vous devez apprendre aux apprenants à s'en saisir et à le faire vivre dans l'entreprise dans laquelle ils travaillent.

Pour en savoir plus

<https://chlorofil.fr/actions/sante>

Informations sur les aspects réglementaires s'appliquant aux apprenants, les actions de promotion en matière de santé sécurité au travail (SST)

Le site www.ssa.msa.fr propose une bibliothèque composée de près de 250 documents téléchargeables gratuitement, élaborés par des experts en prévention MSA et accompagnés de fiches de recommandation sur les risques et les filières en agriculture.

<https://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/>

Des informations sur la prévention des risques et les acteurs de la santé au travail. Le 4^e plan Santé au travail 2021-2025.



Fiches opérationnelles

Construites, dans le cadre de la convention avec la DGER, en collaboration entre l'inspection de l'enseignement agricole et la MSA :

Site Santé et sécurité au travail du Ministère de l'agriculture : <https://agriculture.gouv.fr/sante-securite-au-travail>



– Une fiche sur des aspects fondamentaux de la SST : définition des dangers et risques, mise en place de la politique SST (principes généraux et acteurs de la prévention), réglementation, approche de la SST dans l'enseignement.

– Des fiches présentant les principales activités à risques, les principaux dangers et dommages identifiés et des exemples de mesures de prévention adaptées à des situations de travail par thèmes : activités hippiques, agroéquipements, arboriculture, atelier, coopératives céréalières et stations de semences, grandes cultures, maraîchage, production animale de gros animaux et petits animaux, produits de traitement et de nettoyage, stockage et conditionnement de fruits et légumes, travaux forestiers, travaux paysagers, vinification, viticulture.

La méthodologie de construction d'une démarche de prévention proposée peut être transposée à d'autres situations.

– Une fiche présentant les principales dispositions réglementaires en matière de SST.



Pour aller plus loin

Des documents et informations spécifiques pour :

- la sécurité en agroéquipement : un ensemble de fiches concernant l'hygiène et la sécurité en STE ; indications et conseils d'ordre pédagogique
- la sécurité lors de l'utilisation des tracteurs : réglementation, informations sur les accidents du travail
- la sécurité lors de travaux forestiers et d'élagage : informations et réglementation
- la sécurité dans et hors des laboratoires : réglementation et ressources
- le guide « Risques et sécurité en sciences de la vie et de la terre et en biologie-écologie »

<https://chlorofil.fr/actions/sante/sst/ressources/securite-bio-eco>

- Guide d'accompagnement à l'éducation aux risques professionnels (parution en 2020)

<https://chlorofil.fr/actions/sante/sst/ressources/eduquer-risques-pro>

- Plateforme d'autoformation « Sécurité sur les chantiers forestiers » :

<https://securite.ensfea.fr/>

Autres :

- Ministère chargé de l'agriculture <https://agriculture.gouv.fr/>
- INRS (Institut national de recherche et de sécurité) <https://www.inrs.fr/>
- ANACT (Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail) <https://www.anact.fr>
- OPPBTP (Organisme professionnel de prévention du bâtiment et des travaux publics) <https://www.preventionbtp.fr/>

Planifier l'enseignement en construisant progressions et séquences

À partir du référentiel (ou du programme), et en vous appuyant sur le **ruban pédagogique**, vous devez déterminer une **progression pédagogique** dans laquelle s'insère chaque séance. Ces séances sont organisées en **séquences d'apprentissage**.

Chaque « heure de cours » est donc préparée en fonction de celles qui l'ont précédée et de celles qui suivront.

Différents niveaux d'organisation et de planification

Ruban pédagogique (= ruban de formation)	Document prévisionnel de travail, le ruban pédagogique affiche, dès le début de la formation et pour chaque classe, les choix retenus par l'équipe pédagogique pour atteindre les objectifs de formation et les capacités à certifier. Il présente la répartition, dans le temps, des activités clés (ex. : périodes en entreprise, chantiers écoles, voyages d'étude...), la place de chaque module (ou discipline) et leur articulation, la place et le nombre des évaluations certificatives... Dans le cadre du contrôle en cours de formation, le plan d'évaluation prévisionnel (PEP), contractualisé par le jury, s'inscrit dans le ruban pédagogique.
Progression pédagogique (= organisation de l'enseignement à partir du référentiel ou du programme)	Votre enseignement, intégré dans le ruban pédagogique d'une classe, doit être mis en œuvre en suivant une organisation temporelle. Construire une progression pédagogique signifie prévoir les étapes de son projet pédagogique (ce que vous envisagez d'enseigner aux élèves, en une année scolaire ou sur un cycle, en fonction du référentiel). C'est un ensemble organisé mais adaptable de séquences d'apprentissage.
Séquence d'apprentissage	L'enseignement d'une composante du référentiel ne peut se réduire en une suite de cours juxtaposés, il doit s'organiser en une séquence d'apprentissage. La séquence est l' unité de référence thématique .
Séance	La séance est l' unité de référence temporelle . C'est une durée d'enseignement en continu, par exemple une heure de cours, deux heures de travaux pratiques, trois heures d'activités pluridisciplinaires...

Vous devez construire vos progressions pédagogiques à partir des référentiels (ou programmes) des formations dans lesquelles vous intervenez : ce sont vos premiers outils de travail.
Dans les formations professionnelles, les rubans et progressions sont construits en vue de l'atteinte des capacités du référentiel d'évaluation : la formation est alignée sur l'évaluation.
Une progression annuelle est difficile à élaborer en début de carrière. Tenez compte du cadre temporel et réunissez tous les outils dont vous avez besoin.

■ Quelques pistes pour élaborer une progression pédagogique

Si possible, essayez de vous procurer le cahier de texte de l'année précédente. Il vous donnera des indications sur la progression de la promotion en cours.

Les ressources sur lesquelles s'appuyer	– Le ruban pédagogique de la classe. – Le référentiel de diplôme de la classe ou du cycle, éventuellement de la classe ou du cycle précédent. – Le calendrier scolaire (vacances scolaires, périodes de stage...). – L'horaire hebdomadaire ou annuel de la classe. – L'emploi du temps de la classe. – Les manuels scolaires. – L'appui des collègues notamment de la même discipline.
La gestion du temps	– Repérer les différents moments d'activité et d'inactivité de la classe sur un calendrier. – Repérer vos contraintes professionnelles (périodes de stages, accompagnement de classes lors de sorties...). – Repérer les temps forts de la formation (stage collectif, projets...). – Procéder à un découpage grossier du référentiel ou programme, puis affiner petit à petit en séquences. – Laisser une marge de manœuvre suffisante pour tenir compte d'aléas possibles (environ 1 à 2 séances par trimestre).
Les points à vérifier	– Penser à la place des évaluations. – Vérifier que les objectifs de la formation sont atteints. – Vérifier que l'enseignement permet d'atteindre les capacités/compétences visées par le diplôme (principe de l'alignement pédagogique).
L'adaptation en cours d'année	– Suivre autant que possible la progression prévue. – Contrôler son déroulement et la réajuster pour atteindre l'objectif et les capacités /compétences visés.

Différentes formalisations sont possibles pour vous aider à construire vos progressions : tableau, carte mentale, diagramme...

■ De la progression vers la séquence

La progression annuelle présente l'organisation logique des étapes d'apprentissage pour l'année scolaire ou parfois pour un cycle entier (cycle terminal du bac professionnel par exemple). Ces étapes d'apprentissage vont donner lieu à l'élaboration de séquences d'apprentissage (ou pédagogiques) qui ont pour objectif de faire acquérir des capacités (ou compétences dans les diplômes relevant de l'Education nationale).

La séquence d'apprentissage est un ensemble de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

Il s'agit donc de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les compétences/capacités que les élèves doivent avoir développées à la fin de la séquence ? (Objectif général de la séquence)
- Quels sont les objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre l'objectif général ?
- Quels sont les acquis antérieurs sur lesquels articuler les nouveaux savoirs à construire ?
- Quels savoir-faire doivent être mis en œuvre ?
- Quels supports et quelles activités peut-on choisir ?
- Quelle contribution des périodes en entreprise des « éducations à... », ... à la séquence ?

Les « éducations à... » la santé, les transitions, la citoyenneté, les compétences psychosociales... sont des enseignements transversaux, dont l'ensemble de la communauté éducative doit s'emparer et avec lesquels les enseignants doivent tisser des liens dans leurs séquences. Une progression annuelle est difficile à élaborer en début de carrière. Tenez compte du cadre temporel et réunissez tous les outils dont vous avez besoin.

- Quel est le volume d'heures nécessaire au déroulement de la séquence ? (nombre de séances)
- Quelles sont les différentes modalités de travail conduites au fil des séances ?
- Quelles sont les évaluations à prévoir ?

Les questions posées constituent une base méthodologique pour vous aider à organiser et à formaliser vos séquences sous des formes variées : tableau, carte mentale, diagramme.



« Problématique »

Une problématique est un questionnement central qui réunit en une interrogation fédératrice un ensemble de problèmes. Elle prête à discussion. Elle suscite un raisonnement qui permettra d'apporter des éléments de réponse argumentés. Elle n'entraîne pas une réponse limitée à « oui » ou « non » mais peut mettre en jeu des arguments contradictoires. Construire des séquences d'apprentissage organisées autour d'une problématique engage les élèves dans une dynamique de questionnement, d'analyse et de construction d'une démarche de résolution, induit des opérations cognitives.

■ Quelques pistes pour élaborer une séquence pédagogique

Déterminez l'objectif principal de la séquence	Pour définir cet objectif, utilisez un verbe d'action suivi d'un complément afin de préciser le type d'apprentissage visé. Cela vous permettra : – de décrire ce que l'on attend de l'apprenant en fin de séquence, – de choisir des activités d'enseignement et des modalités de travail adaptées à cet objectif, – d'évaluer l'atteinte de cet objectif par les apprenants.
Déterminez les savoirs ou savoir-faire à faire acquérir	La définition d'objectifs intermédiaires facilite le choix des contenus à enseigner, la stratégie à mettre en œuvre, le déroulement de la séquence : – faites l'inventaire des savoirs nouveaux à apporter aux apprenants à chaque étape de votre séquence, – si besoin, faites une recherche documentaire sur le sujet abordé et actualisez vos connaissances (ouvrages de votre discipline, manuels scolaires, revues, sites...), – prenez en compte les erreurs probables et les difficultés des apprenants à structurer les apprentissages, – mobilisez les connaissances, les acquis antérieurs, les compétences transversales. Pensez à vérifier les connaissances minimales requises pour aborder les objectifs de la séquence.
Prévoyez le déroulement des activités	– fixez un nombre suffisant de séances pour aborder chaque étape de l'acquisition nouvelle, – variez les modalités de travail, – si besoin, faites une recherche documentaire sur les pratiques pédagogiques que vous envisagez de mettre en œuvre, – évaluez au fur et à mesure (si possible) l'atteinte de l'objectif par chacun des apprenants, – n'oubliez pas le travail individuel et vérifiez-le.

Préparer une séance d'enseignement

Préparer une séance d'enseignement implique non seulement de maîtriser les savoirs à enseigner mais surtout d'en faciliter l'appropriation par les apprenants.

Par où commencer et quelles questions vous poser ?

Les axes présentés ci-dessous s'interpénètrent dans le travail de préparation, ils ne sont pas nécessairement à suivre de manière chronologique.

Quelques préconisations	Éléments de précision
1- Réfléchir à l'objectif et à la place de la séance dans la séquence Vous ne pouvez préparer rigoureusement une séance que si vous avez une vision globale de la séquence dans laquelle elle s'inscrit.	La séance est à la fois une unité temporelle autonome et la composante d'un ensemble plus vaste à la progression duquel elle participe : la séquence.
2- Repérer et clarifier le savoir en jeu Vérifiez d'abord, par des recherches appropriées, que vous maîtrisez vous-même le sujet à traiter puis déterminez ce que vos élèves doivent et peuvent s'approprier compte tenu des objectifs que vous vous êtes fixés et des capacités/compétences visées. Rendez accessibles les savoirs en faisant le deuil de l'exhaustivité, sous peine de « perdre les élèves » et de ne pas leur accorder le temps nécessaire pour travailler et comprendre avec les tâtonnements que cela implique.	La tentation est grande, lorsqu'on débute, de transmettre comme on les a reçus des connaissances et des savoir-faire de type universitaire. Or les élèves ne sont pas des étudiants spécialisés dans telle ou telle discipline. Il vous incombe donc de procéder à une « transposition didactique », c'est-à-dire d'« apprêter » le savoir « savant » en savoir à enseigner.
3- Définir l'objectif principal de la séance Pour le définir, formulez brièvement en recourant à un verbe d'action ce que vous souhaitez que les élèves aient appris, compris, produit ou appliqué à la fin de la séance. Sachez vous limiter par rapport à la durée imposée de la séance en vous fixant un ou des objectifs clairs et peu nombreux que vous serez en mesure d'évaluer.	L'objectif d'apprentissage de la séance doit être cohérent avec celui des autres séances et s'inscrire dans la séquence. Ce travail de formalisation a deux portées complémentaires : du côté de l'enseignant, il l'aide à délimiter le contenu de la séance et à trouver le meilleur alignement possible entre l'objectif et/ou la capacité visé(s), le dispositif mis en œuvre et l'évaluation ; du côté des apprenants, il leur fournit un repère sur ce qu'ils devront savoir faire au terme de l'activité et sur le niveau d'exigence requis.
4- Réfléchir aux apprentissages en termes d'activités pour les élèves <i>Problématiser la séance.</i> Il vous faut imaginer une ou plusieurs situations accessibles et porteuses de sens qui placent les apprenants en activité et définir autour de quel problème clairement posé, de quelles questions-clefs, explicites et adaptées aux apprenants, vous allez construire votre séance.	Chaque séance a une finalité explicite et ne fait sens pour l'apprenant que si elle lui permet de s'impliquer et répond à un enjeu.

<i>Définissez les activités et les modalités de travail pour les apprenants.</i> En fonction de l'objectif de la séance et de la nature de l'activité, vous examinerez quelles modalités de travail sont les plus adaptées à l'apprentissage visé : travail individuel, en binômes, par groupes de 3 ou 4 ou en classe entière, ou alternance de modalités....	Les activités permettent, selon le cas, d'acquérir des notions, de poursuivre l'acquisition de méthodes, d'évaluer l'acquisition de telle ou telle compétence/capacité. Ce choix sera déterminant pour calibrer les temps dans la séance et disposer la classe : organisation traditionnelle, classe en U, classe en îlots... Si votre objectif justifie un travail de groupe, soyez particulièrement rigoureux dans la mise en œuvre de l'activité pour que tous les élèves s'impliquent dans la durée et produisent la ressource attendue et développent effectivement les apprentissages visés.
<i>Élaborez et formulez soigneusement les consignes.</i> Gardez-vous de toute improvisation et demandez-vous lors de la préparation de votre séance quelles consignes et quelles questions formuler pour obtenir les réponses adéquates à la question ou au problème posés.	Pour que les apprenants s'investissent dans les apprentissages et ciblent leur action, encore faut-il qu'ils saisissent ce qu'on leur commande de faire. Cela suppose que la consigne proposée soit formulée de manière claire et intelligible, si besoin explicitée, voire reformulée pour guider l'activité intellectuelle de l'apprenant. Il est recommandé de faire reformuler la consigne par les apprenants pour s'assurer de sa compréhension.
5- Rechercher et/ou construire des ressources stimulantes et adaptées aux apprentissages Recourez aux cartes, photographies, films, didacticiels, supports numériques, traces d'activités des apprenants au cours des périodes de formation en milieu professionnel : vous favoriserez les acquisitions de connaissances en variant les supports de la mémoire, et rendrez votre cours plus vivant.	Le choix des ressources est déterminant pour favoriser la mobilisation des élèves et construire les apprentissages. Les documents doivent être clairs et lisibles. Leur utilisation doit être rationnelle (les photocopies coûtent cher). Interrogez-vous sur leur présentation, leur longueur, leur finalité dans votre dispositif et leur pertinence d'ensemble. Pensez à adapter les supports aux besoins des élèves en situation de handicap.
6- Organiser la séance dans son déroulement Une séance doit comporter des moments de guidage de l'enseignant et des moments d'autonomie des apprenants. N'oubliez pas : si l'enseignant est le scénariste, c'est l'élève qui est l'acteur et qui doit être au premier plan.	Il vous incombe désormais de calibrer la séance dans son déroulement : par « déroulement » il vous faut entendre chronologie (quelles étapes ?) et rythme (quel tempo ?). La contrainte de la durée vous oblige à effectuer différents dosages, subtils et souvent difficiles.
<i>Distinguez les différents moments et objectifs de la séance d'apprentissage.</i> Une fiche de préparation organisée sous la forme d'un tableau synthétique vous permettra de noter le déroulement de la séance dans ses différentes phases et d'organiser de manière lisible les diverses variables à prendre en compte.	La séance comporte généralement trois étapes de durée inégale et variable : une entrée en matière qui amorce le cours de manière dynamique, une étape constituée de plusieurs phases qui varient les activités des élèves et un bilan qui donne du sens à ce que les élèves ont fait pendant la séance. Le tableau présenté infra n'est qu'un exemple que vous pouvez enrichir et adapter à votre enseignement.
<i>Soignez (particulièrement) l'entrée et la sortie de la séance.</i> Vous serez notamment attentif à l'entrée en matière de la séance car c'est la qualité de la mise en route qui permettra aux élèves de comprendre ce que l'on attend d'eux. La clôture de la séance, même brève, est importante pour remettre de l'ordre dans les éléments dégagés, organiser des prolongements et donner éventuellement le travail à faire pour les séances ultérieures.	Il vaut mieux supprimer une activité prévue, alléger une série d'exercices plutôt que de sacrifier ce temps de bilan qui constitue une étape particulièrement importante pour institutionnaliser le savoir, c'est-à-dire mettre en évidence, parmi tout ce qui s'est dit dans la séance, le savoir qui a vocation à être réinvesti en dehors de la classe, dans la vie sociale et/ou professionnelle.
<i>Donnez du rythme à la séance.</i> Structurez le temps du cours avec des temps forts et des temps faibles, et en variant d'une séance à l'autre. Ménagez des « pauses cognitives » où un point est fait sur les difficultés qui se sont posées et qui ont été surmontées ou sur ce qui a été retenu et appris.	La planification précise des activités est nécessaire pour donner du sens et de la rigueur à votre cours mais restez ouvert à ce qui se passe dans la classe. N'hésitez pas à rectifier le déroulement de la séance au vu de ce qui survient, à accélérer ou à ralentir le tempo. C'est parce que la planification en amont aura été rigoureuse, que vous pourrez vous ajuster en cours de séance sans perdre de vue vos objectifs.

7- Prévoir l'utilisation que vous ferez des outils et du matériel pédagogique

Pensez au matériel dont les apprenants ou vous-même aurez besoin pendant la séance (matériel de laboratoire, calculatrice, dictionnaire, machine, ordinateur, tablette, etc.) et réfléchissez à leur place et à leur intérêt dans le dispositif mis en œuvre.

Quels que soient les outils mobilisés, rappelez-vous qu'ils n'auront d'intérêt et d'efficacité que s'ils sont au service d'un projet pédagogique.

En aucun cas, vous ne pouvez laisser les apprenants seuls dans la classe pour faire des photocopies ou aller chercher du matériel que vous auriez oublié.

Les usages pertinents d'équipements numériques peuvent constituer une plus-value intéressante parce qu'ils apportent davantage d'interactivité pendant la séance, parce qu'ils permettent aux élèves de manipuler et qu'ils rendent plus visibles des opérations intellectuelles variées. Typologie des activités numériques élèves : https://www.irdp.ch/data/secure/4279/document/IRDP_Modelle_Typologie-activites-numerique-eleves_2022-12-21_VF.pdf

N'oubliez pas d'anticiper l'utilisation du tableau : celui-ci est souvent sous-employé ou complètement désorganisé. Même si vous ne pouvez pas tout prévoir en amont, qu'envisagez-vous de noter au tableau ou de faire noter :

- les objectifs de la séance,
- la/les capacité(s) ou compétence(s) visée(s)
- la phase de problématisation,
- le plan du cours ou les étapes de la séance dans une pédagogie active,
- les consignes,
- les mots-clés,
- etc. ?

Le tableau constitue une partie de l'image que vous donnez à la classe et il contribue à maintenir l'attention des élèves et à fixer les savoirs et les apprentissages.

8- Mettre l'évaluation au service de la progression

Celle-ci doit être pensée dès la conception de la séance. Car comment construire votre séance sans savoir quels apprentissages vous allez évaluer ? Vous vérifierez en fin de séance si votre objectif est atteint.

Cette phase d'évaluation qui peut revêtir des formes très variées est nécessaire à l'enseignant pour réajuster éventuellement sa progression et à l'élève pour avoir une conscience claire des résultats attendus et pour conforter sa motivation. Cela suppose que les élèves ont été associés à leurs apprentissages et que les indicateurs de réussite de la tâche leur ont été clairement communiqués.

Le manuel ne se substitue pas aux référentiels ni aux programmes qui constituent les références officielles. Il peut constituer néanmoins un support riche de ressources et de pistes pédagogiques, mais utilisez-le avec discernement et assurez-vous qu'il est bien adapté à la formation concernée.



À propos des photocopies... : droits d'auteur et d'exploitation

« Le code de la propriété intellectuelle ne contient aucune limitation aux droits d'auteur dont pourraient spécifiquement bénéficier les activités d'enseignement. C'est donc le droit commun qui s'applique, dans son intégralité. »

Cela revient à dire que vous n'avez pas le droit d'utiliser pour un usage public (c'est le cas d'un cours) des documents sur papier, images, films logiciels, podcasts et autres supports, si votre établissement n'adhère pas au Centre français de la copie (CFC). Certains documents fournis par les réseaux de l'Éducation nationale peuvent être utilisés puisque les droits d'auteur ont été acquittés. Il en va de même pour les logiciels sous licence mixte et les documents proposés par les éditeurs de produits scolaires. Mais il est interdit de les reproduire, l'interdiction valant aussi pour les documents inclus dans les manuels scolaires. Sachez que des personnels ont été condamnés pour avoir enfreint ces principes, notamment suite à la projection collective de films.

Toutefois, il est particulièrement pertinent que les enseignants puissent s'appuyer sur des références littéraires, scientifiques, professionnelles, médiatiques, etc. pour préparer comme pour animer leurs séances pédagogiques. Conformément à l'article L122-5 du Code de la Propriété Intellectuelle, les références utilisées doivent être clairement identifiées et citées explicitement en indiquant le nom de l'auteur, l'éditeur, l'année d'édition, etc. Autrement dit, il est possible d'utiliser de courts extraits d'œuvres si ceux-ci sont reproduits à l'identique et s'il est fait mention de leurs sources.



Pour aller plus loin

Note de service DGER/SDPFE/2023-635 du 03-10-2023

<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2023-635>

Objet : Reproduction à usage collectif ou diffusion numérique d'extraits de livres et de presse à usage pédagogique dans les établissements publics et privés sous contrat de l'enseignement agricole

■ Créer et adopter un modèle de fiche de préparation

Il vous appartient de créer un support personnel car il n'existe pas de modèle universel et ce support doit avant tout vous convenir.

« Il s'agit de faire apparaître le fil conducteur (plan) et les activités principales du professeur et des élèves. Inutile de faire apparaître les questions/réponses à chaque stade. Ce document vous est destiné et n'a pas à être rédigé : de simples notes et abréviations suffiront. » (*Guide pratique de l'enseignant*, Foucher, 2003).

Exemple de fiche de déroulement d'une séance Objectif de la séance : inscrire l'objectif de la séance : verbe d'action + complément. Cela définit le type d'apprentissage.						
Capacités, compétences visées	Durée	Étapes	Activités du professeur	Activités des élèves	Moyens matériels et documents utilisés	Connaissances apportées
			C'est à travers ces deux colonnes qu'apparaissent la démarche pédagogique, le degré de guidage et la technique d'animation			
Préciser ici ce qui est visé à travers les activités proposées en référence : - aux capacités du référentiel de certification / d'évaluation ; - aux compétences du socle commun (selon les classes et la finalité de l'enseignement)	Prévoir la durée approximative de chaque étape.	Identifier brièvement les différentes étapes du cours de la séance, énoncées sous la forme de micro-objectifs.	Indiquer brièvement l'action du professeur : - discuter la problématique - présenter les objectifs / capacités / compétences - organiser le travail, les groupes - fournir les consignes - faire une démonstration - faire établir le bilan - assurer le contrôle du travail individuel - analyser les erreurs - faire la synthèse.	Indiquer brièvement l'action des élèves : - observer - manipuler - analyser - effectuer une recherche - raisonner sur... - s'entraîner Préciser la taille du groupe : - travail individuel, - travail en binômes, - travail par groupes de 3 ou 4, - travail en classe entière.	Ici figure l'ensemble des supports de communication ou techniques utilisés durant la séance : - documents, ouvrages... - matériels utilisés, - équipements numériques mobilisés, - moyens nécessaires à la réalisation de l'activité. - aides ou adaptations pour les élèves en situation de handicap ou plus largement à besoin(s) particulier(s) - ...	Sont repérés dans cette colonne : - les notions construites, - les mots nouveaux et/ou définitions, - les procédures, méthodes, règles à retenir, - ...

■ Pour en savoir plus

Coordination R. Danquin, *52 méthodes - Pratiques pour enseigner*, Canopé éditions, 2015

M.-F. Peyrat-Malaterre, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe – Tutorat et apprentissage coopératif*, De Boeck éditeur, 2011

J.-M., Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et les consignes - Un point du socle commun*, Canopé éditions, 2019

Construire un scénario pédagogique pour organiser les apprentissages

Un scénario pédagogique est la formalisation d'un ensemble d'activités pilotées par un enseignant ou une équipe afin d'encadrer les apprentissages des apprenants à une échelle de temps définie. Il soutient une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques permettant l'acquisition de capacités/compétences générales et/ou spécifiques reliées à une ou plusieurs disciplines. Il vise à favoriser les apprentissages des apprenants.

La scénarisation pédagogique : pourquoi ?

- pour formaliser des intentions pédagogiques,
- pour planifier des activités,
- pour identifier des objectifs d'apprentissage,
- pour outiller une situation d'apprentissage, en présentiel ou à distance...,
- pour susciter l'engagement des élèves, les responsabiliser, les mettre dans une situation la plus proche de celle du milieu professionnel.
- ...

La scénarisation pédagogique : comment ?

Un travail collectif préalable est nécessaire : un scénario pédagogique ne peut être pensé de manière isolée, mais doit être construit en lien avec le référentiel de diplôme et les différents volets du projet d'établissement. Par conséquent, pour élaborer un scénario pédagogique pertinent, l'enseignant doit au préalable :

- **participer à un travail de lecture collective du référentiel**
Une réflexion pédagogique collective et concertée est une condition indispensable à la cohérence des actions de formation. Elle permet de définir une stratégie et de formaliser un projet pour la filière, la classe, le groupe. Le choix des activités et des supports, les conditions de leur mise en œuvre... restent toutefois de la responsabilité des enseignants, dans le cadre d'une dynamique d'équipe ;
- **inscrire le scénario pédagogique dans un ou des volets du projet d'établissement, par exemple :**
 - projet d'exploitation agricole ou d'atelier technologique, notamment dans son volet pédagogique et éducatif ;
 - volet numérique du projet d'établissement, définissant les axes de développement du numérique pour favoriser la réussite des apprenants ;
 - projet d'Animation et de Développement Culturel (PADC), reflet de la politique éducative d'un établissement d'enseignement agricole. Il est proposé et élaboré par l'équipe d'enseignants d'éducation socio-culturelle, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative et en lien avec le projet d'établissement ;
 - projet du Centre de Documentation et d'Information CDI, mettant en œuvre la politique documentaire d'un établissement d'enseignement agricole définie par le projet d'établissement. Le professeur documentaliste le conçoit en synergie avec les membres de la communauté éducative.
<https://chlorofil.fr/cdi>
 - projet EPS, mettant en avant la cohérence des choix d'une équipe d'enseignants d'éducation physique et sportive de l'établissement par rapport aux besoins éducatifs ;

– **définir des orientations et des choix pédagogiques**

Il vous appartient en tant qu'enseignant de définir :

- d'une part, le scénario d'apprentissage : il s'agit de décrire les modalités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation, les ressources mises à disposition et les productions qui sont attendues. Le scénario comprend une succession d'étapes, que l'apprenant doit franchir afin d'atteindre un but pédagogique explicite ;
- d'autre part, le scénario d'encadrement qui précise les modalités d'intervention des enseignants afin d'appuyer le scénario d'apprentissage. Il précise la répartition des rôles entre enseignants si plusieurs collaborent, les fonctions de l'encadrement (orientées vers la production à réaliser ou le processus) et les modalités d'intervention (pro-actif ou en retrait)...

■ **Quelques points que vous pouvez questionner pour construire un scénario pédagogique :**

- la (ou les) capacité(s) visée(s) (ou compétences pour les diplômes relevant de l'Éducation nationale) et les objectifs d'apprentissage en lien,
- les compétences transversales (dont psychosociales, numériques) susceptibles d'être mobilisées et qui nécessiteront d'être explicitées,
- la place du scénario dans le référentiel de formation,
- l'identification d'une difficulté d'apprentissage,
- l'appui sur des situations réelles plausibles qui auront du sens pour les apprenants,
- les situations d'apprentissage à proposer en réponse au besoin identifié,
- le déroulement du scénario : activités, phases de travail, activités des apprenants, bilan en fin d'activités,
- l'évaluation à mettre en place.



Quelques exemples de modalités d'apprentissage :

- apprentissage par réception et déduction : l'enseignant fait une démonstration ou des exercices d'application, l'apprenant questionne, prend des notes ;
- apprentissage par guidage et par tutorat : l'enseignant donne des instructions pas à pas, ou encore propose un tutoriel pour amener l'apprenant à réaliser une action précise ;
- apprentissage par étude de cas et recours à l'analogie : au travers d'un jeu de rôle, l'apprenant analyse le cas selon une méthodologie indiquée par le formateur et le formateur utilise des analogies pour permettre à l'apprenant la transposition à un nouveau contexte ;
- apprentissage par induction : au travers d'un questionnement méthodologique, l'enseignant amène l'apprenant à assimiler des concepts par des exemples, des contre-exemples et des exceptions, allant ainsi du particulier au général ;
- apprentissage par construction : l'enseignant propose une situation problème et accompagne l'apprenant pour trouver une solution ;
- apprentissage au travers d'une démarche dialectique : elle consiste à mettre des connaissances en contradiction les unes par rapport aux autres pour mieux identifier chacune d'elles et porter un regard critique,
- apprentissage par la mise à jour des ressources mobilisées au regard de la situation : l'entretien d'explicitation vise à permettre à l'apprenant de se remémorer une situation professionnelle précise qu'il a expérimentée en la resituant dans son contexte.

Vous devez définir une stratégie pédagogique, c'est-à-dire une organisation de techniques et de moyens à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif fixé.



Évaluer et certifier

Évaluer, pourquoi ?

fiche **8**

Évaluer des capacités en vue de la délivrance
d'un diplôme professionnel

fiche **9**

Mettre en œuvre des évaluations

fiche **10**

Respecter le cadre réglementaire de la certification

fiche **11**

Évaluer, pourquoi ?

L'évaluation est une activité importante dans le cadre de votre enseignement. Elle permet de « donner de la valeur » aux travaux des apprenants à partir d'objectifs de formation. C'est un outil pour prendre des décisions et ajuster son enseignement. Ses modalités varient en fonction du type de décisions à prendre.

Les fonctions de l'évaluation

► Diagnostique

Elle se fait en début d'apprentissage. Elle permet de mesurer les écarts entre ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils devront connaître ou maîtriser en fin d'apprentissage. On parle aussi de « positionnement ».

► Formative

Elle se pratique au cours des apprentissages et doit permettre d'identifier des indices sur les processus d'apprentissage des apprenants. C'est donc un outil précieux pour l'apprenant et l'enseignant qui peuvent se situer. Dans un but d'amélioration des apprentissages, l'enseignant peut ainsi prendre des décisions pour la suite de son enseignement en l'ajustant au regard des besoins des apprenants et en proposant d'éventuelles remédiations.

► Sommative

Elle se pratique au terme d'un apprentissage afin de vérifier l'atteinte d'une compétence/capacité. Elle pose un bilan, un verdict. Elle permet de vérifier si l'apprenant possède les compétences/capacités nécessaires à la délivrance d'une unité d'un diplôme. Elle peut être **certificative** lorsqu'il y a à la clé la délivrance d'un diplôme.

L'évaluation moteur des apprentissages et pilote de la formation

L'évaluation est un outil pour à la fois :

- situer et informer l'apprenant sur son niveau de maîtrise des connaissances, des savoir-faire et des comportements en lien avec le diplôme poursuivi ;

- repérer la nature des obstacles aux apprentissages et des leviers à mettre en œuvre pour les surmonter ;
- éprouver l'efficacité des démarches pédagogiques employées et les ajuster si nécessaire par des remédiations ;
- stimuler les apprenants dans leurs apprentissages.

Pour que l'évaluation puisse effectivement être au service des apprentissages, elle doit s'appuyer sur une grille critériée et des indicateurs. Les critères peuvent utilement être déclinés en seuils de réussite. Pour un exemple, cf. proposition de grille d'évaluation des capacités C42 et C43 du tronc commun du bac pro en p. 22 du DA :

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bacpro-tc-da-MG4.pdf

Évaluer n'est pas noter : vous pouvez très bien réaliser une évaluation sans que celle-ci se traduise par une note et ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de note qu'il n'y a pas d'appréciation.

« Noter, finalement, est-ce évaluer ou seulement une façon d'exprimer les résultats de l'évaluation ? ... la notation chiffrée n'est pas l'évaluation, à peine l'une de ses manifestations, la plus visible peut-être, mais pas la plus opportune. L'évaluation ne peut se réduire à la mise de notes, elle est davantage un comportement inhérent à l'apprentissage, nécessaire à l'enseignement et à la gestion d'un système de formation. » Jacques Weiss (Revue internationale d'éducation de Sèvres), 1996.

Les questions à se poser avant d'évaluer

La réflexion préalable à l'évaluation doit permettre de favoriser une attitude critique à l'égard de son enseignement.

À quoi va servir cette évaluation ? Produire de l'information éclairante permettant de prendre des décisions pour la suite de son enseignement pour : – Contrôler les acquis – Réguler un processus d'apprentissage – Identifier une difficulté – Certifier	À qui les résultats de cette évaluation sont-ils destinés ? – L'enseignant, le formateur – L'élève, l'étudiant, le stagiaire – L'équipe pédagogique – Les parents – Des tiers extérieurs (employeurs, centres de formation...) pour les examens
Qui évalue ? - L'enseignant seul - L'apprenant (auto-évaluation) - Les apprenants entre eux (évaluation par les pairs) - Les apprenants et l'enseignant (co-évaluation) - L'équipe pédagogique, éducative - L'institution	Qu'est-ce qu'on évalue ? – Des productions – Des savoirs (connaissances), savoir-faire (procédures mentales et gestuelles), comportements (savoir-être) – Des démarches, des raisonnements – Des capacités ou des compétences
Quand évaluer ? – Au début d'une séquence pédagogique, d'un cycle de formation – Chemin faisant au cours de la séquence – À la fin d'une séquence, d'un cycle de formation	Comment évaluer ? – Par des observations en situation professionnelle ou scolaire, individuelle ou collective – Par des tests, des analyses, des questionnements – À l'oral, à l'écrit, en pratique, en pratique explicitée...

Au travers de l'évaluation, vous contribuez à motiver les apprenants dans leurs apprentissages. Vous vous devez de conserver une attitude bienveillante, d'instaurer un climat de confiance et un rapport positif à l'évaluation. Vous êtes également examinateur contribuant à la certification (délivrance d'un diplôme, notamment au travers du contrôle en cours de formation CCF).

NB : La notation sert strictement à évaluer le niveau d'un élève. Elle ne peut en aucun cas être utilisée pour sanctionner un comportement (circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011).



Notation

Extraits (« Faut-il en finir avec les notes ? in La vie des idées), Pierre Merle

- « 1 - Les notes ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves.
- 2 - Les recherches sur la notation ont également montré l'existence de *biais sociaux de notation*.
- 3 - Dans un certain nombre de discours, la notation aurait pour vertu de favoriser une (saine) émulation, une compétition entre élèves, indispensable à la motivation. (...) Au mieux, la note encourage les bons élèves, et décourage les autres.

- 4 - Un autre discours favorable à la notation consiste à affirmer que les élèves souhaitent connaître leur niveau scolaire, veulent savoir où ils se situent par rapport aux autres. Cette affirmation, souvent ressassée, est aussi discutable que la précédente. D'abord, les classements réalisés par les notes sont intrinsèquement imprécis (cf. les points 1 et 2). Ensuite, le souhait de connaître son niveau ou son classement est surtout présent chez les meilleurs élèves, ceux qui sont engagés avec succès dans la compétition scolaire. Les autres élèves, ceux qui sont en difficulté, ceux qui décrochent, voire les moyens-faibles, ne connaissent pas l'exaltation des bien classés mais la crainte, parfois même la honte, des dernières places, cette modalité moderne du bonnet d'âne (Merle, 2012).
- 5 - Enfin, un dernier discours affirme que la notation permet d'apprendre. De fait, les professeurs sont souvent confrontés à cette question classique des élèves : « ce travail sera-t-il noté ? » et, en l'absence de note, le travail fourni est souvent réduit, voire inexistant. Dédire de cette situation scolaire ordinaire que la note est nécessaire aux apprentissages revient à confondre la cause et la conséquence. »

Si toute évaluation n'est pas nécessairement notée, vous ne pouvez pas, seul, refuser toute notation si ce n'est pas un choix de l'équipe pédagogique que d'évaluer sans note en prenant appui par exemple sur des grilles à descripteurs de niveaux.



Pour aller plus loin

Gérard De Vecchi, *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Hachette éducation, 2014

<https://www.enseignants.hachette-education.com/livre/evaluer-sans-devaluer-9782010000140/>

Patrick Lenglet, *L'évaluation des élèves en classe*, cours en ligne version 1, avril 2016

https://www.plen.fr/formations/evaluation/co/module_Evaluation_2.html

Dominique Galiana, « *Mémento de l'évaluation. Analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation* », Educagri éditions, 2^e édition 2014

https://educagri-editions.fr/notice?id=h%3A%3AT_PE1402&queryId=N-c4c12448-9671-4217-ac77-4caa0334dec8&posInSet=33

Cap'Eval « Sens et enjeux de l'évaluation »

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/emplois/formation-continue/cap-eval>

A. Florin, A. Tricot, J.-F. Chesné, L. Piedfer-Quêney, M. Simonin-Kunerth, (2023). Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam

<https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/>

Inspection de l'enseignement agricole : Guide à destination des équipes pédagogiques pour l'élaboration du projet d'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du Bac STAV

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bactechno/bac-techno-guide-eval-112021.pdf

Évaluer des capacités en vue de la délivrance d'un diplôme professionnel

Une grande part de votre enseignement va se réaliser dans des filières professionnelles et vous devez maîtriser le vocabulaire et les concepts mobilisés dans ce domaine tout autant que ceux qui relèvent de la didactique de votre discipline.

Ainsi, dans le cadre des diplômes professionnels l'enseignement doit être organisé pour permettre à l'apprenant d'atteindre les capacités, qui font l'objet d'une évaluation certificative visées par le diplôme (en cours de formation ou terminales). Les capacités représentent le potentiel de l'individu, précurseur de la compétence qui s'exprimera dans le contexte professionnel.



Les définitions retenues par le ministère chargé de l'agriculture dans le cadre de l'écriture de ses référentiels de diplôme

► Compétences

- « Une compétence est une capacité, reconnue et validée, à mobiliser et combiner des ressources (savoirs, savoir-faire, comportements) pour répondre de façon pertinente à une situation professionnelle. Elle est le processus par lequel une personne produit régulièrement une performance adaptée au contexte.
- Le terme de compétence s'emploie pour un professionnel en activité, expérimenté (cf. référentiel professionnel ou d'activités).

► Blocs de compétences

La définition législative des blocs de compétences est prévue à l'article L6113-1 du Code du travail : « Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

► Capacités

« Une capacité exprime le **potentiel** d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements ».

Elle désigne un pouvoir d'agir efficacement dans des familles de situations, fondé sur la mobilisation et la combinaison de ressources multiples.

Les capacités évaluées sont les précurseurs des compétences-clefs du métier (cf. référentiel de certification ou de compétences) : un apprenant ayant acquis les capacités visées d'un diplôme deviendra compétent en situation avec de l'expérience.

► SPS : situations professionnelles significatives

Ce sont des situations professionnelles reconnues par les professionnels et par l'analyse du travail comme étant représentatives (ou révélatrices) de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant le métier. Les critères qui permettent de les identifier sont : la fréquence, la complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier, ou répondant à des nécessités politiques, réglementaires, stratégiques, sociales ou éducatives...

Les situations professionnelles significatives sont celles qui, si elles sont maîtrisées, permettent de rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail. Les SPS sont regroupées en champs de compétences, selon les ressources qu'elles mobilisent et la finalité visée. Toutes les SPS suivantes sont réalisées dans le cadre réglementaire des activités du domaine professionnel concerné, la réglementation en matière de sécurité et de santé.

■ Quelques repères pour mettre en place une évaluation par capacités

L'évaluation par capacités, en cohérence avec le développement de l'approche par compétences, a concerné progressivement tous les diplômes de l'enseignement agricole. Il est donc fondamental d'intégrer cette finalité : il ne s'agit pas d'évaluer seulement les connaissances de sa discipline mais l'atteinte de la capacité par les apprenants, autrement dit, leur capacité à traiter efficacement une situation sociale et/ou professionnelle.

L'évaluation certificative de capacités (épreuves terminales et évaluations certificatives en cours de formation) implique de nouvelles pratiques d'évaluation mais aussi une nouvelle posture d'évaluateur/examineur.

Elle repose sur un certain nombre de principes tels que :

- la capacité « **pilote** » l'évaluation, c'est-à-dire qu'elle est le fil conducteur et le moteur de la situation d'évaluation ; l'évaluation doit toujours être conçue en référence à la capacité énoncée dans le référentiel de certification ou de compétences qui constitue la référence sociale du diplôme ;
- une capacité n'est validée qu'une et une seule fois ;
- les objectifs modulaires ne sont pas évalués en tant que tels et les connaissances ne sont pas une fin en soi : seules les capacités sont évaluées et à travers elles, la mobilisation des ressources nécessaires dont font partie les connaissances, les procédures, les savoir-faire... ;
- l'évaluation est toujours située et par conséquent la situation d'évaluation choisie est contextualisée : cela signifie une articulation cohérente entre un contexte professionnel et/ou social et le questionnement lors de l'évaluation ;
- la situation retenue pour l'évaluation est révélatrice de la capacité et permet de faire la preuve de son atteinte (il faut veiller à la cohérence entre capacité évaluée et situation d'évaluation choisie) ; elle peut s'appuyer sur les situations professionnelles significatives (SPS) du métier auquel le diplôme prépare ;
- le questionnement de l'évaluateur est ouvert et doit permettre la mise en avant d'un raisonnement, d'une démarche, d'une mobilisation de savoirs et savoir-faire. L'explicitation de pratique est une technique qui permet, au-delà des éléments directement observables (performance, enchaînement des actions...) de faire émerger les éléments sous-jacents (les règles d'action et de contrôle, le raisonnement) ;
- une grille d'évaluation est un outil de formalisation et de contractualisation important ; elle précise les attentes et permet de définir des règles d'équité.

Transmise en amont des évaluations, elle constitue un outil au service des apprentissages.



Pour aller plus loin

Certification et diplôme

On appelle certification le processus de vérification et l'attestation qu'une personne possède une certaine maîtrise professionnelle ou une qualification. Le diplôme constitue une des certifications du ministère de l'Agriculture. Toutes les certifications sont recensées dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), classées par domaine d'activité et par niveau.

Pour en savoir plus

Inspection de l'enseignement agricole : document d'accompagnement thématique « auto-positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l'approche capacitaire » - Septembre 2023

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/ref-communes/approche-capacitaire>

Divers mémentos ou livrets sont disponibles sur Chlorofil, dans les pages de diplômes comme documents d'aide à l'évaluation. Exemples :
CAPa : « Mémento relatif à l'épreuve ponctuelle terminale E4.1 »

Guide pour la mise en œuvre de la réforme des BTSA :

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>

Vermersch, Pierre. *L'entretien d'explicitation*

<https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I>

Publications de Claire Tourmen (L'Institut Agro Dijon – Eduter Recherche) sur l'évaluation en situation professionnelle

Publications de Patrick Mayen, professeur (L'Institut Agro Dijon – Eduter Recherche) sur la didactique professionnelle

Formation Cap'Eval proposée par le Ministère de l'Agriculture :

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/emplois/formation-continue/cap-eval>

Vidéos Cap'Eval 2024 : <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/emplois/formation-continue/cap-eval/videos>

Mettre en œuvre des évaluations

Afin que l'évaluation soit un outil de progrès pour chaque apprenant et de régulation pour vous enseignant, il est nécessaire d'identifier les compétences ou capacités que l'on souhaite évaluer. Les critères et indicateurs de réussite doivent être explicités. Les résultats doivent être exploités pour réguler votre pratique et être compréhensibles par les apprenants, les parents et l'institution.

La mise en œuvre d'une évaluation s'effectue en plusieurs étapes :

- ▶ identifier le type d'évaluation et ses objectifs (diagnostique, formative, sommative, certificative) ;
- ▶ définir les compétences et/ou les capacités à évaluer ;
- ▶ définir des critères et indicateurs dans une grille d'évaluation ;
- ▶ choisir le type d'évaluation (auto-évaluation, co-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation choisie, évaluation par contrat de confiance, évaluation collective, évaluation orale/écrite, évaluation pratique) ;
- ▶ élaborer le sujet en respectant les choix précédents et en tenant compte du temps ;
- ▶ définir une notation si nécessaire.

Dans les diplômes professionnels, les capacités à évaluer, listées dans le référentiel de certification ou de compétences, s'imposent à tous, de même que les critères pour les diplômes qui entrent en application à partir de 2020.

Il est indispensable de varier :

- ▶ les modalités : orale, écrite, pratique explicitée ou explicitation de pratique...
- ▶ les supports : énoncés écrits, QCM, études de documents, supports informatiques, supports audio, supports audiovisuels, travaux pratiques, activités de terrain...

Les questions que soulèvent une évaluation sont celles que l'on retrouve dans tout recueil d'information : pertinence, validité, fiabilité (De Ketele & Roegiers, 1993).

- **La pertinence** est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas, 1989).
- **La validité** est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault & Grégoire, 2002).
- **La fiabilité** est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ?

« Pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles (...) l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'apprenant ».

(Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 8 juillet 2013, art. 34).

Pour en savoir plus

<https://chlorofil.fr/diplomes>



L'espace « Diplômes et référentiels » vous donne accès aux documents nécessaires à la mise en œuvre des formations et évaluations des différents diplômes : référentiels, documents d'accompagnement, documents d'aide à l'évaluation, sujets zéro, documents produits lors des sessions de lancement des diplômes rénovés ou de stages de formation, notes de service de cadrage de l'évaluation pour chaque diplôme et selon les modalités de délivrance du diplôme mises en œuvre dans l'établissement (épreuves terminales, épreuves terminales et ECCF, tout en ECCF, UC).



Mise en œuvre et modalités

Plusieurs outils peuvent être mobilisés par l'enseignant et/ou les apprenants dans cette mise en œuvre

– **La grille d'évaluation** regroupe dans un tableau, pour chaque capacité à atteindre, les critères retenus pour l'évaluation ainsi que les indicateurs de réussite suivant différents niveaux de maîtrise. Il peut être intéressant d'élaborer la grille avec les apprenants pour une meilleure appropriation.

► **Les critères sont les qualités attendues relatives aux capacités visées.**

Ce par rapport à quoi l'évaluateur va se prononcer. Les critères sont qualitatifs, en petit nombre et renvoient à la capacité évaluée ; ils sont contractuels, les mêmes pour tous et permettent de ne pas se contenter du résultat ou du niveau de performance mais de prendre en compte les raisonnements, les démarches de l'apprenant.

► **Les indicateurs représentent ce qui doit être regardé dans la « production du candidat » pour évaluer la maîtrise du critère.**

Ce à partir de quoi l'évaluateur va porter une appréciation. Ce sont des éléments observables ou mesurables permettant d'évaluer le critère. Ils sont concrets et contextualisés, liés à la situation d'évaluation donc non exhaustifs dans la grille et indicatifs. Ainsi, si pour une même évaluation, les situations sont différentes pour les candidats, les indicateurs finalement mobilisés peuvent ne pas être identiques

– **Le portfolio** désigne la collection de travaux d'un apprenant en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. Allant plus loin que le simple relevé de notes, le portfolio est un outil dynamique qui permet de suivre l'évolution de la progression d'un apprenant dans ses apprentissages, y compris au cours des périodes de formation en milieu professionnel ou de voyages d'études. Par son activité scolaire, l'apprenant est l'acteur principal dans l'élaboration du portfolio qui peut également contenir des commentaires et des réflexions des enseignants et des parents. Le caractère numérique du portfolio a l'avantage de faciliter son accessibilité et sa consultation, sa modification par l'ajout ou la suppression de fichiers ou sa réorganisation par l'insertion d'hyperliens d'un document à l'autre.

Différents types d'évaluation peuvent être mis en œuvre :

– **l'auto-évaluation** permet à l'apprenant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs de formation grâce à une grille. Elle encourage les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage. Elle ne doit pas être confondue avec l'auto-notation qui souvent ne se limite qu'à attribuer une note sans véritable réflexion des apprenants sur leurs apprentissages ;

– **l'évaluation par ses pairs** : il s'agit d'une évaluation d'un apprenant par un ou plusieurs autres apprenants ;

- **la co-évaluation** est une évaluation menée conjointement par l'enseignant et l'apprenant, par exemple par confrontation et échanges autour de chacune des grilles renseignées par l'apprenant et par l'enseignant ;
- **l'évaluation par contrat de confiance**, l'enseignant indique aux apprenants une liste de questions traitées en classe dont certaines figureront dans l'évaluation ;
- **l'évaluation choisie**, consiste à proposer aux apprenants de choisir les questions auxquelles ils veulent répondre parmi une liste définie par l'enseignant et de le faire au moment qu'ils jugent opportun ;
- **l'évaluation collective** lorsque l'on évalue un travail de groupe par exemple.



Attention, l'évaluation certificative ne peut être qu'individuelle puisqu'il s'agit d'attester de la maîtrise d'une ou plusieurs capacité(s) par le candidat. Dans le cas d'une évaluation collective au service des apprentissages, il est préférable que celle-ci ne soit pas notée afin d'éviter tout sentiment d'injustice.

Respecter le cadre réglementaire de la certification

L'évaluation certificative (ou la certification) concerne la délivrance d'un diplôme. Lorsqu'ils sont préparés dans le cadre d'une formation, les diplômes professionnels comportent trois modalités d'évaluation certificative : le contrôle terminal par épreuves ponctuelles le CCF et les UC.

► **L'évaluation certificative** consiste à mesurer le niveau atteint par le candidat par rapport au niveau requis pour se voir délivrer une unité d'un diplôme. Il s'agit de vérifier si le candidat a atteint la ou les capacités attestées par la certification. Il ne s'agit pas de mesurer les progrès réalisés par le candidat, qui relèvent de l'évaluation formative.

Dans le cadre des épreuves terminales, vous pouvez être sollicité(e) pour :

- proposer des sujets d'examen. Cette demande fait l'objet d'une note de service annuelle,
- participer à des ateliers de conception d'épreuves écrites,
- participer à des ateliers de correction d'épreuves écrites,
- être évaluateur lors d'épreuves orales ou pratiques.

En tant qu'enseignant, ces activités font partie intégrante de vos missions.

■ L'organisation des évaluations certificatives en cours de formation (ECCF) dans l'établissement

Les ECCF, constitutives d'épreuves d'examen, sont organisées dans chaque établissement habilité, sous la responsabilité du chef d'établissement habilité au contrôle en cours de formation (CCF). Ce dispositif est mis en œuvre par l'équipe pédagogique qui élabore un plan prévisionnel (PEP) d'évaluation soumis au jury.

Plan Eval : <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/siea/planeval>
<https://cnera-support.fr/assistance/support-planeval/>

Le nombre, la période de réalisation, la durée, la nature, les capacités évaluées, la qualité des évaluateurs sont précisés, selon les diplômes et les épreuves, dans les référentiels et les notes de cadrage. La mise en œuvre du CCF par l'équipe pédagogique doit être réalisée en conformité avec ces prescriptions définies nationalement.

L'équipe pédagogique établit en début d'année, de façon concertée, le plan d'évaluation, qui est le contrat de mise en œuvre du CCF en lien avec le déroulement de la formation.

Il visualise les choix de l'équipe pédagogique ;

- la place des étapes clés de l'apprentissage et le déroulement de la progression pour l'atteinte des capacités ;
- la place des évaluations certificatives en cours de formation (ECCF) pour valider ces capacités.

Les implications du plan d'évaluation

- ❶ Tenir compte des prescriptions du règlement d'examen.
- ❷ Identifier les capacités évaluées dans le référentiel de certification ou de compétences.
- ❸ Exprimer clairement les objectifs du contrôle : pour cela, répondre à trois questions :
 - que doit être capable d'accomplir l'apprenant ?
 - la performance attendue.
 - dans quelles conditions se déroule l'évaluation certificative en cours de formation ECCF (durée, lieu, documents, moyens...)
 - la situation d'évaluation.
 - quel niveau attend-on du candidat ?
 - le niveau de maîtrise.
- ❹ Préciser le sujet, les modalités de l'évaluation mises en œuvre en fonction de la nature du contrôle. Veiller au libellé des consignes, en utilisant des verbes d'action. Expliciter les consignes, si nécessaire.
- ❺ Proposer une grille d'évaluation critériée (critères et indicateurs).

Pour les BTSA sous forme semestrialisée, en plus du plan d'évaluation, les équipes doivent déposer une demande d'habilitation à la semestrialisation. <https://chlorofil.fr/diplomes/secontaire/btsa/semestrialisation>

Pour en savoir plus

Bases réglementaires

L'arrêté du 25 juillet 1995 précise les modalités d'évaluation dans les filières préparant aux diplômes de l'enseignement général, technologique et professionnel délivrés par le ministère chargé de l'agriculture.

Pour chaque diplôme, le référentiel de certification (ou d'évaluation) fixe, à travers le règlement d'examen, les modalités de mise en œuvre de l'évaluation certificative.

De nombreuses notes de service complètent ces textes et ont pour objet le « cadrage du contrôle en cours de formation » organisé par les équipes pédagogiques.

<https://chlorofil.fr/diplomes/secontaire>

D'autres textes cadrent de façon plus générale la mise en œuvre des évaluations : aménagements d'épreuves dans les situations de handicap, utilisation de calculatrices, utilisation des supports pour les épreuves avec dossier, fraudes...

<https://chlorofil.fr/diplomes-et-ressources-pour-lenseignement/examens>

Fiche 3, « Concevoir une situation d'évaluation » du Guide de la mise en œuvre de la réforme des BTSA :

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secontaire/btsa/renovation/btsa-guide-renovation.pdf



La régulation du contrôle en cours de formation

Si le contrôle en cours de formation est mis en œuvre au sein de l'établissement par les enseignants formateurs, il est néanmoins soumis à un contrôle par un jury qui s'assure en particulier du respect du cadre réglementaire et des principes généraux de l'évaluation (équité, garantie de la valeur du diplôme...).

Vous devez considérer que les évaluations certificatives en cours de formation correspondent bien à des épreuves d'examen soumises à des règles que vous devez respecter. Leur organisation dans le respect de la réglementation relève donc de votre responsabilité d'enseignant.

Mettre en œuvre son enseignement

Concevoir un enseignement
favorisant les apprentissages

fiche **12**

Individualiser et différencier

fiche **13**

Répondre aux besoins des élèves présentant
des troubles spécifiques des apprentissages

fiche **14**

Mobiliser le monde professionnel
pour les apprentissages

fiche **15**

Enseigner avec le numérique

fiche **16**

Animer un groupe classe

fiche **17**

Gérer les situations difficiles avec les apprenants

fiche **18**

Concevoir un enseignement favorisant les apprentissages

Les recherches en sciences de l'éducation, éclairées par des théories et des pratiques pionnières (Piaget, Vygotski, Bruner), s'accordent sur un principe fondamental qui disqualifie un enseignement purement transmissif : pour s'approprier les savoirs, l'apprenant doit avant tout les construire et cet apprentissage individuel passe par les interactions.

Quelles sont les incidences d'un tel principe sur votre enseignement ?

Votre rôle d'enseignant n'est pas de délivrer le savoir dans une logique transmissive descendante ni de « faire » le programme de manière unilatérale comme le touriste pressé « fait » un pays ; il est de mettre en place des conditions d'apprentissage qui feront que tous les apprenants pourront, grâce à votre médiation, apprendre ce que vous voulez enseigner et développeront leurs potentialités. La question n'est donc plus de savoir si les apprenants sont motivés – la motivation n'est pas innée –, mais d'imaginer comment vous pouvez créer un environnement et des dispositifs pédagogiques qui stimulent les apprenants et les outillent pour mieux apprendre.

■ Mettre en place des situations d'apprentissage

La place de l'activité des apprenants est une question centrale. Toute activité n'est pas nécessairement porteuse d'avancée dans le savoir et l'activisme constaté dans des séances d'enseignement où les exercices et les activités se succèdent sans problématisation ni retour réflexif l'est encore moins.

Quelles situations mettre en œuvre pour que les apprenants s'engagent dans les tâches proposées et construisent leurs apprentissages ?

D'après Perrenoud, construire une situation d'apprentissage implique :

- de mettre en œuvre une activité dans laquelle l'apprenant s'implique personnellement et durablement ;
- de définir un niveau de difficulté accessible ;
- d'instaurer un climat de confiance et de sécurité dans la classe qui permette les apprentissages.

Construisez vos séances en gardant à l'esprit qu'un apprenant devrait être capable, en sortant de votre cours, de dire en quelques mots ce qu'il a fait et ce qu'il en a retenu.

■ Prendre en compte les représentations des apprenants

Vous ne pouvez pas ignorer les conceptions préalables des apprenants sur les sujets que vous abordez.

Faire émerger les représentations qui sont les leurs par le brainstorming, la carte mentale, l'écrit individuel ou l'entretien d'explicitation, etc., permet de mieux appréhender leur niveau de connaissance, leurs besoins et leurs attentes, et d'ajuster votre scénario pédagogique en fonction des points d'appui et des difficultés identifiés. Des apprenants aux idées et aux opinions desquels on s'intéresse se mobilisent davantage dans les situations d'apprentissage. De plus la confrontation de leurs conceptions préalables et de leurs éventuelles divergences constitue un moyen pour faire partager par tous les apprenants un problème commun.

■ Concevoir des situations-problèmes mobilisatrices en fonction des capacités visées

L'approche par capacité et/ou compétence doit vous conduire à promouvoir des activités complexes qui aient du sens pour les apprenants. Parmi celles-là, une situation-problème est un dispositif pédagogique conçu par l'enseignant qui engage les apprenants dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle.

La mise en œuvre de situations-problèmes comporte plusieurs vertus : elle favorise l'implication des apprenants, stimulés par le **défi de la complexité** ; elle développe des capacités d'observation, de raisonnement et de créativité qu'ils pourront mobiliser dans d'autres situations ; elle institue la classe comme une « communauté de recherche » et renforce des logiques de coopération. À vous de faire preuve d'inventivité et de rigueur dans l'élaboration des situations-problèmes et de susciter des questionnements et des démarches d'investigation à partir de formulations paradoxales, de textes singuliers, de résultats d'expérience en apparence illogiques, de problèmes a priori impossibles à résoudre, de dilemmes moraux, d'un modèle explicatif en contradiction avec celui des apprenants, de questions à enjeux de société, etc.

Veillez à ce que l'obstacle à surmonter se situe dans le champ des problèmes que l'apprenant est capable de résoudre avec l'aide d'un médiateur (l'enseignant ou les pairs). C'est ce que Vygotski appelle « la zone proximale de développement ».

Trop complexe, la tâche décourage l'apprenant de s'engager ; trop facile, elle ne lui permet pas de faire des apprentissages. Pour les apprenants en difficulté, veillez à adapter votre aide par un étayage permettant d'atteindre l'objectif.

Par tâche complexe on entend « des tâches qui demandent aux apprenants pour les résoudre le choix et la combinaison de plusieurs procédures, et non pas d'une seule ». (V. Carette, B. Rey, Savoir enseigner dans le secondaire, de Boeck, 2011).

■ Développer les interactions entre les apprenants pour les responsabiliser dans leurs apprentissages

Le modèle de cours le plus fréquemment pratiqué est le cours dialogué qui repose sur un jeu de questions réponses conduit par le professeur. S'il a l'avantage, à la différence du cours magistral, de s'appuyer sur les propos des apprenants, il a l'inconvénient de limiter la participation à quelques-uns et de mobiliser une faible activité cognitive, la participation des élèves se limitant souvent à répondre à des « questions devinettes ».

Or ce sont les interactions entre les apprenants et le savoir, entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes qui permettent à l'apprenant de confronter ses connaissances et sa pensée à celles des autres et, ce faisant, de modifier ses représentations.

Pour stimuler les apprentissages, recourez régulièrement au travail de groupe en variant les configurations (binômes, petits groupes) et les objectifs (groupe de recherche, groupe de remédiation, groupe de confrontation ou groupe de projet, etc.). Ce travail de groupe constitue un espace de médiation et de tutorat informel indispensable.

Loin de valider ou d'invalider immédiatement les propos d'un apprenant, renvoyez-les par exemple à l'ensemble de la classe ou à un apprenant chargé de les reformuler et de les discuter. Vous induirez ainsi un autre rapport au savoir en montrant comment celui-ci peut être co-construit par le groupe classe.

■ Valider les savoirs avec les apprenants

*Les situations d'apprentissage doivent déboucher sur une phase par laquelle vous signifiez précisément aux apprenants les pratiques et les savoirs qu'ils doivent retenir et réinvestir ultérieurement. C'est ce que l'on appelle l'**institutionnalisation des savoirs**.*

Cette phase est déterminante car elle valide et structure les nouveaux savoirs acquis et constitue une référence commune pour la classe. Elle se concrétise sous la forme d'une trace écrite à la construction et à la formalisation de laquelle les apprenants peuvent participer : trace écrite individuelle (définition, énoncé d'une règle, carte conceptuelle, reformulation à partir de mots-clés, etc.) ou collective (support numérique, affiche, poster scientifique, etc.). Sont donc à éviter les dictées de bilans artificiellement plaqués en fin de séance qui ne permettent pas aux apprenants, privés de reformulation et de réflexivité, de prendre conscience des connaissances qu'ils ont acquises et des démarches qu'ils ont utilisées pour y parvenir. Il est à noter que cette institutionnalisation, qui s'effectue explicitement en fin d'apprentissage, s'opère aussi de manière continue au fil des interactions avec la classe.

Pour faciliter l'appropriation des points importants, on peut baliser au tableau le cheminement du cours par des mots-clés ou des schémas récapitulatifs et solliciter des reformulations orales partielles. Les équipements numériques peuvent contribuer efficacement à la construction interactive de la trace écrite.

■ Favoriser l'explicitation et mettre les apprenants en situation réflexive

On sait combien l'implicite est discriminant socialement, et notamment chez ceux qui sont les moins dotés en capital culturel et scolaire (Bourdieu et Passeron, *La Reproduction*, 1970). Aussi devez-vous être soucieux de clarifier les contenus enseignés, les attendus et les manières de faire.

Plusieurs moments dans la classe peuvent vous conduire à **explicit**er et à **faire explic**iter :

- en début de séquence et/ou de séance pour préciser les capacités visées et les enjeux qui légitiment l'activité proposée et pour élucider collectivement la consigne ;
- pendant la séance pour formaliser les difficultés rencontrées et les stratégies de réussite ;
- en fin de séquence ou de séance pour institutionnaliser ce qui a été fait et appris ;
- entre une séance et la suivante pour faire le lien entre les apprentissages.

Les apprenants cherchent souvent à s'acquitter des tâches sans comprendre qu'il importe surtout d'en saisir la signification et les enjeux cognitifs. Il est donc nécessaire de faire réfléchir les apprenants sur ce qu'ils ont fait et surtout comment ils l'ont fait et comment ils pourraient réinvestir les acquis dans d'autres situations.

Ces activités dites de **métacognition** développent chez les apprenants leur capacité à se représenter les buts à atteindre et à remobiliser ce qu'ils savent dans des contextes différents. Les situations d'apprentissage facilitatrices sont multiples : lecture de consignes, phase d'institutionnalisation, travaux de groupe, situations de recherche complexes, procédures d'autoévaluation, etc., et les modalités sont également variées : explicitation ponctuelle à l'oral, bilan de savoir oral ou écrit, entretien d'explicitation, instruction au sosie, formulation de questions par les apprenants sur les acquis, etc.

« La métacognition, ce n'est pas une affaire compliquée ! C'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissances ».
Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, 1993.

■ Considérer l'erreur comme un levier de l'apprentissage

L'erreur ne doit pas être considérée comme une faute et stigmatisée comme telle, mais reconnue comme partie intégrante de l'apprentissage et un matériau collectif pour la construction du savoir. Laissez donc s'exprimer les tâtonnements et les erreurs des apprenants et ne vous hâtez pas de donner la réponse avant qu'ils aient eu le temps de s'interroger et de se fourvoyer.

Car il s'agit moins de substituer à l'erreur la réponse juste que de permettre aux apprenants d'aller jusqu'au bout de leur cheminement.

Ne brandissez pas l'évaluation formative comme le couperet de la sanction mais insistez sur sa dimension formatrice.

Pour ce faire, impliquez les apprenants dans la reformulation des capacités visées, le choix et l'appropriation des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite pour les responsabiliser dans leurs apprentissages. Des pratiques d'autoévaluation ou d'autocorrection en binômes avant la remise de la copie peuvent encourager les apprenants à opérer ce retour critique. Dans le cadre d'une évaluation sommative, vous pouvez envisager de ne noter que la seconde version d'une prestation une fois que l'apprenant s'est interrogé sur son travail au regard des critères de réussite que vous aurez renseignés.

Afin de faciliter et d'optimiser la remédiation, distinguez les erreurs à traiter prioritairement afin de permettre aux apprenants de se concentrer sur un nombre d'objectifs raisonnable ; faites la part entre les erreurs à gérer collectivement et celles qui gagneront à être traitées par les apprenants eux-mêmes, en petits groupes ou en binômes.

■ Donner du sens et de la confiance.

*Le sens ne va pas de soi, et il est de votre responsabilité d'en donner afin que les apprenants en trouvent pour s'engager sur la voie des apprentissages et de la réussite.
Du sens dans sa double acception de « signification » et de « direction », tant dans la mise en œuvre des apprentissages que dans la programmation des enseignements.*

► Indiquer les compétences/capacités qui vont être travaillées ; rappeler les objectifs visés ; faire le lien entre apprentissage et diplôme ou métier, ou encore situations sociales ; faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il sait, sait faire et ce qui lui reste à apprendre ; préciser le but du travail à accomplir et les étapes à franchir ; expliquer aux apprenants ce que l'on attend d'eux ; faire des liens avec ce que les apprenants savent déjà et avec l'avant et l'après de l'activité ; finaliser les tâches ; etc. : vous développerez au fil des années ces gestes de tissage et d'étagage nécessaires pour susciter l'implication cognitive et affective des apprenants.

Mais qui dit implication dit relation de confiance entre les enseignants et les apprenants. Pour qu'ils réussissent mieux, les apprenants doivent avoir confiance en eux et en vous. Cette relation ne se décrète pas mais se construit progressivement à l'intérieur d'un cadre qui conjugue sécurité psychologique et liberté de pensée et d'expression.

En accompagnant les apprenants sur le chemin à accomplir pour progresser et en valorisant leurs réussites, en renforçant dans la classe la maîtrise de soi et la coopération plutôt que la compétition avec les pairs, vous développerez un « sentiment de compétence » (Giordan, *Apprendre*, 1998) et d'« efficacité personnelle » (Bandura, 1997) qui renforcera, dans un cercle vertueux, estime de soi et bons résultats.

L'étagage (concept hérité de J. Bruner) désigne l'aide que vous apportez aux apprenants, la question étant de savoir où vous placez l'étag et combien de temps. Le désétagage, à savoir la suppression des aides, est ensuite nécessaire pour que l'apprenant devienne autonome. Attention au surétagage : en soutenant trop les apprenants, vous ne laissez pas de place à leurs tâtonnements et risquez de ralentir, voire de contrarier leurs apprentissages.



Pour en savoir plus

Danielle Alexandre, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF éditeur, 2021

Britt-Mari Barth, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Retz, 2013

Philippe Meirieu, « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », in *Apprendre...oui, mais comment ?*, Éditions ESF, 2017

Marie-France Peyrat-Malaterre, *Comment faire travailler efficacement des apprenants en groupe ?*, Éditions de Boeck, 2011

Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 2024. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Nicole Devolvé, *Métacognition et réussite des élèves*, Les Cahiers pédagogiques, 2013

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

Sylvain Connac, *Pour une pédagogie de la confiance*, Le café pédagogique, octobre 2016

<https://cafepedagogique.net/2016/10/13/sylvain-connac-pour-une-pedagogie-de-la-confiance/>

Gaëlle Espinosa, *L'affectivité à l'école. L'élève dans son rapport au savoir, à l'école et au maître*, Paris, PUF, 2003

Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves, 21 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod, 2024

Philippe Meirieu, *Pédagogie, Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2017

André Tricot, *L'innovation pédagogique, mythes et réalités*, RETZ, 2024

Jean-Michel Zarkhartchouk, *Réussir ses premiers cours*, ESF, 2019

Faire apprendre par les pédagogies actives, Université Haute-Alsace,
<https://e-diffusion.uha.fr/faire-apprendre-par-les-pedagogies-actives/concepts-et-principes-de-base/video/0519-a1-quest-ce-quapprendre/>

Les sites pédagogiques de l'ENSFEA sont associés pour la plupart à une discipline d'enseignement général ou technique ou à une thématique transversale en lien avec les GAP : <https://sites.ensfea.fr/>

Individualiser et différencier

Les réformes mises en œuvre depuis 2010 (de la 4^e au BTSA) mettent l'accent sur l'individualisation des parcours et de la formation en prenant en compte de façon plus importante le projet personnel et professionnel des apprenants et leur diversité dans la logique d'une école inclusive. Vous devez inscrire votre enseignement dans cette dynamique

Quels sont les dispositifs inscrits dans les référentiels ?

Les dispositions présentées concernent les formations scolaires. Les CFA et CFPPA disposent d'espaces d'autonomie importants et peuvent développer des dispositions spécifiques, dans le cadre d'une organisation validée par l'autorité académique régionale (habilitation). Certains dispositifs sont obligatoires et sont inscrits à l'emploi du temps des élèves :

- en 4^e - 3^e, l'**Accompagnement Personnalisé (AP)** au titre d'enseignements complémentaires ;
- de la 2^{de} à la terminale pour les filières technologiques et générales : l'**Accompagnement Personnalisé (AP)** ;
- de la 2^{de} à la terminale pour les filières professionnelles : les **Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE)** ;
- en BTSA, le **M11 (M2)** dans les BTSA rénovés à partir de 2023) module dédié à l'accompagnement au projet personnel et professionnel de l'étudiant.

<https://chlofil.fr/actions/orientation-reussite/orientation/guide-projet>

D'autres dispositifs visent un accompagnement plus spécifique (le tutorat) ou correspondent à des projets particuliers (stages passerelles en vue d'une réorientation ou encore stages de remise à niveau) pour les classes des filières générale, technologique et professionnelle.

En CAP agricole, 5 heures hebdomadaires ne sont pas affectées à des disciplines. Cet horaire est à répartir entre les enseignements généraux et/ou professionnels, selon les projets pédagogiques de chaque établissement pour permettre l'atteinte des capacités visées par le référentiel, et prendre en compte les besoins spécifiques des apprenants (pédagogie de projet).

Même s'ils se déclinent différemment, ces dispositifs poursuivent le même enjeu d'insertion scolaire, sociale et professionnelle pour TOUS les apprenants.

Quelles activités conduire dans le cadre de ces dispositifs ?

- Mise à niveau pour faire de la remédiation sur des notions non acquises ou renforcer les prérequis,
- aide à l'orientation (travail autour du projet personnel et professionnel) ;
- renforcement de compétences méthodologiques ;
- consolidation de compétences civiques, sociales et professionnelles ;
- approfondissement de connaissances.

Ces dispositifs entendent permettre l'individualisation de la formation, des parcours et répondre au mieux aux besoins des apprenants en permettant également des rencontres, des entretiens, des suivis individualisés. Le but est aussi de prendre en compte les rythmes de chacun et d'adapter les enseignements aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'organisation de ces dispositifs est pilotée par l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe pédagogique et éducative. Le tutorat, dispositif proposé aux apprenants volontaires, est une relation contractualisée qui nécessite une posture d'accompagnateur de la part du tuteur et une confiance réciproque en vue d'un guidage, d'un conseil sur des questions disciplinaires, d'organisation pédagogique, d'insertion scolaire dans la perspective d'un développement de l'autonomie sur ces questions.

Il est essentiel que ces dispositifs particuliers soient en lien étroit avec les autres enseignements, lien formalisé dans le cadre du ruban pédagogique.

Il ne s'agit pas pour les enseignants/formateurs de résoudre tous les problèmes des apprenants. Si les jeunes expriment des problèmes personnels, sociaux..., il convient de les entendre et surtout de les orienter vers les professionnels dont c'est le métier (vie scolaire, assistante sociale, infirmier(ère) scolaire...) pour leur venir en aide.

■ La gestion de l'hétérogénéité des apprenants

Qu'il s'agisse d'une séance d'enseignement ou d'un dispositif particulier d'individualisation, la différenciation pédagogique peut permettre de gérer l'hétérogénéité des apprenants. Dans ce cadre, il s'agit pour l'enseignant d'adapter les consignes, activités, tâches, objectifs aux différents apprenants, en faisant varier :

- les modalités de regroupement des apprenants (groupes hétérogènes, groupes de besoins, de projets, ...) ;
- les démarches pédagogiques (inductives, déductives...) ;
- les activités (les types d'exercices ou de modalités : cours, TP, TD visites...) ;
- les supports ;
- le degré de guidage ;
- les rythmes d'apprentissage.

Les établissements d'enseignement agricole accueillent un nombre important d'apprenants à besoins éducatifs particuliers dont la prise en charge nécessite de réfléchir à l'accessibilité de l'ensemble des supports et des méthodes utilisés pour la réussite de ces publics.

*Les dispositifs d'individualisation (ou de différenciation, qui vont concerner des groupes d'apprenants) ne doivent pas conduire à externaliser la gestion des difficultés scolaires, c'est-à-dire à ignorer ces difficultés lors des séances d'enseignement.
L'individualisation de la formation ou la différenciation pédagogique ne sont pas en contradiction avec l'implication des apprenants dans un collectif et la socialisation*



Individualisation, différenciation, personnalisation

- ▶ **Différencier**, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. (Grandserre, Lescouarch, « Faire travailler les élèves à l'école », ESF, 2009).
- ▶ **Individualiser** : permettre à l'élève d'apprendre seul, à son propre rythme et éventuellement selon un parcours diversifié, des contenus d'enseignement. Adapter sa pratique aux caractéristiques des individus auxquels on s'adresse. Lorsque l'on aboutit à des formes de différenciation qui développent de concert des dispositifs d'individualisation et de coopération, on peut alors parler de **personnalisation** (S. Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, ESF, 2014).

Une démarche alternative : la pédagogie coopérative (au service de l'individualisation)

Elle peut se définir « comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes. Elle favorise les interrelations entre les apprenants et les interactions avec leur milieu ». Connac, S (2009)



Pour en savoir plus

Ressources pour les parcours de réussite dans l'enseignement agricole :
<https://chlorofil.fr/diplomes-et-ressources-pour-lenseignement/pedagogie/individualisation/parcours-reussite>

Apprendre à sa mesure, guide pratique pour l'accompagnement pédagogique individualisé des apprenants en difficulté, 2^e édition, 2011
<https://chlorofil.fr/actions/orientation-reussite/decrochage/guide-ap-mesure>

Connac S. (2022) *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris, ESF éditeur, collection pédagogies

Dubois B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 74, 2^e trimestre 2016. Disponibles sur :
<https://www.inshea.fr/fr/content/la-flexibilit%C3%A9-d%E2%80%99une-%C3%A9valuation%E2%80%89-une-r%C3%A9ponse-%C3%A0-la-prise-en-compte-de-la-diversit%C3%A9-des-%C3%A9l%C3%A8ves>

Fenoglio P. (2024). L'éducation inclusive et numérique : quelles convergences ? Dossier de veille de l'IFÉ, 146, janvier. ENS de Lyon.
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/146-janvier-2024.pdf>

Meirieu P. (2013). L'individualisation : de l'école « sur mesure » à la pédagogie différenciée. In *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*.
http://www.meirieu.com/ARTICLES/indiv_peda_dif.pdf

Zakhartchouk Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014

Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique (CNESCO et IFE), mars 2017 :
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique>

Publics Dys :

Neurosciences et éducation : *la bataille des cerveaux*, Gaussel Marie et Reverdy Catherine, IFE, Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 86, septembre 2013 (Dys p. 22-25)

Le bulletin du Groupe d'Animation et de Professionnalisation (GAP) « École inclusive » :
<https://accesslab.ensfea.fr/>

Table ronde : Diversités : individualiser pour mieux inclure. In Colloque « *Éducation inclusive, la question de l'évaluation : des représentations aux pratiques évaluatives* », Février 2015, ENFA, Université Jean-Jaurès
https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/diversites_individualiser_pour_mieux_inclure_table_ronde.18123

Réseau national handicap (Enseignement agricole) :
<https://chlorofil.fr/reseaux/handicap>

Répondre aux besoins des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages

*Même si moins de 8 % d'une classe d'âge sont concernés, de plus en plus de jeunes sont identifiés comme présentant des troubles dits « DYS » qui **entravent le développement d'une ou plusieurs fonctions cognitives** et ont des répercussions sur un ou des apprentissages spécifiques. Ils sont d'origine fonctionnelle et non lésionnelle.*

Ils ne peuvent donc être expliqués ni par une déficience intellectuelle globale, ni par une déficience sensorielle ou neurologique lésionnelle, ni par un trouble du spectre autistique ou un trouble psychique.

Ces troubles apparaissent au cours du développement de l'enfant et ont un impact négatif sur les apprentissages scolaires, l'insertion professionnelle et sociale.

Dans l'exercice de votre métier, vous allez rencontrer des élèves présentant ces troubles et vous devrez prendre en compte leurs difficultés dans vos pratiques.

Les principaux troubles spécifiques de l'apprentissage

(source : INS HEA)

Une grande fatigabilité est commune à l'ensemble des troubles « Dys » notamment du fait d'une difficulté pour automatiser certains apprentissages (difficultés pour automatiser la lecture chez l'enfant dyslexique ou le geste pour une personne dyspraxique, par exemple). Il est primordial **d'en avoir conscience pour aider ces élèves.**

► La dyslexie-dysorthographe

Il s'agit d'un déficit sévère et durable au niveau des performances en lecture (difficultés pour lire de façon correcte et fluide, pour décoder un texte et pour orthographier).

La dyslexie la plus courante est liée à un trouble phonologique : difficultés à acquérir les correspondances graphèmes-phonèmes, et par conséquent à décoder les mots selon la procédure phonologique. Cette limitation initiale entrave l'acquisition du lexique orthographique, dont dépend l'automatisation de la lecture (trouble lexical).

► La dyscalculie

La dyscalculie est caractérisée par une altération spécifique de la capacité à comprendre et utiliser les nombres. Les aspects conceptuels (un nombre est utilisé pour désigner une quantité par exemple) et procéduraux (acquisition des procédures de calcul par exemple) du comptage et du calcul ainsi que la mémorisation des faits numériques (table de multiplication) vont être affectés.

► La dyspraxie

Il s'agit de troubles spécifiques, sévères et durables de la programmation et de la réalisation des gestes. En dehors de tout déficit moteur, il s'agit de **difficultés à organiser et automatiser les gestes.**

► La dysphasie

C'est un trouble spécifique du développement du langage oral qui ne peut pas s'expliquer par un déficit intellectuel, moteur, sensoriel, affectif. Le déficit au niveau des performances verbales est sévère et durable : il affecte le langage oral :

- **en production** : difficulté à se faire comprendre, à exprimer un message clair et cohérent. Cela peut aller du manque de mots à l'inintelligibilité complète (dysphasie expressive) ;
- **et/ou en réception** : difficulté à comprendre ce qu'on entend, à « transformer le son de la phrase énoncée en sens » (dysphasie réceptive).

► TDA/H

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble spécifique caractérisé par un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité et/ou d'impulsivité entraînant une gêne fonctionnelle significative (comportement social souvent inapproprié) dans plusieurs domaines (école, domicile...). Il peut être associé aux troubles « Dys. »

■ I. Des adaptations pédagogiques possibles

La mise en œuvre d'adaptations pédagogiques est nécessaire pour répondre aux besoins des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Souvent simples à mettre en place, ces adaptations constituent déjà une première réponse appropriée aux besoins des élèves, quelle que soit la spécificité des troubles.

① Créer un climat de confiance pour restaurer l'estime de soi et donner du temps

- **Instaurer un dialogue** entre l'équipe enseignante et l'élève pour cibler ses besoins particuliers et lui dire qu'ils seront pris en compte ;
- **Dé dramatiser l'échec** ;
- **Accompagner l'élève dans la construction de son autonomie** ;
- **Faire découvrir** à l'élève ses domaines de compétences et les valoriser face au groupe classe ;
- **Sensibiliser** le groupe classe à la question de la différence et lui faire accepter la prise en charge particulière des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ;
- **Développer** l'entraide et le tutorat en plaçant l'élève à côté d'un autre qui peut l'aider ;
- **Se montrer tolérant** face à sa lenteur ;
- **Laisser du temps** pour agir, expliquer, commenter, justifier, intégrer, mémoriser, copier.

② Proposer des outils et des aides matérielles

- **Pour faciliter la lecture** : soigner et aérer les présentations des documents (polices : Arial, Comic, Verdana, corps 12 minimum, double interligne, espacer les paragraphes, texte non justifié, fond en couleur (ou grisé) et surligner les mots-clés (en couleur si possible ou en grisé), autoriser la lecture avec un outil pour suivre les lignes), autoriser la lecture à voix basse, proposer d'associer la lecture à la version audio du livre ;
- **Pour faciliter la compréhension écrite** : favoriser la lecture audio de textes à l'aide d'équipements numériques, illustrer les mots abstraits ou les expliciter ;
- **Pour faciliter la prise d'indices et la concentration** : installer l'élève face au tableau, éviter les distracteurs, cibler des objectifs précis ;
- **Pour aider à l'organisation** : privilégier l'agenda plutôt que le cahier de textes, fournir des fiches outils (frise numérique, tables de multiplication, tableaux de conjugaison...), préférer l'emploi des cahiers plutôt que des classeurs, donner les devoirs à l'avance ;
- **Pour éviter la surcharge cognitive lors de la copie** : accepter un graphisme malhabile, limiter la copie aux notions clés, utiliser un modèle sur le bureau, fournir des photocopies agrandies (style A3) ou les cours accessibles sur l'espace numérique de travail ;

- **Pour aider dans les repérages spatiaux, temporaux** : proposer un emploi du temps en couleur, une frise chronologique, des repères de couleurs (pictogrammes, gommettes, symboles...) ;
- **Pour faciliter la mémorisation** : adapter l'apprentissage des leçons aux compétences de l'élève, faire ressortir les notions essentielles lors des cours, varier les supports pour faciliter l'imprégnation (images, schémas, gestes, documents sonores, moyens mnémotechniques...).

3 Faciliter la compréhension des consignes

- **Oraliser** chaque consigne écrite et la faire verbaliser par l'élève ;
- Donner des **consignes claires** avec un vocabulaire connu et concret ;
- **Ne pas donner** de double consigne (trop longue à mémoriser) ;
- Fragmenter une consigne si elle comporte plusieurs étapes.

4 Évaluer différemment

- Recourir autant que possible à **l'évaluation orale** ;
- **Lire les consignes** pour ne pas pénaliser l'élève ;
- **Privilégier** des techniques qui minimisent le recours à l'écrit (exercices à trous, à barrer, à cocher, à relier, QCM, schématisation...) ;
- **Laisser** l'élève utiliser ses fiches outils pour être rassuré ;
- **Accorder un tiers-temps** supplémentaire ou réduire le nombre de questions ;
- Évaluer la matière et non l'orthographe, éviter d'enlever des points en orthographe ;
- **Formuler des appréciations positives**, encourager, surtout éviter les remarques dévalorisantes.

5 Faciliter le travail à la maison

- **Alléger** la charge de travail à la maison ;
- Faire en sorte que l'élève apprenne ses leçons à partir d'un **support dactylographié structuré** ;
- **Adapter le travail** aux objectifs définis pour l'élève, limiter le nombre de mots à apprendre et le nombre d'exercices à réaliser ;
- **Accepter** les devoirs transcrits par un adulte, dactylographiés ou écrits à l'aide de la reconnaissance vocale ;
- **Aider l'élève** à organiser son travail (codes, couleurs) ;
- Demander que l'élève n'apprenne pas seul face à sa feuille mais **avec un lecteur** ; sinon, lui fournir les leçons enregistrées pour qu'il puisse les apprendre en les écoutant.

6 Liaison lycée-famille

- **Instaurer une relation de confiance** réciproque avec la famille pour maintenir la cohérence des apprentissages ;
- **Expliciter l'organisation** mise en place (aide aux devoirs) ;
- Mettre en place un **outil de liaison**.

Enfin, il convient de noter que d'autres adaptations spécifiques complémentaires peuvent être mises en place dans l'éventualité où celles présentées ici ne suffiraient pas. Par exemple, les équipements numériques avec des logiciels de synthèse vocale, de reconnaissance vocale, de correction ou d'adaptation de l'environnement... peuvent constituer des supports pour la compensation des difficultés des « Dys » et pour faciliter l'accessibilité aux savoirs.
<https://accesslab.ensfea.fr/ccesslab/exemple-daides-techniques/>

▼ Source : inspection pédagogique de la Somme.

II. Des aménagements des évaluations à mettre en œuvre : des règles à connaître

Les aménagements aux examens

Les candidats qui sont porteurs, au moment des épreuves, d'un handicap tel que défini par la loi de 2005

- les élèves ou apprentis relevant du PAI (Projet d'Accueil Individualisé), PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation),
- ou qui bénéficient d'une RQTH (reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé) et qui présentent un examen en vue de la délivrance des diplômes suivants : CAPa, BEPA, BPA, BP, baccalauréats technologique et professionnel et BTSA délivrés par le ministère chargé de l'agriculture peuvent obtenir **des aménagements des épreuves d'examens**.

Ces aménagements concernent **toutes les épreuves d'examens**, qu'elles soient organisées en cours de formation (épreuves en CCF) ou en fin de formation (épreuves ponctuelles terminales), qu'elles soient anticipées ou pas, qu'elles soient organisées dans le cadre des unités capitalisables ; et ce **quelles que soient les différentes modalités d'épreuves** : écrites, orales, pratiques, sur dossier.

Quels sont les types d'aménagements possibles ?

Ils sont de 3 ordres. On peut aménager :

- les **conditions** de déroulement des épreuves : qu'elles soient **matérielles** (accessibilité des locaux, installations des salles et lieux de passage des épreuves, sujets adaptés), ou qu'il s'agisse **d'aides techniques** (ordinateur, machine Braille), ou **d'aides humaines** (lecture des énoncés, secrétariat, interprète LSF - Langue des Signes Française, codeur LPC - Langue française Parlée Complétée...) ;
- la **durée** de l'épreuve : le candidat peut obtenir un temps majoré (tiers-temps) ;
- un **déroulement particulier** de l'examen selon les possibilités offertes par le règlement de celui-ci : étalement des épreuves sur plusieurs sessions d'examens avec conservation des notes pendant au plus 5 ans (en CCF - contrôle en cours de formation - ou hors CCF), aménagement voire dispense des épreuves de langues vivantes.

Attention cependant. Pour être efficient, un aménagement doit être :

– pertinent

Dans l'intérêt même de l'élève, afin de ne pas l'exposer à des conditions de composition qui ne lui seraient pas familières, les aides et les aménagements demandés doivent être en cohérence avec ceux mis en place pour l'élève au cours de sa scolarité (cohérence avec les adaptations pédagogiques prévues par le PAP ou le PPS). Il va sans dire qu'un aménagement doit être mis en place également lors des contrôles sommatifs ;

– familial

L'utilisation d'un matériel informatique équipé ou non de logiciel spécifique, l'utilisation de secrétaire lecteur ou de secrétaire scripteur ne s'improvisent pas et nécessite un accompagnement préalable.

Pensez à préparer les élèves à utiliser ce type d'aide tout au long de sa scolarité (et ce, bien en amont des premiers ECF) ;

– une recherche d'équité

Un tiers temps ne sert pas à travailler plus longtemps que le temps imparti. Il est là pour permettre au candidat de faire des **pauses** afin de compenser sa fatigabilité.

Un aménagement est un droit, il n'est pas un devoir.

Un candidat qui n'utilise pas, pour une épreuve, l'aménagement dont il dispose (tiers-temps par exemple) ne doit pas être sanctionné, ni réprimandé.

Attention : parfois, les adaptations de la nature de l'épreuve ou les dispenses d'épreuves rendues nécessaires pour garantir l'égalité des chances, notifiées par les médecins désignés par la MDPH, sont limitées aux possibilités offertes par le règlement de l'examen présenté.

Quelques sigles que vous pouvez rencontrer

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap
AVS : Auxiliaire de vie scolaire
CAPASH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
EREA : Établissement régional d'enseignement adapté
IEN-ASH : Inspecteur de l'éducation nationale chargé des enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en situation de handicap
INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
LSF : Langue des signes française
LPC : Langue française parlée complétée (lecture labiale et signes)
MDPH : Maison départementale des personnes handicapées
PAI : Plan d'accompagnement individuel
PAP : Plan d'accompagnement pédagogique
PPS : Projet personnalisé de scolarisation
RQTH : Reconnaissance de qualité de travailleur handicapé
SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
TED : Troubles envahissants du développement
TFC : Troubles des fonctions cognitives
TSA : Troubles spécifiques des apprentissages (troubles dys)
ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire



Pour en savoir plus

Des ressources dans l'enseignement agricole

- **Les chargés de mission : animateurs du réseau national handicap** « pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers » (C. Rigault, L. Duret).

Le réseau national Handicap est piloté par le Bureau de la vie scolaire étudiante et de l'insertion (BVIE) à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER).

Il est animé par **deux animateurs nationaux** qui sont chargés de coordonner l'action du réseau en lien avec des animateurs et correspondants régionaux présents dans les SRFD et/ou établissements.

Les deux animateurs peuvent intervenir en tant que conseil (transmission et explicitation de la réglementation, aide à la mise en œuvre de la réglementation). Ils s'assurent de la mise en œuvre des politiques éducatives par l'animation des territoires (mise en place de formations, appui aux établissements et aux instances régionales pour la mise en place de dispositifs d'accompagnement, la mise en place de partenariat). Enfin, ils mettent en place une veille documentaire, diffusent et promeuvent les exemples de bonnes pratiques.

<https://chlorofil.fr/reseaux/handicap>

- **Le Groupe d'Animation et de Professionnalisation (GAP) « Éducation inclusive »**

Créé en 2010 à l'ENSFEA, il regroupe une douzaine d'enseignants, de CPE et de personnes-ressources handicap de l'enseignement agricole public et associe à ses travaux 2 inspecteurs pédagogiques. Il a pour objectif la sensibilisation et la formation des équipes éducatives sur les troubles spécifiques des apprentissages et du langage oral et écrit (troubles « dys »). Les membres du GAP mettent en place et animent des formations nationales, régionales et sur site. Ils participent à la production de ressources pour l'enseignement et la formation, sur les troubles « dys », ainsi qu'à des expérimentations dans les domaines du repérage, de l'usage des équipements numériques pour l'accessibilité, et des adaptations pédagogiques...

- **Le bulletin du GAP «Dys» est en ligne sur le site Chlorofil**

<https://www.ensfea.fr/tag/gap-dys/>



Pour aller plus loin

Des informations complémentaires :

- **10 questions-réponses sur les « Dys »**
http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2009/10/Dys_HD.pdf
- **page dédiée à l'accessibilité numérique :**
<https://accesslab.ensfea.fr/>
- **l'inclusive :**
<https://digipad.app/p/724127/08cabb656fb3f>



La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées impose un nouveau point de vue sur le handicap à travers une définition qui **prend en compte les conséquences du trouble** subi par la personne, notamment dans sa vie quotidienne, plus que la nature et l'origine de ce trouble. « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, **cognitives** ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Elle pose le principe d'un **droit de la personne handicapée** et le rend **inconditionnel**. « Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. » (Article 2). La notion d'école inclusive est consubstantielle sur le plan politique de la notion d'égalité des personnes et des individus. La compensation et l'accessibilité sont les outils conceptuels et techniques de cette égalité. « Art. L. 114-I-1. – La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. »

L'ensemble des dispositions générales de la loi du 11 février 2005 s'applique au champ de la scolarisation. De manière plus spécifique, la loi de 2005 confirme le droit de tout élève handicapé à accéder à l'éducation et **l'obligation pour l'État de garantir cette éducation**. La loi de 2005 rend inconditionnel le droit à l'inscription de tout enfant ou adolescent dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile (son école ou son établissement « de référence »), en faisant obligation à l'État, chaque fois que l'enfant peut effectivement fréquenter le milieu ordinaire, de mettre en œuvre les moyens financiers et humains nécessaires.

Mobiliser le milieu professionnel pour les apprentissages

La mobilisation du milieu professionnel dans les formations revêt un caractère essentiel pour donner du sens aux apprentissages et développer les capacités visées par le référentiel de diplôme. La confrontation au milieu professionnel permet une richesse de rencontres et la mobilisation de connaissances en situation concrète ; elle concourt à la construction du parcours personnalisé de l'apprenant.

Dans votre enseignement, vous devez confronter les apprenants au milieu professionnel pour leur permettre :

- ▶ de découvrir un ou plusieurs secteurs d'activités, un ou plusieurs métiers ;
- ▶ d'appréhender le monde de l'entreprise (fonctions des personnels, structure de l'entreprise, enjeux, contraintes, relations humaines...), et se confronter à des situations professionnelles réelles ;
- ▶ de conforter leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel et projet personnel ;
- ▶ de développer les capacités requises pour l'obtention du diplôme, notamment les prises d'initiative et de responsabilité les conduisant progressivement vers l'autonomie ;
- ▶ de se préparer à l'insertion professionnelle.

La mobilisation du milieu professionnel dans la formation des apprenants peut se faire :

① Dans le cadre des activités pédagogiques selon différentes modalités

- La **conduite de projets** en lien avec le milieu professionnel.
- Les **visites collectives** (entreprises agricoles, organismes, salons ou manifestations professionnelles, structures d'accueil dans les services...). Les interventions de professionnels dans la classe constituent une des facettes de la confrontation des apprenants au milieu professionnel.
- Dans certains bac pro, les **travaux pratiques renforcés** (TPR) permettent une activité professionnelle encadrée assurant une mise en situation dans un contexte plus professionnalisé que les travaux pratiques et préparent au stage individuel. Ils se déclinent de manière spécifique selon les spécialités.
- Les **chantiers-école** permettent l'immersion des apprenants dans le milieu professionnel à travers la réalisation de chantiers en situation réelle pour des professionnels (ex. : chantier en forêt, dans le domaine de l'aménagement paysager, de taille en arboriculture ou viticulture...).
- Des **mini-stages**, sur l'exploitation agricole ou l'atelier technologique de l'exploitation, période courte (1 à 2 semaines par cycle, 2 à 5 jours par période) permettent notamment une préparation au stage en entreprise ou constituent une des premières confrontations aux réalités du milieu professionnel.
- ...

2 En utilisant l'exploitation agricole et l'atelier technologique ou le magasin pédagogique de l'EPL

Ils ont vocation à proposer des situations professionnelles qui permettent :

- observation et mise en pratique d'opérations techniques, suivi et analyse, évaluation ou diagnostic,
- implication dans des démarches de projet, dans des prises de décisions,
- confrontation à des innovations ou expérimentations agro-écologiques,
- immersion dans des actions de développement ou d'animation,
- étude de problématiques ou de questions à enjeux de société.

Il vous appartient notamment d'identifier des situations professionnelles sur l'exploitation agricole de l'EPL permettant de proposer des situations de formation en relation avec les transitions agroécologique et climatique.

Concevoir et gérer des systèmes techniques basés sur l'agro-écologie suppose l'acquisition de connaissances nouvelles (processus écologiques en particulier), la mobilisation de « savoirs locaux », mais aussi le développement ou le renforcement de capacités telles que :

- apprendre à contextualiser (spécificités locales), à saisir les enjeux de durabilité et les attentes sociétales vis-à-vis de l'agriculture pour réinterroger ses propres objectifs ;
- développer les capacités d'observation et de recherche critique des informations ;
- renforcer l'approche systémique, et donc pluridisciplinaire, d'objets complexes ;
- favoriser la démarche réflexion/décision face à une question ou une « situation-problème ».

L'exploitation agricole de l'EPL est, dans ce cadre, un terrain d'apprentissage privilégié.

3 Lors des stages (BTSA) ou des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)

Les séquences en milieu professionnel ont vocation à appréhender le monde professionnel de manière transversale et concrète. Ils font l'objet d'indications précises dans les annexes des arrêtés des référentiels de formation quant à leur objectif, lieu, durée. Ils supposent la signature d'une convention par le maître de stage ou d'un contrat avec le maître d'apprentissage, l'apprenant et le directeur de l'EPL. Une annexe pédagogique à la convention de stage précise les objectifs de la (ou des) séquence(s) en milieu professionnel pour l'élève ou l'étudiant, et fait état, le cas échéant, des principales tâches ou missions qui seront confiées au stagiaire.

Ils peuvent être le support de l'évaluation de capacités professionnelles en particulier dans les épreuves terminales et pour cela l'apprenant est amené à collecter et analyser des données pour rédiger fiches, dossier ou rapport et surtout conduire une analyse réflexive des situations professionnelles vécues et observées.

Les conditions de réussite de la mobilisation du milieu professionnel pour les apprentissages

- L'équipe enseignante doit construire le **parcours pédagogique en prenant en compte les périodes de mise en situation professionnelle**, repérer la contribution possible de chaque discipline à leur valorisation.
- La recherche de stage est accompagnée (simulation d'entretien de présentation, accompagnement à l'écriture de lettre de motivation ou de CV, ...).
- Chaque période de stage ou activité en lien avec le milieu professionnel est préparée. Des objectifs lui sont fixés, en accord avec les objectifs de formation et la progression pédagogique. Des outils pour l'observation et l'investigation sont construits avec les apprenants.

- Lors du retour des PFMP, il est important que les apprenants puissent échanger, comparer, s'enrichir réciproquement de l'expérience des autres, de l'observation de situations professionnelles différentes, ceci dans le cadre d'une démarche structurée. Pour les apprentis en particulier, cette « récupération des vécus », à condition qu'elle soit accompagnée d'une analyse de comparaisons, est toujours pertinente. En outre, elle permet de reprendre contact avec la classe et de nourrir la complémentarité des deux lieux de formation.
- Le réinvestissement habitue les apprenants à analyser leurs pratiques, à mobiliser leurs connaissances dans un contexte concret, ce qui les rend acteurs de leur formation.
- Plus globalement, à l'issue des PFMP, les enseignements intègrent le vécu des apprenants, en relation avec les objectifs visés en amont.
- L'entreprise d'accueil est partie prenante de la formation des apprenants mais ne se substitue pas aux enseignants. L'implication des professionnels dans le dispositif de formation doit être claire (d'où le rôle des annexes pédagogiques, de la réunion des maîtres de stage/apprentissage...).



Pour en savoir plus

Armelle Lainé, Patrick Mayen, *Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles*, Educagri éditions, 2019

Dégrange, Ringeval, *Mettre en dialogue apprentis et maîtres d'apprentissage*, in Gaborieau, Vidal, *Enseigner à produire autrement – Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri Éditions, 2022

Héaut, *Un entretien pour évaluer et entraîner les raisonnements des TAE*, in Gaborieau, Vidal, *Enseigner à produire autrement – Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri Éditions, 2022

Enseigner avec le numérique

Les technologies et les services numériques constituent un levier majeur pour envisager les modes d'enseignement et d'organisation pédagogique. Quand on parle de numérique éducatif, on désigne à la fois le matériel, les applications, les logiciels, les services et les usages pédagogiques associés. Susceptibles d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage et favoriser ainsi la réussite de tous les élèves, ce sont des leviers d'adaptation aux enjeux économiques et aux besoins de la société contemporaine, notamment pour la formation aux nouveaux métiers et qualifications. Les technologies et services numériques constituent un appui précieux pour l'atteinte des capacités générales comme professionnelles. La place des Intelligence Artificielles dans l'enseignement interroge désormais les pratiques pédagogiques tout autant que les productions des apprenants.

Il est indispensable de vous poser quelques questions avant d'envisager d'utiliser un équipement numérique dans le cadre de votre enseignement.

- ▶ Quel est l'obstacle ou le frein aux apprentissages que vous espérez lever en mobilisant les dynamiques du numérique éducatif ? (motivation ; compréhension ; appropriation...)
- ▶ Quels équipements numériques répondent le mieux aux besoins repérés ? (outil de travail collaboratif, de pédagogie différenciée, du monde professionnel...)
- ▶ Puis-je utiliser cet outil ou service numérique dans mes pratiques pédagogiques dans des conditions de sécurité optimales et dans le respect des obligations légales ? (RGPD, articles R421-9 et Art R421-23 du Code de l'éducation)
- ▶ Quelle intégration du numérique dans la séance et dans la progression pédagogique devez-vous mettre en place ?
- ▶ Comment articuler les différents temps et lieux de l'apprentissage ? (en classe, à la maison...)

Le cadre de référence des compétences numériques pour l'éducation (CRCN Édu) est la déclinaison française du Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) européen. Le CRCN Édu est l'ensemble des compétences numériques que les enseignants et formateurs doivent acquérir pour enseigner au et par le numérique de manière pertinente. Il se compose de 5 domaines déclinés en 19 compétences :

Domaine 1 - Développement professionnel : utiliser le numérique pour interagir et se former dans son environnement professionnel

- Compétence 1.1 : Communiquer
- Compétence 1.2 : Collaborer
- Compétence 1.3 : Se former, développer une veille
- Compétence 1.4 : Agir en faveur d'un numérique responsable
- Compétence 1.5 : Adopter une posture ouverte, critique et réflexive

Domaine 2 - Gestion des ressources numériques : identifier, sélectionner, adapter, produire des ressources numériques pédagogiques

- Compétence 2.1 : Sélectionner des ressources
- Compétence 2.2 : Concevoir des ressources

– Compétence 2.3 : Gérer des ressources

Domaine 3 - Enseignement-apprentissage avec et par le numérique : concevoir, scénariser, évaluer, mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage

– Compétence 3.1 : Concevoir

– Compétence 3.2 : Mettre en œuvre

– Compétence 3.3 : Évaluer

Domaine 4 - Prendre en compte la diversité des apprenants et les rendre autonomes : inclure et rendre accessible, différencier et engager les apprenants

– Compétence 4.1 : Inclure et rendre accessible

– Compétence 4.2 : Différencier

– Compétence 4.3 : Engager les apprenants

Domaine 5 - Développement des compétences numériques des apprenants : développer, évaluer et certifier les compétences numériques des apprenants (CRCN / Pix).

– Compétence 5.1 : Information et données

– Compétence 5.2 : Communication et collaboration

– Compétence 5.3 : Création de contenu

– Compétence 5.4 : Protection et sécurité

– Compétence 5.5 : Environnement numérique

Une plus-value pour l'enseignement des disciplines

L'apport spécifique à divers domaines d'apprentissage est indéniable, qu'il s'agisse par exemple de l'acquisition de compétences langagières, de la conception dynamique de la géométrie ou de la géographie, ou encore de la création visuelle et sonore.

Les usages des équipements numériques sont au service des apprentissages. On peut, dans ce but, lister quelques plus-values que peut apporter l'usage du numérique :

- la possibilité de concevoir différemment la relation enseignant - apprenant ;
- le développement de nouveaux modes d'accès à l'information et de construction du savoir plaçant les apprenants en position de construire les contenus individuellement ou collectivement dans des démarches collaboratives et coopératives ;
- la possibilité d'offrir des situations d'apprentissages motivantes pour les apprenants en les plaçant dans une dynamique de mise en activité tout en réduisant leur peur de l'échec ;
- la possibilité d'adapter et de personnaliser les parcours d'apprentissage, notamment pour les apprenants en situation de handicap ;
- la possibilité pour chaque apprenant de travailler en autonomie ou de collaborer avec ses pairs, y compris hors de la classe, en particulier dans le cadre de l'utilisation d'une plateforme d'échange ;
- la possibilité pour l'enseignant de recueillir rapidement des informations sur les apprentissages de chacun des apprenants de sa classe ;
- la possibilité d'associer les parents et de coopérer avec eux dans le suivi du travail personnel de l'apprenant;
- la possibilité de s'initier, durant la formation, aux équipements numériques utilisés dans le monde professionnel actuel.
- la possibilité pour chaque enseignant de proposer des modalités d'apprentissages incluant des temps en classe et en dehors de la classe, individuels et en groupe en utilisant des services comme les environnements numériques de travail (ENT) ou les plateformes d'apprentissage et d'enseignement à distance (Learning Management System LMS), tels que Moodle.

▀ Quelques équipements numériques d'usage courant

D'emblée, deux aspects de la présence du numérique dans les classes doivent être distingués :

- l'utilisation d'un outil collectif de visualisation, de démonstration, d'explication, interactif ou non ;
- l'utilisation individuelle et collective d'ordinateurs, tablettes et autres objets électroniques, connectés ou non, par l'apprenant.

Outils	Usages
Vidéoprojecteur, TBI (tableau blanc interactif) ou écran tactile interactif, casque de réalité virtuelle	Outil de visualisation collective, individuelle, interactif ou non.
Espace numérique de travail (ENT)	Communication d'informations (calendrier, évaluations, partage de documents divers...). Suivi de l'avancée des projets et de leur évaluation. Construction d'un portfolio permettant un suivi individuel de l'acquisition de compétences. Cahier de texte numérique.
Ordinateur	Bureautique, analyse de données, programmation.
Les équipements individuels mobiles 1. Calculatrice 2. Tablette, Smartphone 3. Lecteur MP3, MP4 4. Ordinateur portable	Outil individuel de calcul. Outil individuel de visualisation, de recherche, de production. Travail sur le terrain, GPS, photographie. Réception orale comme production orale. Captation sonore et vidéo.
Microcontrôleurs, capteurs, actionneurs	Captation de données, programmation, automatismes, robotique
Réseau Internet	Accès aux ressources en ligne. Travail à distance. Communication asynchrone via messagerie.
Outils collaboratifs	Outils de stockage et de partage de fichiers. Outils d'écriture collaborative, de prise de notes collaborative. Outils de brainstorming collectif. Outils de gestion de projet, de gestion d'agenda. Outils de réunion ou de formation à distance...

Les équipements numériques favorisent la poursuite du travail engagé en classe en mettant à disposition les ressources individuelles ou collectives de la classe via une plateforme d'échange comme l'ENT.

Les travaux collaboratifs (blogs de classe, par exemple) peuvent être facilités et enrichis par des mises en réseau numériques : réseaux d'établissements, ENT, plateforme eTwinning ou autres.

L'usage en classe des « jeux sérieux » permet de maintenir les efforts dans l'apprentissage en offrant l'opportunité d'exercer en articulation continue des compétences de compréhension et d'expression orale ou écrite. Ils encouragent les élèves à interagir et à communiquer en créant un contexte d'utilisation dynamique et interactif.

Les outils numériques permettent d'aménager l'environnement de travail, pour les élèves à besoins particuliers dys, HPI, malvoyants, sourds, etc., c'est-à-dire créer un

environnement permettant un accompagnement individualisé et compensateur, favorisant ainsi les apprentissages.

L'utilisation du numérique dans le cadre des apprentissages permet aux apprenants de développer des capacités et d'acquérir une culture informatique et numérique. Ces dernières sont définies par le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) issues du DIGCOMP de l'Union Européenne. Elles sont certifiées dans le cadre du dispositif Pix (service public en ligne pour évaluer, développer et certifier ses compétences numériques) conformément à l'article D. 121-I du Code de l'éducation.

Le numérique et la réglementation

L'usage du numérique en classe fait désormais partie des pratiques pédagogiques régulières de beaucoup d'enseignants. Ces pratiques doivent s'inscrire dans un cadre juridique. En effet, l'usage du numérique n'échappe ni aux lois, ni aux règles encadrant la propriété intellectuelle, la protection des données personnelles, ou la liberté d'expression, etc. Il est donc nécessaire de sécuriser sa pratique en respectant des règles simples en matière de production et d'animation de cours et en choisissant des ressources appropriées. Les activités péda-numériques doivent s'inscrire dans le cadre du règlement intérieur de l'établissement. Les enseignants doivent privilégier l'utilisation des équipements institutionnels mis à leur disposition et en particulier l'utilisation des Espace Numériques de Travail (ENT) en veillant à la sécurité de leurs données personnelles et de celles apprenants (RGPD). L'utilisation de ressources (textes, images, vidéos, etc.) s'effectuent dans le strict respect du droit d'auteur. Dès lors que les enseignants publient en ligne des ressources originales qu'ils ont créées, ils doivent pouvoir le faire sur une plateforme conforme au RGPD, les signer et si besoin les protéger (en utilisant par exemple les Créatives Commons <https://creativecommons.org/>).

Concernant les échanges en ligne avec les apprenants, les enseignants doivent limiter au maximum la collecte des données personnelles, respecter le droit à l'image et le droit des personnes.

Vous trouverez dans la rubrique « Pour en savoir plus » des conseils et des guides cadrant l'usage du numérique dans les établissements de l'enseignement agricole.

Le numérique dans le domaine professionnel

L'agriculture entre dans l'ère du numérique. Applications, services, données, robots, drones, intelligence artificielle font partie de la nouvelle révolution agricole. L'agriculture d'aujourd'hui et de demain doit produire autant, voire plus et mieux en étant triplement performante. Les évolutions en matière d'usage du numérique y contribuent, de la production à la commercialisation.

Votre place dans une formation pertinente et actualisée des futurs professionnels doit fortement vous inciter à faire découvrir aux apprenants et les familiariser avec la numérisation de l'agriculture. Ainsi, faire l'apprentissage de la valorisation de multiples données existantes (big data), mobiliser le numérique comme outil complémentaire d'aide à la décision, réfléchir aux nouveaux services possibles (en lien avec la traçabilité des données géolocalisées, travail collaboratif et coopératif, gestion de matériel en commun, nouvelles relations avec le consommateur...) sont fondamentaux pour les professionnels de demain. Les confrontations que vous pourrez construire avec le milieu professionnel, l'usage du numérique sur l'exploitation agricole de l'EPL vous aideront à mettre en place des situations pédagogiques pertinentes en lien avec l'apprentissage du numérique professionnel.

■ Le numérique et l'hybridation de l'enseignement

L'enseignement hybride résulte d'une « combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone »¹.

Enseigner de manière hybride ne signifie pas seulement alterner les activités d'apprentissage en classe et en dehors de la classe (à la maison ou en étude) cela signifie réfléchir à une organisation différente de l'apprentissage. L'apprentissage en présentiel (avec l'aide directe et bienveillante de l'enseignant) est combiné avec l'apprentissage en ligne (l'enseignant intervient alors en amont en choisissant des outils numériques et des activités, mais aussi en aval de l'apprentissage sous la forme d'accompagnements et de remédiations par mail, forums de discussion, etc.).

Enseigner de façon hybride constitue une approche pédagogique intégrée et équilibrée qui questionne la façon d'enseigner en redonnant du sens à la présence en classe.

La classe inversée est un exemple d'enseignement hybride. Il s'agit d'une stratégie pédagogique où : la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait « à distance » (et en ligne sur une plateforme LMS par exemple) en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide de technologies (ex : vidéo en ligne du cours, screencast, lecture de documents pdf, préparation d'exercices, etc.)... et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait en classe « en présence » (ex : échanges entre l'enseignant et ses élèves, échanges entre pairs, projets de groupes, manipulations concrètes, débats, évaluation, etc.).

« L'idée essentielle de la classe inversée ne réside pas dans la médiatisation numérique des cours mais dans la volonté de retrouver du sens à la présence, à la rencontre entre les élèves et avec l'enseignant. » Marcel LEBRUN (2018)

■ Quelle place pour les Intelligence Artificielles dans l'enseignement ?

Le développement rapide et l'engouement récent qui entourent les intelligences artificielles (IA) interrogent l'école, les apprentissages et plus largement le rapport à la connaissance. Les IA et plus particulièrement l'IA générative offrent de nombreuses opportunités aux enseignants et aux formateurs parmi lesquelles on peut citer l'élaboration de cours ou la production d'activités pédagogiques. La mobilisation des IA impose de s'interroger sur la question du cadre juridique de ses usages et en particulier celui des données personnelles. Le rappel du respect du cadre éthique de l'utilisation d'informations existantes ou de la production de nouvelles informations grâce à l'IA paraît essentiel. Enfin, dans la dynamique de l'accompagnement aux transitions, la question de la consommation énergétique que les IA nécessitent pourra constituer le sujet d'échanges constructifs.

Il appartient aux enseignants et formateurs d'éduquer au développement d'usages lucides et raisonnés de ces technologies. Dans un contexte de croissance des IA l'école doit donc favoriser le développement de futurs experts armés d'une solide pensée critique.

¹ APOP - Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Post secondaire.



Pour en savoir plus

<https://chlorofil.fr/numerique>

CRCN-Edu <https://eduscol.education.fr/document/47366/download>

Péd@goTICEA : *Pédagogie et numérique : des enseignants et des formateurs racontent*

<https://chlorofil.fr/pedagogicea>

Eduscol : *Enseigner avec le numérique* :
<https://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-lenumerique.html>

ACOUSTICE : *accompagnons le numérique éducatif dans l'enseignement agricole.*

<https://acoustice.educagri.fr/>

La révolution numérique, Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la forêt, *alim'agri* n°1565, octobre, novembre, décembre 2016 :

<https://agriculture.gouv.fr/alimagri-la-revolution-numerique>

« *Applications agricoles mobiles pour l'enseignement* » pour tablettes Android, Philippe Beguyot, Eduter Ingénierie.

André Tricot, *Apprendre avec le numérique, mythes et réalités*, Retz, 2020

Penser le numérique pour une agriculture durable, INRAE, janvier 2023.

Feuille de route Agriculture et numérique, Gouvernement, février 2022.

Agriculture et numérique, Tirer le meilleur du numérique pour contribuer à la transition vers des agricultures et des systèmes alimentaires durables, INRIA et INRAE, Livre Blanc N° 6, janvier 2022.

Livre blanc de l'agriculture numérique de l'INRIA

https://www.inria.fr/sites/default/files/2022-02/livre-blanc-agriculture-numerique-2022_INRIA_BD.pdf

Usages pédagogiques du numérique : Quels liens avec la réglementation ? : Outils et conseils pour aider dans les choix de pratiques pédago-numériques

<https://chlorofil.fr/numerique/plan-2018-2020/suivi/apprenants>

Guide des principales règles en matière d'usage du numérique dans les établissements scolaires de l'enseignement agricole

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/numerique/chantiers/reglementaire/2310-guide-num.pdf

Guide et charte d'usage des services et outils numériques pour les apprenants

<https://chlorofil.fr/numerique/plan-2018-2020/suivi/apprenants>



La DGER s'est dotée d'un plan triennal pour le développement du numérique éducatif dans l'enseignement technique agricole 2018-2020.

Le numérique éducatif a vocation à se déployer dans la confiance et la sécurité et permettre de prendre en compte la diversité des apprenants, de favoriser leurs apprentissages, d'éviter les décrochages scolaires, de mettre en place des solutions pédagogiques innovantes. Il doit devenir une préoccupation de chacun, en évitant l'exclusion et en engageant toute la communauté à ses usages, à leur développement et à la création de ressources pédagogiques, avec l'aide des établissements du dispositif national d'appui et la recherche.

<https://chlorofil.fr/numerique/plan-2018-2020>

Animer un groupe classe

Tout au long de votre enseignement, vous devez faire en sorte que les apprenants s'engagent dans les activités proposées dans un climat de travail favorable aux apprentissages, en prévenant les comportements inappropriés.

■ Quelques pistes pour la gestion de la classe

Pour une bonne gestion de la classe, il faut avant tout maîtriser la gestion des apprentissages. La qualité de la relation entre la classe et l'enseignant est également importante pour que les apprenants soient moins tentés de se distraire ou de transgresser les règles.

► **Se donner un cadre : des règles explicites, mais pas trop rigides.**

- Avant la première rencontre avec une classe, consultez vos collègues ainsi que le règlement intérieur de l'établissement, et anticipez les règles de vie de classe que vous allez poser : ponctualité, prises de parole, déplacements en cours de séance, comportements, consignes de sécurité, remise en ordre en fin de séance, niveau sonore... Pour ne pas submerger les apprenants de règles, vous pourrez présenter les règles principales dès le premier cours et/ou les construire avec les apprenants, puis annoncerez les règles suivantes lorsque les occasions se présenteront.
- Vous êtes le garant du cadre et de la sécurité, soyez cohérent et constant. En général, les apprenants comprennent et apprécient les règles, du moment qu'elles sont explicites et raisonnables, voire qu'ils ont participé à leur écriture : il s'agit de n'être ni permissif (les conditions pour apprendre ne seraient pas garanties), ni rigide (ce qui pourrait avoir pour effet que les apprenants ne soient pas dans de bonnes dispositions pour venir dans votre cours).
- Il va de soi que vous devez vous-même renvoyer **une image d'exemplarité** et **de cohérence avec les principes affichés**.

► **Mettre en place une considération réciproque : souciez-vous des apprenants, ils vous le rendront !**

- Initiez une spirale positive dans la relation avec les apprenants : dès le début de l'année, respectez-les, écoutez-les, souriez-leur, sachez les identifier nominativement, encouragez-les, accueillez-les lorsqu'ils entrent en salle... En montrant de la considération pour eux, les apprenants montreront de la considération pour vous, reconnaîtront votre autorité et coopéreront avec vous.

Vous êtes le capitaine du navire : ne vous laissez pas monopoliser par un ou quelques apprenants, occupez l'espace, gérez le temps, ayez sous votre regard bienveillant et votre vigilance l'ensemble de la classe.

Lorsque vous préparez votre séance, pensez à ce que feront les apprenants à chaque instant : évitez les moments de flottement, les moments d'ennui potentiel. Faites-en sorte que les apprenants sachent quoi faire et pourquoi le faire...

- Soyez à l'écoute, montrez aux apprenants que vous vous souciez de leur réussite, de leur bien-être. Cela doit toujours aller de pair avec des attentes positives et élevées pour les apprenants.

► **Susciter la motivation des apprenants : faites-en sorte qu'ils aient envie de venir en cours.**

- Proposez des activités en lien avec les intérêts des apprenants.
- Suscitez leur curiosité.
- Variez les activités, faites-en sorte que les apprenants se posent des questions, interagissent, participent, créent... **Plus vous parlez, moins les apprenants travaillent !**
- Faites preuve d'enthousiasme.
- N'hésitez pas à faire preuve d'humour, mais avec modération et jamais au détriment des apprenants.

■ **Asseoir une « autorité éducative »**

Contrairement aux idées reçues, il n'y a pas d'autorité naturelle, dont certains seraient pourvus et d'autres pas. L'autorité s'apprend et résulte avant tout de votre capacité à mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques et de communication qui permettent aux apprenants de progresser dans une relation humaine de confiance. En ce sens, elle doit exclure tout autoritarisme, qui fonctionne sur le seul rapport de domination/soumission, et est généralement contre-productif. L'autorité que vous allez construire et assumer doit s'inscrire dans une visée éducative et permettre de responsabiliser les jeunes, de les rendre acteurs.

L'entrée en classe marque une transition qui peut être appuyée par des rituels facilitant la mise au travail des apprenants : parler à voix basse, se saluer, préparer ses affaires... Permettre aux apprenants de se mettre rapidement au travail peut écarter certains problèmes de discipline.



Bruno Robbes insiste sur la triple signification de l'autorité : l'autorité statutaire (« être l'autorité »), l'autorité de l'auteur qui s'autorise et autorise l'autre (« avoir de l'autorité »), l'autorité des savoirs et savoir-faire qui fondent la compétence (« faire autorité »). Ces trois dimensions sont indissociables et doivent être travaillées ensemble (l'autorité éducative dans la classe, Robbes, ESF, 2020).

N'oubliez pas qu'un climat de travail agréable pour les apprenants participe également de votre bien-être professionnel !

Bien sûr, les apprenants seront plus à même de suivre les règles si ces dernières sont appliquées par l'ensemble des membres de la communauté éducative.



Pour en savoir plus

Sylvain Connac : Pour une pédagogie de la confiance

<https://www.cafepedagogique.net/2016/10/13/sylvain-connac-pour-une-pedagogie-de-la-confiance/>

Anne-Marie Bazzo, Cyril Desouches, *Enjeux éthiques du métier d'enseignant, Travailler en réseau, Coopérer dans l'intérêt des élèves, Évaluer les conflits, S'appuyer sur la richesse des élèves*, ESF, 2016

Jean-Michel Zakhartchouk, *Réussir ses premiers cours*. ESF éditeur, 2019

Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF éditeur, 2021

Gérer les situations difficiles avec les apprenants

Des situations difficiles peuvent apparaître en classe, notamment lorsque les stratégies préventives de gestion de classe ne suffisent pas.

Les problématiques sociales ont fait leur entrée dans l'école et les enseignants ne peuvent plus se limiter à instruire les apprenants : ils doivent aussi contribuer à leur éducation. Les textes réglementaires (Code de l'Éducation, note de service [DGER/SDPFE/2024-122 du 21-02-2024](#) sur le cadre réglementaire du régime disciplinaire dans les EPLEFPA, référentiels des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole : Arrêté du 13 juillet 2016¹) convergent en ce sens : l'enseignant a un rôle éducatif, il doit organiser le « vivre ensemble », lutter contre les discriminations, prévenir les violences et les conduites à risque...

Quelques conseils pour gérer les situations difficiles

- Les perturbations classiques (bavardages, agitation...) se règlent souvent sans avoir besoin de recourir à la punition : en fixant avec attention l'apprenant, en se déplaçant près de lui, en le rappelant à l'ordre calmement et fermement...
- En cas de conflit, privilégiez le dialogue (après le cours par exemple), échangez sur l'objet du conflit, les causes, recherchez ensemble une solution. L'écoute et le dialogue sont plus efficaces et plus éducatifs que les stratégies coercitives.
- De façon générale, essayez toujours de repérer la(les) raison(s) des comportements inappropriés. Par exemple, un refus de travail est-il dû au fait que l'apprenant a une faible estime de lui-même ? à un conflit avec vous-même ? à un manque d'intérêt pour le cours ? à un besoin d'être soutenu pour des raisons qui peuvent être extra-scolaires... ? Votre réaction pourra varier en fonction de votre analyse de la situation : modifiez votre façon de faire cours, montrez à l'apprenant qu'il est capable de réussir, encouragez-le...
- Si vous vous trouvez en difficulté face à un ou des apprenants, ne dramatisez pas ! Cela arrive, un jour ou l'autre, à tous les enseignants. Par contre, ne restez pas isolé. Parlez-en tout de suite autour de vous : une solution sera sans doute trouvée (par le biais d'une intervention auprès des apprenants, d'une réunion d'équipe, de la convocation des responsables légaux des apprenants...).

Un enseignant qui constate un problème qui peut s'avérer dangereux pour l'apprenant, ne doit pas hésiter à prévenir le CPE qui pourra voir avec l'infirmière et le chef d'établissement comment répondre à la situation. Par ailleurs, des difficultés peuvent être connues par le CPE qui pourra orienter utilement l'enseignant.

1. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032939428>

Punitions et sanctions

Sanctions et punitions relèvent du cadre du règlement intérieur de l'établissement. Les enseignants ne sont pas habilités à donner des sanctions. Cependant, le respect des règles applicables dans la classe relève de leur responsabilité et à ce titre, ils peuvent être amenés à donner des punitions en réponse à des manquements mineurs aux obligations des élèves ou de légères perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement (cf. note de service citée en introduction).

Lorsque les stratégies préventives, le dialogue avec l'apprenant et les avertissements oraux ne fonctionnent pas, la punition est l'étape suivante. Quelques points d'appui :

- n'annoncez pas des punitions que vous ne pourriez pas ou ne voudriez pas appliquer, vous perdriez votre crédibilité ;
- les punitions collectives ne sont pas autorisées, dans la mesure où nul ne peut être sanctionné pour un acte qu'il n'a pas commis ;
- les punitions ne doivent pas être perçues comme humiliantes par les apprenants. Cela pourrait les décourager ou provoquer une certaine hostilité ;
- votre position est celle d'un adulte responsable : vous devez être juste et constant, ne pas vous emporter. Souvent, il est profitable de ne pas réagir à chaud et de différer la confrontation, par exemple en demandant à l'apprenant de venir vous voir à la fin du cours. De plus, cela permet de ne pas se lancer dans un conflit public dans lequel personne ne voudrait perdre la face ;
- la punition vise des actes et non une personne (un vol et non un voleur) : il faut distinguer l'acte (inacceptable) et la personne (toujours respectable) ;
- les punitions doivent être modérées, proportionnelles à l'acte et à sa répétition, et les plus éducatives possibles : demander aux apprenants d'écrire sur leur comportement, de proposer des solutions pour éviter que ce comportement se reproduise, leur demander de faire un exposé sur un thème en lien avec le comportement (racisme, vol)... Cela leur permettra de mettre du sens sur ce qui s'est passé ;
- la note zéro infligée à un élève en raison d'un motif exclusivement disciplinaire est proscrite et, d'une manière générale, l'évaluation ne doit pas être utilisée à des fins de sanction individuelle ou collective ;
- l'exclusion de cours ne peut être décidée par l'enseignant que dans le cas d'un danger grave et imminent. Dans ce cas, l'élève doit pouvoir recevoir les enseignements dont ont bénéficié les élèves de la classe.

Les punitions sont encadrées par la circulaire «NOR : MENEI120336C Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN - DGESCO B3-3» qui précise que la punition peut prendre la forme :

- d'une inscription sur le carnet de correspondance ;
- d'une excuse orale ou écrite ;
- d'un devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue ;
- d'une retenue pour faire un exercice non fait ;
- d'une remontrance ;
- d'un travail d'intérêt général.

La punition ne peut pas prendre la forme d'une note. La punition a un objectif éducatif. La punition n'est pas une sanction. Elle ne peut faire l'objet d'aucun recours

De manière générale, même si vous devez adapter les punitions aux circonstances, souvenez-vous que les apprenants, surtout adolescents, sont très soucieux des injustices dont eux-mêmes ou leurs camarades pourraient être l'objet.

Harcèlement

Votre rôle, en tant que professionnel, est de repérer, d'écouter, d'alerter. Les conduites à tenir sont mises à disposition sur le site suivant :

<https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Vous pouvez également prendre conseil auprès de L'association e-Enfance qui lutte contre le harcèlement et les violences numériques que subissent les jeunes :

<https://e-enfance.org/>



Pour en savoir plus

Blin, J.-F. *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Éditions Delagrave, 2004

Buttner Y., Maurin A. *Le droit de la vie scolaire - Ecoles, collèges, lycées*. 10^e éd. Dalloz, 2024. États de droit.

Favre, D. *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod, 2019

3 4

Utiliser et créer des ressources pédagogiques

Utiliser les ressources pédagogiques
de l'enseignement agricole

fiche 19

Découvrir d'autres ressources pédagogiques

fiche 20

Utiliser les ressources pédagogiques de l'enseignement agricole

Pour optimiser votre efficacité, repérez au plus vite les personnes, les lieux-ressources, les ressources accessibles en ligne.

Diffusion des référentiels : diplôme

Les référentiels du diplôme sont mis en ligne sur le site <https://chlorofil.fr/diplomes>

En fonction de votre fiche de service, prenez connaissance des référentiels des diplômes. Ces derniers sont éclairés par des documents d'accompagnement (DA) proposés par l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole, qui fournissent des indications et des recommandations pédagogiques pour leur mise en œuvre. Des notes de service précisent les modalités de certification des capacités.

Pour accéder aux sujets des épreuves écrites des examens de l'enseignement agricole, consulter : <https://chlorofil.fr/sujets-examens>

L'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) www.ensfea.fr propose aussi des ressources complémentaires.

Centre de Documentation et d'Information : CDI

Les professeurs-documentalistes, les techniciens formation recherche documentation TFR assurent une médiation documentaire dans les Centres de Documentation et d'Information pour répondre à vos besoins d'information y compris en matière d'information spécialisée, faciliter votre veille informationnelle ; pour vous permettre de construire vos séances pédagogiques dans le cadre des référentiels et des programmes, mettre en œuvre des projets et ainsi développer votre culture de l'information et la culture informationnelle des apprenants. Le CDI est le lieu privilégié de rencontres des savoirs et de construction des connaissances. Le portail documentaire de l'établissement (portail e-sidoc) vous permet d'accéder à des documents numériques 24h/24. La documentation sous toutes ses formes est traitée, organisée afin d'en faciliter l'accès et l'utilisation individuelle ou collective. En tant que professeur principal, vous trouverez des documents pour accompagner les élèves dans leur construction de leur projet personnel, scolaire et professionnel

Consulter

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/etabs-secondaire/etablissements-publics-locaux-enseignement-formation-prof-agricoles/cdi>

Le travail mutualisé du réseau national documentaire de l'enseignement agricole (réseau RENADOC) vous propose des ressources ciblées en fonction de vos enseignements (analyse d'articles de périodiques et de ressources numériques). Vous pouvez les consulter via le portail Renadocagri, dans la rubrique « **Je cherche, Je trouve** » dans le catalogue national.

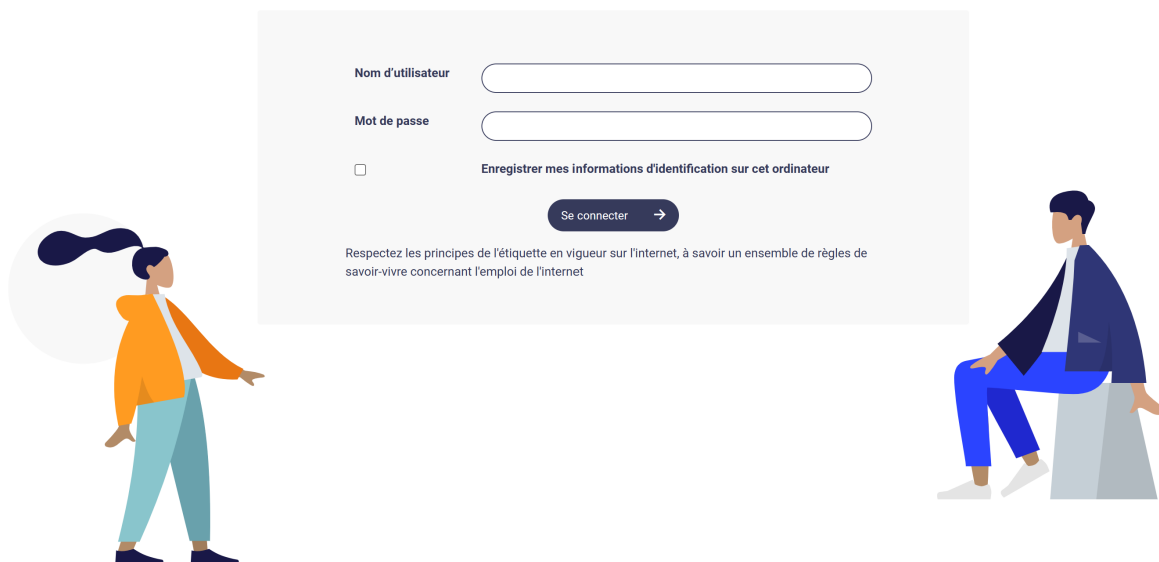
https://renadocagri.fr/index.php?search_type_asked=simple_search

Votre bureau numérique mis à disposition par le ministère en charge de l'agriculture



Bienvenue sur votre bureau numérique

Les outils que vous connaissez, accessibles sur une seule page web, pour tout retrouver simplement.



Consulter : https://mel.din.developpement-durable.gouv.fr/bureau/?_task=bureau

Pour vous connecter, vous devez indiquer votre nom d'utilisateur : prenom.nom.agri et votre mot de passe de votre compte de messagerie.

Vous devez respecter les principes de l'étiquette en vigueur sur l'internet, à savoir un ensemble de règles de savoir-vivre concernant l'emploi de l'internet.

De nombreux services en ligne vous sont proposés grâce à votre messagerie professionnelle du ministère de l'Agriculture, votre agenda, Tchap (messagerie instantanée du secteur public), vos espaces de travail, vos tâches, un annuaire, M'informer, Plus d'applications (Kanban et création de sondage). Une aide en ligne est disponible :

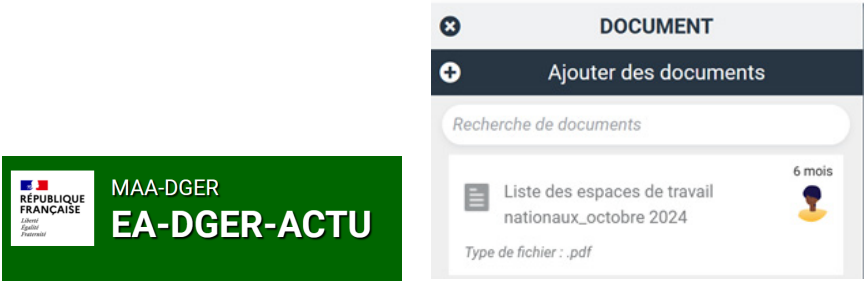
https://bnum.din.gouv.fr/?_task=news#

RESANA vous permet de travailler en groupe avec des outils bureautiques collaboratifs. Pour vous connecter sur RESANA, il faut saisir votre adresse mail prenom.nom@educagri.fr et votre mot de passe de messagerie.

<https://resana.numerique.gouv.fr/public/>

Pour faire une demande d'inscription aux espaces nationaux disciplinaires ou thématiques, vous devez contacter l'administrateur de chaque espace national. Pour connaître la liste des espaces nationaux RESANA vous pouvez consulter l'espace RESANA national EA-DGER- Actu.

Pour vous former à l'utilisation de ces applications numériques, vous pouvez solliciter le professeur de technologies informatiques et multimédia TIM ou le professeur documentaliste de l'établissement.



Liste des espaces de travail nationaux octobre 2024

INTITULÉ
EA-DGER-ACTA/ACTIA
EA-DGER-ACTU
EA-DGER-ADT
EA-DGER-AGDATA
EA-DGER-AGENTS.COMPTABLES
EA-DGER-AGRICULTURE ULTRAMARINE
EA-DGER-AGROÉQUIPEMENT
EA-DGER-AGROFORESTERIES
EA-DGER-ALIMENTATION DURABLE ET EGALIM
EA-DGER-AMENAGEMENTS-PAYSAGERS
EA-DGER-ANEAP
EA-DGER-APEPA
EA-DGER-AQUACULTURE
EA-DGER-ASGGAC (ASSOCIATION DES SECRÉTAIRES GÉNÉRAUX)
EA-DGER-ASSOCIATION-DIRECTEURS DE CENTRE FPCA
EA-DGER-BAC-PRO-GMNF
EA-DGER-BEC-AGROPARISTECH
EA-DGER-BEC-BSA
EA-DGER-BEC-ENSP
EA-DGER-BEC-ENVA
EA-DGER-BEC-ENVT
EA-DGER-BEC-INSTITUT AGRO
EA-DGER-BEC-ONIRIS
EA-DGER-BEC-VAS
EA-DGER-CAPA

EA-DGER-CAPEVAL
EA-DGER-CASDAR-TAE
EA-DGER-CDI
EA-DGER-CONF AGROÉCOLOGIE ET PRODUCTIONS VÉGÉTALES
EA-DGER-CONF' BTS-ACSE/DARC
EA-DGER-CONF CI
EA-DGER-CONF' FORMATEUR SST
EA-DGER-CONF-ECO-SESG
EA-DGER-CONFLANGUES
EA-DGER-CONF-LETTRES 2
EA-DGER-COOPEUROPE&INTERNATIONAL
EA-DGER-CPE
EA-DGER-DISPOSITIF ECOPHYTO'TER
EA-DGER-E2TAP_UNION DES ASSOCIATIONS DES PERSONNELS DE DIRECTION EAP
EA-DGER-ECO-BIO
EA-DGER-EDDT
EA-DGER-EDUCAGRI-EDITIONS
EA-DGER-ENERGIE-CLIMAT
EA-DGER-ENSFEA-RESAPE
EA-DGER-EPA2-INTER-RÉSEAUX
EA-DGER-EPS
EA-DGER-ERASMUS + SCO/ EFP/ADULTE
EA-DGER-ERASMUSSUP
EA-DGER-ESC
EA-DGER-ESPACE CENTRE DE RESSOURCES (CDR)
EA-DGER-FINANCEMENTS DE PROJETS
EA-DGER-FLORAC-RDC
EA-DGER-FOAD
EA-DGER-FORMABIO-RESO'THEM-BERGERIENATIONALE
EA-DGER-FORMATION SPORTEA
EA-DGER-FORUM SAP
EA-DGER-FPCA-SRFD
EA-DGER-GARR
EA-DGER-GEMEAU
EA-DGER-GLA
EA-DGER-GT DNL BIOLOGIE-ÉCOLOGIE
EA-DGER-HANDICAP-INSERTION PERSONNELS
EA-DGER-HIST.GEO
EA-DGER-IDEA 4
EA-DGER-INDE
EA-DGER-INFIRMIER(E)S
EA-DGER-INSERTION-ÉGALITÉ/HANDICAP

EA-DGER-INSPECTION MATHÉMATIQUES
EA-DGER-LABO
EA-DGER-L'ACTU DU WEB
EA-DGER-M2.2
EA-DGER-MATHS-INFO
EA-DGER-MISSION INSERTION ÉGALITÉ
EA-DGER-NUMEA
EA-DGER-NUMERIQUE-PROFESSIONNEL-AGRICOLE
EA-DGER-PAJ BTSA VO
EA-DGER-PAJ-BTSA-GDEA
EA-DGER-PAJ-BTSA-TC
EA-DGER-PAJ-DATR
EA-DGER-PÉD@GOTICEA
EA-DGER-PERSADMINLEGTA-LPA
EA-DGER-PHYS.CHIMIE
EA-DGER-PNDAR
EA-DGER-PNF SOL VIVANT
EA-DGER-POLOGNE/PAYS BALTES
EA-DGER-PRÉFÉRENCE
EA-DGER-PRÉFÉRENCE 4C-TRANSPORT DES ANIMAUX DE RENTE ET DE COMPAGNIE
EA-DGER-PROTEINE'LAB
EA-DGER-QUALIFICATION TÊTES DE RESEAU
EA-DGER-RÉFÉRENTS HANDICAP ECOLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AGRICOLE
EA-DGER-RÉFÉRENTS HANDICAP EN CFA
EA-DGER-RÉFÉRENTSEPA2
EA-DGER-RÉFÉRENTS-SYSCA
EA-DGER-RENADOC
EA-DGER-RENCONTRES NATIONALES EA ET AT
EA-DGER-REPUBLIQUETCHEQUE-SLOVAQUIE
EA-DGER-RÉSEAU AMÉRIQUE LATINE
EA-DGER-RÉSEAU CEFAGRI
EA-DGER-RÉSEAU CHILI
EA-DGER-RÉSEAU ESPAGNE-PORTUGAL
EA-DGER-RÉSEAU GRÈCE
EA-DGER-RÉSEAU JAPON
EA-DGER-RÉSEAU NATIONAL DE L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ
EA-DGER-RÉSEAU NATIONAL DES DRIF
EA-DGER-RÉSEAU NATIONAL SANTÉ & SÉCURITÉ AU TRAVAIL DES APPRENANTS
EA-DGER-RÉSEAU RED-CITOYENNETÉ ET SOLIDARITÉ INTERNATIONALE
EA-DGER-RÉSEAU ROYAUME-UNI & IRLANDE
EA-DGER-RÉSEAU SPORTEA
EA-DGER-RESEAU-A.C.

EA-DGER-RESEAU-BRESIL
EA-DGER-RESEAU-CANADA
EA-DGER-RÉSEAU-CHILI
EA-DGER-RÉSEAU-ITALIE
EA-DGER-RÉSEAU-ROUMANIE-BULGARIE
EA-DGER-RÉSEAUX AFRIQUE
EA-DGER-RÉSO'THEM-AGRONOMIE-ECOPHYTO
EA-DGER-RESO'THEM-BIODIVERSITÉ
EA-DGER-RÉSOTHEM-EAU
EA-DGER-RÉSO'THEM-HORTIPAYSAGES
EA-DGER-RMT CORRESPONDANTS
EA-DGER-SECONDE-PRO-NJPF
EA-DGER-SIG
EA-DGER-SOBRIÉTÉ NUMÉRIQUE
EA-DGER-SPORTEA-CNEAP
EA-DGER-SPORTEA-UNREP
EA-DGER-SRFD-HANDICAP
EA-DGER-SST PRÉVENTION
EA-DGER-TIM
EA-DGER-TRAVAIL EN AGRICULTURE
EA-DGER-TUTAC
EA-DGER-VAE-TECHNIQUE
EA-DGER-ZOOTECHNIE

Educagri éditions : des ressources au service de l'enseignement agricole

Educagri éditions est la maison d'édition de l'enseignement agricole français.

L'édition privée répondant peu aux besoins spécifiques de l'enseignement agricole et la réponse à ces carences relevant selon le législateur d'une mission de service public, cette dernière a été confiée à Educagri éditions par le ministère chargé de l'agriculture qui a retenu une maison d'édition située au sein d'un établissement public. Cette mission s'intègre dans le cadre de la mission nationale d'appui à l'enseignement agricole portée par l'Institut Agro Dijon.

Educagri éditions possède un catalogue riche de plus de 1 000 titres de ressources éducatives plurimédia couvrant l'ensemble des matières générales et techniques de l'enseignement agricole, et d'ouvrages de référence dans les champs des sciences du vivant et de la pédagogie. Elle produit également des ressources pédagogiques pour accompagner l'évolution des pratiques des acteurs de l'enseignement agricole

Consulter : <https://educagri-editions.fr/>

Ressources numériques dans les établissements

#acoustice est un dispositif d'accompagnement aux usages du numérique pour l'enseignement agricole. Des ateliers permettent aux participants de découvrir, d'expérimenter et d'échanger autour d'une pratique ou d'un outil numérique. Conduits par des experts du sujet, les webinaires acoustice proposent des sujets en lien avec la pédagogie. Il s'agit par exemple de conseiller sur les outils et méthodes à mettre en œuvre dans

les modules d'enseignement ou professionnels de nos diplômes : L'IA pour un usage pédagogique, Bnum : plus pratique et plus simple, Open Badges Spécial Printemps des transitions, L'IA pour un usage administratif, Agriculture numérique : projets pédagogiques et projets locaux / nationaux, Enseigner à distance en synchrone depuis sa classe – exemple du dispositif HYSAGRI, Anim Visio efficace et conviviale, Des capteurs connectés au service des transitions – programme de Bac Pro, Le MP8 du Bac Pro SAPAT, Sobriété numérique – Séminaire décembre 2024 Dijon, etc. Des reportages ou des entrevues avec vos pairs sur leurs pratiques sont proposés via des podcasts ainsi que des micro-formations.

Consulter : <https://acoustice.educagri.fr/?EmbarquemenT>

Le Moodle.acoustice (ancienne version d'acoustice) permet d'accéder aux ressources dont les cours TUTAC de l'inspection, aux espaces thématiques, aux guides (système informatique de l'enseignement agricole) et à tous les anciens ateliers du Canal SOS et du Canal RGPD.

Consulter : <https://moodle.acoustice.educagri.fr/my/>

Pour connaître les ressources numériques disponibles dans votre établissement sur le réseau pédagogique, sur l'espace numérique de travail, vous pouvez vous adresser aux professeurs de technologies informatiques et multimédia ou aux professeurs-documentalistes. Les commissions TIM et CDI permettent d'examiner les propositions d'équipement, comme les outils et les services qui sont proposés par Eduter aux établissements leur permettant de bénéficier d'accords tarifaires.

Consulter : <https://eduter.fr/pack-essentiel/>

Exemple : les ressources pour enseigner les systèmes d'information géographique **SIGEA**.

Consulter : <https://sigea.educagri.fr/>

POLLEN

Dans le cadre de la relance de l'innovation pédagogique souhaitée par la DGER, le site en faveur du partage des innovations pédagogiques de l'enseignement agricole, recense, quelle que soit la thématique, les actions pédagogiques innovantes initiées par les établissements publics et privés de l'enseignement technique agricole.

Consulter : <https://pollen.chlorofil.fr/>

CRISALIDE

Pour renforcer ses compétences à enseigner les transitions (agro) écologiques, Crisalide est un espace en ligne collaboratif offrant un ensemble de ressources pour vous aider à construire vos enseignements, proposant des scénarios de formation et d'accompagnement d'équipes pédagogiques et vous permettant de proposer de nouvelles ressources.

Consulter : <https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/>

Péd@goTICEA

Péd@goTICEA est un dispositif qui recueille des témoignages d'enseignants et de formateurs. Ces témoignages valorisent l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques des équipes. L'objectif de Péd@goTICEA est de permettre à la communauté éducative de s'approprier ces pratiques pour les mettre en œuvre au sein de leur classe.

Sous forme de fiches synthétiques, chaque contribution est organisée en deux parties :

- Une présentation de la séance ou de la séquence ;
- Une analyse de la pratique en question.

Consulter : <https://chlorofil.fr/pedagoticea>

Découvrir d'autres ressources pédagogiques

Otre les sites de référence pour l'enseignement agricole www.chlorofil.fr, <https://educagri.fr>, <https://eduter.fr> etc. et le dispositif [Acoustice](#), d'autres ressources sont disponibles.

Le site du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

C'est la source d'information pour retrouver la liste des académies, des universités, les bulletins officiels, les programmes...

Consulter : <https://www.education.gouv.fr/>

Le site du ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Consulter : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

Le site de l'IH2EF, Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est un service à compétence nationale. Il est installé sur la technopole du Futuroscope, près de Poitiers, depuis 1997. La mission de l'IH2EF est de sensibiliser et de former aux questions d'éducation et d'enseignement supérieur. L'IH2EF forme principalement les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation nationale, les cadres occupant des emplois de direction de l'enseignement supérieur, les cadres administratifs, les médecins scolaires et les emplois de haut encadrement.

Consulter : <https://www.ih2ef.education.fr/fr/>

Les services de formation et d'information du ministère de l'Éducation nationale

► Eduscol

Le site Eduscol propose des ressources spécifiques à l'Éducation nationale pour informer et accompagner les professionnels de l'éducation.

Attention, les exemples de séquences pédagogiques correspondent aux programmes de l'Éducation nationale par discipline, qui peuvent être différents de ceux de l'enseignement technique agricole.

Consulter : <https://eduscol.education.fr/>

– Enseignement et formation (niveaux, disciplines, pratique enseignante, thématiques):

Consulter : <https://eduscol.education.fr/74/enseignement-et-formation>

► **ÉduBase, une banque nationale de scénarios pédagogiques**

Elle est opérée par la direction du numérique pour l'éducation (DNE). Elle permet, à partir d'une interface unique, de rechercher un scénario pédagogique élaboré en académie illustrant un thème de programme en lien avec le numérique éducatif. Édubase s'adresse principalement aux enseignants, formateurs et inspecteurs. Plusieurs milliers de scénarios y sont indexés couvrant toutes les disciplines, tous les enseignements et tous les niveaux (premier et second degré, enseignement supérieur).

Les fiches présentes dans Édubase décrivent des scénarios adaptables et exploitables, créés par des enseignants, validés par les corps d'inspection, publiés en académie puis indexés dans la base nationale. Ces fiches pointent directement vers les pages des sites académiques où sont publiés les scénarios.

Consulter : <https://eduscol.education.fr/162/edubase>

► **M@gistère**

C'est une plateforme nationale de parcours de formation à distance sur différentes thématiques, dont le numérique éducatif. L'authentification unique se fait à l'aide du prenom.nom et du mot de passe de messagerie en cliquant sur Connexion (partie violette « Je suis enseignant ou étudiant d'un établissement dépendant de l'enseignement supérieur. Exemples : j'ai une adresse mél professionnelle fournie par une université, un INSPE, un établissement de l'enseignement supérieur, une organisation telle que Canopé, l'ONISEP ou l'enseignement agricole ») puis en effectuant le choix du fournisseur d'identité : **Educagri**.

Consulter : <https://magistere.education.fr/>

► **Lumni enseignement (anciennement Eduthèque)**

L'offre Lumni Enseignement est décrite sur : <https://eduscol.education.fr/208/lumni-enseignement>. C'est une offre de ressources numériques documentaires à destination de tous les enseignants et de leurs élèves, disponible gratuitement et librement utilisable dans le cadre des activités pédagogiques.

Consulter : <https://enseignants.lumni.fr>

► **Archiclasse**

Archiclasse accompagne les décideurs, collectivités, acteurs de l'école, équipes techniques dans la définition de leurs projets.

Archiclasse expose également les projets nationaux de construction ou de rénovation déjà réalisés et facilite la mise en relation des acteurs de ces projets et futurs projets.

Consulter : <https://archiclasse.education.fr>

► **Plateforme ÉTINCEL quand l'École et l'industrie se rencontrent**

La plateforme [Étincel](#), qui présente les objets industriels dans leur contexte d'origine, propose des scénarios pédagogiques permettant de les exploiter dans plusieurs champs disciplinaires et niveaux scolaires.



Consulter : <https://www.reseau-canope.fr/etincel/accueil>

► Espaces numériques de travail : SDET (schéma directeur des espaces numériques de travail)

Le ministère publie le SDET (schéma directeur des espaces numériques de travail) afin de définir l'architecture de référence ainsi que les services attendus dans les espaces numériques de travail. Le SDET pose les principes de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une solution ENT. La version 2024 du SDET est la version en vigueur à partir de juillet 2024.

Consulter : <https://www.education.gouv.fr/les-referentiels-450069#edugouv-summary-item-3>

► Innover et expérimenter

À échelle nationale et académique, les équipes en Recherche-développement, innovation et expérimentation travaillent au quotidien pour soutenir et impulser des dynamiques d'innovation sur le territoire et mobiliser la recherche en éducation.

Consulter : <https://eduscol.education.fr/870/innovatheque>

■ Réseau CANOPÉ

Sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, Réseau Canopé est l'opérateur de la formation tout au long de la vie des enseignants et des acteurs de l'éducation.

Consulter : <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous>

■ La plateforme Territoires Numériques Educatifs TNE

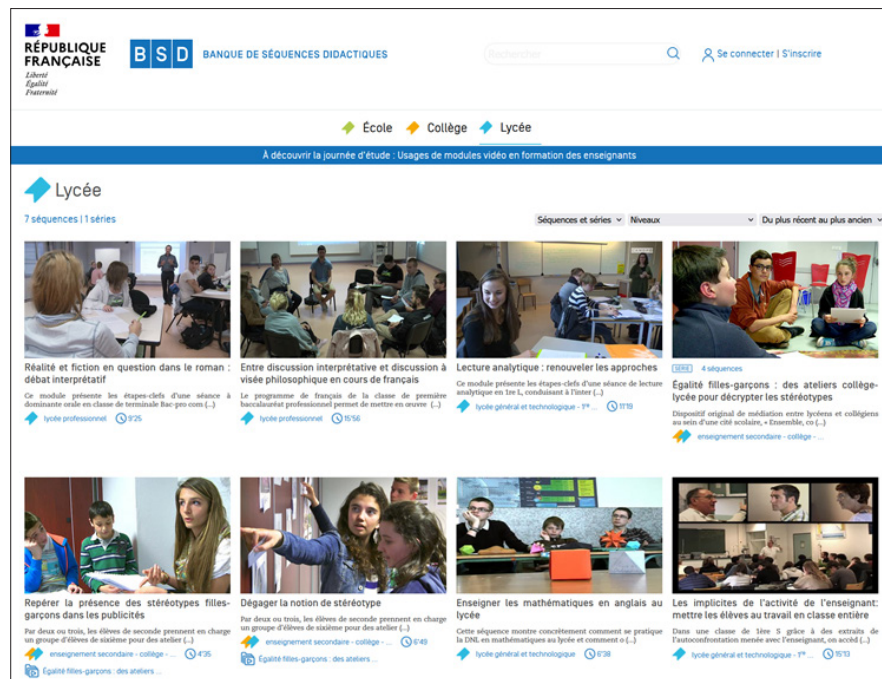
L'expérimentation « Territoires numériques éducatifs » (TNE) est destinée aux enseignants du public et du privé sous contrat, de l'enseignement agricole, mais aussi aux formateurs et cadres des 12 départements sélectionnés.

Découvrez un catalogue complet de formations et de ressources autour du numérique, destinées aux enseignants de la maternelle au lycée.

Consulter : <https://tne.reseau-canope.fr/>

► BSD

La Banque de séquences didactiques (BSD) permet d'analyser des cas pratiques d'enseignement dans le primaire et le secondaire, à l'appui de questions didactiques ou de démarches pédagogiques précisément définies. C'est un espace de formation et de documentation professionnelles accessible sur abonnement gratuit.



Le catalogue permet d'accéder à tous les modules classés par niveaux d'enseignement. Ils sont répartis en Séries et Séquences. Les séries regroupent sous un même intitulé plusieurs modules relatifs à un même sujet. Les séquences sont des unités autonomes et distinctes.

Consulter : <https://www.reseau-canope.fr/BSDB/index.aspx>

► EXTRA CLASSE

L'école on en parle beaucoup, mais est-ce qu'on l'écoute vraiment ?

Sur Extra classe, chaque semaine, nous donnons la parole à des personnes « extraordinaires », comme vous qui faites vivre et évoluer l'école.

Consulter : <https://extraclasse.reseau-canope.fr>

■ Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale.

L'administration de l'Éducation nationale est présente dans chaque région et dans chaque département: ce sont les services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale. Son organisation s'articule autour de 18 régions académiques, 30 académies et 97 directions des services départementaux de l'Éducation nationale. Une question? Retrouvez les coordonnées de vos interlocuteurs locaux.

■ Le réseau des INSPE

Créé en 2013, le Réseau des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Réseau des INSPÉ) est une association loi 1901 qui réunit les 32 INSPÉ et l'ENSFEA (École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole).

Consulter : <https://www.reseau-inspe.fr/>



Pour aller plus loin

Institut français de l'éducation (IFé)

L'Institut français de l'Éducation (IFÉ) est une composante de l'ENS de Lyon dédiée aux enjeux d'éducation. En facilitant le dialogue entre les sciences et la société, sa mission est de favoriser la circulation des savoirs et de relier les pratiques professionnelles à la recherche. L'IFÉ accompagne ainsi les professionnel·les impliqué·es dans l'amélioration et la transformation du système éducatif.

Consulter : <https://ife.ens-lyon.fr/?>

NéoPass@ction

Cette plateforme en ligne veut offrir des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail des enseignants. Cette plateforme est un outil parmi d'autres pour la formation des enseignants. Elle peut être utilisée :

- à titre personnel par toute personne disposant d'une adresse internet académique
- en situation de formation par un tuteur ou un formateur

Consulter : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

3

5

Conduire et animer des formations professionnelles continues et d'apprentissage

Définir et adapter une formation
Objectifs, contenus et modalités

fiche **21**

Accueillir, orienter, positionner et accompagner
les personnes dans leur projet de formation

fiche **22**

Mettre en œuvre et animer une formation

fiche **23**

Réguler, accompagner et évaluer

fiche **24**

Participer à la coordination, à la gestion
et au suivi administratif des formations

fiche **25**

Définir et adapter une formation

Objectifs, contenus, modalités

Les **formations diplômantes** (CAPa, BPA, Bac pro, BP, BTSa) ou certifiantes (certificats de spécialisation, CS) préparées dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de l'apprentissage (FPCA) **sont définies par un référentiel** annexé à l'arrêté de création du diplôme. Pour les diplômes rénovés récemment, le référentiel de diplôme comprend trois documents distincts et complémentaires d'activités où sont notamment décrites les activités des emplois auxquels prépare la formation, et le **le référentiel de compétences et le référentiel d'évaluation** qui indique les capacités attestées par le diplôme et les modalités d'évaluation permettant sa délivrance.

De nombreux diplômes accessibles en FPCA sont organisés et délivrés en Unités Capitalisables (UC). D'autres sont évalués selon la modalité des Contrôles en Cours de Formation (CCF). Dans tous les cas, le centre de formation adapte la formation au contexte local et définit son propre dispositif pédagogique⁽¹⁾, qu'il soumet à l'autorité académique en vue d'être habilité à mettre en œuvre des évaluations en cours de formation (modalités UC ou CCF). C'est la procédure dite d'habilitation⁽²⁾.

En effet le référentiel de diplôme confie aux centres des espaces d'autonomie importants : définition de modules locaux, répartition des temps de formation entre modules ou disciplines... Il appartient au centre de construire un dispositif adapté, en tenant compte du contexte professionnel local (activités des entreprises, systèmes de production...) et du public visé (projets professionnels...). Les professionnels doivent être impliqués dans cette réflexion (explicitation du contexte professionnel, possibilités d'implication des entreprises dans la formation...). Le dossier qui sera transmis à la DRAAF en amont de la formation, en vue de l'obtention de l'habilitation, présentera l'organisation envisagée pour la formation en centre et les périodes de formation en entreprise.

C'est en fonction d'une adaptation du référentiel professionnel, compte tenu du contexte local, que seront précisés les objectifs de certains modules à l'initiative de l'établissement (ex : MAP en baccalauréat professionnel ou EIL en BTSa) ou UC d'adaptation : MIL/EIE pour le BTSa, UCARE pour les CAPa, BPA, BP délivrés selon la modalité des UC, dans le cas d'une formation répondant à une demande particulière d'entreprises **ou de branches professionnelles**.

Que ce soit en formation continue ou en apprentissage, **les formations en alternance** (contrats d'apprentissage, contrats de professionnalisation...) **font intervenir un autre lieu de formation : l'entreprise** où le jeune ou l'adulte sont encadrés par un tuteur ou par un maître d'apprentissage. Le rôle formateur de l'entreprise est particulièrement important dans le cas des formations par alternance (contrats d'apprentissage, contrats de professionnalisation...). S'agissant de l'apprentissage, le Code du travail précise que l'employeur s'engage « à assurer à l'apprenti une formation professionnelle complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis » (art L6221-1). Très souvent, la mise en place de ce type de formations nécessite de **former au préalable les tuteurs ou les maîtres d'apprentissage** à leurs fonctions particulières. Il faut également organiser et articuler les périodes de formation en centre et en entreprise afin de mettre en place une véritable pédagogie de l'alternance.

(1) Tableau stratégique de formation, heures de formation consacrées aux différents enseignements, organisation de l'alternance le cas échéant.

(2) Note de service DGER/SDPFE/2014-109 du 13/02/2014.

Accueillir, orienter, positionner et accompagner les personnes dans leur projet de formation

L'accueil constitue une phase essentielle du parcours de formation ; le premier contact avec le centre de formation sera souvent déterminant pour sa réussite. Pour réaliser cet accueil, il est impératif de disposer d'une **information complète** sur l'offre de formation du centre, sur ses modalités et sur les résultats obtenus (réussite examen, insertion), mais aussi, plus généralement, sur ce qui peut être proposé par l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricoles en fonction des caractéristiques, des contraintes et des projets des candidats. En effet, dans un certain nombre de cas, l'accueil conduira à **proposer une orientation plus adaptée** que celle initialement envisagée. L'accueil permettra aussi de recueillir des informations sur le candidat, en particulier en ce qui concerne son parcours antérieur, ses motivations et son projet. Souvent, ce sera l'occasion pour le candidat de **préciser son projet professionnel et son projet de formation**. Il s'agira aussi de préciser les activités qui seront confiées à l'apprenant en entreprise, en cohérence avec le diplôme envisagé, notamment dans le cas des formations par alternance.

Fréquemment, la phase d'accueil-orientation sera suivie d'un positionnement afin, d'une part, de vérifier que le candidat maîtrise les prérequis nécessaires pour suivre la formation et, d'autre part, de reconnaître et, le cas échéant, de valider ses pré-acquis.

En fonction des informations recueillies lors de l'accueil et des résultats du positionnement, **un parcours individualisé de formation** sera proposé au candidat : dates d'entrée et de sortie adaptées, rythme particulier (temps plein, temps partiel), activités d'apprentissage spécifiques (séquences de soutien, autoformation en centre de ressources ou à domicile...), durée individualisée en fonction des acquis reconnus ou validés à l'entrée, MIL/EIE ou UCARE en rapport avec le projet professionnel, modalités d'accompagnement ou de tutorat...

Ce parcours individualisé de formation sera formalisé par un contrat de formation individualisée, cosigné par le centre de formation et le candidat et, le cas échéant, par l'entreprise (formation dans le cadre du plan de formation et formation en alternance notamment).

Au-delà de la prestation qu'ils apportent en matière de formation, les centres de formation ont l'obligation d'accompagner le demandeur ou l'apprenti en amont et pendant la formation des apprenants : recherche d'un lieu de stage ou d'une entreprise d'accueil de l'apprenti, démarches en vue de l'obtention d'un financement... À cet égard, les missions des CFA ont été élargies. L'article L6231-2 du code du travail, précise les 14 missions dorénavant confiées au CFA. Ils doivent notamment assister les apprentis dans la recherche d'un employeur, encourager la mobilité nationale et internationale, développer l'aptitude à la poursuite d'études et, en lien avec le service public de l'emploi, les accompagner pour résoudre les difficultés d'ordre social ou matériel susceptibles de mettre en péril le déroulement du contrat d'apprentissage (*code travail, articles L6231-2 et R6231-1*).

Mettre en œuvre et animer une formation

En formation continue comme en apprentissage, **les objectifs visés et les publics sont spécifiques**. Les caractéristiques particulières des différents publics (jeunes dans le cadre d'un cursus de professionnalisation et d'insertion ; adultes ayant déjà une expérience professionnelle dans le secteur concerné ou dans un autre secteur, demandeurs d'emploi...) doivent être prises en compte.

Les centres de formation ont la responsabilité d'organiser la formation en fonction du contexte territorial et des publics accueillis. Les référentiels de formation, lorsqu'ils existent (les diplômes proposés uniquement par UC ne comportent pas de référentiels de formation) sont des repères utiles mais qui ne s'imposent pas aux équipes FPCA. Compte tenu des objectifs visés et des moyens matériels et humains dont dispose le centre de formation, **des progressions et des méthodes pédagogiques** adaptées seront mises en œuvre.

En ce qui concerne les formations en alternance, l'entreprise participe à l'atteinte des différents objectifs du référentiel. La formation en centre doit compléter et s'articuler avec les séquences en entreprise. Des documents de liaison centre/entreprise permettent de suivre la progression du stagiaire ou de l'apprenti en entreprise, de recueillir des informations en entreprise dans le cadre de la formation en centre (et réciproquement) et de valoriser les apprentissages réalisés.

Le développement des technologies de l'information et de la communication permet aux formateurs de **disposer ou de créer des ressources éducatives** diversifiées qui pourront être utilisées dans le cadre de séquences de formation collectives ou individualisées. L'hétérogénéité grandissante des publics impose de répondre à des demandes de formation variées.

Les parcours de formation sont bâtis en fonction des besoins spécifiques et des acquis reconnus ou validés à l'entrée en formation. Ils comportent des modalités variées, dont **l'autoformation accompagnée en centre de ressources** utilisant des ressources éducatives diversifiées et **les formations ouvertes et à distance (FOAD)**. Conformément aux possibilités offertes par la loi du 5/09/2018, ils peuvent aussi mobiliser des actions de formation en situation de travail.

La mise en œuvre d'une action de formation en tout ou partie à distance doit comprendre :

- une assistance technique et pédagogique appropriée pour accompagner le bénéficiaire dans le déroulement de son parcours ;
- une information du bénéficiaire sur les activités pédagogiques à effectuer à distance et leur durée moyenne estimée ;
- des évaluations qui jalonnent ou terminent l'action.

Art D6313-3-I du Code du travail / Décret n° 2018-1341 du 28/12/18.

Le centre doit pouvoir fournir la preuve des actions de formation. Elle peut se faire par tout moyen : tablette, smartphone, badgeage électronique, évaluations, comptes rendus, bilans, livrets de suivi pédagogique, etc.

Art. R6313-3 du Code du travail

Il est aussi possible de prévoir des jalons. Le jalon est un point de repère, servant à baliser et à marquer la fin d'une séquence pédagogique (ex : chapitre, nombre de semaines, sujet abordé, module de formation...). Un jalon peut être par exemple la remise d'un devoir individuel, la participation à un quiz en ligne, la participation à une classe virtuelle de synthèse orale ou une soutenance individuelle. Contractualisés avec les financeurs, les jalons permettent des paiements échelonnés par voie d'acompte. L'organisme de formation doit être en mesure de prouver à l'organisme financeur que l'apprenant a bien participé à cette séquence pédagogique en attestant de la participation aux jalons. Il attestera que l'apprenant a bien remis le devoir ou participé au quiz en ligne ou à la classe virtuelle.

Réguler, accompagner et évaluer

Le suivi individualisé et l'accompagnement des stagiaires et des apprentis débutent dès l'accueil. Ils concernent l'ensemble des phases du parcours, y compris, le cas échéant, les périodes en entreprise. Ils se poursuivent à l'issue de la formation dans le cadre de la mission d'insertion des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Le suivi et l'accompagnement sont généralement effectués par un formateur référent qui, pour ce faire, s'appuie sur des documents renseignés avec et/ou par l'apprenant au fur et à mesure de son parcours de formation (livret de suivi, dossier de positionnement en formation professionnelle, portfolio...).

Les évaluations formatives sont un élément essentiel de régulation des apprentissages ; elles permettent de repérer les éventuelles difficultés des apprenants et d'adapter les activités d'apprentissage et les parcours de formation en conséquence.

Les évaluations certificatives (UC ou CCF) sont des épreuves d'examen auxquelles s'appliquent, de ce fait, les dispositions générales des examens (conditions de déroulement, sanction en cas de fraude, stockage des documents, etc.).

Que ce soit en formation continue ou en apprentissage, les examens conduisant à certains diplômes (CAPa) peuvent être organisés soit en UC, soit en CCF, plus rarement en épreuve ponctuelle terminale. Par contre, les brevets professionnels et certificats de spécialisation (CS) sont organisés uniquement en UC, les baccalauréats professionnels en CCF. Le BTSA peut être organisé sous la forme semestrialisée. Les UC constitutives d'un diplôme ou d'un certificat peuvent être acquises de manière indépendante les unes des autres. Chaque UC correspond à une capacité et constitue un bloc de compétence. Une attestation des blocs obtenus sera délivrée au candidat de la formation continue qui n'aurait pas validé le diplôme à l'issue de son parcours.

L'évaluation certificative, a pour objet de vérifier que les capacités visées sont atteintes. Les évaluations, qui peuvent intervenir avant (en cas d'acquis antérieurs), pendant ou à l'issue de la formation, sont encadrées par le référentiel d'évaluation du diplôme et, généralement, par un document complémentaire qui formule un ensemble de prescriptions qui s'imposent au centre concernant les modalités d'épreuve (« évaluation basée sur l'étude de l'entreprise... », « évaluation en situation professionnelle ») et les critères d'évaluation.

Le jury désigné par l'autorité académique a notamment pour mission de valider et contrôler les évaluations construites par le centre. Ce jury agréé le plan d'évaluation et les situations d'évaluation proposées par l'équipe pédagogique, préalablement à leur mise en œuvre, et en valide les résultats. Plus généralement, il veille au bon déroulement de l'évaluation conformément aux dispositions en vigueur.

Des évaluations critériées sont aussi mises en œuvre pour l'évaluation des prérequis, pour l'évaluation formative et pour le contrôle en cours de formation (CCF) dans le cadre des formations modulaires. Dans ce dernier cas, les modalités de contrôle exercées par le jury sont identiques à celles qui s'appliquent en formation scolaire (validation du plan d'évaluation, contrôle a posteriori).

Les formateurs sont impliqués dans les évaluations certificatives (CCF ou UC). L'évaluation des capacités acquises en cours de formation fait partie intégrante de la mission de formation. Le formateur élabore les épreuves certificatives. En qualité de membre de l'équipe pédagogique, il contribue à la construction du plan d'évaluation. Il est aussi fréquemment lui-même membre d'un jury d'examen.

Arrêté du 8 juillet 2021 et note de service DGER/SDES/2022-863.

Participer à la coordination, à la gestion et au suivi administratif des formations

Les textes législatifs et réglementaires concernant l'apprentissage et la formation continue font partie du droit du travail. La sixième partie du Code du travail (« La formation professionnelle tout au long de la vie ») présente au livre 2 les dispositions spécifiques à l'apprentissage et au livre 3 les dispositions spécifiques à la formation professionnelle continue. Ces textes sont complexes et évoluent constamment pour introduire des formules et modalités adaptées aux différents bénéficiaires (salariés, demandeurs d'emploi) et aux politiques conduites.

La loi du 5 septembre 2018 : « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a mis la lutte contre le chômage en particulier des jeunes et le développement des compétences au cœur des objectifs et de ce fait a apporté des changements majeurs dans l'organisation et le fonctionnement de la formation continue et de l'apprentissage.

■ Au niveau de l'organisation

► France Compétences

Créée le 1^{er} janvier 2019, par la loi, France compétences est la seule instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Elle a pour mission d'assurer le financement, la régulation et l'amélioration du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

► Les Opérateurs de Compétences (OPCO)

Organismes chargés d'accompagner la formation professionnelle au nombre de onze ont pour missions :

- d'assurer le financement des contrats d'apprentissage et de professionnalisation ;
- d'apporter un appui technique aux branches professionnelles ;
- de favoriser la transition professionnelle des salariés, notamment par la mise en œuvre du compte personnel de formation ;
- d'assurer un service de proximité au bénéfice des très petites, petites et moyennes entreprises.

■ Au niveau du fonctionnement

► La qualité

La loi précise l'obligation d'une Certification Qualité pour les organismes de formation bénéficiant de financements publics et mutualisés selon un référentiel national.

Le label QualiFormAgri du Ministère en charge de l'Agriculture permet, en lien avec l'arrêté du 17 février 2023 relatif à la certification qualité des organismes de formation de l'enseignement agricole public, la délivrance aux établissements d'un certificat portant les 2 certifications QualiFormAgri et Qualiopi.

L'EPLEFPA bénéficie dans ce cadre d'un accompagnement d'Eduter-Ingénierie (opérateur de la politique qualité de la formation du ministère en charge de l'Agriculture) pour la mise en oeuvre du nouveau label QualiFormAgri : présentation et décryptage du nouveau dispositif de labellisation (processus, organisation des audits, certification...), dépôt de candidature dématérialisé, actions de développement des compétences dans le cadre du plan national de formation (FormCo) à destination de tous les personnels en activité sur la FPC&A, des référents qualité et des équipes de directions permettant d'intégrer et faire vivre le label QualiFormAgri.

Le développement de l'apprentissage est dorénavant confié aux branches professionnelles. Le Conseil Régional conserve une capacité d'adaptation de l'apprentissage à son contexte territorial, en complément du financement au contrat par les opérateurs de compétence « quand des besoins d'aménagement du territoire et de développement économique qu'elle identifie le justifient ».

Les conseils régionaux ont maintenant la pleine responsabilité de la mission d'orientation. Ils poursuivent la mise en œuvre de la formation professionnelle continue pour les demandeurs d'emploi. Ainsi, dans chaque région, un comité réunissant la Région, l'État et les partenaires sociaux (CREFOP) a été mis en place. Lieu de concertation, ce comité doit permettre l'émergence d'une stratégie régionale de développement de la formation professionnelle partagée par l'ensemble des acteurs.

► L'apprentissage

L'apprentissage s'inscrit dans le cadre de contrats de travail de type particulier : les apprentis sont salariés et rémunérés par l'employeur selon un barème minimal (27 à 100 % du SMIC par exemple) tenant compte de l'ancienneté du contrat, de l'âge du salarié et de sa situation (16 à 29 ans, voire plus). Leur formation peut maintenant être confiée à l'organisme de formation qui apporte la réponse la plus pertinente. Les périodes passées au centre de formation complètent la formation reçue en entreprise. Un CFA peut intervenir sur différents sites de formation (éventuellement des CFPPA) et s'appuyer sur des établissements partenaires. Les formations par apprentissage sont financées par les opérateurs de compétences (OPCO) au coût contrat.

► La formation professionnelle continue

En formation continue, les stagiaires ont soit le statut de stagiaire de la formation professionnelle continue, soit le statut de salarié (compte personnel de formation, plan de développement des compétences de l'entreprise, contrat de professionnalisation, Pro A) ; ils sont le plus souvent rémunérés (par l'État, le Conseil régional, Pôle Emploi, l'employeur, l'OPCO).

Les Centres de formation continue peuvent proposer plusieurs types de prestations :

- les formations diplômantes ou certifiantes pour actifs en professionnalisation, en promotion ou en reconversion professionnelles mais également destinées à des demandeurs d'emploi pour leur réinsertion professionnelle ;
- les actions de formation courte pour la professionnalisation des salariés ou des chefs d'entreprise ;
- les actions spécifiques d'insertion professionnelle ;
- les actions de conseil auprès des entreprises ou des personnes (VAE, AFEST, ...).

Le Compte Personnel de Formation (CPF), peut être mobilisé par son détenteur pour financer une certification inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

Les actions de formation que les financeurs prévoient d'accompagner font le plus souvent l'objet d'une mise en concurrence des organismes de formation, au travers d'appels à projets. L'activité des CFPPA est soumise à l'obtention de tels marchés. À cette fin, le centre est amené à réaliser un travail d'ingénierie important et à déposer des projets décrivant précisément les actions qu'il propose. Les actions de formation pour lesquelles le CFPPA est retenu font l'objet de conventions avec les financeurs. Les équipes étant de taille réduite, il est fréquent que les formateurs participent à l'étude des projets, au montage des dossiers de réponse aux appels à projets, au suivi administratif et financier des conventions pour les actions qu'ils coordonnent. De la même manière, ils sont associés au suivi des stagiaires et/ou des apprentis, en particulier de ceux dont ils sont les référents.

La réussite d'un centre de formation et la qualité de ses prestations supposent un fonctionnement en équipe et en réseaux, internes et externes à l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles. L'intégration au sein de l'équipe pédagogique et du ou des réseaux du centre de formation constitue un facteur déterminant d'une insertion professionnelle durable des nouveaux contractuels.