



Mémento

pour la mise en oeuvre

du CAP agricole rénové

Cette présentation générale de la rénovation du Certificat d'Aptitude Professionnelle agricole (CAPa) et la façon de penser et préparer sa mise en œuvre sont issues des sessions institutionnelles de lancement qui ont eu lieu au printemps 2015. Ces sessions ont fait l'objet d'une ingénierie collective : Inspection de l'enseignement agricole, ENFA, IFEAP, AgroSup Dijon-EDUTER et ont été co-animées par l'ensemble des acteurs.

Initiée depuis deux ans à partir d'un travail d'ingénierie mené auprès des professionnels pour redéfinir les contours des métiers et les attendus d'une formation professionnelle et citoyenne, la rénovation du CAPa a été appliquée à la rentrée 2015.

Table des matières

1 Les objectifs de la rénovation et les principaux changements induits.....	4
1.1 Le CAPa devient CAP agricole	4
1.2 La nomenclature des nouvelles spécialités du CAP agricole.....	5
1.3 Les capacités du CAP agricole	6
2 Les principes fondateurs de la rénovation.....	7
3 L'architecture de la formation	7
3.1 Les enseignements.....	7
3.2 Les modules.....	8
3.3 Cas particulier du CAPa MA et du CAPa ARC.....	8
3.4 Les stages	9
4 L'évaluation.....	9
4.1 Le cadre réglementaire	9
4.2 Les points d'appui pour la mise en œuvre de l'évaluation par capacité	9
4.3 Comment mettre en œuvre une évaluation par capacités ?.....	10
4.3.1 <i>Quelques notions</i>	10
4.3.2 <i>Quels sont les liens entre capacités, modules et disciplines ?</i>	11
4.3.3 <i>Comment choisir des situations d'évaluation pertinentes au regard de l'évaluation par capacités ?</i>	12
4.3.4 <i>Comment mettre en œuvre l'évaluation pour révéler la(les) capacité(s) du candidat ?</i>	12
4.3.5 <i>Comment élaborer des grilles d'évaluation dans le cadre de l'évaluation par capacités ?</i>	13
4.3.6 <i>Comment organiser la mise en œuvre de l'évaluation par capacités et sa planification ?</i>	14

5	Quels sont les leviers pédagogiques mobilisables ?	14
5.1	Quels sont les points d'appui permettant la mobilisation de l'équipe pédagogique ?	14
5.2	Quelles peuvent être les modalités pédagogiques les mieux adaptées à la formation du CAP agricole ?	15
5.2.1	<i>La différenciation pédagogique</i>	16
5.2.2	<i>La pédagogie de projet</i>	17
5.2.3	<i>Le tutorat</i>	18
5.2.4	<i>La gestion du groupe classe</i>	19
5.2.5	<i>L'adaptation universelle</i>	20
6	Comment organiser la formation ?	21
6.1	Comment penser le scénario de formation ?	22
6.2	Comment aller du repérage des besoins des apprenants à l'élaboration du calendrier de formation ?	23
	Conclusion	24
	Bibliographie	25
	Annexe 1 : Adaptation des supports écrits pour les publics dyslexiques	26
	Siglier	27

1 Les objectifs de la rénovation et les principaux changements induits

La rénovation du CAP agricole a pour objectifs principaux de :

- assurer un 1er niveau de certification professionnelle (niveau V) ;
- favoriser en priorité l'insertion professionnelle ;
- répondre aux exigences des professionnels en introduisant la poly-compétence pour certains secteurs professionnels ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des publics accueillis ;
- permettre éventuellement la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel ou d'autres diplômes professionnels.

Pour mettre en œuvre la rénovation, les équipes disposent de deux entrées privilégiées :

- une porte sur l'évaluation par capacités, qui engage une nouvelle façon de mettre en œuvre les connaissances et les apprentissages ;
- une mobilise les moyens pédagogiques permettant de prendre en compte l'hétérogénéité des publics et de rendre les apprentissages concrets autant dans le domaine social que professionnel, en usant de pédagogies actives et d'explicitation.

Il convient d'articuler ces choix d'équipes pour contribuer à la réassurance et à la capacité à agir, par une organisation adaptée à l'inclusion des publics. Ces choix doivent aussi prendre en compte le contexte socio-professionnel pour que l'insertion se construise tout au long de la formation.

Les ressources dont disposent les équipes varient selon la voie de formation, initiale scolaire ou par apprentissage, mais ils recouvrent les mêmes objectifs et finalités.

Les textes réglementaires de référence autorisent une large palette d'organisation, dans le choix des supports et des modalités de mise en œuvre. Il convient donc de s'accorder en équipe sur les priorités à donner dans le contexte local et d'en évaluer la portée. Les dispositions prises ne doivent pas être figées, elles doivent pouvoir évoluer en fonction des publics, des opportunités territoriales ainsi que des enjeux sociaux et professionnels.

Pour décliner sur le terrain cette rénovation, l'organisation d'un travail d'équipe méthodique est nécessaire afin de conduire une réelle ingénierie pédagogique collective et opérationnelle. La coordination et l'organisation qui en découlent est un facteur de réussite.

1.1 Le CAPA devient CAP agricole

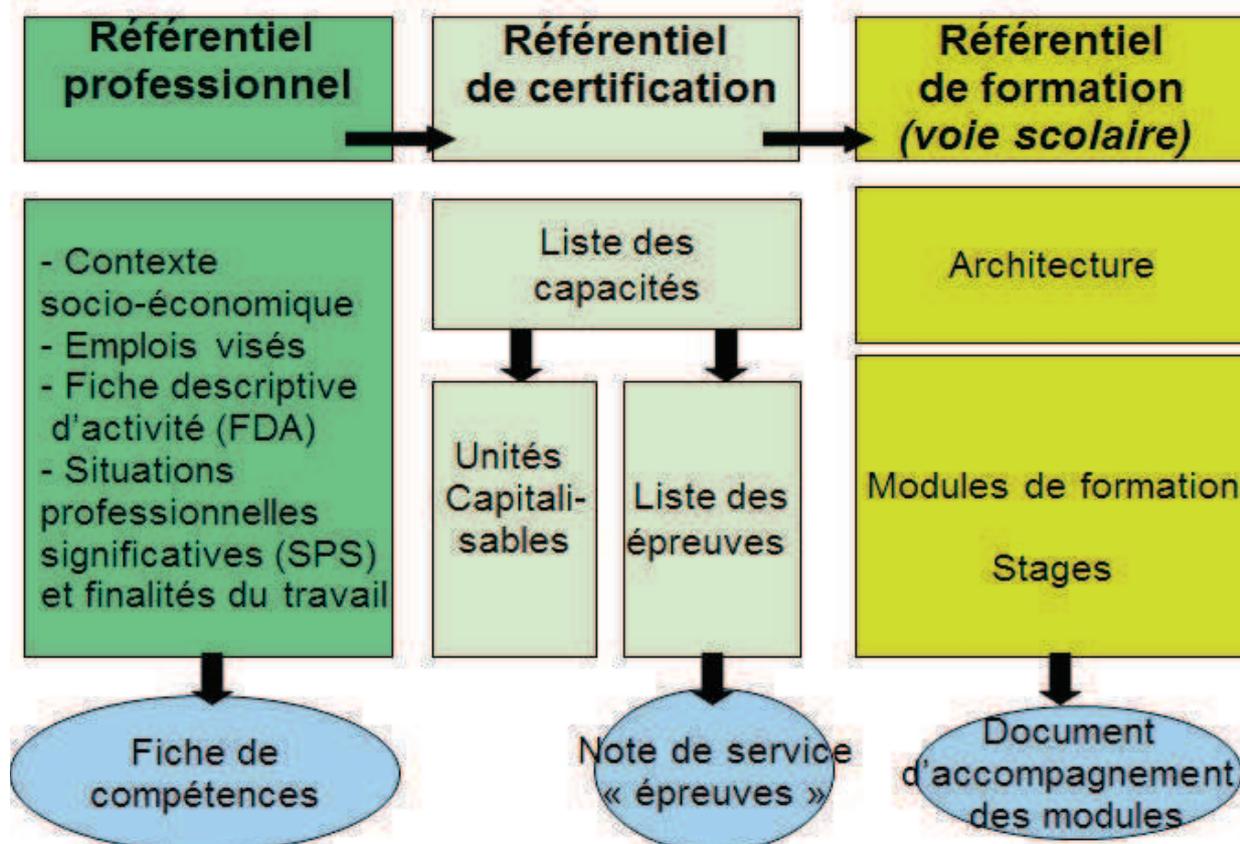
Afin de rendre plus lisible l'offre agricole dans l'offre globale de formation que les jeunes consultent, le vocable *CAPA* doit être abandonné au profit de *CAP agricole* qui se décline en 9 spécialités rénovées, davantage explicite et conforme aux autres appellations.

La rénovation s'applique à la majorité des spécialités à la rentrée 2015, à l'exception des options « Soigneur d'équidés » et « Entretien de l'espace rural ». L'option « Soigneur d'équidés » est rénovée à la rentrée scolaire 2016. Elle devient la spécialité « Palefrenier soigneur ». L'option « Entretien de l'espace rural » est abrogée à compter de la rentrée scolaire 2018.

1.2 La nomenclature des nouvelles spécialités du CAP agricole

Options et spécialités actuelles	Spécialités renouvelées et leurs options
Lad-cavalier d'entraînement	Lad-cavalier d'entraînement
Travaux paysagers	Jardinier paysagiste
Travaux forestiers (sylviculture et bûcheronnage)	Travaux forestiers
Maréchalerie	Maréchal-ferrant
Services en milieu rural	Services aux personnes et vente en espace rural
Industries agroalimentaires (3 spécialités)	Opérateur en industries agroalimentaires (2 options)
Agriculture des régions chaudes	Agricultures des régions chaudes
Production agricole et utilisation de matériels (PA PV- équins et valorisation du cheval)	Métiers de l'agriculture
Productions horticoles (arbo/pépi/flo-cl)	
Vigne et vin	
Soigneur d'équidés	
	Palefrenier soigneur

Le diplôme est défini, comme tous les diplômes de la voie professionnelle, par un référentiel de diplôme qui comporte différentes parties : référentiel professionnel, de certification, de formation.



1.3 Les capacités du CAP agricole

Le référentiel de certification est constitué pour toutes les spécialités, de 3 capacités générales et de 4 capacités professionnelles.

Les niveaux d'exigence du CAP agricole rénové correspondent à des savoir-faire simples proches du cœur de métier et doivent permettre de consolider les acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Trois capacités générales communes à toutes les spécialités, contextualisées et en référence à des dimensions de la vie sociale, professionnelle et civique :

CG1	Agir dans des situations de la vie courante à l'aide de repères sociaux
CG 1.1	Prendre position dans une situation à caractère social et civique
CG 1.2	Utiliser des outils dans des situations de la vie courante
CG2	Mettre en œuvre des actions contribuant à sa construction personnelle
CG 2.1	S'exprimer à travers une réalisation personnelle
CG 2.2	Adopter des comportements favorisant son équilibre personnel
CG3	Interagir avec son environnement social
CG 3.1	Adapter son langage et son comportement aux situations de communication
CG 3.2	S'approprier les normes et cadres de références d'un collectif

Quatre capacités professionnelles spécifiques à chaque spécialité, en référence aux métiers et aux profils d'emploi visés :

Exemples	Métiers de l'agriculture Production animale (PA) pour les ruminants	Services aux personnes et vente en espace rural
CP4	Réaliser des travaux liés à la conduite de l'élevage	Établir une communication avec la personne et son entourage en lien avec son environnement
CP 4.1	Réaliser des observations, interventions et soins courants sur les animaux	Adopter un mode de communication tenant compte des besoins de la personne
CP 4.2	Réaliser des travaux et la surveillance liés à l'alimentation	Mettre en œuvre des activités favorisant le maintien ou le développement du lien social
CP5	Réaliser des travaux liés à la production des aliments de l'élevage	Réaliser des interventions d'aide à la personne
CP 5.1	Réaliser les travaux mécanisés des surfaces destinées à l'alimentation de l'élevage	Effectuer des préparations culinaires et des travaux d'entretien du cadre de vie, dans une perspective de confort, d'hygiène et de sécurité
CP 5.2	Mettre en œuvre le pâturage	Aider la personne dans des activités de la vie quotidienne
CP6	Effectuer des travaux liés à l'entretien courant des matériels, équipements, installations et bâtiments	Réaliser des activités de vente
CP 6.1	Réaliser des opérations de maintenance conditionnelle des matériels, équipements, installations et bâtiments	Maintenir l'espace de vente en état marchand
CP 6.2	Effectuer des travaux simples d'aménagement et de réparation	Accompagner le client dans son acte d'achat
CP7	S'adapter à des enjeux professionnels locaux	S'adapter à des enjeux professionnels locaux

2 Les principes fondateurs de la rénovation

La rénovation du CAP agricole s'inscrit dans la logique de la rénovation de la voie professionnelle (2008) dont les objectifs fondamentaux sont :

- rapprocher les diplômes professionnels des contours et contenus des emplois visés et de la réalité du travail ;
- adopter la logique capacitaire mise en œuvre dans le même temps que la rénovation de la voie professionnelle ;
- maintenir, développer l'attractivité et l'efficacité des diplômes.

Deux consultations ont été engagées desquelles sont sortis divers éléments complémentaires liés aux spécificités du CAP agricole et mis en avant :

- affirmation de la nécessité de maintenir ce niveau V de formation ;
- analyse des évolutions nécessaires pour mieux répondre aux besoins identifiés ;
- nécessité d'une plus grande polyvalence;
- meilleure adaptabilité aux emplois du territoire ;
- préparation à l'insertion citoyenne ;
- prise en compte de la diversité des publics scolarisés en CAP agricole.

Les principaux enjeux de la rénovation du CAP agricole sont donc de :

- donner accès à un 1er niveau de qualification professionnelle ;
- préparer en priorité l'insertion professionnelle ;
- consolider la légitimité du CAP agricole auprès des professionnels ;
- accueillir un public très hétérogène ;
- permettre une insertion sociale rapide ;
- favoriser les réussites des apprenants par la consolidation des apprentissages fondamentaux et le développement de capacités adaptées aux nouveaux enjeux.

3 L'architecture de la formation

3.1 Les enseignements

La durée totale des enseignements est de 1624 heures sur 2 ans (58 semaines) ce qui se traduit par une durée hebdomadaire d'enseignement pour les élèves de 28 heures (dont 3 heures permettant co-animation, travail en complémentarité, projets partagés (avec la possibilité de 2 heures enseignant pour 1 heure élève) :

- 23 heures sont affectées à des disciplines :
 - 10 heures d'enseignements généraux
 - 13 heures d'enseignements professionnels
- 5 heures ne sont pas affectées à des disciplines (dans la grille horaire nationale). Cet horaire est à répartir entre les enseignements généraux et/ou professionnels, selon les projets pédagogiques mis en place dans l'établissement pour permettre l'atteinte des capacités visées par le référentiel, prendre en compte les besoins spécifiques des apprenants de l'établissement, travailler sur des projets pédagogiques d'équipe éducative.

Cf. le site <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/capacap-agricole-renove/renovation-capa/prealables-a-la-renovation.html>

3.2 Les modules

- 3 modules généraux :
 - MG 1 Agir dans des situations de la vie sociale (HG – ESC – Maths – TIM – SESG)
 - MG 2 Mettre en œuvre des démarches contribuant à la construction personnelle (Français – ESC – Biologie – EPS)
 - MG 3 Interagir avec son environnement social (Français – LV – SESG – EPS)
- 1 enseignement facultatif (3 h)
- 4 à 5 modules professionnels selon les spécialités MP1 (SESG), MP2 (STP) , MP3 (STP), MP4 pour certaines spécialités (STP), MIP (STP)

Le MIP, module d'initiative professionnelle, est construit en cohérence avec les choix pédagogiques de l'établissement et les activités/travaux des entreprises du territoire pouvant accueillir les apprenants lors de la formation ou des PFMP.

Le MIP est lié à la CP7 « S'adapter à des enjeux professionnels locaux ». Sa durée est variable selon les spécialités. Le MIP est soumis à une procédure d'habilitation par les DRAAF/SRFD.

3.3 Cas particulier du CAPa MA et du CAPa ARC

Les établissements construisent une combinaison d'un MP3 et d'un MIP en respectant les règles suivantes :

- un même support ne peut pas être à la fois MP3 et MIP ; le support MIP doit être choisi parmi la liste des supports proposés dans la note de service ;
- lorsqu'il n'existe pas sous forme de MP3, le MIP est écrit par les équipes pédagogiques ;
- certains MIP ne sont combinables qu'avec certains MP3 ;
- la combinaison créée est la même pour tous les apprenants d'une même classe ou section ;
- la possibilité de dédier jusqu'à 6 semaines de stage professionnel (sur les 12 prévues) aux travaux liés au MIP.

Un exemple de combinaison possible MP3-MIP en CAPa MA :

Structuration de la formation professionnelle choix de 2 supports de formation *exemple*

MP 3 : Choix d'un support de formation appartenant au champ d'activités
PRODUCTIONS VEGETALES

en lien avec les capacités **CP4 et CP5**

EXEMPLE : **HORTICULTURE** (module **MP35**)

ET

MIP : Choix d'un support de formation en lien avec la capacité **CP7**

(module **MIP** correspondant)

productions animales

- Ruminants
- Porcs ou aviculture
- Aquaculture

productions végétales

- Horticulture
- Viticulture
- Arboriculture
- Grandes cultures

autre activité associée

- Valorisation et vente du produit horticole (fleuristerie)
- ~~Pastoralisme~~
- Entretien des espaces
- ~~Transformation et vente de produits animaux~~
- ~~Travaux de cave~~

3.4 Les stages

- 1 semaine de stage collectif prise sur la scolarité pour aborder les thématiques d'éducation à la santé, à la sécurité et au développement durable.
- 12 semaines de stage individuel obligatoire dont 11 prises sur la scolarité.
- un potentiel de 1 à 6 semaines de stage complémentaire qui peut être librement organisé pour permettre une approche individualisée des parcours des apprenants, l'établissement devant assurer en parallèle la prise en charge des apprenants ne réalisant pas ces stages.

4 L'évaluation

4.1 Le cadre réglementaire

La réussite à l'examen valide la maîtrise des capacités du référentiel de certification.

L'évaluation comporte 7 épreuves obligatoires E1 à E7 et 1 épreuve facultative.

- Pour les candidats en CCF : 1 épreuve ponctuelle terminale + 6 CCF
- Pour les candidats hors CCF : des épreuves ponctuelles terminales

L'examen du CAP agricole comporte 3 épreuves générales (E1, E2 et E3) comptant pour 6 coefficients et 4 épreuves professionnelles (E4, E5, E6 et E7) comptant pour 14 coefficients.

Le diplôme du CAP agricole est délivré si la moyenne des notes coefficientées obtenues aux épreuves de l'examen auxquelles sont ajoutés les points au-dessus de 10 sur 20 multipliés par 2 obtenus à l'épreuve facultative, est supérieure ou égale à 10 sur 20.

Une note inférieure à 8 sur 20 correspondant à la moyenne des notes coefficientées obtenues aux deux épreuves professionnelles spécifiques de la spécialité (épreuve E4 correspondant à la capacité professionnelle CP4 et épreuve E5 correspondant à la capacité professionnelle CP5) est éliminatoire.

Les notes aux épreuves (ou sous-épreuves) peuvent prendre en compte les résultats d'un ou plusieurs contrôles certificatifs obtenus en cours de formation et le résultat obtenu à l'épreuve ponctuelle terminale (cas de l'épreuve E4).

Selon les épreuves et les situations d'évaluation, plusieurs enseignants ainsi que des professionnels peuvent être associés (Cf. notes de cadrage de l'évaluation).

4.2 Les points d'appui pour la mise en œuvre de l'évaluation par capacité

La loi de modernisation sociale de 2002 (qui a créé le RNCP et la VAE) et le cadre européen des certifications (CEC) ont permis d'engager une nouvelle approche de la certification, avec l'objectif de la rendre plus lisible et plus transparente pour l'ensemble des acteurs, au plan national et international. Depuis 2008, les référentiels de diplôme du ministère en charge de l'agriculture comportent ainsi un référentiel de certification qui liste les capacités attestées par le diplôme et les modalités de délivrance.

L'approche capacitaire représente une évolution importante. En effet, on ne demande plus seulement aux enseignants et formateurs d'évaluer la restitution de connaissances. Ce qui est visé, c'est la capacité du candidat à apporter une réponse appropriée et à mobiliser des savoirs acquis en réponse à des situations professionnelles et sociales.

Une capacité représente un « pouvoir d'agir » et le ministère de l'agriculture a validé la définition suivante :

« Une capacité exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements. Les capacités évaluées sont les précurseurs des compétences-clefs du métier : un apprenant ayant acquis les capacités visées d'un diplôme deviendra compétent en situation avec de l'expérience ». En conséquence, évaluer une capacité consiste bien à révéler et vérifier ce pouvoir d'agir.

Au moment de l'évaluation, le candidat est placé dans une situation où il « agit ». L'évaluateur ne doit pas se contenter du résultat de l'action ou du niveau de performance, mais doit prendre en compte les raisonnements, les démarches,... En effet, quelles que soient les situations rencontrées et les tâches à accomplir, dans toute action existe une pensée, une dimension conceptuelle.

Les savoirs (disciplinaires, savoir-faire, savoirs être) ne font pas l'objet d'une évaluation à part. Ainsi les connaissances, terme que l'on définit comme les savoirs acquis par un individu, ne sont pas une fin en soi dans l'évaluation par capacités. L'enseignant évalue leur mobilisation dans la situation dans laquelle le candidat agit. On évalue la capacité du candidat à apporter une réponse appropriée dans des situations professionnelles ou sociales contextualisées.

4.3 Comment mettre en œuvre une évaluation par capacités ?

4.3.1 Quelques notions

Tâches, activités, capacités, compétences, situations professionnelles significatives, etc. autant de termes qui recouvrent des définitions bien précises et qui ont leur importance dans le cadre de l'évaluation par capacités dans les diplômes professionnels.

Le glossaire proposé lors de l'Écriture des référentiels de diplômes professionnel en 2010) en donne les définitions suivantes :

Activités : "Ensemble de tâches constitutif d'un emploi type, concourant à un résultat précis. Les activités sont finalisées pour donner un sens au travail. Elles constituent la maille minimum pour pouvoir identifier les éléments de compétences qui permettent d'atteindre un résultat attendu."

Capacité : "Une capacité exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements.

La mise en œuvre de cet ensemble de dispositions et d'acquis se traduit par des résultats observables (d'après la définition CNCN-RNCP).

Dans un référentiel de diplôme du MAAP, la liste des capacités attestées par le diplôme est l'élément essentiel du référentiel de certification."

Compétence : "A partir de plusieurs acceptions différentes de ce terme, les opérateurs du Ministère de l'Agriculture ont élaboré leur définition et précisé les caractéristiques retenues :

Une compétence est une capacité reconnue et validée à mobiliser et à combiner des ressources (savoirs, savoir-faire, comportements) pour répondre de façon pertinente à une situation professionnelle normale ou dégradée. Elle est le processus par lequel une personne produit régulièrement une performance adaptée au contexte.

Autres caractéristiques importantes de la compétence pour nos travaux : Elle ne se reproduit jamais de la même manière, il est donc difficile de la « figer » sur un document et de la formuler simplement. On peut tout au mieux repérer à un moment donné des éléments constitutifs de la compétence dans l'exercice d'activités données. C'est une notion qui sert d'interface entre le monde du travail et le monde de la formation."

Situations professionnelles significatives (SPS): "Ce sont des situations professionnelles reconnues par les professionnels et les analystes comme étant représentatives (ou révélatrices) de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant l'emploi.

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..."

Dans le référentiel du CAP agricole :

Le référentiel professionnel décrit, de façon exhaustive, l'ensemble des activités professionnelles correspondant au métier (parfois aux métiers). Dans l'emploi, personne ne réalise l'ensemble de ces activités ; la FDA (fiche descriptive des activités) représente une liste exhaustive de l'ensemble des activités qui peuvent être réalisées. Par ailleurs, chaque référentiel du CAP agricole liste des SPS regroupées par champs de compétences selon les ressources qu'elles mobilisent et la finalité visée.

Au niveau de la compétence, toutes les activités professionnelles ne se valent pas ; le choix est fait de repérer et d'analyser les situations de travail révélatrices, significatives de la compétence. Ce sont des situations dont on se dit « si le candidat se débrouille dans ces situations-là, on fait l'hypothèse qu'il se débrouillera dans d'autres ».

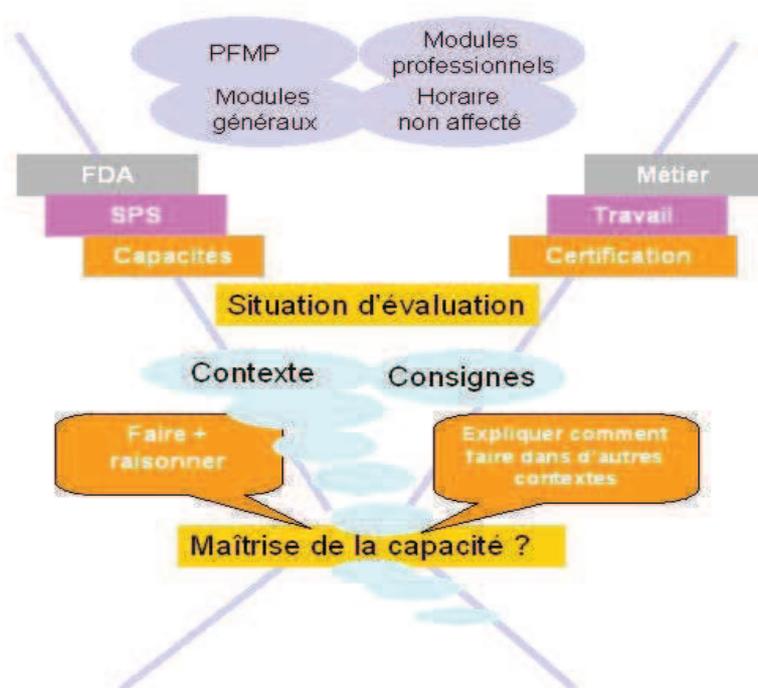
Les capacités correspondent à un « pouvoir d'agir » dans ces situations.

L'ensemble de la formation, les modules, les horaires non affectés et les périodes de formation en milieu professionnel, contribuent à la construction des capacités.

Chacune des sept capacités des référentiels de CAP agricole est déclinée en deux capacités intermédiaires. A chaque capacité intermédiaire correspond une situation d'évaluation, un CCF ou une épreuve ponctuelle terminale.

A partir d'un même sujet de CCF, d'une même consigne, chaque candidat va vivre une (des) situation(s) particulière(s) dans un contexte précis.

Il fera la preuve de sa capacité en combinant le « faire », le « raisonner » et aussi le « expliquer comment faire dans des contextes différents » : l'adaptation est primordiale, car la capacité ne vise pas une situation singulière mais un ensemble de situations de la même famille.



4.3.2 Quels sont les liens entre capacités, modules et disciplines ?

Les capacités à évaluer ne sont pas liées directement au contenu d'un module ou d'un ensemble de modules. Chaque discipline contribue à la maîtrise de plusieurs capacités et plusieurs disciplines concourent à la construction puis à la maîtrise d'une capacité.

L'appropriation de l'ensemble du référentiel de diplôme par l'ensemble de l'équipe est donc primordiale.

Elle démarre par l'identification et l'analyse de situations sociales et professionnelles et notamment le repérage des situations professionnelles significatives. L'équipe définit alors ce que recouvrent ces situations et les savoirs qu'elles mobilisent. Cette étape est essentielle car elle permet de raisonner l'utilisation des horaires non affectés et des activités pluridisciplinaires.

4.3.3 Comment choisir des situations d'évaluation pertinentes au regard de l'évaluation par capacités ?

Pour choisir une situation d'évaluation, on repère la(es) capacité(s) sur la(es)quelle(s) porte l'évaluation et non plus un module de formation. L'enseignant/formateur s'appuie sur les ressources à disposition :

- l'ensemble du référentiel de diplôme en particulier le référentiel professionnel (et les fiches de compétences) et le référentiel de certification
- la note de cadrage des évaluations.

A chaque capacité correspond une épreuve et une modalité d'évaluation est proposée pour chaque capacité intermédiaire. Par exemple, pour l'épreuve E4 attestant de la CP4 : la CP4.1 est évaluée en EPT (épreuve ponctuelle terminale) et la CP4.2 est évaluée en CCF.

Chaque capacité intermédiaire – définie comme potentiel d'action efficace dans une famille de situations donnée – se réfère à une famille de situations professionnelles et/ou sociales. Le choix de la situation professionnelle dans laquelle va être évaluée chaque capacité intermédiaire est primordial.

Comment peut-on définir une "bonne" situation d'évaluation ?

- elle représente un véritable enjeu (au-delà de faire la preuve d'une capacité intermédiaire) social et/ou professionnel,
- elle doit être contextualisée (situation réelle) de manière pertinente,
- elle atteint un certain niveau de complexité : elle mobilise des ressources plurielles et elle met en relation les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans la formation (en particulier dans les différents modules),
- elle doit être conforme au niveau d'exigence et aux attendus du diplôme (cf. les trois parties pour la voie scolaire du référentiel de diplôme),
- elle doit être représentative du « coeur de métier » pour les capacités professionnelles.

4.3.4 Comment mettre en œuvre l'évaluation pour révéler la(les) capacité(s) du candidat ?

L'épreuve d'évaluation peut prendre plusieurs formes: écrite, orale, pratique, pratique explicitée...

Dans les épreuves professionnelles notamment, la pratique explicitée permet de ne pas se limiter à évaluer la performance réalisée. L'évaluation porte aussi sur la manière dont l'apprenant combine ses connaissances, savoir-faire et comportements ou attitudes pour résoudre un problème donné ou réaliser une tâche.

Il est donc demandé à l'apprenant d'explicitier ses pratiques : il doit être capable d'expliquer comment il a fait telle action, pourquoi il a fait tel geste, ce qui l'a amené à prendre telle décision, à faire tel choix ...

Comment aider à l'explicitation des pratiques ? L'évaluateur peut guider l'apprenant par son questionnement :

Pendant ou après l'activité selon la situation d'évaluation choisie :

- demander à l'apprenant de décrire ce qu'il fait au fur et à mesure,
- aider l'apprenant à se rappeler ce qu'il a réalisé,
- faire commenter les choix réalisés, les résultats et effets des actions réalisées, l'intérêt et les enjeux des actions réalisés,
- mettre les apprenants dans la situation de passer des consignes : « Si tu étais sur un chantier, quelles consignes aurais-tu données à un autre salarié pour qu'il puisse réaliser cette tâche ? ».

Tout au long de la formation, l'enseignant peut accompagner les apprenants au travers de différents

actes pédagogiques :

- avoir une démarche d'explicitation lors des démonstrations : commenter les gestes réalisés, les choix effectués, les informations prélevées,
- répartir les rôles entre les apprenants lors des TP : désigner des responsables devant passer des consignes aux autres,
- favoriser l'explicitation des pratiques de l'apprenant à partir de celles des autres : observer le passage des autres apprenants et commenter les différences par rapport aux siennes,
- se centrer sur ce qui est réalisé par l'apprenant (en stage, en TP,...) et non sur une activité en général,
- favoriser d'abord la description de l'action avant de demander une justification : « Comment as-tu fait ? » avant « Pourquoi as-tu fait comme ceci ? »

4.3.5 Comment élaborer des grilles d'évaluation dans le cadre de l'évaluation par capacités ?

Pour construire une grille d'évaluation, il est nécessaire de déterminer sur quoi l'évaluateur s'appuie pour attester que la capacité est maîtrisée. Pour cela, il définit tout d'abord des critères communs et significatifs, qui sont des éléments qualitatifs et correspondent aux exigences en terme de résultat et de raisonnement sous-tendu.

Critères : caractéristiques attendues d'une performance qui sert de référence pour l'évaluation, élément explicite d'une performance. Ils représentent les qualités attendues en lien étroit avec les capacités évaluées (généraux, en nombre limité, **qualitatifs**). Ces critères, contractuels, sont indispensables. Les grilles doivent être construites par les équipes pour les épreuves en CCF uniquement. Pour les EPT, la NS épreuves donne les grilles nationales.

Dans le cas de l'évaluation par capacité, ces critères porteront sur :

- le résultat de l'action : performance ou réussite de l'activité,
- la réalisation : conformité à des gestes attendus, rapidité d'exécution, fluidité du geste, prise en compte de la sécurité, etc.,
- les raisonnements qui sous-tendent le travail,
- l'adaptation à d'autres situations que celle qui a été vécue : la capacité n'est pas construite en référence à une situation unique et singulière. On recherche le potentiel d'adaptation à des situations de la même famille (mêmes buts, mêmes ressources, mêmes raisonnements/combinaisons).

On définit ensuite pour chaque critère des indicateurs (éléments qualitatifs et/ou quantitatifs). Ces indicateurs sont contextualisés, concrets, observables ou mesurables.

Indicateurs : ce qui doit être regardé pour évaluer le degré de maîtrise du critère (contextualisés, concrets, **observables ou mesurables**). Ils sont liés à la situation d'évaluation proposée.

Les indicateurs servent seulement de guide de notation pour expliciter les critères et indiquent ce qui doit être observé pour évaluer le degré de maîtrise du critère. Ils sont indicatifs, non exhaustifs.

Les points sont répartis entre les critères d'évaluation, selon l'importance de ces critères pour le niveau du diplôme. (Cf. exemple de grille ci-après), et non pas attribués par indicateur.

Capacités ou capacités intermédiaires	Critères	Indicateurs/Niveau d'exigence	Appréciation				note
			--	-	+	+	
Capacité 1	Critère 1						/5
	Critère 2						/5
	Critère 3						/3
Capacité 2	Critère 4						/4
	Critère 5						/3

4.3.6 Comment organiser la mise en œuvre de l'évaluation par capacités et sa planification ?

Selon les épreuves les situations d'évaluation pourront se dérouler dans l'établissement de formation, sur l'exploitation du lycée, sur l'exploitation, la structure du maître de stage ou d'apprentissage, une structure avec laquelle l'établissement a contractualisé la possibilité de réaliser des évaluations.

La cohérence entre les situations d'apprentissage au lycée et lors des PFMP sera recherchée.

Une attention particulière sera portée à la planification des épreuves dans le temps afin de répartir la charge de travail des apprenants. Il revient à l'équipe pédagogique d'être vigilante pour éviter des situations d'évaluation trop nombreuses sur une courte période.

5 Quels sont les leviers pédagogiques mobilisables ?

La diversité des publics accueillis nécessite une adaptation des pratiques pédagogiques et une attention particulière au climat scolaire. Une réflexion de l'équipe pédagogique doit s'engager pour que les dispositifs proposés dans le cadre de la rénovation soient mobilisés au mieux. Mais ce n'est pas qu'une question de répartition horaire. Il s'agit aussi d'interroger ses propres pratiques, celles de l'équipe, de les faire évoluer en les confrontant, en testant de nouvelles façons de procéder. En la matière, il n'y a pas de recettes. Cependant, il est possible de proposer quelques pistes de réflexion.

5.1 Quels sont les points d'appui permettant la mobilisation de l'équipe pédagogique ?

En remarque préalable, il est bon de rappeler que les équipes ne partent pas de rien. Les enseignant(e)s formateurs(trice)s ont déjà dans bien des cas, testé des modalités pédagogiques différentes, conduit des projets pédagogiques originaux, mobilisé la pédagogie de projet ... Il ne s'agit donc pas de tout réinventer, mais de faire le point sur ce qui marche de manière collective pour focaliser sur ce qui peut être généralisé ou adapté.

Cette rénovation est l'occasion de mobiliser les équipes enseignantes pour faire face à ce qui caractérise les publics accueillis en CAP agricole :

- se demander comment faire face à l'hétérogénéité plutôt que de la déplorer au moment des bilans et des conseils de classe ;
- favoriser l'implication, l'autonomie et l'intégration en considérant que cela demande un apprentissage progressif, coordonné et constant ;
- favoriser l'envie, donner à voir le futur proche pour aider les jeunes à se projeter positivement et sortir de la spirale de l'échec ;
- prendre en compte les difficultés, troubles ou handicaps pour y apporter les réponses adaptées afin de lutter contre l'exclusion et développer le vivre ensemble ;
- permettre aux jeunes d'éprouver par le faire et le concret une prise sur le réel.

Cette mobilisation doit être accompagnée par les responsables du pilotage pédagogique de l'établissement.

5.2 Quelles peuvent être les modalités pédagogiques les mieux adaptées à la formation du CAP agricole ?

Ce qui suit ne représente pas la totalité des possibles à partir desquels peuvent se construire des stratégies pédagogiques mais il apparaît intéressant de se mobiliser notamment pour :

- développer la confiance en soi, restaurer l'estime de soi, développer l'initiative ;
- valoriser les apprenants, leurs productions ;
- caler les apprentissages sur les capacités, les compétences à valider ;
- prendre appui sur le terrain, les situations professionnelles et sociales, les stages ;
- différencier davantage sa pédagogie ;
- mettre « en activité » les apprenants : questionnements, situations problèmes, recherches, explicitation des pratiques, justification des choix... ;
- identifier les besoins, les projets des apprenants pour adapter les parcours, les modalités d'apprentissages ;
- créer les conditions d'une dynamique de groupe.

On le voit, c'est bien au travers d'une approche globale et systémique qu'il faut organiser la réflexion collective. Les directeurs, les proviseurs adjoints et les coordonnateurs ont un rôle primordial pour créer les conditions de cette approche.

Avant d'entrer en détail dans des propositions pour envisager d'autres pratiques pédagogiques, nous pouvons repérer quelques éléments qui sont transversaux à toute action pédagogique :

- définir les priorités ;
- planifier son action de formateur et d'enseignant, plutôt que réagir au coup par coup aux difficultés ;
- adapter par anticipation son enseignement aux différents niveaux ;
- privilégier la compréhension plutôt que la réussite immédiate d'une tâche ;
- favoriser le développement de compétences critiques : celles qui sont la condition des progrès futurs des apprenants ;
- ajuster les enseignements aux apprentissages en prenant en compte :
 - les ressources effectivement disponibles chez les apprenants (recueillir l'information sur les connaissances dont disposent les élèves ou apprentis) ;
 - les prérequis nécessaires pour la réalisation des tâches ;
 - ce qui est attendu et évalué à l'issue de l'enseignement (les capacités).

- instaurer une pause réflexive : moment pris avec tous les apprenants, en fin de séance, de séquence, de semaine ou de trimestre pour faire le point sur ce qu'ils ont compris et retenu de ce qui s'est fait en classe et sur les difficultés rencontrées dans les apprentissages.
 - Ce que j'ai FAIT ?
 - Ce que j'ai APPRIS ?
 - Ce que je peux REUTILISER ?

Dit autrement : contextualiser/décontextualiser/recontextualiser

Il est proposé d'explorer cinq modalités pédagogiques. Ce qui suit est une présentation rapide pour engager un travail initial ; le lecteur est invité à consulter les nombreux ouvrages existants dans ces domaines pour approfondir.

- La différenciation pédagogique
- La pédagogie de projet
- Le tutorat
- La gestion du groupe classe
- L'adaptation universelle

5.2.1 La différenciation pédagogique

On peut distinguer trois formes de différenciation (Kahn, 2010) :

- celle à caractère naturalisant, où l'on considère que l'école doit prendre en compte les différences existantes au risque d'enfermer les individus dans ce qu'ils sont ou censés être et sans doute de renoncer à l'ambition pour un certain nombre.
- celle, quantitative, où il s'agit de "donner plus à ceux qui ont moins », que l'on retrouve dans le développement des soutiens et aides divers.
- celle permettant d'appliquer une pédagogie différenciée « *a priori* ». Il s'agirait de concevoir son enseignement en sachant qu'un gros effort d'explicitation est à faire, en adaptant consignes, tâches à un public qui, d'emblée, n'a pas saisi les codes de l'école ; c'est une vraie pédagogie explicite qui repose en particulier sur des activités réflexives.

Les modalités de différenciation sont nombreuses, l'enseignant pouvant varier :

- les modes de regroupement,
- les supports techniques,
- les exemples,
- les démarches (inductive, déductive, expérimentale...),
- le degré de guidage,
- la gestion du temps,
- les manières de donner du sens à l'apprentissage (anticipation évaluative, pédagogie du projet, situations-problèmes...).

Tableau guide pour conduire la réflexion en équipe

Construire une pédagogie différenciée	Choix
Repérer les élèves pour lesquels des différenciations sont nécessaires.	
Identifier leurs besoins. (en lien avec un cours, pas de manière générale)	
Repérer les notions clés, les concepts indispensables, incontournables pour avancer dans le module, dans la formation (en lien avec un cours particulier)	
Repérer les disciplines concernées	
Mettre en place les différents éléments de différenciation	Rq : On ne mobilise pas tout en même temps.
Différenciation au niveau des outils	
Différenciation au niveau des démarches	
Différenciation dans le degré de guidage	
Différenciation dans les types d'insertion socio-affective	
Différenciation dans la gestion du temps	
Aider les élèves à repérer leurs acquis, à les stabiliser.	

5.2.2 La pédagogie de projet

Avant tout, il ne faut pas confondre projet pédagogique (projet d'enseignement de l'enseignant(e) ou de l'équipe) et pédagogie de projet (pédagogie active).

Dans la pédagogie de projet, les élèves et apprentis apprennent au travers de la réalisation d'un projet, souvent réalisé en groupe, constituant en réalité une succession de situations problèmes que le groupe aura à résoudre. C'est par cette résolution que les apprentissages se font.

Une réelle pédagogie de projet repose donc sur les marges de latitudes que les jeunes auront pour trouver des solutions. Cela ne veut pas dire que l'enseignant(e) n'intervient pas, mais il concentre son action en amont, en ayant décidé des objectifs de formation, d'un déroulement type possible (qu'il n'imposera pas) et des apports qu'il sera nécessaire de faire le moment venu. Puis au moment de la réalisation par les jeunes, l'enseignant(e) sera plutôt dans un rôle de conseil, d'appui. En aval, il synthétise les acquis en matière de savoirs de savoir-faire et de savoir-être il et fait le lien avec les objectifs de formation réalisés.

Le projet naît du désir et se construit dans la motivation. Ceci nécessite de tenir compte des centres d'intérêt des élèves/apprentis, de leur laisser une certaine latitude, une part d'initiative.

Le projet aboutit à une production ayant une valeur, une utilité sociale. La mise en œuvre est par nature tâtonnée, ce qui permet l'autonomie, la créativité. Les apprentissages visés sont multiples à la fois disciplinaires et transversaux. Le projet est le plus souvent pluri, interdisciplinaire : la contribution de plusieurs disciplines est nécessaire à l'atteinte des objectifs.

Les conditions favorables à la pédagogie de projet reposent sur un travail en équipe et un planning adapté avec des plages de durée significative.

Tableau guide pour conduire la réflexion en équipe

Construire un projet pluridisciplinaire	Choix réalisés par l'équipe
Intention pédagogique derrière le projet (qu'est-ce que l'on attend de la réalisation du projet ?)	
Objectif opérationnel du projet (ce que les élèves vont réaliser concrètement lors du projet)	
Disciplines engagées dans le projet	
Capacités du référentiel visées par le projet	
Grandes étapes du déroulement du projet	
Evaluation du projet	
Pilote du projet	
Titre du projet	

5.2.3 Le tutorat

Le tutorat vise à résoudre des problèmes d'apprentissage spécifiques que rencontre un individu et que les travaux en groupe classe n'ont pas permis de résoudre.

Le tutorat est une relation contractualisée qui nécessite de la part du tuteur une expertise et de la part du tuteur une confiance en vue d'un soutien, 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.

Le tutorat consiste à accompagner un élève/apprenti sur un objectif particulier. Sa pertinence doit être appréciée au regard du profil psychosociologique des apprenants. (Glickman 2008)

Le tutorat n'est pas une situation d'apport de connaissances, une relation descendante. Le tutorat repose sur l'entretien qui permet à l'apprenant de dire comment il fait, ou comment il ne fait pas, plutôt que de tenter d'expliquer pourquoi. La technique repose sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010). Il s'agit de faire expliciter aux apprenants ce qu'ils font afin de leur faire prendre conscience du processus qu'ils ont engagé et de repérer les modifications qui peuvent être opérées. Au final c'est le jeune lui-même qui décide des modifications qu'il peut engager, c'est sur la réussite ou non de ces modifications que porteront les entretiens ultérieurs.

Pour la mise en place il convient de se poser quelques questions sur :

- le public : Quels sont ses besoins ? Comment s'expriment-ils ? Qui les collecte ?
- A propos des séances de tutorat : Quelle est sa nature ? Son organisation ? Comment est assuré le suivi ?
- l'efficacité : Quelle coordination ? Quels indicateurs de réussite ?
- la durée : Comment mettre fin au tutorat ?
- la diffusion de l'information : Pour les apprenants ? Les équipes ? Les familles ?
- la formation des tuteurs afin d'améliorer la pratique et de partager les expériences.

L'ensemble de ces préconisations pour la mise en œuvre doit conduire à éviter toute forme de stigmatisation, c'est pourquoi l'engagement volontaire pour une durée identifiée, est un gage de réussite.

Enfin, il ne s'agit pas pour les enseignants/formateurs de résoudre tous les problèmes des élèves/apprentis qui trouveront une expression pendant ce temps de dialogue. Par contre, 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, ...) pour leur venir en aide.

Tableau guide pour conduire la réflexion en équipe

Choisir un dispositif de tutorat et le faire vivre	Choix réalisés par l'équipe
Identifier les objectifs du tutorat <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le tutorat d'« orientation » <input type="checkbox"/> Le tutorat à portée organisationnelle et méthodologique, centré sur les démarches <input type="checkbox"/> Le tutorat lié aux apprentissages <input type="checkbox"/> Le tutorat axé sur la prise en charge des savoir-être : estime de soi, gestion du stress, motivation, codes sociaux... 	
Identifier les tuteurs et coordonner l'action <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> temps disponible <input type="checkbox"/> coordination <input type="checkbox"/> formation <input type="checkbox"/> nombre de tutorés suivis 	
Mettre en place des conditions matérielles favorables <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> lieu <input type="checkbox"/> horaires <input type="checkbox"/> fréquence <input type="checkbox"/> fiche de suivi 	
Informers les apprenants et les familles <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les objectifs du dispositif <input type="checkbox"/> lien avec les cours, les stages, le travail personnel... <input type="checkbox"/> les modalités pratiques <input type="checkbox"/> le suivi de l'évolution <input type="checkbox"/> le respect de la vie privée 	
Rendre compte au reste de l'équipe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> informer des priorités décidées dans le cadre du tutorat <input type="checkbox"/> assurer un retour vers les enseignants concernés <input type="checkbox"/> rendre compte au conseil de classe des progrès réalisés <input type="checkbox"/> valoriser les acquis 	

5.2.4 La gestion du groupe classe

La réussite de chaque élève/apprenti est conditionnée par le bon fonctionnement du groupe classe et par le bon climat de l'établissement. Il existe initialement une grande hétérogénéité dans les besoins et comportements des jeunes : retrait, aide personnalisée, leadership, ... Et pourtant la classe constitue un groupe qui doit fonctionner harmonieusement.

En arrivant dans une classe, l'élève, le plus souvent, est dans une posture d'insécurité : que va-t-il se passer ? Vais-je être à la hauteur ? Est-ce que je vais pouvoir me faire des copains/copines ?

C'est aux adultes d'aider à dédramatiser, à faire en sorte que l'intégration soit bonne, qu'une ambiance positive s'installe. Un fonctionnement de classe se régule, c'est l'affaire de toute l'équipe. Le début d'année est important.

Différents dispositifs peuvent contribuer à gérer le groupe classe :

- la période d'intégration
- l'heure de vie de classe
- l'élaboration d'une charte de vie de classe
- le dispositif de délégués de classe

Beaucoup de facteurs influant sur la gestion des classes sont liés à l'autorité ; la pédagogie sera dépendante de cet exercice de l'autorité, la gestion de la classe comme groupe dépendra du système

d'autorité instauré.

Construire une autorité éducative recouvre trois sens indissociables : être l'autorité, avoir de l'autorité, faire autorité. Ainsi l'autorité éducative serait « Une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même (Robbes, 2013).

Tableau guide pour conduire la réflexion en équipe

<i>Fonder le groupe classe et le réguler</i>	<i>Choix réalisés par l'équipe</i>
Réussir la période d'intégration <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Découverte du contexte (lycée, CFA, environnement...) <input type="checkbox"/> Etablir des relations cordiales entre élèves et avec les adultes <input type="checkbox"/> Vivre des expériences fondatrices <input type="checkbox"/> Construire un cadre et des règles <input type="checkbox"/> Présenter le projet pédagogique des deux ans <input type="checkbox"/> Engager le travail scolaire 	
Réguler le groupe-classe par l'heure de vie de classe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Animer réellement l'heure de vie de classe <input type="checkbox"/> Pratiquer une pédagogie coopérative 	
L'élaboration d'une charte de vie de classe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comment veut-on vivre cette année ? <input type="checkbox"/> Quelles règles de vie de classe se donner ? 	
Impliquer les délégués dans la gestion de la classe Rôle de « veille » sur l'ambiance et le bien être des élèves	
<i>Poser un cadre clair et réactif</i>	
Nos exigences communes <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les exigences pédagogiques <input type="checkbox"/> Les règles spécifiques à la classe 	
Echelle de sanctions <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gradation des sanctions <input type="checkbox"/> Les procédures et les instances disciplinaires 	
Les modalités de suivi global de chaque élève <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Outils de suivi (grilles ...) <input type="checkbox"/> Rentrée des infos sur logiciel, exploitation... 	
La concertation autour des questions d'autorité <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Réaction aux événements de la classe <input type="checkbox"/> Concertation régulière... 	

5.2.5 L'adaptation universelle

Parmi les apprenants de CAP agricole, certains souffrent de troubles des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie et autres troubles associés) ou de difficultés scolaires. Que ces difficultés soient ou non repérées et bien identifiées, il faudra s'adapter au plus grand nombre dans un souci d'accessibilité universelle.

Selon les recommandations de l'observatoire interministériel de l'accessibilité «La conception universelle est une stratégie qui vise à concevoir et à composer différents produits et environnements qui soient, autant que faire se peut et de la manière la plus indépendante et naturelle possible, accessibles, compréhensibles et utilisables par tous, sans devoir recourir à des solutions nécessitant une adaptation

ou une conception spéciale» (Ginnerup, 2009).

Il s'agit donc de faciliter les apprentissages pour le plus grand nombre, comme le notent Gombert & Roussey (2007) « L'adaptation des pratiques enseignantes en vue de favoriser l'intégration des élèves dyslexiques sévères, ne relève pas de l'élaboration de solutions exceptionnelles mais plutôt «de gestes élémentaires (simplification et reformulation des consignes de travail, adaptation des supports d'apprentissage, modification des barèmes d'évaluation)» qui vont aider l'élève à apprendre à apprendre ».

L'évaluation est une aide pour l'apprentissage des élèves (Jorro, 2000) ; il faut donc apporter une attention particulière aux supports de l'évaluation et aux conditions de leur réception par les apprenants en général, et particulièrement si leur situation de handicap les empêche d'accéder facilement à la lecture des contenus.

Pour ce faire on peut par exemple adopter quelques règles simples d'adaptation des supports écrits pour les DYS (document de référence réalisé par Laétitia Branciard - ENFA, on peut à ce sujet utilement se référer aux travaux du GAP Dys).

Tableau guide pour conduire la réflexion en équipe

<i>Adaptation des supports</i>	<i>Choix réalisés par l'équipe</i>
Identifier les supports utilisés au cours de la scolarité <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> en cours <input type="checkbox"/> en TP <input type="checkbox"/> en stage Pour : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la prise de notes <input type="checkbox"/> un exercice <input type="checkbox"/> un devoir <input type="checkbox"/> un CCF 	
Planifier l'adaptation des supports <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Définir des priorités <input type="checkbox"/> Mobiliser les outils et leur maîtrise <input type="checkbox"/> Établir un calendrier 	
Informers les équipes, les maîtres de stage/d'apprentissage, les élèves, les familles : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> des objectifs visés <input type="checkbox"/> des modalités pratiques de mises en œuvre 	
Évaluer l'appropriation et les effets <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mettre en place des échanges avec les élèves, pendant l'heure de vie de classe <input type="checkbox"/> Rendre compte au conseil de classe <input type="checkbox"/> Rendre compte au cours de la réunion des maîtres de stage/d'apprentissage <input type="checkbox"/> Rendre compte à la réunion/rencontre des parents 	

6 Comment organiser la formation ?

L'élaboration d'un scénario de formation permet d'assurer l'adéquation de la formation proposée avec les finalités visées, tout en assurant la cohérence des différents éléments du dispositif de formation.

On entend par scénario de formation la mise en mouvement structurée par :

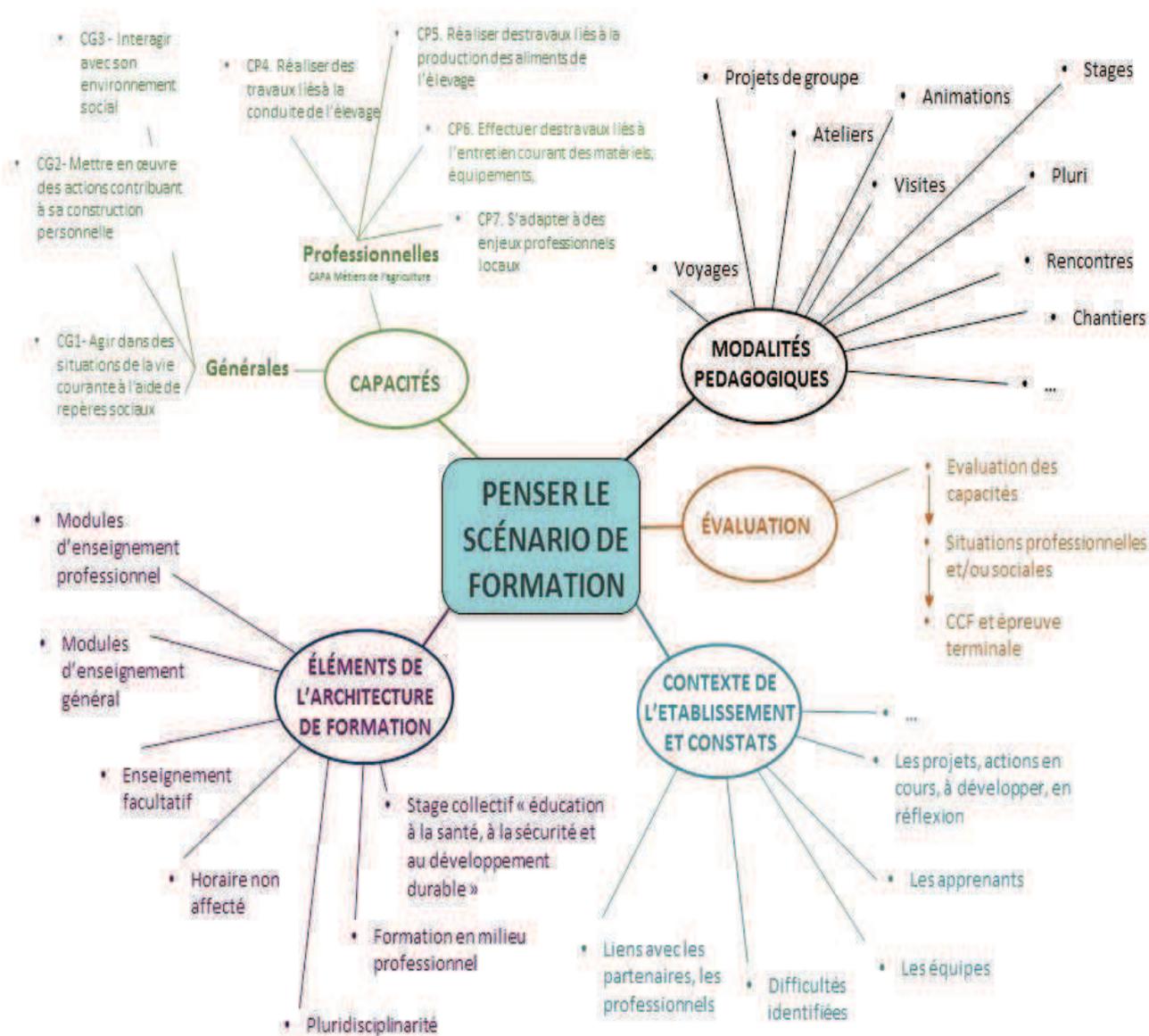
- des finalités de la formation CAP agricole proposées par la rénovation ;
- des orientations portées par les équipes pédagogiques ;
- les éléments d'organisation de la formation (choisis par l'équipe pédagogique ou imposés par le contexte de la rénovation et de l'établissement)
- le déroulement et les articulations de ces différents éléments dans un calendrier de formation.

6.1 Comment penser le scénario de formation ?

Différents éléments participent à la construction du scénario de formation ; souvent abordés individuellement, ils interagissent pourtant entre eux.

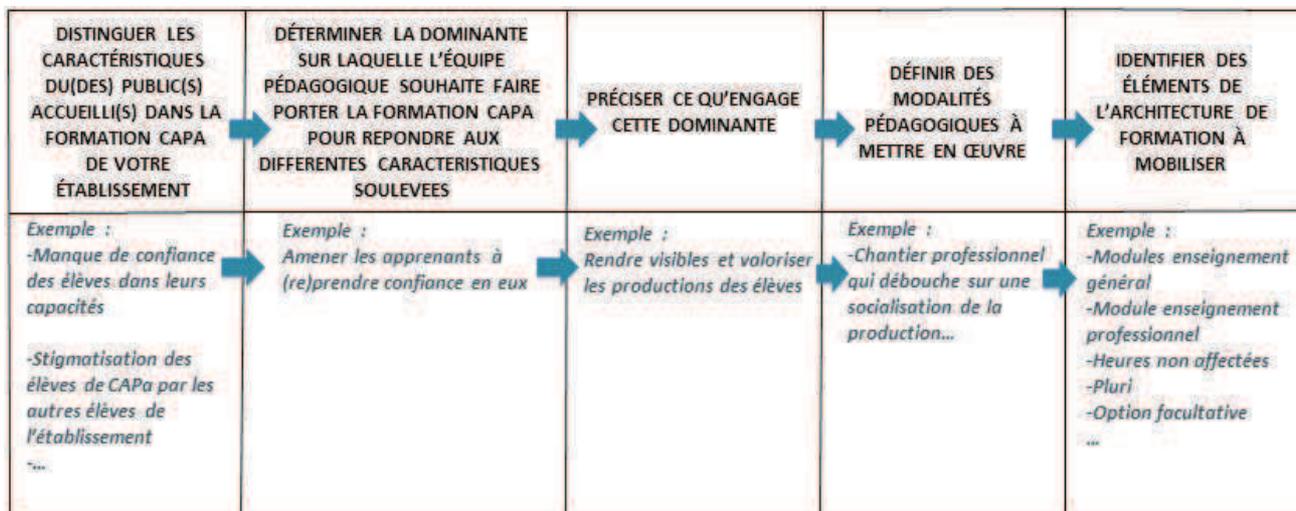
Certains de ces éléments sont propres à l'établissement, d'autres sont déterminés par les choix des enseignants ou de la direction, il est donc indispensable que l'équipe pédagogique CAP agricole de l'établissement les identifie avant d'élaborer le scénario pédagogique.

Le schéma (ci-dessous) s'applique de la même manière dans le cadre de la formation par apprentissage. Seuls les éléments de l'architecture de formation diffèrent ainsi que la prise en compte du potentiel de formation des entreprises qui fournissent autant d'occasions de confrontation aux situations professionnelles réelles.



6.2 Comment aller du repérage des besoins des apprenants à l'élaboration du calendrier de formation ?

La volonté portée par la rénovation de prendre en compte l'hétérogénéité des publics de CAP agricole incite à construire le scénario de formation à partir des caractéristiques des apprenants accueillis dans l'établissement. L'exemple ci-dessous propose d'identifier une (des) dominante(s) à partir de ces caractéristiques, d'en déduire des modalités pédagogiques puis d'identifier les éléments de l'architecture de formation à mobiliser (pour la formation initiale par voie scolaire).



A partir des choix effectués dans ce premier temps, le scénario de formation peut ensuite s'élaborer et prendre place sur un calendrier de formation. La combinaison des différentes entrées du tableau doit permettre de s'assurer que tous les éléments mobilisés le sont en synergie sur le temps de la formation.

	Sept.	Oct.	Nov.	Dec.	Janv.	Fev.	Mars	Avril.	Mai	Juin
DOMINANTE										
PROJET, SITUATION PÉDAGOGIQUE										
CAPACITÉS										
DISCIPLINES										
ÉLÉMENTS DE L'ARCHITECTURE MOBILISÉS										
MODALITÉS PÉDAGOGIQUES										
CERTIFICATION										

Projet, situation pédagogique : sur quelle situation pédagogique s'appuie le travail de la dominante ?

Capacités : quelles capacités du référentiel sont travaillées à cette occasion ? Quand ?

Disciplines : quelles disciplines interviennent ? A quel moment ? Place de la pluri ?

Éléments de l'architecture : quels éléments de l'architecture de formation sont mobilisés ? cinq heures non affectées ? pluri ? Modules professionnels ? Formation en milieu professionnel ?...

Modalités pédagogiques : cours, visites, voyages, ateliers...

Certification : Cette situation pédagogique participe-t-elle à la certification ? Quand ? Comment ?

Conclusion

Le CAP agricole est positionné comme un diplôme d'insertion professionnelle de niveau V dans l'offre de certifications du MAAF. En cohérence avec les évolutions du contexte de la certification en France et du développement de l'approche par compétences, la rénovation du CAP agricole a permis l'introduction de nouvelles modalités pédagogiques innovantes au service de la certification : évaluation par capacités, horaires non affectés, modularité des périodes de formation en milieu professionnel afin de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des apprenants du CAP agricole qui constituent un public hétérogène aux spécificités néanmoins bien particulières. Une part importante d'autonomie est laissée aux équipes pédagogiques pour l'organisation de la formation et la mise en œuvre de la certification. Dans le souci de réussite des élèves, place doit être donnée également à des modalités pédagogiques innovantes.

Bibliographie

- Certificat d'aptitude professionnelle agricole, [en ligne], disponible sur <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/cap-agricole.html>
- Fiche de présentation de la rénovation du CAP agricole, [en ligne], disponible sur http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/capa-fiche-com.pdf
- Ginnerup Soren , *Accessibilité universelle de l'apprentissage*, ReadSpeaker, Enhancing the Learning Experience, 2009, disponible sur <http://docplayer.fr/7726108-Accessibilite-universelle-de.html>
- Jorro Anne, *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question*, [en ligne], De Boeck Supérieur, 28 août 2000 - 184 pages, disponible sur https://books.google.fr/books/about/L_enseignant_et_l_%C3%A9valuation.html?id=mlx-pefrsAC&hl=fr
- Kahn Sabine, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Le point sur... (pédagogie), 2010, 116 pages.
- *La différenciation pédagogique*, [en ligne], Service des ressources éducatives, 2012, disponible sur <http://differentiation.org/>
- *Le diaporama de présentation de la nouvelle écriture des référentiels de diplôme*, [en ligne], disponible sur http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/bacpro-NouvelleEcritureRefDipProf.pdf
- Robbes Bruno, *L'autorité éducative : La construire et l'exercer*, Scérén-CRAP-Cahiers pédagogiques, col. « Repères pour agir », 2013.
- Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 2010, 220 pages
- Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, [en ligne], disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I>

Quelques règles d'adaptation des supports écrits pour les DYS

- Limiter le nombre de mots par ligne (en cas de grandes difficultés : 5 à 8 mots au lieu de 10 à 12 et si possible les espacer)

La question de l'accessibilité pour les dys

La question de l'accessibilité pour les dys

espacement des lettres 1.5

- Utiliser l'écriture en colonne avec une séparation entre les colonnes pour les textes longs.
- Permettre au lecteur de suivre avec son doigt ou utiliser un cache (ligne par ligne)
- Utiliser une alternance de couleur pour chaque ligne (dyspraxie)
- Créer des tableaux avec des fonds colorés alternés (dyspraxie - plutôt que de lignes verticales qui perturbent leur lecture)
- Aérer les supports et créer des séparations entre les activités
- Autoriser l'élève à utiliser des fonds colorés (adaptés à chaque dys)

Créer des repères

- Des repères dans la marge en numérotant les lignes de 5 en 5 et citer la partie du texte concerné s'il y a des questions pour éviter une relecture depuis le début du texte (Mise en page/disposition)
- Utiliser des codes (couleurs des cahiers, des agendas, des pictogrammes...)
- Mettre en évidence les mots-clés, les mots nouveaux, les mots qui posent problème... (en surlignant, entourant, en gras ou en couleur...)
- En-tête spécifiant : la discipline, le titre du cours, le chapitre, le nom de l'enseignant, l'année...
- Numérotation des pages des documents distribués (1 / 3 ; 2 / 3) Attention au recto/verso !
- Numérotation simple pas de chiffres romains ni des suites compliquées I-1.2. Préférer les puces et les numéros en chiffres arabes.

Siglier

CAP agricole	Certificat d'Aptitude Professionnelle agricole
CCF	Contrôle certification en cours de formation
CEC	Cadre européen des certifications
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CP	Capacité professionnelle
DYS	Dyslexie, dyspraxie, dysorthographe... troubles du langage et des apprentissages
ENFA	École nationale de formation agronomique
EPS	Éducation physique et sportive
EPT	Épreuve ponctuelle terminale
ESC	Éducation socioculturelle
FDA	Fiche descriptive d'activité
HG	Histoire géographie
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
LV	Langue vivante
MAAF	Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt
MG	Module général
MIP	Module d'initiative professionnelle
MP	Module professionnel
PA	Production animale
PFMP	Périodes de formation en milieu professionnel
PV	Production végétale
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
SESG	Sciences économiques, sociales et de gestion
SPS	Situation professionnelle significative
STP	Sciences et techniques professionnelles
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia
TP	Travaux pratique
VAE	Validation des acquis de l'expérience