

N° 3
FÉV
2024

Les expériences en situation professionnelle

Le mot du doyen

Les périodes de formation en milieu professionnel répondent à différents enjeux :

Des enjeux institutionnels pour le ministère de l'Agriculture et de la souveraineté alimentaire au premier rang desquels, assurer le renouvellement des générations d'agriculteurs, favoriser l'employabilité mais aussi la construction de la personne, du citoyen, relever les défis des transitions agroécologique et climatique.

Pour l'apprenant, elles contribuent à la construction de ses capacités professionnelles et de ses compétences psychosociales, elles permettent de confronter ses représentations à la réalité du métier dans lequel il se projette, de développer son identité professionnelle, mais aussi sociale et personnelle... Elles sont aussi, le plus souvent, support d'évaluation certificative et représentent à ce titre un enjeu important quant à l'obtention du diplôme.

Pour les enseignants et formateurs, l'enjeu principal est de fournir des clés de lecture des pratiques vécues et observées dans les entreprises de stage ou d'apprentissage et des outils intellectuels pour faire du vécu une expérience porteuse d'apprentissages à la hauteur des capacités visées par le référentiel de diplôme. Il s'agit également de construire une ingénierie pédagogique collective et des scénarios pédagogiques intégrant pleinement les périodes en entreprise ; nous pourrions dire de tisser dans une même trame les fils des apprentissages en centre de formation et en entreprise.

Cette nouvelle Lettre de l'IEA ne prétend pas faire le tour de la question mais apporter deux éclairages :

- sur la mobilisation de la didactique professionnelle au service de la valorisation du vécu en entreprise au travers d'une interview d'Armelle Lainé que je remercie pour sa contribution à ce numéro ;
- sur l'utilisation dans les formations continues et celles par la voie de l'apprentissage des exploitations et ateliers pédagogiques pour y confronter les expériences vécues par ailleurs en entreprise.

En vous souhaitant une lecture fructueuse

Emmanuel Delmotte, doyen de l'Inspection

Sommaire

La didactique professionnelle
au service de la valorisation
du vécu en entreprise

page
2

page
6

Les exploitations et les ateliers technologiques des EPLEFPA, lieux de confrontation d'expériences et de développement de compétences pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage

La didactique professionnelle au service de la valorisation du vécu en entreprise

Armelle Lainé est ingénieure pédagogique chargée d'appui à l'enseignement technique agricole à l'Institut Agro Rennes Angers.

Il est communément admis que les périodes de formation en milieu professionnel permettent aux apprenants « d'apprendre le métier ». Peut-on dire qu'elles présentent toutes le même potentiel d'apprentissage ?

Lors d'une explicitation en groupe de « retours de stages », un apprenti en CAPa métiers de l'agriculture, relate une situation vécue et précise avoir été amené à brosser quotidiennement les vaches. Lors de cette séance, ses camarades se moquent de lui « ton maitre de stage n'avait rien à te faire faire donc tu brosses les vaches pour t'occuper ». En interrogeant l'apprenti, nous nous rendons compte que ce dernier ne connaît pas la raison pour laquelle il brosse les vaches et qu'il n'a pas osé questionner son maitre de stage à ce sujet. Les jeunes apprennent rarement à questionner ce qui se fait en entreprise. L'apprenti fait ce qu'on lui demande de faire, mais il fait sans trop savoir ce qui est « réellement » attendu. Comment « faire » et comment faire bien si l'on n'a pas compris les motivations du professionnel ? En poursuivant nos interrogations, l'apprenti finit par préciser que son maitre de stage présente régulièrement ses bêtes à différents concours. Cette information, qui semble insignifiante pour le jeune en formation, est importante pour comprendre la logique du maitre d'apprentissage et la représentation qu'il se fait du métier. Cette représentation du métier est agissante sur ses pratiques d'éleveur mais si cette situation n'est pas explicitée, reprise et éclairée, l'apprenti éprouve des difficultés à en comprendre les intentions et les visées.

En contexte professionnel, les apprenants sont très attachés à l'exécution et à la réussite de l'action, c'est-à-dire à « produire » et réaliser ce qu'ils croient que le maitre de stage ou d'apprentissage attend d'eux. Dans cette perspective, « La logique de production peut prendre le pas sur la logique d'apprentissage » (Mayen, 2019¹). Cette logique longtemps partagée par les équipes éducatives, les maitres de stage ou d'apprentissage et les apprenants, part de l'idée qu'il suffit de faire pour apprendre. Et nombreux sont les apprenants qui

cherchent à faire et à faire bien pour satisfaire leurs maitres de stage ou d'apprentissage sans avoir compris ce qui était réellement attendu d'eux. Dans le travail, la logique qui sous-tend l'action (les manières de faire et les raisonnements des professionnels) reste trop souvent implicite et obscure pour les apprenants. Réussir à faire est insuffisant pour développer les capacités des futurs professionnels à s'adapter à d'autres situations ou à des situations inédites, ou encore à repenser leurs pratiques pour contribuer à de nouveaux enjeux.

Quels sont les enjeux d'apprentissages des périodes en entreprise ?

La formation par alternance s'est développée selon l'idée qu'il est possible d'apprendre en milieu professionnel. Mais dans de nombreux établissements, la formation par alternance est pen-

« Les apprenants oublient qu'ils sont en milieu professionnel pour apprendre. Ils cherchent à faire et à réussir dans un contexte particulier »

(MAYEN, 2019).

sée en séparant les lieux de formation et en dissociant les apprentissages : on apprend « la pratique » en entreprise... et les enseignements dits plus « théoriques » en établissement de formation.

Les périodes en entreprise permettent à chacun des jeunes ou moins jeunes de vivre des expériences en lien avec le métier visé. Ils vont ainsi découvrir le métier et différentes situations professionnelles avec lesquelles ils auront à faire. Ils vont aussi s'entraîner à réaliser des tâches, des gestes techniques en sécurité... Ils font l'expérience d'une pratique. « Faire » et s'entraîner sont un exercice nécessaire pour apprendre. Cependant, « cette mise en contexte » ne peut suffire pour viser des apprentissages nécessaires au développement des compétences professionnelles, et d'autant plus lorsque les maitres de stage (MS) ou maitres d'apprentissage (MA) ne communiquent pas beaucoup. Un « professionnel compétent n'est jamais seulement un exécutant de procédures ou de modes opératoires

1. MAYEN P., « Apprendre par l'expérience » in LAINE A., MAYEN P., *Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles*, Educagri éditions, 2019.

toujours identiques qu'il n'aurait qu'à appliquer sans raisonner » (Mayen, 2019²). Un professionnel est compétent s'il est capable d'adapter ses pratiques en fonction d'une situation donnée, voire de les remettre en question pour les transformer...

Viser ces capacités, c'est accompagner les apprenants à comprendre les pratiques et les situations auxquelles ils sont confrontés. Dans cette perspective, les situations professionnelles offrent des opportunités de travail pédagogiques pertinentes, pour ouvrir à une diversité des pratiques et des intentions. Travailler ces expériences permet de prolonger et d'approfondir des apprentissages qui ne se font pas dans l'activité et contribuent aux apprentissages réflexifs.

En quoi les périodes de formation en entreprise peuvent-elles contribuer à l'enseignement des transitions agroécologique et climatique ?

Les plans enseigner à produire autrement marquent la volonté de préparer les futurs professionnels aux capacités pour viser les transitions nécessaires au changement de monde (Fabre, 2014³). La question de la durabilité n'est pas nouvelle : la notion de développement durable a été introduite dans les référentiels dès le début des années 2000 mais les transformations pédagogiques et didactiques nécessaires ont été sous-estimées. En 2014 avec le plan EPA 1, puis 2018, EPA2, les référentiels de diplômes professionnels du ministère en charge de l'Agriculture ont mis en exergue de nouvelles capacités métiers attendues dans les référentiels renoués : raisonner les situations, éclairer des choix techniques, développer la pensée critique, prendre des décisions pour relever les défis auxquels nous devons faire face.

Enseigner ces nouvelles capacités ne va pas de soi et interpelle la culture « métier » de l'enseignement, en particulier autour de la nature et de la place des savoirs, des disciplines, de leur articulation entre elles et de leurs « liens » avec les métiers visés, et plus largement des apprentissages en jeu à l'échelle de la formation. Au départ, certaines équipes ont minimisé les enjeux réels des nouveaux apprentissages attendus. Enseigner les transitions est un vrai défi à relever en termes d'apprentissage y compris en formation professionnelle. Il ne s'agit pas d'une simple évolution des métiers auxquels il faut former et qui amène à apprendre des choses nouvelles, mais d'une nouvelle manière de penser les métiers et donc la formation à ces métiers.

2. Op. cit.

3. FABRE M., *Enseigner dans un monde problématique et incertain*, Communication lors du séminaire « Enseigner à produire autrement : métiers du vivant et développement durable », 5-6 novembre 2014, Agrocampus-ouest Beg meil, 2014.

« La réflexivité ne se limite pas seulement à la remémoration de l'expérience. C'est un retour éclairé sur ce que l'on a vécu, une prise de distance vis-à-vis de son action, des situations, mais aussi vis-à-vis des pratiques et des habitudes d'action. C'est un processus qui permet à quelqu'un d'opérer un retour sur l'action et porte sur sa propre activité, sur sa manière de faire, de penser, de décider ; un processus qui contribue à conscientiser le savoir agir implicite, les connaissances en acte dans la perspective d'intégrer ou de mieux intégrer ces réflexions, ces données, ces savoirs identifiés dans les nouvelles pratiques à venir. »

(LAINE A., MAYEN P., 2019, p. 130-131)

Les résultats de la Recherche Action, « apprendre à travailler avec le vivant » (Mayen, Lainé 2014⁴) soulignaient quelques transformations inhérentes au « travail avec le vivant » dans une perspective de transitions : « Le passage à un type de travail qui considère le vivant comme un partenaire à part entière avec lequel il faut agir...] complexifie ou recomplexifie les situations de travail [...] ». Travailler en partenariat avec la nature et le vivant, c'est travailler avec des environnements dynamiques dont les composantes interagissent entre elles. « Travailler avec » nécessite de mobiliser des connaissances qui combinent des modèles d'évolution de ces environnements et les actions possibles. Par ailleurs, l'échelle de réflexion de la situation de travail avec laquelle il va falloir agir dépasse l'échelle d'intervention. « Le périmètre de l'action s'élargit [...] l'espace de son action dans une perspective écologique est étendu au-delà des parcelles et des limites de propriétés... ».

Les démarches de raisonnement, les savoirs pragmatiques se recomposent mais les situations professionnelles avec lesquelles les apprenants vont être aux prises sont encore trop peu empreintes de ces nouveaux principes d'actions. La majorité des équipes s'attache « à faire au mieux » car toutes ont compris l'intérêt et la nécessité de développer la pensée critique, l'apprendre à raisonner dans un monde complexe. Mais beaucoup éprouvent des difficultés à caractériser les savoirs et les postures en jeu pour viser ces capacités et la manière d'y arriver de manière effective et efficace semble encore assez peu éprouvé. Les équipes doivent faire face à un certain nombre de dilemmes, entre autres : Comment enseigner les transitions lorsque les situations d'alternance ne donnent pas à voir ce que signifie « s'engager dans les transitions » ? Com-

4. Mayen, P., & Lainé, A. *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle*, Éditions Raison et Passions, Dijon, 2014

ment faire lorsque les apprenants reviennent des périodes en entreprise renforcés dans leurs représentations du métier ? Autant de questions complexes auxquelles les équipes pédagogiques sont confrontées.

Les temps en entreprise et en établissements doivent ainsi être pensés et articulés au regard des apprentissages qui ne se produisent pas en situation professionnelle. Revenir sur les expériences singulières des apprenants pour les étudier, proposer des démarches pédagogiques pour les comparer, identifier les savoirs auxquels ces pratiques se réfèrent, reconnaître la nature des différences, mettre en exergue des intentions et des logiques différentes (parfois pensées dans des paradigmes différents), c'est contribuer à développer l'analyse réflexive. Amener les apprenants à prendre du recul sur leurs pratiques et à les situer dans des logiques d'action est éclairant pour travailler ces trajectoires de changement. Corinne Dufour et Laure Houstin (*in* Mayen, Lainé 2014) se sont attachées à caractériser les différents paradigmes de l'aménagement paysager pour aider leurs apprenants à situer leurs pratiques dans un paradigme donné, les comprendre et les interroger.

Toutes les pratiques professionnelles méritent d'être questionnées et analysées pour être élucidées.

« Une très large majorité des élèves arrivant en formation, à l'image de leur maître de stage, raisonnent dans des paradigmes picturalistes ou fonctionnalistes. Il s'agit donc pour nous, enseignantes, de leur proposer, des situations de formation les contraignant à remanier ces représentations pour accéder à l'ensemble des paradigmes ».

C. DUFOUR et L. HOUSTIN (*in* MAYEN, LAINÉ 2014)

En quoi la didactique professionnelle peut-elle aider à penser la valorisation des périodes en entreprise ?

Il est difficile d'évaluer précisément ce que les apprenants apprennent en situation professionnelle. Ils apprennent des gestes et des manières d'agir, propres au métier et au contexte professionnel, ils s'approprient une « culture métier ». Mais ce qu'ils retiennent des expériences vécues et des pratiques associées est aussi intimement lié aux aspirations et aux valeurs intrinsèques portées par l'entreprise ou l'organisme d'accueil. « C'est en fonction de nos représentations et de nos connaissances que l'on agit. » (Aspe et Point, 1999⁵).

Les « représentations métiers » que se font les professionnels agissent sur les décisions d'action et les manières d'agir. Et leurs pratiques sont parfois en décalage avec les nouvelles orientations défendues au sein de l'enseignement agricole. Par exemple, certains apprenants réalisent leurs stages ou leur apprentissage dans des entreprises qui s'inscrivent dans un modèle conventionnel. Ils réalisent des tâches qui ne sont pas questionnées au regard de défis à relever et considèrent les tâches réalisées comme les seules valables possibles.

L'analyse de l'activité développée en didactique professionnelle travaille à élucider l'intelligence en action des professionnels et notamment les raisonnements mobilisés chez des professionnels compétents. Les raisonnements des professionnels compétents sont complexes et se réfèrent à un certain nombre de connaissances et de savoirs qui se conceptualisent dans l'action, en se liant et s'articulant pour devenir des savoirs-agir professionnels. L'analyse du métier de technicien de rivière (Lainé, 2014⁶) a permis « de conforter l'idée que le travail n'est pas une application de la science en situation », (ni même de savoirs disciplinaires en situation). [...] Les concepts et les raisonnements qu'il [le technicien] met en œuvre en cours d'action, les indices qu'il repère sont proches de ceux que propose et modélise la science. [...] Il raisonne pour agir, pour inventer des solutions, pour atteindre des buts. [...] il y a des gestes manuels qui nécessitent une grande technicité, connaissance et aisance à manipuler des outils, mais ils sont couplés à des raisonnements très complexes sur les conditions de vie du milieu dans et sur lequel il agit et avec lequel il interagit ».

La didactique professionnelle rend compte de ce qui est en jeu dans l'activité des professionnels et de ce qui est important d'élucider dans l'activité. Ces travaux contribuent à valider l'idée que la prise de décision pour l'action et les ajustements dans l'action articulent le contexte de la situation, c'est-à-dire l'état de la situation et des buts que l'on poursuit, quel est l'état que je vise et pour quelles raisons ? Les buts impactent les manières d'agir en orientant l'action. Et globalement assez peu d'apprenants ont conscience des buts de leur activité, à l'exception du but premier : « je traie la vache pour récolter du lait », la « logique de production » évoquée plus haut. Et une même activité combine parfois plusieurs buts, voire devient la résultante d'un compromis lorsque plusieurs buts interfèrent entre eux. Entre dans ce champ des buts, la question des valeurs, qui agit sur les pratiques : par exemple, viser la durabilité oriente les pratiques du professionnel et

5. ASPE C., POINT P. (coord) L'eau en représentations. Gestion des milieux aquatiques et représentations sociales, Collection HydroSystème, Cemagref Editions, 1999.

6. LAINE A., *Le technicien de rivière*. p 159-190 *in* Mayen, P., & Lainé, A., *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle*, Éditions Raison et Passions, Dijon, 2014.

l'engage dans les transitions. La pratique est liée au sujet qui la conduit.

Avoir conscience et connaissance de ce qui mobilise les professionnels pour agir donne du sens aux pratiques mises en œuvre et permet de les comprendre.

Quelles pistes et démarches pour intégrer et valoriser les périodes en entreprise dans la formation pourriez-vous proposer aux enseignants et formateurs ?

Les périodes de formation en milieu professionnel sont des « moments » clés des formations, par voie scolaire comme par apprentissage, et sont nécessaires pour développer les apprentissages attendus en formation professionnalisante. Il s'agit, comme nous avons déjà pu le souligner

- de découvrir le travail
- de s'entraîner aux gestes et aux postures professionnels... mais aussi
- de s'appuyer sur ces périodes pour accompagner les apprenants à « développer une posture réflexive ». « Apprendre à faire » ne peut suffire pour viser les nouvelles capacités des futurs professionnels.

Par conséquent, l'organisation de la formation et son déroulement doivent davantage formaliser les apprentissages réellement attendus de l'expérience et mieux articuler les périodes en entreprise et temps d'enseignement au regard de ces apprentissages.

Différentes propositions de travail ont été testées et valorisées dans un ouvrage de la collection « Praxis »⁷, et s'inscrivent dans les cadres de pensée de l'enseignement des transitions et de la didactique professionnelle. Ces propositions s'appuient sur des principes clés et s'articulent entre elles pour proposer des démarches qui visent l'apprentissage à « la prise de recul ». La prise de recul est assez rarement considérée comme un apprentissage par les équipes enseignantes et de formateurs, et est peu prise en charge en formation. Elle est d'autant plus importante à travailler dans le contexte actuel où encore trop peu de structures d'accueil ont fait les transitions nécessaires et sont à même d'accompagner les jeunes vers d'autres manières d'agir.

La prise de recul est d'abord une posture pour laquelle un entraînement à questionner sa propre pratique, mais aussi celles d'autrui, s'impose. Et le questionnement s'appuie sur un outillage théorique. Sans « repère », les questionnements s'ancreront dans des représentations que les uns et les autres

ont du métier et non au regard des transformations attendues dans le métier. Nous pouvons rappeler ici pour illustrer la notion de « repères », « les paradigmes en aménagement paysager » proposés par Laure Houstin et Corinne Dufour⁸ qui apportent des éléments pour caractériser les pratiques et le modèle auxquels ces mêmes pratiques se réfèrent. Les disciplines ont toute légitimité à proposer des outils d'interprétation de ce qui se joue en situation. Ces repères permettent à chacun de s'inscrire en pensée et en acte dans des dynamiques d'évolution et de changements pour faire face aux défis sociétaux et environnementaux.

Ainsi, travailler la posture de la prise de recul, c'est proposer des démarches pédagogiques qui favorisent la curiosité, le questionnement, l'analyse... et la formation professionnalisante peut s'appuyer sur les retours de stage des apprenants, pour mettre ces derniers en situations de « comparer » leurs différentes expériences, pour leur permettre de s'ouvrir à une diversité de possibles, de se questionner et questionner les autres choix possibles, de les analyser, d'en repérer des invariants, et de se confronter parfois à ses propres résistances. Ces démarches doivent entraîner les apprenants à un certain nombre de principes et à manipuler des modèles d'analyse :

- interroger ce qui est réellement réalisé en situation professionnelle pour en comprendre les intentions, s'entraîner à mobiliser la théorie de l'action pour éclairer la pratique comme un compromis entre le contexte de la situation vécue et les buts poursuivis, se remémorer l'action et conscientiser l'action pour reconstruire en pensée ce qui a réellement été vécu via l'explicitation et le langage,
- mettre en discussion des approches différentes pour en comprendre le sens et les raisons.

Ces démarches valorisent le langage comme facteur d'apprentissage pour formaliser les idées et les organiser, chercher des arguments... La pensée est une construction complexe dont le langage contribue à en prendre conscience, la clarifier et l'enrichir.

L'ouvrage *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles*, coordonné par Armelle Lainé et Patrick Mayen, a été complété par quatre ressources numériques dans la collection Les outils de l'ingénierie qui s'appuient sur des vidéos pédagogiques : « Apprendre par l'expérience » ; « Le modèle de l'action » ; « L'instruction au sosie » et « L'entretien d'explicitation ». Elles sont disponibles sur <https://educagri-editions.fr>

7. LAINE A., MAYEN P., *Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles*, Educagri éditions, 2019

8. Op. cit.

Les exploitations et les ateliers technologiques des EPLEFPA, lieux de confrontation d'expériences et de développement de compétences pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage

L'existence dans les EPLEFPA de différents centres constitutifs de formation ou de production et transformation, au sens du Code rural et de la pêche maritime, permet de proposer une grande diversité d'actions ou de projets aux ambitions variées, pour les différents publics accueillis en formation et pour le territoire de l'établissement.

Dans le contexte de la mise en œuvre de la loi de 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », la place qu'occupent les exploitations et ateliers technologiques des EPLEFPA vis-à-vis de la formation continue des adultes et des apprentis est réinterrogée.

En 2022, une étude de l'inspection de l'enseignement agricole a cherché à identifier et à analyser les principales caractéristiques de collaborations réussies entre les centres de formation continue (CFPPA) ou d'apprentissage (CFA) et les centres techniques, exploitation agricole (EA) ou atelier technologique (AT)¹. Ces collaborations portent sur différents objets : action pédagogique, ingénierie de formation, interaction avec les territoires ou mise en œuvre d'une politique publique ; leurs objectifs et modalités s'avèrent variés et reflètent la diversité des EPLEFPA selon leurs histoires et leurs contextes.

L'objet de cet article est ici de mettre en exergue les principaux enjeux d'une coopération fructueuse, pour les apprenants, les équipes de formateurs, et pour l'EPLEFPA et ses centres sur son territoire, et de présenter quelques pistes d'actions.

1. Des enjeux semblables pour tous les apprenants avec une approche nécessairement spécifique pour les publics d'adultes ou d'apprentis

1.1. Une autre expérience au cœur de l'apprentissage

Le premier enjeu, devant la diversité marquée des publics accueillis en formation continue et en apprentissage en

matière de parcours, de motivation, de profils... est de pouvoir leur offrir une formation de qualité conforme à leurs attentes et en cohérence avec les besoins socio-économiques du territoire.

Le centre technique constitue pour la formation continue ou l'apprentissage un support pédagogique riche permettant de proposer une grande diversité d'actions, depuis l'observation et l'analyse des activités de l'exploitation et de ses résultats technico-économiques à la participation aux activités de l'EA-AT individuellement ou en groupe. Pour développer davantage le pouvoir d'agir des apprenants, on peut également solliciter leur contribution à des projets concernant le pilotage de l'EA-AT ou leur donner plus de responsabilités ; il peut s'agir ici par exemple de la participation des apprenants à une réflexion stratégique en relation avec les transitions agroécologique et climatique ou à la gestion d'un espace en autonomie. Ce dernier type d'action permet d'exposer les apprenants à de véritables « situations-problèmes », qu'un public ayant déjà une certaine expérience professionnelle comme les adultes ou les apprentis pourra analyser à l'aune de son vécu professionnel.

Les expériences vécues par les apprentis au sein de l'exploitation ou de l'atelier technologique élargissent la diversité des situations professionnelles rencontrées et par conséquent des raisonnements et des actions à mettre en place pour y faire face. Cette variété est un gage de formation « au métier » et pas seulement à un « emploi » particulier.

Enfin, le centre technique contribue à l'apprentissage de la vie sociale et civique en permettant aux apprenants une approche complémentaire avec le milieu du travail. On y apprend également de manière concrète le respect et le questionnement des règles et des savoir-être au travail : règles de sécurité, règles du métier, respect du cadre du travail, du matériel ou

1. Les exploitations agricoles et ateliers technologiques, atouts majeurs pour la formation continue et l'apprentissage dans l'enseignement agricole public : état des lieux et recommandations» Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole, 2022. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/r22-003-ea-at-atouts-fpca.pdf

des équipements. Ces compétences, très fortement requises par les employeurs, seront incontournables pour la future insertion professionnelle des formés.

1.2. Les exploitations et ateliers technologiques, source d'équité entre les apprentis

Les politiques publiques récentes sur l'apprentissage ont considérablement favorisé l'augmentation des effectifs d'apprentis dans les EPLEFPA. Elles s'accompagnent d'un accroissement du nombre d'entreprises ou de collectivités embauchant des apprentis, encore plus diversifiées, avec parfois peu d'expérience de l'accueil d'apprentis. Face à cette diversité, voire inégalité, des structures d'apprentissage, l'exploitation agricole de l'EPLEFPA constitue un lieu neutre et facilitateur de confrontation des expériences professionnelles des apprentis, pour une plus grande équité entre eux. Avec l'appui des formateurs, les apprentis peuvent décrire et expliciter leurs situations professionnelles vécues en apprentissage et les analyser au regard de ce qui est observé sur l'EA-AT de l'EPLEFPA. Cela enrichit la construction itérative des savoirs et savoir-faire entre le CFA et l'entreprise, socle de la pédagogie de l'alternance, dans une vision intégrative de la formation. Enfin, les apprenants peuvent également agir avec plus d'autonomie, les objectifs de l'EA-AT n'étant pas exclusivement productifs, mais également pédagogiques, l'erreur y est davantage autorisée, et, à condition qu'elle soit pédagogiquement exploitée, contribuera également aux apprentissages.

1.3. La contribution des exploitations et ateliers technologiques pour apprendre les transitions agroécologiques et climatiques, et des pistes d'action pour les publics en formation continue

L'enseignement agricole est à la convergence de plusieurs politiques publiques, d'éducation, d'emploi et d'insertion d'une part, agricoles d'autre part, qu'il doit porter et mettre en œuvre. La prise en compte des enjeux agro-environnementaux par le MASA a conduit à renforcer en 2018 le plan « Enseigner à produire autrement » imposant à chaque EPLEFPA la réalisation et l'engagement dans un plan local articulé autour de quatre axes auxquels contribuent les centres techniques et les centres de formation. Le plan EPA 2 de 2020 a engagé notamment les établissements à placer les apprenants au cœur de la démarche. La contribution des EA-AT s'avère majeure ; des reconceptions réussies des systèmes de production rendent réalistes ces concepts aux apprenants. L'enjeu pour les EPLEFPA et leurs centres est celui de la cohérence des actions et passe par l'exemplarité.

Divers exemples d'actions peuvent viser spécifiquement le public de la formation continue. Les CFPPA jouent depuis longtemps un rôle essentiel dans l'accompagnement des adultes dans leur projet d'installation en agriculture, notamment vis-à-vis des nouveaux publics en reconversion. Les formations BP REA notamment voient depuis plusieurs années un élargissement de leur public, avec des porteurs de projets d'installation ou de diversification de multiple nature, maraîchage, apiculture, transformation à la ferme par exemple. Ces adultes peuvent ainsi trouver sur l'exploitation des interlocuteurs, le directeur et les salariés, en complément des formateurs, pour confronter leur projet aux exigences du métier. L'EPLEFPA peut également valoriser les actions réalisées et les résultats obtenus à travers la mission d'expérimentation et de développement conférée à l'exploitation, par exemple sur des formations pointues courtes à destination des professionnels dans le cadre d'une mutualisation avec le CFPPA. Enfin, ce support de l'EA-AT pourrait constituer un cadre innovant pour la réalisation d'actions de formation en situation de travail (voir encadré page suivante).

2. Des enjeux particuliers pour les équipes pédagogiques et les formateurs

Concernant les diplômes du ministère en charge de l'agriculture, offre majoritaire des CFA et CFPPA, seuls s'imposent aux équipes les référentiels d'activités, de compétence et d'évaluation pour la formation continue ou l'apprentissage. Les référentiels de formation, soit n'existent pas, comme pour les formations organisées en unités capitalisables, soit ne sont pas opposables quand ils existent, comme pour les formations modulaires. Cette autonomie laissée aux équipes quant au dispositif de formation les engage à construire une ingénierie de formation et pédagogique en cohérence avec les partenaires du territoire et le potentiel d'emploi. Cela nécessite une expertise par l'équipe pédagogique des référentiels au regard du contexte local d'exercice du métier et des publics accueillis. Les diplômes du ministère en charge de l'agriculture sont construits selon une approche capacitaire renforcée, qui nécessite un alignement pédagogique entre évaluation et contenus de formation et la contextualisation des apprentissages sur la base de situations professionnelles. Prendre appui sur la médiation de l'EA-AT pour construire sa stratégie de formation permet au centre de formation de valoriser son utilisation pédagogique et les partenariats professionnels et techniques qu'il a pu construire localement.

La formation en situation de travail, un enjeu pour l'enseignement agricole

La loi du 5 septembre 2018, « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », porte une évolution majeure en définissant l'action de formation en situation de travail (AFEST) comme une modalité du parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel concourant au développement des compétences (article L.6313-2 du Code du travail). Cette modalité pédagogique finançable en formation professionnelle continue est encadrée par le Décret n° 2018-1341 du 28 décembre 2018 qui fixe 4 conditions cumulatives indispensables à sa mise en œuvre : « 1° L'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques ; 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ; 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ; 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action ». Le rapport final, basé sur une vaste expérimentation de mise en œuvre de l'AFEST initiée par le ministère du travail préalablement à la loi, en tire les principaux enseignements.¹

Quelles que soient les voies de formation, la formation en situation de travail (FEST²) dans les formations professionnelles devient un enjeu majeur pour l'enseignement agricole et notamment pour la Formation Professionnelle Continue et par Apprentissage. Elle constitue une modalité pédagogique cohérente avec l'approche capacitaire centrée sur les situations professionnelles et sociales.

Outre le fait qu'elle est dorénavant financée, l'AFEST offre la possibilité aux centres de formation de développer un nouvel outil à même de répondre aux attentes du monde professionnel qui est confronté à un enjeu stratégique de développement des compétences en constante évolution. Cette modalité peut également être activée pour compléter la valorisation des périodes de formation en milieu professionnel.

Enfin, au sein des établissements de formation agricole, cette modalité de formation renforce le rôle central que doivent jouer dans les apprentissages les exploitations agricoles et les ateliers pédagogiques dans un contexte de transitions plurielles : écologique, économique et sociale.

1. Rapport final expérimentation AFEST, Juillet 2018 : <https://www.anact.fr/file/8327/download>

2. FEST : cet acronyme est utilisé pour désigner les modalités pédagogiques associées à l'AFEST, en dehors du dispositif financier et réglementaire prévu

Le rôle du centre technique est également essentiel pour préserver et renforcer les compétences des formateurs. Cela s'entend d'un point de vue technique pour les nombreux formateurs anciens professionnels qui peuvent avoir à réinterroger leurs pratiques, pour les formateurs plus anciennement embauchés afin de maintenir leur expertise technique au fil des ans ou pour les plus jeunes formateurs sortant d'étude qui ont besoin de mesurer leurs savoirs académiques aux réalités du milieu professionnel. Mais cela concerne également les formateurs des « disciplines générales », qui, dans une perspective capacitaire, et donc intégrative, peuvent prendre appui sur des situations au plus près des réalités sociales et professionnelles pour donner du sens aux apprentissages.

3. Des centres EA-AT et FCPA en synergie dans la mission d'animation du territoire

Une collaboration réussie entre le centre de formation continue ou d'apprentissage et le centre technique est essentielle pour les EPLEFPA et leur inscription dans leur territoire.

Dans un modèle concurrentiel accentué, CFA et CFPPA doivent pouvoir se différencier d'autres centres de formation et communiquer auprès des apprenants et de leurs partenaires. Une coopération réelle avec l'EA-AT peut aider à renforcer l'identité du centre de formation continue ou apprentissage sur ses secteurs de formation. Elle lui confère une « image de marque » valorisable auprès des professionnels ou des apprenants potentiels. En permettant au CFA-CFPPA d'adosser ses formations à une réalité professionnelle, le centre technique renforce sa crédibilité auprès des professionnels, des financeurs et des prescripteurs. Elle est également un élément de l'attractivité de la formation auprès des apprenants. Et la qualité des plateaux techniques et leur mobilisation réelle sont de plus en plus présentes dans les cahiers des charges des appels d'offres des financeurs.

Les exploitations et ateliers technologiques sont attendus comme lieu de démonstration et d'innovation et les centres de formation continue ou apprentissage comme instruments de formation et de diffusion. Les synergies entre ces deux entités constituent une force originale agissant comme un levier puissant d'accompagnement des transitions. C'est aussi le cas dans la relation avec les collectivités locales dans le cadre de projets alimentaires territoriaux (PAT) portés par les EA-AT et où les centres de formation peuvent également jouer un rôle fédérateur ou être acteurs du projet. Issus de la

loi d'avenir pour l'agriculture de 2014, les PAT sont élaborés de manière collective à l'initiative des acteurs d'un territoire en vue de relocaliser l'agriculture et l'alimentation en soutenant l'installation d'agriculteurs, la constitution de circuits courts et l'utilisation de produits locaux en restauration scolaire.

En guise de conclusion : des conditions à prendre en compte pour réussir ces collaborations

Un certain nombre de conditions doivent être réunies pour assurer des collaborations fructueuses au bénéfice des deux types de centres. Une cohérence professionnelle (un même secteur d'activité) est facilitatrice. C'est le cas lorsque les EPLEFPA sont érigés autour de pôles de compétences connus et reconnus. Logiquement, les centres doivent faire preuve de davantage d'engagement pour conduire des coopérations pédagogiques lorsque les filières de formation et les activités de l'exploitation ou de l'atelier sont différentes, ou lorsque les deux centres sont géographiquement distants.

Sur le plan pédagogique, lorsqu'une coopération est affichée, il y a lieu d'organiser une intégration réelle de l'exploitation ou de l'atelier technologique dans le dispositif de formation comme un espace-temps d'acquisition en situation des capacités, scénarisé et formalisé. La collaboration sera d'autant plus fructueuse si le centre technique a lui-même réinterrogé son système et est donc dans une démarche de projet et d'évolution.

Enfin, pour dépasser la seule volonté de l'équipe de direction, toujours fragile en cas de changement de personnes, il est indispensable d'ancrer les actions de collaboration dans la durée, en les inscrivant dans le projet d'établissement et les projets des centres, en les formalisant et en capitalisant les expériences. Toutefois, il restera nécessaire d'entretenir une concertation et une interaction au sein de l'équipe de direction et entre les équipes sur la base d'échanges financiers équilibrés, transparents et suivis, et avec le recours d'outils facilitateurs sécurisant et pérennisant les collaborations.