

**Document
d'accompagnement
thématique**



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme : Tous diplômes

Thème : Approche par les compétences et capacités

**Commentaires,
recommandations pédagogiques**

Le 27 novembre 2024, Xavier Roegiers a donné une conférence¹ sur l'approche par les compétences dans laquelle il a montré comment cette approche permet de combiner le sens et l'efficacité en expliquant qu'il s'agit là d'un enjeu de société. Viser le sens, et donc les valeurs, et l'efficacité, sont des objectifs partagés par l'enseignement technique agricole, engagé dans les transitions mais aussi dans la formation du citoyen. Ce document se propose :

- de montrer comment l'enseignement agricole, loin d'en rabattre sur ses ambitions en matière de savoirs transmis, mobilise l'approche par les compétences et les capacités pour répondre à cet enjeu ;
- d'illustrer le propos à partir de pratiques enseignantes ;
- d'inciter les enseignants à s'emparer de la grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage fournie en annexe 9 pour évaluer le degré de cohérence de leurs pratiques avec l'approche par capacités/compétences.

¹ Conférence organisée par l'IFE : <https://ife.ens-lyon.fr/actualites/actualites/webinaires-approche-par-competences-une-pedagogie-de-lintegration>

Table des matières

Première partie – Origine de l’approche par les compétences et capacités	3
1- L’approche par les contenus, que la majorité d’entre nous ont connue : un modèle insuffisant	3
2- La pédagogie par objectif (PPO), un essai de rationalisation de l’activité pédagogique.	5
3- L’approche par les compétences ou capacités (APC)	7
Deuxième partie – L’approche par les compétences et capacités dans l’enseignement technique agricole	12
Troisième partie – Ce que permet l’approche par les compétences et capacités (APC)	16
1- L’approche par les compétences et capacités comme réponse aux principales limites des approches par les contenus et par les objectifs	16
2- L’approche par les compétences et capacités, comme levier de l’articulation des domaines communs et professionnels	18
3- L’approche par les compétences et capacités, un levier pour la formation à la citoyenneté	19
Conclusion : l’approche par les capacités et compétences, une approche ambitieuse nécessitant un accompagnement	20
Exemples de mise en œuvre de séances ou séquence selon l’approche par compétences/capacités	21
Fiche 1 : Publier en conscience et en toute sécurité sur les réseaux sociaux	21
Fiche 2 : Un jeu de rôle contextualisé et professionnalisant pour apprendre la concertation territoriale en BTSA GPN	24
Fiche 3 : Mettre en activité les apprenants pour l’apprentissage de l’animation d’équipe de travail en Bac Pro CPH au LEGTA de Lyon Dardilly	27
Fiche 4 : Accident sur la lune ou la mise en évidence de l’intérêt du collectif	30
Fiche 5 : Approche par compétence via le projet PARSADA ADHEMAR	34
Fiche 6 : Projet « TOOPI OR NOT TOOPI » (LEGTA PAMIER)	38
ANNEXES	42
Annexe 1 : La transposition didactique	42
Annexe 2 : L’alignement pédagogique	43
Annexe 3 : L’institutionnalisation des savoirs	44
Annexe 4 : La compétence selon Jacques Tardif	45
Annexe 5 : La didactique professionnelle	47
Annexe 6 : La complexité selon la didactique générale	49
Annexe 7 : La complexité selon la didactique professionnelle	50
Annexe 8 : La problématisation en sciences et en philosophie : des approches divergentes ?	52
Annexe 9 : Grille d’auto-analyse d’une situation d’enseignement-apprentissage	55
Annexe 10 : Auto-positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l’approche capacitaire	57

Première partie – Origine de l’approche par les compétences et capacités

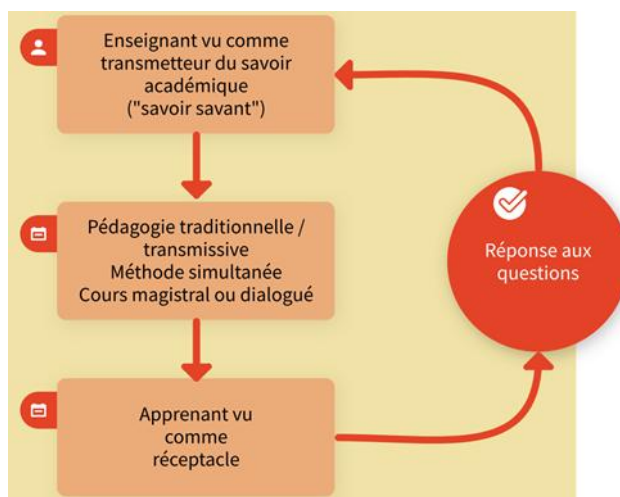
La recherche en didactique professionnelle² considère qu’un professionnel ne devient vraiment compétent qu’après 4 ou 5 ans d’expérience au terme desquels il est à même de produire régulièrement une performance adaptée au contexte. C’est pour cette raison que dans l’enseignement agricole professionnel les compétences renvoient au cadre professionnel significatif et les capacités au cadre de la formation. Une capacité est une compétence en devenir. Elle s’exprime à l’issue d’un cursus d’apprentissage et peut être validée en unités capitalisables, en évaluation en cours de formation ou en épreuves terminales.

D’un point de vue plus générique, nous pouvons retenir que « la compétence [est] généralement définie comme un savoir-agir en situation fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficaces d’un ensemble de ressources internes (savoirs, stratégies, habiletés, etc.) et externes (outils, artéfacts, pairs, etc.) ». Partant, nous considérons dans cette lettre de l’IEA, que l’approche par compétences vaut quelle que soit la formation (générale, technologique, professionnelle), et quelle que soit la discipline, générale ou professionnelle. Dans l’enseignement général et technologique, la compétence n’est certes pas adossée à des « situations professionnelles significatives », mais elle peut l’être à des situations sociales, telles que « argumenter un point de vue dans un débat » par exemple.

Dans tous les cas, le parti pris est bien celui de constamment garder à l’esprit que les savoirs (de toute nature) n’ont pas l’école pour finalité, mais bien la vie sociale et/ou professionnelle, et qu’il s’agit de développer l’autonomie des apprenants et leur aptitude à remobiliser les savoirs dans la vie réelle.

Pour comprendre l’approche par les compétences et capacités, il n’est pas inutile de l’éclairer au regard d’autres modèles d’enseignement. Très schématiquement, il est possible de distinguer trois grandes approches : par les contenus, par objectifs et par compétences ou capacités.

1- L’approche par les contenus, que la majorité d’entre nous ont connue : un modèle insuffisant



² Cf. Annexe 7

Dans l'approche par les contenus³, l'enseignant est vu comme un transmetteur du savoir académique ou « savoir savant ». Cette approche s'inscrit dans une pédagogie dite traditionnelle ou transmissive. Elle prend la forme d'une méthode simultanée, conçue au 17^{ème} siècle par Jean-Baptiste de La Salle (enseignement chrétien) : l'enseignant fait cours simultanément à une cohorte d'élèves de même âge. Elle se traduit par un cours magistral, dialogué ou dans le meilleur des cas, dialogué interactif (dans lequel l'enseignant ne répond pas directement mais invite les apprenants à valider ou invalider la réponse apportée par l'un d'eux avant d'intervenir lui-même).

Le professeur attend de la classe qu'elle soit attentive, globalement silencieuse, et de l'élève qu'il réponde à ses questions. « L'expression des élèves se présente comme la garantie de leur motivation scolaire et non comme l'espace de la construction des savoirs »⁴. L'évaluation est centrée sur la maîtrise de connaissances décontextualisées. L'enseignant attend de l'apprenant qu'il « restitue le savoir ».

Ce modèle présente l'avantage de permettre la « transmission » d'une masse importante d'informations en un temps limité et de réduire le risque d'imprévu. Cependant, **cette approche par les contenus présente des limites :**

- Elle ignore les différences entre les élèves,
- Elle se focalise sur la question aux dépens du questionnement,
- Elle restreint la mise en activité cognitive en ignorant par-là que la finalité de l'éducation n'est pas « d'apprendre des choses » mais d'apprendre à penser,
- Elle ne favorise pas la (re)mobilisation des savoirs dans une situation sociale ou professionnelle,
- Elle se centre sur l'activité de l'enseignant aux dépens de l'apprentissage des élèves,
- Elle ignore les compétences psychosociales (CPS),
- Elle ne distingue pas savoirs, informations et connaissances.

Pour aller plus loin : la distinction opérée par Astolfi (*L'école pour apprendre*, 1992, p. 67-72) entre savoir, information et connaissance :

« Le **savoir** est une construction intellectuelle formalisée à partir d'un cadre théorique. Il peut évoluer, être amélioré mais doit faire l'objet d'une objectivation par des experts. La transmission du savoir ne peut se faire que par le biais **d'informations** susceptibles de circuler. Elles sont extérieures au sujet et peuvent être stockées et quantifiées⁵. La **connaissance**, quant à elle, est propre au sujet qui la construit à partir des informations soumises à son expérience. Ainsi, les connaissances seraient intransmissibles dans la mesure où leur nature est singulière. **L'accès au savoir via des informations transmises ne garantit en rien la construction de connaissances.** L'enjeu des dispositifs pédagogiques est donc de faire le lien entre enseigner et apprendre afin de permettre cette construction propre au sujet.

Cette considération, qui se range dans une **perspective constructiviste de l'apprentissage**, pose des bases compatibles avec l'émancipation. En effet, si c'est le sujet qui construit ses connaissances, ce rapport au savoir ne dépend pas uniquement de ceux qui pourraient lui transmettre. En contexte scolaire, les dispositifs favorisent cette construction via la tutelle du maître. Cependant, ce dernier ne pourra apprendre à la place de l'élève. Les dispositifs à visée émancipatrice prétendent à penser le retrait de cette tutelle. Les expériences à caractère émancipateur doivent permettre de générer des schèmes de construction continue de connaissances à partir des savoirs et des informations ».

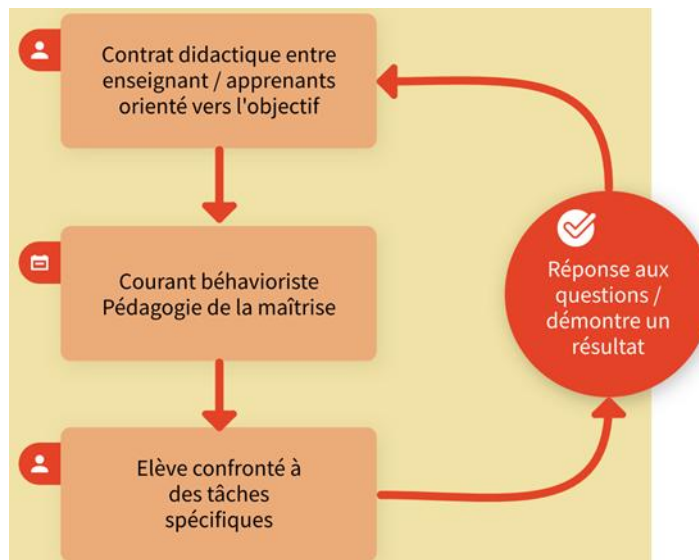
³ On parle également d'approche « transmissive », « expositive » ou « d'enseignement direct ».

⁴ HOUSSAYE J. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF, 2014, p. 58

⁵ Certains auteurs évoquent « le texte du savoir ».

2- La pédagogie par objectif (PPO), un essai de rationalisation de l'activité pédagogique.

La PPO a été introduite dans les années 80 dans l'enseignement agricole (EA) qui en a été un fervent défenseur. Elle constitue une première tentative pour dépasser les limites de l'approche transmissive.



Cette approche se donne pour visées de clarifier les intentions et spécifier les performances désirées, les niveaux d'apprentissages attendus. En cela, elle constitue un progrès parce qu'elle s'intéresse à l'apprenant et à ses pré-acquis. Un contrat didactique est passé entre l'enseignant et l'apprenant, orienté vers les objectifs à atteindre. La PPO se présente comme une réponse pédagogique à l'hétérogénéité des apprenants.

Fondée sur la rationalisation et la hiérarchisation des objectifs, cette pédagogie s'inscrit dans le courant behavioriste, la pédagogie de la maîtrise. L'enseignant guide pas à pas l'apprenant vers les « bonnes réponses », les « bons gestes ».

Il attend de l'élève qu'il réponde à ses questions et s'entraîne jusqu'à ce qu'il maîtrise parfaitement la tâche. Par ex. on va l'entraîner au labour, mais pas au raisonnement sur la pertinence du labour dans un contexte particulier.

Cette pédagogie prend appui sur la taxonomie de Bloom⁶ qui d'une part, catégorise les capacités humaines en trois domaines, respectivement cognitif, psychomoteur et affectif, et d'autre part propose une gradation pour chacun de ces domaines.

L'évaluation, centrée sur la maîtrise des objectifs, devrait se traduire par l'individualisation de l'enseignement⁷. Les critères permettent de décider si la performance est suffisante et ainsi tendent à objectiver l'évaluation. Dans les faits, il semble que peu de changements aient été observés dans les pratiques de classe (dans l'enseignement général tout au moins, peut-être davantage dans l'enseignement primaire ou professionnel. L'évaluation reste focalisée sur la restitution de connaissances et le produit (le résultat), davantage que sur les raisonnements et la mobilisation de ressources variées pour faire face à une situation particulière.

En théorie, rien n'empêche d'évaluer des objectifs intégratifs et de haut niveau ni de contextualiser l'évaluation. En pratique, les influences de la perspective behavioriste de l'apprentissage ainsi que celles de la perspective docimologique de l'évaluation ont eu des conséquences parfois réductrices à l'égard des pratiques évaluatives (la mesure est perçue comme la façon la plus rigoureuse d'obtenir des informations fiables concernant les apprentissages, d'où le développement des QCM).

Les six niveaux de la taxonomie de Bloom :

1. retenir la connaissance : l'apprenant observe et se souvient de l'information.
2. comprendre le sens littéral du message : l'apprenant comprend l'information et en saisit le sens.
3. appliquer un principe : l'apprenant utilise l'information et utilise des méthodes.
4. analyser un ensemble complexe : l'apprenant voit les modèles et organise les parties.
5. faire une synthèse : l'apprenant utilise des idées pour en créer de nouvelles.
6. évaluer sa propre production ou celle d'autrui : l'apprenant compare et discrimine les idées.

Limites de la PPO :

- Une sous-représentation des objectifs de haut niveau (taxonomie de Bloom) ;
- Un cloisonnement des apprentissages qui se traduit par un déficit d'intégration des connaissances pour faire face à des situations complexes nécessitant la mobilisation de ressources variées⁸ ;
- Un morcellement des activités en tâches ;
- Des divergences d'interprétation des objectifs : activité intellectuelle / comportement observable ;
- Une focalisation sur les résultats, les « bonnes pratiques » qui le seraient quel que soit le contexte, aux dépens du questionnement, des raisonnements en situation, des processus de résolution, de la recherche d'alternatives, de l'analyse systémique, ... La réussite peut prendre le pas sur le comprendre et l'analyse réflexive.

⁶ Cf. Université Teluq : https://wiki.teluq.ca/wikimedia/index.php/Taxonomie_de_Bloom

⁷ En opposition au modèle simultané. Dans la pratique, l'individualisation prend le plus souvent la forme d'un soutien en dehors des cours, et donc d'une externalisation du traitement de la difficulté d'apprentissage qui se révèle peu efficace.

⁸ Ex. : calculer la quantité de glucides dans un menu, vs, composer un menu équilibré à partir d'une liste d'aliments donnés (X. Roegiers, IFE, 27-11-2024, <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/webinaires-approche-par-competences-et-approche-programme>)

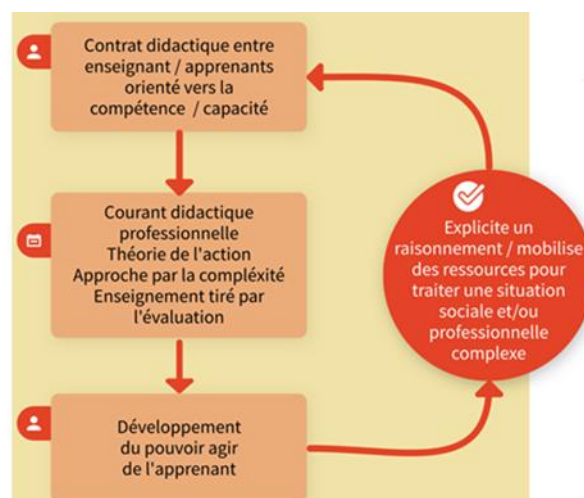
Ainsi, d'inspiration behavioriste, la pédagogie par objectif a été promue par l'enseignement agricole. Cette pédagogie était certes une avancée par rapport à une pédagogie visant la seule transmission de connaissances. Cependant, « le risque de la pédagogie par objectifs ou de maîtrise [...] c'est de réduire et de morceler l'activité de l'élève en comportements observables et mesurables, d'aboutir, en somme, à une "pédagogie du saucissonnage" selon De Ketele (1980) : "l'apprentissage consiste à s'adapter aux tâches proposées, sans que les apprenants soient en mesure de définir leurs propres objectifs, sans qu'il y ait place à l'imprévu dans une visée à court terme" »⁹. Aussi, **pour développer le pouvoir d'agir en situation**, l'enseignement agricole est passé d'une pédagogie par objectif à une approche par les capacités.

L'activité ne se limite pas à ce que l'on fait (nos actions, souvent observables), mais comporte également ce que l'on pense (nos questionnements, nos stratégies), et ce que l'on ne fait pas (nos renoncements, nos ajustements).

SAILLOT Éric. « Observer et écouter pour s'ajuster ». Cahiers pédagogiques, 2024/1 N° 590, p.59-61

3- L'approche par les compétences ou capacités (APC)¹⁰

L'approche par les compétences (ou capacités dans l'EA) a été introduite dans l'enseignement agricole à partir de 2010 pour favoriser l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.



L'APC, tout comme la PPO, définit un niveau à atteindre, exprimé ici en compétences ou capacités pour l'enseignement agricole. Elle trouve son origine, pour l'enseignement professionnel, dans la didactique professionnelle et la théorie de l'action. L'APC confronte les apprenants à des situations plus ou moins

⁹ Médioni M-A, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Chronique sociale, 2016, p. 21

¹⁰ Une référence bibliographique très utile : **Approche compétences dans l'enseignement technique agricole : quelle conception de la formation professionnelle ? L'exemple de la formation agricole continue & par apprentissage**, Les dossiers d'Eduter Ingénierie - Mars 2024 : <https://eduter.fr/actualite/approche-competences-dans-lenseignement-technique-agricole-quelle-conception-de-la-formation-professionnelle-lexemple-de-la-formation-agricole-continue-par-apprentissage>

didactisées à partir des situations sociales et/ou professionnelles » (celles-ci constituant les situations sociales/professionnelles de référence pour la formation).

« L'objectif de l'enseignement consiste alors à placer les apprenants dans des situations problématiques, significatives, à faire varier celles-ci et à les diversifier pour qu'ils maîtrisent des capacités jugées essentielles

Ressources internes qui concernent divers domaines : cognitif (connaissances), affectif (attitudes), sensorimoteur (habiletés), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience).

Ressources externes : collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise, guide de procédure, bases de données scientifiques et ouvrages de référence, numériques...

pour leur développement professionnel et citoyen et, par extension, via l'expérience, deviennent compétents »¹¹. Il s'agit par exemple de concevoir, mettre en œuvre, évaluer un itinéraire technique horticole en situation réelle, et pas seulement d'apprendre ce qu'est un itinéraire technique¹².

L'APC permet de donner du sens aux apprentissages en explicitant les finalités éducatives, sociales et/ou professionnelles visées, en mettant en relation enseignement et place du futur citoyen dans la société, enseignement et apprentissages en milieu professionnel...

L'approche capacitaire, sans nier le périmètre des disciplines (et encore moins le besoin d'expertise disciplinaire), nécessite de les articuler pour approcher la complexité du réel qui peut difficilement être appréhendé au travers d'une seule discipline. Des enseignements pluri et interdisciplinaires sont un levier fondamental de la construction de la capacité.

La compétence/capacité n'est pas une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais la mobilisation de ces ressources à bon escient dans des contextes particuliers (à la fois concrets et complexes¹³). L'APC vise le développement de la capacité à traiter de façon adaptée une situation sociale et/ou professionnelle en mobilisant des ressources internes et externes.

L'APC permet également de construire des compétences psychosociales (CPS), qui comme toutes les compétences transversales, ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage isolé. C'est dans l'articulation avec les compétences professionnelles ou sociales et par un travail de mise en lumière et d'explicitation que les CPS se construisent.

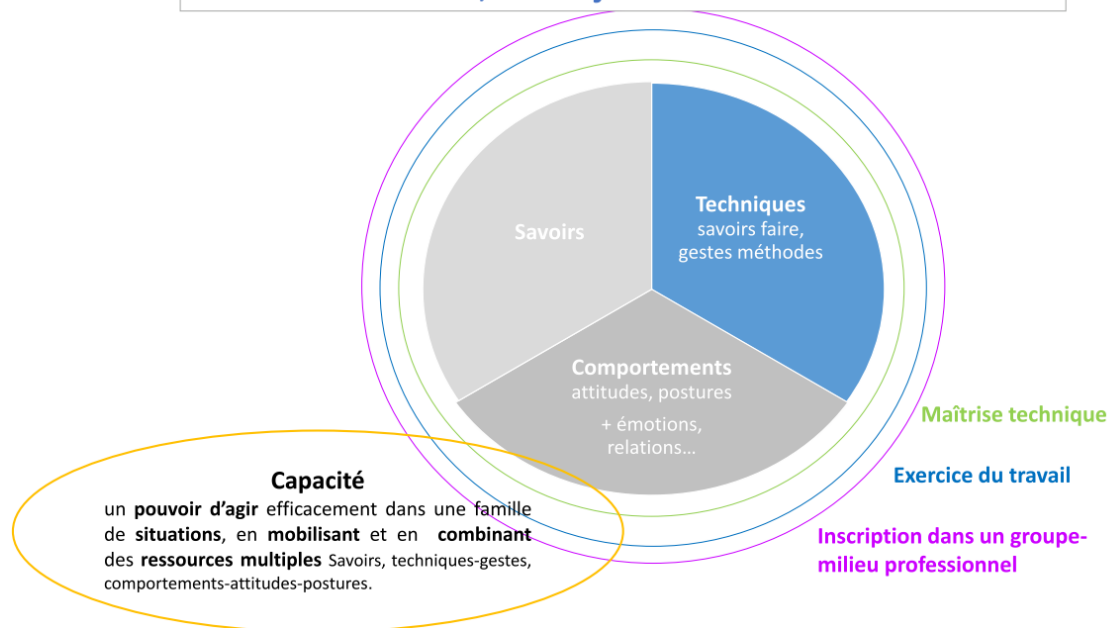
¹¹ Peltier Ch., Ringeval B., « Des objets pédagogiques territorialisés pour l'enseignement-apprentissage des transitions et de l'agroécologie » in Gaborieau I., Vidal M., (coordination), *Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022

¹² Cf. Enseigner-apprendre autrement les productions horticoles au Lycée Terre d'Horizon :

<https://www.youtube.com/watch?v=3lgkDi8hq3o>

¹³ Si on évacue le concret, on est plutôt dans le registre de la compétence transversale. Si on néglige la complexité, on est dans un objectif isolé.

La CAPACITÉ, un objet multi-dimensionnel



Risques de l'approche par compétences/capacités (APC) :

- D'évacuer les savoirs disciplinaires ; or, l'APC ne s'intéresse pas qu'au savoir-faire, mais également aux savoirs académiques (on ne peut raisonner sans savoirs), aux savoirs de référence propres à une profession et aux savoir-être ou plus largement, aux CPS. **Les savoirs ne sont ni évacués, ni seconds par rapport aux capacités, ils sont « mobilisés en relation avec des situations, pour décrire, expliquer, comprendre, bien poser des problèmes et trouver des solutions pratiques rigoureuses et efficaces »¹⁴.**
- De confusion des disciplines, d'où l'importance du travail en équipe pour identifier la contribution de chaque discipline à l'atteinte de la capacité¹⁵ ;
- D'instrumentalisation de l'enseignement général au profit du professionnel ; or si les connaissances et méthodes acquises dans les disciplines générales ont vocation à être réinvesties dans l'enseignement professionnel, les disciplines générales ont aussi pour vocation de former un citoyen autonome, capable de développer une pensée critique, apte à faire des choix éclairés...
- De situations de travail et/ou sociales qui ne soient pas suffisamment porteuses d'apprentissages, notamment si les apprenants ne sont pas outillés pour les analyser.¹⁶

« Il n'y a pas de compétences sans connaissances, mais il peut y avoir des connaissances sans compétences ».

Britt-Mari Barth, élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs, RETZ 2013, p. 25

Ces risques, associés aux représentations du métier d'enseignant très imprégnées de l'approche par les contenus, nécessitent que les enseignants et formateurs soient formés à la mobilisation de l'APC dans leur discipline et en équipe¹⁷.

En effet, l'APC implique pour les enseignants le passage « d'une posture marquée par l'imposition de savoirs à une posture d'accompagnement au développement des capacités à faire et à penser »¹⁸. Les enseignants n'en deviennent pas pour autant des animateurs ; ils sont les garants de l'expertise disciplinaire, de sa transposition didactique¹⁹ et de la création des conditions des apprentissages des apprenants.

L'APC implique également une ingénierie collective articulant les différents enseignements disciplinaires, pluridisciplinaires et les périodes de formation en entreprise et dans les EA-AT²⁰.

¹⁴ Mayen, « La pluridisciplinarité suppose les disciplines », in Gaborieau I., Vidal M., (coordination), Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques, Educagri éditions, 2022, p. 241

¹⁵ Cf. Mayen (idem)

¹⁶ Sur ce point, cf. « La didactique professionnelle au service de la valorisation du vécu en entreprise », https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/iea-lettre-2402.pdf

¹⁷ « L'opportunité de la rénovation des référentiels de diplôme nous est apparue encore non totalement intégrée par les enseignants. En effet, la formation capacitaire demande une attention toute particulière aux schémas conceptuels qui orientent l'action. Or, passer d'un enseignement qui distribue des informations à un enseignement qui co-construit des concepts pour agir en situation relève d'un changement radical qui construit une autre identité professionnelle. L'engagement dans une telle transformation professionnelle ne va pas de soi » (Christian Peltier, Innovations Agronomiques, 2023, 89, pp.133-148).

¹⁸ Mayen P., Gaborieau I., Degrange B., « Comment de l'innovation pédagogique a été générée par l'obligation de faire face à l'enseignement de la transition agroécologique », POUR, 2022

¹⁹ Cf. Annexe 1

²⁰ Les équipes peuvent utilement se référer au document d'accompagnement « auto-positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l'approche capacitaire » : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/app-capacitaire-da-grille-autopositionnement.pdf

Les trois approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre. En effet, l'approche par les contenus ou la PPO peuvent être mobilisées à différentes étapes du processus enseignement-apprentissage, mais dans une ingénierie pédagogique dont la perspective est bien la maîtrise de compétences/capacités. Concevoir une progression qui les mobiliserait successivement serait une erreur d'interprétation et ne permettrait pas de confronter les apprenants, dès le début de la formation, à des situations complexes qui seules leur permettent d'exercer leur raisonnement. En revanche, étayer une démarche d'investigation qu'ils conduiraient pour résoudre une problématique ancrée dans la réalité sociale et/ou professionnelle grâce à des apports ponctuels transmissifs participe de la construction des connaissances.

La situation complexe²¹ :

« En didactique, une **situation complexe** est une situation présentant un **problème à résoudre** et qui oblige l'apprenant à opérer des choix et prendre des décisions. Seules les situations complexes peuvent permettre le développement de compétences, si l'on entend la compétence comme la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre un problème, la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entraîné. [...]

Une **tâche simple**, a contrario, ne demande que peu d'initiative puisqu'elle consiste essentiellement dans la reproduction d'une procédure [comme dans la PPO].

La tâche complexe est ouverte et donne lieu à plusieurs réponses possibles, nouvelles, et son résultat n'est donc jamais entièrement prévisible, quand la tâche simple est fermée et la réponse attendue de type binaire — c'est vrai ou c'est faux »²².

Une situation sociale et/ou professionnelle complexe confronte les apprenants à de l'indétermination, de l'interdépendance, une diversité de temporalités, de valeurs, de comportements, ... des « savoirs savants » pluridisciplinaires, des « pratiques de référence », notamment issues du monde professionnel.

²¹ Cf. Annexes 6 et 7

²² Maria-Alice Médioni, « La langue, vivante », Cahiers pédagogiques n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34)

Deuxième partie – L’approche par les compétences et capacités dans l’enseignement technique agricole

La didactique professionnelle « analyse le travail en vue du développement et de la formation des compétences »²³. A cette fin, elle envisage la formation à partir des situations de travail avec et dans lesquelles les professionnels ou les futurs professionnels auront à agir. Ainsi, les situations professionnelles significatives du métier visé sont les piliers de la construction des référentiels de formation professionnelle.

Référentiel d'activité (pour la partie professionnelle)	Référentiels de compétences et d'évaluation				Référentiel de formation
Situations professionnelles significatives regroupées dans un champ de compétences	Bloc de compétences / capacité globale	Epreuve de diplôme	Capacités intermédiaires évaluées (X par bloc)	Critères d'évaluation correspondant à chaque capacité	Module : Savoirs mobilisés pour l'atteinte des capacités

Ces situations professionnelles significatives (SPS), identitaires du diplôme, constituent dès lors, la fin, l'origine et les moyens de la formation²⁴.

La fin : ce à quoi doivent être préparés les apprenants.

Par ex., une situation professionnelle significative à laquelle prépare le BTSA BioQualim consiste en la « **Planification de la production** ». Il s'agit d'une situation à laquelle les apprenants doivent pouvoir faire face en autonomie à l'issue de leur formation.

L'origine : le processus d'écriture des référentiels démarre avec l'identification, par les DRIF²⁵, des situations professionnelles significatives au cœur du métier et l'identification des savoirs et savoir-faire nécessaires pour y faire face.

Le moyen : les situations professionnelles constituent un moyen privilégié de la formation (et dans l'idéal de l'évaluation), des situations d'action « dans lesquelles des tâches sont à résoudre, des états ou des évolutions à identifier, des diagnostics à faire, des incertitudes et des doutes à lever, des choix à opérer, des scénarios à construire, des hypothèses à poser, des défis à relever ».²⁶ **Les périodes de formation en entreprise et dans les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT)** des centres de formation constituent des leviers propices à un enseignement adossé aux SPS.

Par exemple, en BTSA BioQualim, les apprenants expérimentent **concrètement** la planification de productions dans les ateliers agroalimentaires de nos établissements. Ils y apprennent les gestes et procédures professionnels. Au-delà, et « outillés » de méthodes d'analyse, ils comparent les process mis

²³ PASTRE, Analyse du travail et didactique professionnelle, Rencontre du CAFOC, 2001

²⁴ Mayen P. Lainé A. (dir.), *Apprendre à travailler avec le vivant, Développement durable et didactique professionnelle*, Editions Raison et Passions, 2014

²⁵ Délégués régionaux à l'ingénierie de formation

²⁶ Mayen P. Lainé A. (op. cit).

en œuvre avec ceux observés en entreprise de stage ou d'apprentissage et ainsi identifient des invariants ou au contraire des spécificités liées à la stratégie de l'entreprise, au type de production, au type d'équipement, à la plus ou moins grande expertise des professionnels... Ce faisant, ils mobilisent des savoirs en génie alimentaire, gestion des entreprises, génie industriel, ...

Les allers-retours entre enseignements en classe, pratiques en atelier pédagogique ou exploitation agricole, entreprise de stage ou de formation favorisent un enseignement intégrant savoirs disciplinaires, savoir-faire techniques, compétences transversales (comparaison, diagnostic, argumentation, ...). Cette **pédagogie intégrative** nécessite de ne pas perdre de vue que quelle que soit l'activité, il y a de la pensée. Même dans une tâche répétitive, il y a nécessité de s'adapter à la situation effective, aux variations inhérentes à l'activité humaine. Ainsi, entraîner et évaluer la compétence conduit à s'intéresser non seulement aux résultats de l'action, mais aussi aux raisonnements sous-jacents, c'est-à-dire à la capacité de l'acteur à traiter la situation. En effet, un résultat satisfaisant n'est pas toujours reproductible. Une production fromagère peut-être réussie un jour et présenter des défauts un autre du fait de la qualité du lait ou d'une erreur de procédure... L'acteur (et donc l'apprenant) sera compétent s'il :

- analyse correctement la situation concrète à laquelle il fait face,
- identifie les ressources internes et externes nécessaires et les mobilise de façon adaptée au regard du contexte et des finalités de l'action,
- identifie les dysfonctionnements et propose des mesures correctives,
- Et, au final, s'il agit avec compétence, c'est-à-dire déploie des actions, gestes... efficaces, efficaces.... pour les différentes classes de situations professionnelles visées (cf. annexe didactique professionnelle N° 5)

On peut dire que la compétence est une intelligence pratique des situations mais qui mobilise des savoirs. En effet, on ne peut raisonner sans savoirs.

Au-delà des aspects techniques, l'apprenant peut questionner les choix de production et de process au regard d'enjeux éthiques, de santé alimentaire, de transition agroécologique, ... **Développer le pouvoir d'agir, c'est aussi développer une pensée systémique, ce à quoi s'emploie de longue date l'enseignement agricole avec les approches dites globales ou systémiques, une pensée critique et la capacité à s'émanciper.**

Illustrations de la place des situations professionnelles significatives et des disciplines dans l'APC :

En bac professionnel « Conduite de productions aquacoles » :

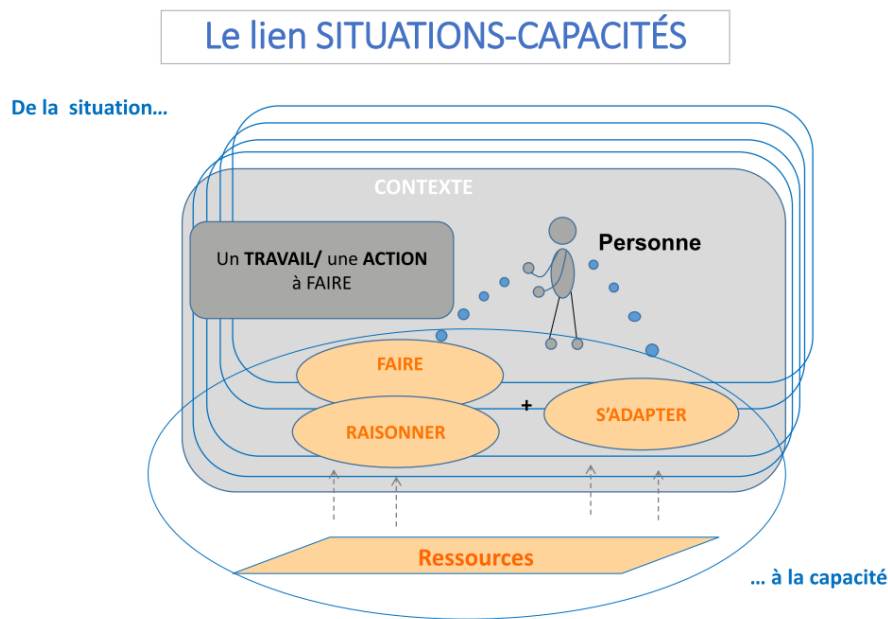
Capacité 6 correspondant au bloc de compétence B6 : Organiser la conduite technique des productions aquacoles				
Champ(s) de compétences	SPS	Capacités évaluées	Savoirs mobilisés	Disciplines
Organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation d'un chantier - Planification des activités 	C6.1. Préparer la réalisation des travaux d'un chantier de productions aquacoles	Prise en compte des processus de production Organisation du travail	SESG, Gestion de l'entreprise Aquaculture
		C6.2. Organiser les travaux liés aux processus de productions aquacoles	Santé et sécurité au travail Analyse de la durabilité sous ses trois dimensions	SESG, Gestion de l'entreprise Aquaculture

Sans être un spécialiste, on peut concevoir qu'organiser le travail suppose de mobiliser à la fois des savoirs en gestion de l'entreprise et des savoirs en aquaculture. L'enseignement dans une approche par capacité, vise à tisser des relations entre ces deux disciplines, mais également entre les périodes de formation en entreprise et en centre.

En BTSA « Agronomie et cultures durables » :

Capacité 8 correspondant au bloc de compétences 8 : Accompagner le changement technique				
Champs de compétences	SPS	Capacités évaluées	Savoirs mobilisés	Disciplines
Accompagnement sociotechnique	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des freins et leviers culturels, agronomiques et sociotechniques au changement - Apport d'un appui technique - Co-conception d'une réponse à des enjeux identifiés - Accompagnement d'un groupe porteur d'un projet collectif 	C8.1 : Transcrire un plan d'action en faveur du changement technique	Appropriation et évaluation d'un plan d'action	STA/Productions Végétales
		C8.2 : Eclairer une prise de décision technique dans le cadre d'un plan d'action	Gestion de projets Processus de prise de décision technique	STA/Productions Végétales Sciences économiques, sociales et de gestion Sciences et techniques des équipements

Ici, trois disciplines seront mobilisées : STA/Productions Végétales, Sciences et techniques des équipements, Sciences économiques, sociales et de gestion.



Cette intelligence pratique se développe au fur et à mesure de la rencontre avec des situations différentes tout en étant du même type (**classes de situation**). Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, un professionnel ne devient vraiment compétent qu'après 4 ou 5 ans d'expérience au terme desquels il est à même de produire régulièrement une performance adaptée au contexte. C'est pour cette raison que **dans la** capacité est considérée comme une compétence en devenir. Elle s'exprime à l'issue d'un cursus d'apprentissage et peut être validée en unités capitalisables, en évaluation en cours de formation ou en épreuves terminales.

Par ailleurs, d'une manière générale et a fortiori dans un monde en transition, l'agir compétent est tout autant un **agir collectif** qu'un agir individuel. C'est pourquoi l'enseignement agricole a choisi de mettre l'accent, en particulier dans le tronc commun du bac professionnel rénové, sur l'apprentissage coopératif, la pédagogie par le projet collectif, les compétences psychosociales. De même, la grande majorité des BTSA promeuvent l'agir collectif notamment dans la capacité à accompagner le changement dans un contexte/projet de transition agroécologique (bloc 8).

Troisième partie – Ce que permet l’approche par les compétences et capacités (APC)

1- L’approche par les compétences et capacités comme réponse aux principales limites des approches par les contenus et par les objectifs

Une des principales limites des approches par les contenus ou par objectifs réside dans la **difficulté pour les apprenants à transposer les acquis** en contexte scolaire dans un contexte social ou professionnel, voire même dans une autre situation scolaire. Dit autrement, ils savent calculer une règle de trois dans un exercice en classe, mais ne reconnaissent pas dans un changement des proportions d’une recette, une situation qui nécessite de la mobiliser.

→ A l’inverse, **l’APC exerce le « regard instruit »²⁷** : analyser la situation, identifier les ressources nécessaires pour y faire face, et seulement alors, apporter une réponse à la situation.

C’est à l’interprétation de la situation dans son contexte, à la problématisation, à la formulation d’hypothèses, à la recherche d’informations, à la réflexivité, à la mobilisation des savoirs, ... bref, à **l’exercice de la pensée** que l’APC entraîne les apprenants, et non pas seulement à la recherche de « la » solution (cf. Plus haut l’exemple en BioQualim).

Au stade de l’évaluation, l’APC permet d’évaluer la capacité à transposer des acquis dans un nouveau contexte et pas seulement à restituer des connaissances décontextualisées.

« Pour Dewey, le fait que la science moderne se révèle comme un processus de recherche et non comme un ensemble de vérités absolues, nous fournit le modèle de rationalité dont nous avons besoin aujourd’hui. Elle nous fournit l’image d’une raison questionnante ou problématisante qu’il résume sous le nom d’enquête ».

Michel Fabre, « Enseigner dans un monde problématique et incertain », Agro-Campus / Beg-meil, 2014

« **Problématiser, c’est [...] développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions du problème et à les mettre en tensions.** De cette interaction résultent des hypothèses de solutions qui seront ensuite validées ou non. Les données sont présentes dans la situation ou peuvent être rajoutées au fur et à mesure de l’apprentissage par les élèves ou l’enseignant. Elles ont un statut de contraintes. Elles s’expriment dans des propositions factuelles : ceci est carré, rouge, dur... Elles sont choisies en fonction de leur pertinence et de leur adéquation aux conditions. Les conditions concernent les critères, les principes, les concepts qui commandent le processus de problématisation. Ce sont des nécessités dont il faut absolument tenir compte dans la construction et dans la résolution du problème. Si l’on suit Dewey (1993), le processus de problématisation constitue un ensemble d’opérations visant à déterminer des données et des conditions (position et construction du problème) et à générer un certain nombre d’hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du problème). Le processus n’est évidemment pas linéaire : position, construction, résolution ne sont pas des phases qui se succèdent dans le temps, l’une prenant le relais des autres. Il s’agit plutôt d’une série de va-et-vient, tantôt descendant vers les solutions possibles et tantôt remontant vers le problème posé pour le reformuler c’est-à-dire en réviser les données et les conditions ».

Michel FABRE, Agnès MUSQUER « Comment aider l’élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle, vol. 42, n° 3, 2009

²⁷ REY, in DIERENDONCK Ch., LOARER E., REY B., *L’évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De boeck, 2014, p.31-33

Une autre limite des approches par les contenus ou par objectifs réside dans **le cloisonnement disciplinaire et le morcellement des tâches** qui ne préparent pas à mobiliser des ressources variées pour traiter efficacement une situation.

→ Partant de situations sociales et/ou professionnelles, didactisées, mais néanmoins proche de la réalité²⁸, et donc complexes, **l'APC favorise une démarche dite intégrative**, qui conduit à questionner des valeurs, des postures, à imaginer des alternatives aux pratiques existantes, à mobiliser des savoirs académiques tout comme des savoirs issus de l'expérience²⁹ et des compétences psychosociales ...

Cette approche intégrative peut être illustrée au travers de la didactique des questions socialement vives (QSV), telles que « Le bien-être animal est-il davantage respecté en agriculture biologique ? », « L'agriculture biologique est-elle réservée aux néo-ruraux ? » La didactique des QSV consiste à concevoir, organiser et conduire des séquences d'enseignement dans lesquelles les apprenants sont mobilisés pour enquêter, réfléchir, observer des pratiques et leurs effets, produire des solutions adaptées au contexte. « L'apport de savoirs ne s'en trouve en rien diminué, mais il se trouve rendu à une place plus "instrumentale" et fonctionnelle, autrement dit, pour comprendre et agir »³⁰. Dit autrement, une pédagogie de la question plutôt que de la solution.

Une **Question Socialement Vive**, selon la définition donnée par Alain Legardez (2006, p. 21-22) est triplement vive car vive socialement (un enjeu de société, donc de débat pour tous les acteurs scolaires) ; scientifiquement (car si certains éléments de savoir semblent stabilisés, d'autres sont encore débattus entre spécialistes et experts des disciplines, mais aussi dans les pratiques sociales de référence) ; et didactiquement car différente du modèle pédagogique traditionnel.

VOISIN C., « École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ? » Education et socialisation, 64-2022

Enfin, les approches par les contenus et par objectifs visent à transmettre **un savoir « du passé », réifié, des « bonnes pratiques »** (qui vaudraient quel que soit le contexte), qui ne sont pas suffisants pour répondre aux enjeux auxquels nos sociétés doivent faire face.

→ **L'APC prédispose davantage à la recherche de solutions alternatives, d'innovations techniques et/ou sociales adaptées au contexte spécifique à la situation donnée**, en prenant appui sur des situations ancrées dans des dynamiques territoriales, des démarches de problématisation, d'enquêtes, des savoirs institutionnalisés mais également des savoirs émergents...

« Il nous semble essentiel de ne pas seulement préparer les futurs professionnels à des pratiques "finales", stabilisées, mais aussi à les préparer à des situations et des actions "en phase de transition".

MAYEN P., LAINE A., *Apprendre à travailler avec le vivant. Didactique professionnelle et développement durable*. Raisons et passions, 2014

« La science, loin de nous livrer un absolu, nous enseigne que tout est processus. [...] Que nous apprend donc la théorie de l'enquête de Dewey ? D'abord que **l'activité rationnelle consiste essentiellement à poser, à construire et à résoudre des problèmes**. Dès lors, l'école doit se donner pour finalité de développer cette compétence chez l'élève. Mais c'est également un principe éducatif tout à fait général. Dewey place l'éducation sous l'idée d'adaptation. Le problème consiste en un déséquilibre dans l'expérience et la solution consiste à retrouver cet équilibre perdu. Or dans le genre de problèmes auxquels on a affaire ici, qu'ils concernent les sciences ou la vie quotidienne,

²⁸ On parle aussi parfois d'approche « située », « territorialisée » ou « contextualisée », de « situations authentiques ».

²⁹ Ou « savoirs issus de la pratique », « savoir expérientiels », par oppositions aux savoirs savants.

³⁰ Mayen P., Gaborieau I., Degrange B., « Comment de l'innovation pédagogique a été générée par l'obligation de faire face à l'enseignement de la transition agroécologique », POUR, 2022

l'énoncé n'est pas fourni par un maître, comme à l'école. L'activité cognitive exigera donc la construction du problème (et par là celle de son énoncé), c'est-à-dire la recherche des données et les conditions pertinentes. Il faut privilégier cette activité de construction des problèmes et ne plus se centrer exclusivement sur la résolution des problèmes déjà énoncés, comme on le fait trop souvent à l'école. »

Michel Fabre, Préparer les jeunes à un monde problématique : une pédagogie de la problématisation ? in Enseigner autrement. Pourquoi et comment ? Sous la direction de Bernadette Fleury, Transversales, 2010, Educagri éditions

2- L'approche par les compétences et capacités, comme levier de l'articulation des domaines communs et professionnels

L'approche par les compétences/capacités (APC) contribue à la mobilisation conjointe de savoirs dits généraux et de savoirs professionnels en vue de l'atteinte de capacités.

Par exemple, en BTSA Gestion et Protection de la Nature, une capacité consistant à « Réaliser une expertise naturaliste » nécessite la mobilisation d'outils géomatiques. Ainsi, au lycée Henri Queuille à Neuvic, un enseignement pluridisciplinaire mobilisant l'informatique, les sciences et technologies des aménagements de l'espace, l'agronomie et la biologie-écologie permet aux apprenants de développer leur maîtrise des outils SIG³¹ en réponse à une commande³² d'expertise sur les conditions de préservation d'une zone humide. Les savoirs généraux comme professionnels sont ainsi mobilisés et se construisent dans une situation professionnelle authentique qui leur donne du sens.

En BTSA technico-commercial, un projet de théâtre sur le thème « consommer autrement » a permis de mettre au travail conjointement l'éducation socio-culturelle, l'agroécologie et les compétences psychosociales.

En BTSA ACS'Agri, les mathématiques sont mobilisées dans différentes capacités au profit de la prise de décision :

C4.1- Evaluer la performance globale d'un système biotechnique :

Ex. : Evaluation de la faculté germinative de semences à partir de l'identification et du traitement de données et la production d'indicateurs.

C4.2, C4.3 - Ajuster, dans un contexte de transitions, la conduite d'un système de culture/d'élevage :

Ex : Estimation de la pertinence de l'irrigation dans une culture de maïs fourrage et ensilage en mobilisant des données produites au niveau local ou sur des sites institutionnels.

C5.3- Estimer les conséquences économiques, sociales, juridiques et financières de la mise en œuvre d'un projet :

Ex. : construction d'une matrice de gain comme outil prévisionnel de gestion du risque économique dans un projet de substitution de productions.

Les enseignements nécessaires au développement de ces capacités se font utilement à partir des données des exploitations agricoles des EPL.

³¹ Système d'information géographique

³² Formulée par le Conservatoire d'espaces naturels de Nouvelle Aquitaine

D'une manière générale, « il ressort que les rénovations de diplômes ont facilité l'implication pluridisciplinaire dans la formation aux transitions et à l'agroécologie. Ainsi, l'explicitation des compétences psychosociales comme enjeu d'enseignement dans les référentiels de formation, lesquelles font fortement écho à des principes socio-économiques de l'agroécologie et des transitions vers la durabilité (ex : capacité à collaborer), a permis aux disciplines « non professionnelles » comme l'ESC de trouver place dans le projet de former aux transitions et à l'agroécologie. De même, la formalisation explicite de thématiques pluridisciplinaires fortement axées sur des enjeux de transitions et d'agroécologie (ex : en bac pro CGEA et BTSA) ou de capacités relatives à l'argumentation de questions socialement vives (ex : bac STAV) dans les référentiels de diplômes lors des rénovations, a facilité le développement de projets pluridisciplinaires. »³³

3- L'approche par les compétences et capacités, un levier pour la formation à la citoyenneté

En CAPA, la capacité CG1.1 est ainsi formulée : « Prendre position dans une situation à caractère social et civique ». La note de service de cadrage de l'évaluation précise que « l'ECCF se construit à partir d'une thématique ou d'un sujet permettant au candidat de mobiliser des méthodes et connaissances acquises au cours du cycle de formation afin d'attester, à partir de repères historiques, géographiques, civiques et culturels :

- de l'exercice de la citoyenneté ;
- de choix individuels ayant contribué à l'implication dans l'espace social ;
- de la compréhension de son environnement social et culturel ».

« La formation professionnelle [...] vise l'intégration de l'apprenant à un groupe social ainsi que sa citoyenneté professionnelle et "planétaire" entendue comme capacité à participer aux débats ». <https://eduter.fr/actualite/approche-competences-dans-lenseignement-technique-agricole-quelle-conception-de-la-formation-professionnelle-leexemple-de-la-formation-agricole-continue-par-apprentissage>

On voit là que l'évaluation, loin de porter sur de la restitution de connaissances, vise à valoriser la réflexion sur les principes et valeurs et l'agir par soi-même au profit d'un engagement citoyen.

³³ MAGNE et al., « Des équipes sur le chemin pour former aux transitions et à l'agroécologie : des repères en construction, des besoins d'accompagnement », Pour 2024/1 (N° 248)

Conclusion : l'approche par les capacités et compétences, une approche ambitieuse nécessitant un accompagnement

L'enseignement technique agricole vise des objectifs multiples : répondre aux attentes sociétales au travers des « éducations à » et notamment à la citoyenneté et à la pensée critique, favoriser la poursuite d'études, former un professionnel compétent, notamment en contexte de transitions, contribuer au renouvellement des générations d'agriculteurs...

A cet effet, il invite les équipes enseignantes à mettre en dialogue :

- différents courants pédagogiques afin de diversifier les pratiques (pédagogie de projet, de l'enquête, de la commande, du futur, ... mais également, pédagogie par objectif s'il s'agit de maîtriser un geste technique en sécurité par exemple, sans s'interdire des apports « descendants » de savoirs, du moment que ces apports s'inscrivent bien dans une approche par compétences/capacités) ;
- des compétences psychosociales, des compétences ou capacités des domaines commun et professionnel ;
- des temps de formation en entreprise, sur les EA-AT et en classe,
- des temps de construction collective et individuelle des ingénieries pédagogiques,
- des séances ou séquences individuelles et pluridisciplinaires.

L'approche par les compétences et capacités, prenant appui sur des situations sociales et/ou professionnelles réelles au plus proche de la réalité, exige des enseignants des évolutions fortes de leurs pratiques et en particulier de se départir d'une posture transmissive déconnectée de ces situations et dans laquelle ils peuvent se sentir en sécurité mais dont nous avons montré les limites. **Cette approche nécessite une très grande maîtrise de la didactique disciplinaire** notamment afin :

- de didactiser les situations sociales et/ou professionnelles réelles pour les adapter aux enjeux d'apprentissage et aux pré-acquis des apprenants,
- d'apporter les savoirs au moment adapté et en articulation avec les autres enseignements.

L'approche par les compétences/capacités demande également un **pilotage pédagogique** créant les conditions d'un véritable travail collectif à toutes les étapes du processus :

- Appropriation du référentiel,
- Construction de l'ingénierie pédagogique,
- Echanges de pratiques dans une perspective de professionnalisation entre pairs.

Exemples de mise en œuvre de séances ou séquence selon l'approche par compétences/capacités

Fiche 1 : Publier en conscience et en toute sécurité sur les réseaux sociaux

Public : 1ère professionnelle TEA (Technicien Expérimentation Animale)

Place de la séquence/séance dans la formation :

Pluri du Bloc 2 « Publier en conscience et en toute sécurité sur les réseaux sociaux » : séances 6 et 7 de 2h chacune (deux dernières séances : mois d'avril environ)

Intentions pédagogiques (en relations aux capacités visées) :

- Travail sur la capacité C2.1 : « Analyser l'information », évaluée en ECCF.
- Mobiliser deux disciplines : la documentation et l'Histoire-Géographie qui sont prépondérantes dans la construction et le développement d'une pensée critique.
- Renforcer le travail sur l'information au travers d'une activité pluridisciplinaire afin d'exercer concrètement une pensée critique dans le cadre du débat citoyen, en l'occurrence au sein des réseaux sociaux numériques.
- Positionner les élèves dans une situation concrète proche de la situation d'évaluation CCF (CCF prévu en mai) pour bien évaluer les acquis des apprenants en fin de progression.
- Vérifier l'appropriation des attendus, notamment l'articulation info-doc/HG. Expliciter concrètement les indicateurs de la grille d'évaluation. Faciliter l'auto-évaluation.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- En amont : lors des deux dernières séances d'info-doc (fin du 1^{er} semestre), une situation concrète est proposée aux élèves (travail par groupe de 4 ; classe de 24) : imposition d'une situation de communication et d'un questionnement, mise à disposition d'un corpus, choix de deux documents pertinents et recherche d'un troisième. Mise en commun pour dégager les indices de réussites de la grille d'évaluation et les savoirs à mobiliser.
- Lors des séances de pluri, cette même démarche est proposée aux élèves mais cette fois-ci de façon individuelle. Elle porte sur un sujet transversal HG/info-doc avec un corpus sur la thématique « la liberté d'expression en France depuis 1945 ». Ce corpus est composé de documents de réflexion sur la publication sur les réseaux sociaux (RS) ainsi que de documents issus des réseaux sociaux (thème de pluri imposé).
- Les élèves mobilisent la démarche attendue en CCF.
- Entraînement oral (brouillon d'oral) au sein d'un groupe restreint pour une auto-évaluation avec l'appui de la grille d'évaluation/indices de réussite co-construite lors des dernières séances d'info-doc (grille en PJ). Temps en classe entière pour débriefer et dégager les points positifs et ceux à améliorer en vue de l'oral du CCF.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Permettre aux élèves d'identifier par eux-mêmes les indices de réussite de la grille d'évaluation à la lumière des savoirs et notions vus en cours.
- Prendre conscience de ce qui est essentiel à mobiliser pour l'oral.
- Utiliser les « fiches étapes » du cours d'info-doc (démarche et stratégie).
- Se familiariser à la situation d'évaluation en deux étapes : une première collective et collaborative et une seconde individuelle avec évaluation par ses pairs (cadre constructif).

Points de vigilance :

- Activités chronophages : attention au « timing ». Garder le temps de débriefing en classe entière, indispensable à l'institutionnalisation³⁴ des savoirs.
- Important de ne pas proposer une thématique purement « HG », mais transversale, pour ne pas trop se rapprocher de la future ECCF qui impose de traiter une thématique dans cette seule discipline.

³⁴ Cf. Annexe 3

- Identifier les difficultés de certains élèves face aux attendus pour pouvoir faire de la remédiation.
- Faire comprendre aux élèves l'équilibre à trouver entre la capacité à analyser l'information et celle à mobiliser les connaissances/notions d'HG.

Voies d'amélioration :

- Faire des points d'étapes durant les séances pour mieux cadrer l'avancée du travail et répondre à des questions individuelles de façon collective, procéder à des phases d'institutionnalisation partielle.
- Dans l'idéal, travail en 1/2 groupe pour faciliter l'organisation (nombre d'ordinateurs, accompagnement...).

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Elise BILLON (professeur Documentaliste) : elise.billon@educagri.fr ; Aurélie ROUSSELET (professeur d'Histoire Géographie) : aurelie.rousselet@educagri.fr

Caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage susceptibles d'éclairer les apports de l'APC

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explication
Identifie et expliciter clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer : <ul style="list-style-type: none"> - Inscrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, CPS, ...) 	<p>Le fait de créer la grille « indices de réussite » chemin faisant avec les apprenants à partir de la grille mentionnant la capacité évaluée et les critères du référentiel permet de faire comprendre aux apprenants le lien entre ce qu'ils ont appris dans l'année et ce sur quoi ils vont être évalués.</p> <p>Les fiches étapes distribuées pour mener les élèves à préparer en autonomie le CCF renforcent leurs aptitudes méthodologiques. L'entraînement oral en groupe lors de la pluri travaille sur les CPS (mobiliser une pensée critique, communiquer efficacement, réguler ses émotions lors d'une prise de parole, écouter l'autre, etc..)</p>
S'appuie sur et prépare à l'évaluation des capacités / compétences	<p>Proposer un entraînement oral permet aux élèves d'avoir un « premier vécu ». Sinon, cela reste pour eux trop abstrait. Le retour des élèves sur cet exercice a d'ailleurs été très positif, ils se sont sentis rassurés et plus en confiance pour passer l'oral de l'ECCF.</p>
Identifie les savoirs à faire acquérir ou remobiliser : <ul style="list-style-type: none"> - Notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s) 	<p>Permettre aux apprenants d'identifier les notions à réinvestir lors de l'oral par la réalisation de la grille « indices de réussite » est important. Cela permet de vérifier lors de l'entraînement oral si les apprenants identifient bien les différentes notions vues en cours d'info-doc et comment ils les relient au sujet d'histoire-géo.</p>
S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur : <ul style="list-style-type: none"> - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) - l'articulation les apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités 	<p>Cette séance de pluri termine la séquence de la pluri « publier en conscience sur les RS ». Elle conclue le travail fait en amont avec les collègues de zootechnie et de TIM sur les savoirs liés aux réseaux sociaux.</p> <p>La posture d'observateur-évaluateur lors de cette pluri s'est révélée très formatrice pour les élèves car il est plus facile de repérer et de verbaliser les réussites et manques du travail d'un camarade que d'analyser sa propre pratique.</p> <p>Cette séance a également permis de faire de la remédiation sur certains obstacles d'apprentissages et d'insister sur des éléments qui semblaient moins maîtrisés.</p>

<p>Prend appui sur une (des) situation(s)² :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité³ ⁴ - didactisée 	<p>Contextualiser est essentiel pour pouvoir faire sens. L'exercice demandé doit être associé à une situation de communication et un questionnement. Au-delà de la situation d'apprentissage évoquée dans ce document, il est bon de contextualiser le maximum d'exercices donnés durant l'année (en variant les contextes en fonction des disciplines professionnelles). L'objectif est de placer les élèves dans une situation concrète d'« analyse de l'information » en réponse à une question et donc à un besoin d'information dans un premier temps en lien avec la discipline HG mais avec comme objectif de pouvoir réinvestir cette capacité dans d'autres contextes scolaires ou de la vie sociale.</p>
<p>Favorise le développement de l'autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s) / compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées). 	<p>Ce travail pluridisciplinaire ambitionne de placer les apprenants dans une situation qu'ils vivent dans leur quotidien (publier sur les réseaux sociaux) en l'éclairant de questionnements et d'apports permettant la construction de nouvelles connaissances. Ils développent ainsi une plus grande autonomie en tant que futurs citoyens et professionnels.</p> <p>Cette séquence permet également de confronter les élèves à une situation proche de celle qu'ils vivront pour l'ECCF les amène à développer leur autonomie lors de la préparation de l'oral d'entraînement mais aussi lors du temps d'évaluation par les pairs. Cela leur donne également un cas concret pour analyser l'information au regard d'une problématique.</p>
<p>Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)</p>	<p>La séance qui intervient en conclusion de la séquence de pluridisciplinarité est positionnée à la fin des progressions des enseignantes de Documentation et d'Histoire-Géographie. Cet exercice d'entraînement en contexte de la situation d'évaluation ECCF C2.1 sert de bilan et d'institutionnalisation de l'ensemble des savoirs travaillés dans les deux disciplines au service de l'atteinte de la capacité.</p>

1 En didactique, il importe de confronter les apprenants à des situations diverses et variées

2 Et donc complexe

3 Il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) et lien avec le référentiel d'activité pour les formations professionnelles

NB : Une séance/séquence peut s'inscrire dans l'APC sans répondre à toutes les caractéristiques proposées dans la grille, notamment en ce qui concerne la dimension collective, l'articulation enseignement professionnel/général ou la recherche d'alternatives.

Fiche 2 : Un jeu de rôle contextualisé et professionnalisant pour apprendre la concertation territoriale en BTSA GPN³⁵

Public : BTSA GPN (Gestion et protection de la nature)

Place de la séquence/séance dans la formation : La séquence comprenant la réalisation de ce jeu de rôle se positionne en première année de formation, à la fin de la progression du M8 (BTSA GPN rénové) et plus particulièrement de la C8.2 « Participer à un processus de concertation ».

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

Cette séquence vise à amener les apprenants à s'initier à la concertation et la médiation territoriale en lien avec la capacité intermédiaire C8.2 « Participer à un processus de concertation » dans un conflit d'usages concernant par exemple, pour l'année 2023-2024 :

- la pratique de l'écobuage sur la commune ardéchoise de Montselgues
- la réintroduction du chamois et du bouquetin sur le PNR des Monts d'Ardèche
- les retenues collinaires dans un contexte de changement climatique en Ardèche

A l'échelle du cycle de formation, un autre objectif pédagogique est de poser des « briques » du module M7 dans le BTSA GPN rénové (« Montage de projet et gestion environnementale et de valorisation de la nature »).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Mobilisation :
 - * de l'interdisciplinarité (SESG-GE, ESC, STAE, HG³⁶)
 - * du travail de groupe et de la mise en autonomie des apprenants
 - * des acteurs professionnels
 - * de plusieurs problématiques territoriales réellement existantes
- Visites et rencontre des acteurs liés à cette problématique
- Construction d'un jeu de rôle à partir de chacune de ces problématiques impliquant des acteurs professionnels
- Déroulement du jeu de rôle avec la participation d'acteurs professionnels

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Implication des professionnels du territoire
- Travail interdisciplinaire
- Choix de problématiques territoriales existantes
- Rigueur dans la construction du jeu de rôle (nombre et conception des rôles, règles, scénario etc.)

Points de vigilance :

- La construction du jeu de rôle demande de l'investissement et du temps pour les enseignants les deux ou trois premières années. Mais cela permet de créer des routines qui facilitent le travail pour les promotions suivantes.
- Choisir des problématiques territoriales étudiées en concertation avec les acteurs professionnels, de préférence ceux avec qui les relations partenariales sont bien établies. Elles doivent avoir une

³⁵ Voir la présentation détaillée de l'initiative dans l'ouvrage à paraître (Coll Approches, Educagri)

³⁶ SESG-GE : sciences économiques et sociales de gestion ; gestion de l'entreprise, ESC : éducation socioculturelle ; STAE : Sciences et techniques de l'aménagement de l'espace ; HG : histoire géographique.

certaines actualités et disposer de ressources suffisantes en termes d'information sur les éléments du conflit d'usage concerné. Il n'est pas obligatoire que ces conflits fassent l'objet d'un processus de concertation en cours de déploiement.

- Identifier clairement les savoirs qui feront l'objet d'une institutionnalisation et anticiper cette phase.

Voies d'amélioration :

- Développer des outils d'autoévaluation pour les apprenants
- Associer l'enseignant de documentation

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Katia Chabal, enseignante de SESG GE (EPLEFPA d'Aubenas) : katia.chabal@educagri.fr

Grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explication
<p>Identifie et explicite clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, compétences psychosociales, ...) 	<p>La capacité intermédiaire visée est la C8.2 « Participer à un processus de concertation », qui mobilise les disciplines ESC, HG, SESG, et STAE. Ces disciplines participent à l'action.</p> <p>La séquence identifie également les CPS concernées.</p>
<p>S'appuie sur et prépare à l'évaluation des capacités / compétences</p>	<p>Dans le BTSA GPN rénové, que ce soit en modalité non semestrialisée ou semestrialisée, la situation d'enseignement peut servir à la préparation de l'évaluation terminale E8 ou de l'ECCF de la C 82.</p>
<p>Identifie les savoirs à faire acquérir ou remobiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s) 	<p>Les savoirs visés à travers la séquence sont ceux liés aux enseignements concernant les outils et méthodes de la concertation et de la médiation territoriale au service de la résolution de conflits d'usage.</p> <p>La séquence, et notamment le jeu de rôle, repose également sur la remobilisation de savoirs acquis au cours des séquences précédentes, et notamment les savoirs liés à la caractérisation des acteurs et du contexte dans lequel ces acteurs évoluent, des ressources communes et des conflits d'usage dont elles peuvent faire l'objet ainsi que des modalités de gestion de ces ressources.</p>
<p>S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) - l'articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités 	<p>Mobilisation des savoirs identifiés : voir item précédent</p> <p>Inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) : la progression est construite collectivement avec les enseignants des autres disciplines concernées. Les PFMP sont plutôt considérées comme des moments de réinvestissement des savoirs acquis lors de cette séquence.</p> <p>Articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel : les disciplines mobilisées sont les disciplines du module professionnel M8, les articulations avec les modules du tronc commun sont à construire dans le cadre de la rénovation du BTSA GPN (par exemple avec la C3.3).</p>

	Questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités : la modalité du jeu de rôle permettant de placer les apprenants dans une posture d'acteur, ces éléments sont questionnés et discutés avec les apprenants et les professionnels eux-mêmes à l'issue du jeu de rôle.
Prend appui sur une (des) situation(s) ³⁷ : <ul style="list-style-type: none"> - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité^{38 39} - didactisée 	La séquence repose sur la mobilisation de contextes et d'acteurs professionnels. Les situations sociales de base sont des conflits d'usage identifiés sur un territoire de proximité de l'EPLFPA d'Aubenas (échelle communale, intercommunale ou départementale, voire interdépartementale...). La situation professionnelle centrale est la réunion de concertation entre les acteurs concernés par un conflit d'usage, par exemple, en 2023-2024, les conflits d'usage mentionnés en introduction. La didactisation de ces situations professionnelles est principalement assurée à travers la modélisation sous forme de jeux de rôles, qui permet de placer les étudiants en situation professionnelle dans une réunion de concertation multiacteurs à propos d'un conflit d'usage territorialisé.
Favorise le développement de l'autonomie : <ul style="list-style-type: none"> - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s) / compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées) 	Une grande autonomie est laissée aux étudiants lors de la mise en situation, ils doivent intervenir dans le jeu de rôle au côté d'acteurs du monde professionnel en mobilisant les ressources construites ou mises à disposition tout au long de la progression.
Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)	Les moments d'institutionnalisation sont identifiés.

³⁷ En didactique, il importe de confronter les apprenants à des situations diverses et variées

³⁸ Et donc complexe

³⁹ Il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) et lien avec le référentiel d'activité pour les formations professionnelles

Fiche 3 : Mettre en activité les apprenants pour l'apprentissage de l'animation d'équipe de travail en Bac Pro CPH au LEGTA de Lyon Dardilly⁴⁰

Public : Première Bac Pro Conduite de Productions Horticoles

Place de la séquence dans la formation : Première année de Bac Pro, module MP2 « Animation d'une équipe de travail », séances pluridisciplinaires

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

La capacité professionnelle visée est la C7 : « animer une équipe de travail »

Des objectifs spécifiques, correspondant au développement de compétences psychosociales ont été définis par l'équipe d'enseignants en complément de ceux indiqués dans le référentiel de formation pour le MP2.

Ce dispositif vise le développement des capacités professionnelles d'animation (prise de conscience de l'importance de la composante relationnelle dans l'échange de consignes) et des compétences psychosociales des apprenants :

- Accueillir une personne avec bienveillance et sans jugement. Ils s'adaptent à différents publics et gagnent en ouverture et tolérance.
- Transmettre des consignes dans un mode de communication adapté à des personnes en situation de handicap intellectuel ou psychique.
- Adopter une attitude empathique.
- Valoriser le travail de la personne.
- Evaluer son comportement

Au-delà de ces compétences, les apprenants doivent pouvoir développer un sentiment de fierté/valorisation en prenant conscience de leurs connaissances techniques face aux publics externes et en constatant l'intérêt que suscite leur métier. Ils doivent ainsi gagner en confiance en eux.

Modalités pédagogiques et didactiques :

Pendant cette première année, indépendamment des PFMP, les élèves sont mis en activité dans diverses situations et dans différentes postures :

- Animation d'équipe dans le cadre de saynètes simulant des activités culturelles et sportives lors des séances de pluridisciplinarité (SESG-GE et ESC⁴¹), puis dans le cadre d'ateliers professionnels (initiation à l'horticulture avec une association accueillant des personnes porteuses de handicap), de séances avec des collégiens de classe ULIS ou autres scolaires dans le cadre des séances de pluridisciplinarité (SESG-GE et STH⁴²).
- Observation, analyse et restitution orale de cette analyse des situations d'animations dans le cadre des activités pluridisciplinaires organisées et des situations vécues lors des PFMP
- Rédaction d'une fiche consigne.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Qualité de la relation avec le partenaire professionnel et sa disponibilité

⁴⁰ Voir la présentation détaillée de l'initiative dans l'ouvrage à paraître (Coll Approches, Educagri)

⁴¹ SESG-GE : sciences économiques et sociales de gestion, gestion de l'entreprise ; ESC : Education socioculturelle

⁴² STH : sciences et techniques horticoles

- Travail pluridisciplinaire (SESG GE, STH, ESC)
- Formalisation des outils didactiques (fiches, grilles)

Points de vigilance :

- Conception des situations professionnelles afin qu'elles soient réellement porteuses d'apprentissage (cadrage, implication de tous les apprenants ...)

Voies d'amélioration :

- Valorisation des PFMP à travers le travail sur le vécu professionnel au retour des périodes de PFMP
- Améliorer l'autoévaluation
- Renforcer les liens avec les enseignements du tronc commun en lien avec le développement des CPS

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Séverine Gallet, LEGTA Dardilly (enseignante STH) : severine.gallet@educagri.fr

Grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explication
<p>Identifie et explicite clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inscrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, CPS, ...) 	<p>Ce dispositif vise le développement des capacités professionnelles d'animation : capacité C7 « Animer une équipe de travail » et des compétences psychosociales des apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accueillir une personne avec bienveillance et sans jugement. Ils s'adaptent à différents publics et gagnent en ouverture et tolérance. - apprendre à transmettre des consignes dans un mode de communication adapté à des personnes en situation de handicap intellectuel ou psychique. - adopter une attitude empathique - valoriser le travail de la personne - évaluer son comportement
<p>S'appuie sur et prépare à l'évaluation des capacités / compétences</p>	<p>Le module MP2 est évalué par l'ECCF n°1 de l'épreuve E7. C'est une ECCF orale dans laquelle les apprenants ont la possibilité de proposer des supports (fiche consigne, situation d'animation vécue) réalisée au cours de cette séquence.</p>
<p>Identifie les savoirs à faire acquérir ou remobiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s) 	<p>Les savoirs visés à travers la séquence sont ceux liés aux enseignements du module MP2. La séquence pluridisciplinaire consiste à mettre en œuvre les savoirs à travers des activités concrètes liées à l'animation d'une équipe de travail.</p>
<p>S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) 	<p>Mobilisation des savoirs identifiés : voir item précédent</p> <p>Inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) : la séquence pluridisciplinaire est construite par les enseignants concernés (SESG GE, STH, ESC). Cette séquence s'articule avec la progression des séances disciplinaires. Les PFMP sont considérées à la fois comme des supports potentiels (par</p>

<ul style="list-style-type: none"> - l'articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités 	<p>exemple pour la réalisation de la fiche consigne) et des moments de réinvestissement des savoirs acquis lors de cette séquence.</p> <p>Articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel : le parcours pluridisciplinaire permet d'associer (sur 2 séances) aux enseignements professionnels de SESG-GE et de STH, les enseignements d'ESC pouvant se rattacher à la capacité C43, « Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif ».</p> <p>Questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités : les modalités pédagogiques choisies permettent de placer les apprenants dans une posture d'acteur en situation professionnelle ou sociale (animation d'une équipe). Ces éléments sont observés, questionnés et discutés avec les apprenants.</p>
<p>Prend appui sur une (des) situation(s)⁴³ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité^{44 45} - didactisée 	<p>L'accueil de jour L'Oasis, créé par l'Association du Rhône pour l'Hygiène Mentale (ARHM) des Hospices Civils de Lyon, s'adresse à des personnes handicapées de 20 à 60 ans, présentant un handicap intellectuel ou psychique (avec ou sans troubles du comportement associés), bénéficiant d'une orientation de la MDPH (Maison départementale et métropolitaine des personnes handicapées) vers un accueil de jour. L'exploitation du lycée a signé une convention de partenariat avec l'OASIS pour permettre à ses résidents de venir participer à des activités durant deux heures, une semaine sur deux. En plus des enseignants, ils sont accompagnés par un éducateur et une personne de l'exploitation. Les activités proposées sont l'empotage, le distançage, le désherbage, le semis, le bouturage etc.</p> <p>La didactisation repose sur la construction des situations d'apprentissage (saynètes, chantier) et la formalisation de ressources mobilisées par les apprenants (grilles, fiches).</p>
<p>Favorise le développement de l'autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s) / compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées) 	<p>Une autonomie est laissée aux apprenants lors des mises en situation, que ce soit à travers le choix de certaines caractéristiques des situations (quel chantier choisir ?), la manière d'exercer leur rôle d'animateur d'équipe ou encore leur responsabilisation en tant qu'observateur d'une situation. Les apprenants sont amenés à mobiliser des ressources construites ou mises à disposition tout au long de la progression.</p>
<p>Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)</p>	<p>L'institutionnalisation des savoirs se fait selon plusieurs modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un travail particulier sur la transmission de consignes par la rédaction de fiche-consigne par les apprenants et leur enrichissement au fil du temps et des mises en pratique par la formulation de pistes d'amélioration lors de travaux de mise en commun. - un travail d'auto évaluation et validation des acquis au fur et à mesure des situations d'animation rencontrées à partir d'une grille d'évaluation de l'animation d'équipe.

⁴³ En didactique, il importe de confronter les apprenants à des situations diverses et variées

⁴⁴ Et donc complexe

⁴⁵ Il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) et lien avec le référentiel d'activité pour les formations professionnelles

Fiche 4 : Accident sur la lune ou la mise en évidence de l'intérêt du collectif

Public : Bac pro toutes filières

Place de la séance dans la formation :

Cette séance se situe en début d'année scolaire en classe de 1ère et participe à la constitution du groupe-classe. Elle peut être conduite sur 2h de pluridisciplinarité au début de la séquence 1 : « Travailler au sein d'un collectif ». Elle ouvre le travail annuel autour de la capacité C4.2 : « Mettre en œuvre un projet collectif », en installant les bases de la coopération, de la prise de décision partagée et de la communication au sein d'un groupe.

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

La finalité de cette séance est d'amener les apprenants à comprendre l'intérêt de travailler à plusieurs ce que l'on peut résumer avec l'expression : « *seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* ». En particulier, il s'agit de :

- Confronter les apprenants à une situation complexe nécessitant des choix collectifs, afin d'initier le développement de la capacité C4.2.
- Amener les apprenants à mobiliser et articuler différentes ressources internes (raisonnement, communication, prise de décision, coopération) et externes (éléments de méthode sur la tenue d'une réunion, documents supports comme sur l'absence de champ gravitationnel sur la lune) dans une situation inédite.
- Développer des compétences psychosociales : écoute active, argumentation, prise en compte de différents points de vue, recherche de consensus.
- Amorcer une posture réflexive sur le fonctionnement d'un collectif.

Accident sur la Lune

L'exercice consiste à imaginer que des astronautes se sont perdus sur la face éclairée de la Lune, à plus de trois cents kilomètres de leur fusée. Une grande partie du matériel contenu dans le véhicule d'exploration lunaire a été endommagée. Il ne reste que quinze objets qui doivent permettre de survivre et de rejoindre la fusée à pied. (Les astronautes sont évidemment revêtus de leur combinaison spatiale.) La tâche proposée consiste à classer les quinze objets, du plus indispensable (coté 1) au moins utile (coté 15).

Chacun remplit d'abord individuellement un classement qu'il ne faudra pas modifier.

On forme ensuite des groupes de 4 ou 5 et chaque groupe élabore un classement. On compare finalement les résultats avec un classement type fourni par les experts de la Nasa. Le travail en groupe doit être plus proche de celui de la Nasa que le travail individuel.

<https://red.educagri.fr/outils/perdu-sur-la-lune/>

Modalités pédagogiques et didactiques :

Situation déclenchante : l'activité « *Accident sur la Lune* », inspirée des travaux de Jay Hall (NASA Moon Survival Task – Jay Hall, 1963), présente une situation problème à résoudre individuellement puis collectivement sans solution unique prédéterminée.

Mise en place de l'activité (20 min) : L'activité est tout d'abord contextualisée au regard de la commande du projet collectif de la classe : les apprenants sont appelés à travailler ensemble sur un projet ambitieux tout au long de l'année mais cette démarche suppose que chaque apprenant mesure l'intérêt du travail de groupe. Le sens de la séance réside dans la résolution de cette question écrite au tableau : « quel est l'intérêt de travailler en groupe ? » Dit autrement : « sommes-nous meilleurs à plusieurs ? » La situation problème de la NASA est présentée comme une expérience qui permettra d'y répondre. Le déroulement de la séance est annoncé.

Travail individuel (10 min) : classement personnel des 15 objets selon leur importance pour survivre sur la Lune.

Travail en groupe (30 min) : négociation collective pour produire un classement commun sans règles définies pour débattre des idées

Retour sur expérience (15 min) : analyse réflexive sur la façon dont s'est déroulé cette activité

Institutionnalisation (30 min) : confrontation des résultats avec le classement de la NASA et mise en discussion des stratégies de groupe, des modes de décision et des rôles spontanément endossés.

Apports ciblés : notions de coopération, décision collective, écoute active (ESC, HG, EMC⁴⁶).

Supports : fiche liste des objets, tableau papier ou numérique partagé pour classement, consignes écrites.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Le sens des apprentissages est accessible pour les apprenants avec, par exemple la structure logique suivante : à l'échelle de la compétence, dans l'ensemble des référentiels métiers, on retrouve l'aptitude à travailler en collectif. A l'échelle de la capacité on va comparer l'efficacité du travail individuel à celui du travail collectif (capacité C4.2 et C4.3). En effet, avant d'accepter le contrat pédagogique qui est celui d'apprendre à travailler à plusieurs encore faut-il en percevoir l'intérêt.
- Choix d'une situation complexe, ouverte, sans solution unique, qui oblige à raisonner collectivement.
- Cadrage clair des étapes (individuel / collectif / débriefing).
- Gestion rigoureuse du temps et accompagnement non-directif (l'enseignant(e) observe et régule sans imposer).
- Anticipation d'une institutionnalisation structurée en fin de séance coconstruite avec la classe (savoirs et capacités travaillées).
- Cette activité peut être utilisée pour tous les niveaux et toutes filières sous réserve d'adapter les explications et les consignes le cas échéant et d'identifier les transferts vers des SPS⁴⁷ propres à leur diplôme : Quels sont les exemples concrets, propres à mon futur métier, dans lesquels je serai amené à travailler en collectif ?
- Diversité des disciplines mobilisées, favorisant une lecture plurielle de la situation.

Points de vigilance :

- Ne pas donner la réponse de la NASA trop tôt : laisser les groupes vivre le conflit sociocognitif⁴⁸.
- Prévoir une gestion fine des dynamiques de groupe (certains apprenants peuvent monopoliser la parole).
- Prévoir une trace écrite ou collective en fin de séance pour capitaliser les apprentissages. Le fait d'être en pluri ne facilite ni l'élaboration des traces écrites ni leur sauvegarde dans la mesure où celles-ci ne sont pas identifiées comme étant propres à une discipline (un trieur pluri peut être envisagé par exemple).

⁴⁶ ESC : Education socioculturelle ; HG : histoire géographie ; EMC : enseignement moral et civique

⁴⁷ Situations professionnelles significatives

⁴⁸ « Le conflit sociocognitif correspond à une confrontation de point de vue entre individus différents. Ces désaccords verbalisés sont de nature à susciter le doute et la remise en question des certitudes chez les élèves (conflit cognitif) », Connac S. Enseigner sans exclure, ESF sciences humaines, 2017, in REYNAUD L, *Faire collectif pour apprendre*, ESF, 2022

- L'enseignant(e) doit maîtriser les outils statistiques de base qui permettent d'arriver à la conclusion souhaitée (comparaison des moyennes des écarts entre résultats individuels et solution NASA et écart entre le résultat du groupe et solution NASA).
- Éviter que la séance se réduise à un « jeu amusant » sans institutionnalisation.
- Relier plus explicitement cette activité au futur projet concret de la classe : la commande.

Voies d'amélioration :

- Construire une grille d'autoévaluation individuelle et collective pour la réutiliser lors des projets futurs (capacité à écouter, proposer, négocier, décider).
- Enrichir la séance par une analyse filmée ou des enregistrements audio pour développer la réflexivité.
- Le scénario de cette activité peut librement être adapté à une SPS en remplaçant la situation initiale fictive par des retours d'expériences de stages par exemple.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Theo MICHEL, enseignant d'ESC, LPA La Tour Blanche à Bommès : theo.michel1@educagri.fr

NB : différents réseaux d'éducation utilisent cet atelier. C'est le cas notamment du Réseau Éducation à la Citoyenneté et à la solidarité Internationale de la DGER : <https://red.educagri.fr/outils/perdu-sur-la-lune/>, consulté le 6/10/2025

Grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explication
Identifie et explicite clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer : - Inscrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, CPS, ...)	Capacités C4.2 « Mettre en œuvre un projet collectif » inscrite au référentiel Bac Pro et 4.3 : « Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif », Compétences transversales (CPS) : communication, coopération, prise de décision, argumentation.
S'appuie sur et prépare à l'évaluation de la(des) capacité(s)/compétence(s)	Cette séance prépare aux évaluations en ECCF en mobilisant des compétences utiles dans les projets collectifs de l'année mais permet surtout de donner du sens à la suite des apprentissages. Elle permet d'observer des indicateurs initiaux (posture, communication) notamment sur la posture réflexive de la capacité .4.3.
Identifie les savoirs à faire acquérir : notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s)	Notions de délibération, décision collective, coopération, écoute active, sociologie de groupe. Postulat : « <i>seul on va plus vite, ensemble on va plus loin</i> »
S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur : - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression	Méthodologie de projet collectif (tronc commun). Approche intégrative : cette séance s'inscrit dans une progression collective (ESC, HG, EMC, stage VVMP*), ainsi, une fois que l'intérêt du travail de groupe sera posé avec cette séance, les grands principes démocratiques seront abordés en HG et EMC pour pouvoir être en

collective (autres enseignements, PFMP, ...) - l'articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités - l'alignement pédagogique ⁴⁹	mesure de construire le conseil coopératif inspiré de la pédagogie institutionnelle. Situation complexe : l'activité « Accident sur la Lune » est une situation didactisée, sociale (problème à résoudre collectivement), ouverte, avec plusieurs réponses possibles, qui nécessite choix et raisonnement collectif. Le sens de l'activité est abordé dès le début de séance sous la forme d'une question : « sommes-nous meilleurs à plusieurs ? » Le lien avec le projet collectif est traité. Alignement pédagogique : les objectifs d'apprentissages sont cohérents avec les activités pédagogiques mais pas directement corrélés à l'évaluation certificative. *VVMP : valorisation du vécu en milieu professionnel
Prend appui sur une (des) situation(s) : - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité (et donc complexes) ⁵⁰ - didactisée	L'évaluation capacitaire implique de choisir une situation de référence qui permette aux capacités de s'exprimer or ici, la situation est fictive et ne s'appuie pas sur une activité professionnelle réelle mais demeure proche d'autres situations sociales à visée délibérative (lien possible avec les activités de l'ALESA par exemple).
Favorise le développement de l'autonomie : - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s)/compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées)	Pendant les phases en groupe, les apprenants gèrent eux-mêmes les prises de décision entre eux ; l'enseignant(e) adopte une posture d'observateur, voire de régulateur au besoin ; les ressources externes sont limitées à quelques éléments, obligeant la mobilisation des ressources internes.
Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)	Institutionnalisation : en fin de séance avec le retour collectif, analyse des stratégies, explicitation des notions clés, mise en lien avec la capacité C4.2 et les projets à venir. Trace écrite et orale collective. Le lien est fait avec des SPS réelles du domaine professionnel : dans quelles mesures est-on amené à travailler à plusieurs ? Cette phase permettra aux apprenants de remobiliser les compétences développées dans de nouvelles situations sociales et/ou professionnelles.

⁴⁹ Cf. Annexe 2

⁵⁰ Pour les formations professionnelles, il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) en lien avec le référentiel d'activité.

Fiche 5 : Approche par compétence via le projet PARSADA ADHEMAR

Public : BTSA MVaoe (Métiers du végétal : Alimentation, ornement et environnement)

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séquence structurante sur un temps long :

- Première année : participation au projet : gestion de culture, suivi d'indicateurs.
- Fin de première année : passage de témoin : les MV2 présentent le bilan de campagne aux MV1 et proposent des évolutions des systèmes de cultures et des protocoles expérimentaux.
- Deuxième année (automne/hiver) : reconception des systèmes et des protocoles.
- Deuxième année (printemps) : gestion de l'expé, encadrement des MV1.
- Fin de deuxième année : passage de témoin aux MV1.

Intentions pédagogiques (en relations aux capacités visées) :

Capacités principales :

- C8.1 : au travers du projet, les étudiants apprennent à concevoir, reconcevoir et mettre en place un plan d'action dans un processus itératif.
- C8.2 : au travers du projet, les étudiants apprennent à concevoir un protocole expérimental, mener une expérimentation et analyser des données issues de cette expérimentation.
- C8.3 : au travers du projet, les étudiants apprennent à diffuser et valoriser leurs résultats et analyse dans une dynamique de filière.

Au travers de ce projet, les étudiants confortent d'autres capacités des domaines commun et professionnel.

Modalités pédagogiques et didactiques :

Les étudiants sont placés en position de « technicien junior » qui ont donc besoin de :

- Apports théoriques par les enseignants et des partenaires
- Interventions de professionnels pour retours d'experts sur leurs choix : notamment lors de comités techniques dédiés avec les partenaires (COTECH)
- Accompagnement/tuteurage senior : par les enseignants, les partenaires extérieurs, les organismes d'accompagnement (Chambre d'agriculture 26), le chef de culture et la chargée d'expérimentation de l'EPL.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Besoin d'apprentissage créés en amont des apports théoriques par les exigences du projet et la mise en responsabilité des apprenants.
- Crédibilité et haut degré scientifique et technique des partenaires.
- Confiance, autonomie et responsabilisation.
- Vraie intégration des étudiants et vrai rôle de niveau technicien dans le projet.
- Accompagnement par la Bergerie Nationale selon la proposition d'une pédagogie ancrée dans des pratiques sociales de références

Points de vigilance :

- Travail d'équipe indispensable : bonnes relations et habitudes.
- Cadrer le rôle des apprenants : responsabilité mesurée, autonomie tuteurée, degré d'exigence adapté.

- Bien déterminer le but du projet : réussir l'expérimentation mais surtout créer les conditions d'acquisition de capacités du référentiel.

Voies d'amélioration :

- Encore plus d'implication de l'équipe pédagogique.
- Mieux articuler le travail personnel demandé aux apprenants avec les séances de TP/TD.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

- Guilhem Heranney (guilhem.heranney@educagri.fr), Diane RAVIT, (diane.ravit@agriculture.gouv.fr), enseignants de l'EPL de Romans
- Christian PELTIER (christian.peltier@bergerie-nationale.fr), Coordonnateur technique et pédagogique Département Agricultures et Transitions ; Accompagnements pédagogiques et didactiques (Bergerie nationale)

Pour aller plus loin :

Peltier, C. 2023. "Un objet pédagogique territorialisé pour enseigner les transitions et l'agroécologie. Pour une pédagogie ancrée mobilisant des "jeux authentiques"". Travail et Apprentissages. N° 26, p. 187-207.

Peltier, C. ; Quinton, S. 2025. "Enseigner-apprendre la transition agroécologique dans l'enseignement agricole : l'exemple des alternatives aux néonicotinoïdes". Innovations Agronomiques. N° 103, p. 31-44.

Lien vers le film réalisé par la Bergerie nationale avec l'équipe pédagogique de Romans :

<https://www.youtube.com/watch?v=-6Vb06NslwM>



ADHEMAR : Anticiper la Disparition d'Herbicides en culture de plantes Médicinales, Aromatiques et à parfum

Appel à projet PARSADA 2024

<https://ecophytopic.fr/recherche-innovation/proteger/projet-adhemar>



Projet Adhemar

Anticiper la Disparition d'Herbicides en culture de plantes Médicinales, Aromatiques et à parfum :

<https://www.iteipmai.fr/projet/adhemar/>



Grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explicitation
Identifie et explicite clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer : - Insrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, CPS, ...)	Capacités bien identifiées. Certaines capacités sont acquises et certifiées sur ce projet, d'autre sont acquises et certifiées par ailleurs mais valorisées, retravaillées, exercée dans ce nouveau contexte.
S'appuie sur et prépare à l'évaluation de la/des capacité(s)/compétence(s)	<i>Pour l'instant uniquement sur l'ET8</i>
Identifie les savoirs à faire acquérir : notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s)	<i>Travail d'équipe en amont pour identifier ces éléments</i>
S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur : - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) - l'articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités - l'alignement pédagogique	8 disciplines mobilisées : - Techniques horticoles - Agronomie - Agro-équipement - Biologie/écologie - SESG - ESC - Mathématiques - Informatique Principales compétences psychosociales mobilisées ⁵¹ : - cognitives : résolution de problèmes, pensée critique, pensée créatrice, - émotionnelles : gestion du stress, estime de soi, - sociales : communication efficace, résistance à la pression, empathie et coopération.
Prend appui sur une (des) situation(s) : - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité (et donc complexes) ⁵² - didactisée	Prend appui sur un projet multi acteur national didactisée/scénarisé en équipe
Favorise le développement de l'autonomie : - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s)/compétence(s) visée(s)	Les étudiants passent d'une posture d'apprenants à celle d'acteurs confrontés à des situations réelles : ils analysent, débattent et coconstruisent des réponses concrètes au sein d'une dynamique collective propre au projet, tout en se projetant

⁵¹ Cf compléments ci-dessous

⁵² Pour les formations professionnelles, il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) en lien avec le référentiel d'activité.

en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées)	individuellement dans le rôle de technicien animateur-conseil capable d'accompagner le changement.
Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)	

NB : Une séance/séquence peut s'inscrire dans l'APC sans répondre à toutes les caractéristiques proposées dans la grille, notamment en ce qui concerne la dimension collective, l'articulation enseignement professionnel/général ou la recherche d'alternatives.

Les CPS mobilisées selon les apprenants :

La curiosité, le « lâcher prise » (ne pas avoir peur de l'inconnu), l'anticipation, la confiance en soi, la créativité, le courage (lorsqu'on doit présenter notre travail lors d'un comité technique par exemple).

D'autres CPS mobilisées selon les enseignants :

L'apprentissage du compromis, avec en arrière fond la gestion émotionnelle (en particulier par rapport à la frustration que peut générer un projet collectif, l'ouverture aux idées des autres, l'ouverture d'esprit par rapport aux dimensions multiples d'un problème (enjeux environnementaux *versus* économiques).

Fiche 6 : Projet « TOOPI OR NOT TOOPI » (LEGTA PAMIER)

Public : Filière Baccalauréat professionnel CGEA

Place de la séquence dans la formation :

Ce projet permet de faire acquérir aux apprenants les capacités suivantes, dont certaines du tronc commun et une du tronc professionnel :

MP4 :

Objectif 4 (en cours de rénovation par approche capacitaire) : Expérimenter des améliorations dans le fonctionnement d'un agroécosystème permettant une gestion durable de ressources communes

MG2 :

C.2.2 Élaborer une pensée construite

MG1 :

C1.1 Interpréter des faits en s'appuyant sur une démarche scientifique

C-1.2 : Étudier un phénomène social ou professionnel à l'aide de données notamment en nombre

Intentions pédagogiques (en relations aux capacités visées) :

- Amplifier la mobilisation des exploitations agricoles d'EPL comme support d'apprentissage, de démonstration et d'expérimentation
- Objectiver ses résultats par un suivi annuel d'indicateurs et une évaluation in itinere
- Un suivi fin des observations en laboratoire
- Analyser un phénomène géostratégique par une approche multiscalaire

Modalités pédagogiques et didactiques :

- **2 journées stage ESDD des 1ères CGEA :**

Octobre : 1^{ère} journée de stage : présentation du projet avec notre partenaire, la startup TOOPI ORGANICS.

- **Matinée :**
- enjeux géopolitiques et géostratégiques et reterritorialisation de notre système alimentaire.
- Microbiologie des sols et biostimulants microbiens
- Présentation des expérimentations 2025-2026 Lactipi plus sur orge et Lactopi start sur maïs ensilage.
- **Après-midi :**
- Kahoot afin de susciter l'intérêt des apprenants
- Intervention de notre partenaire la startup TOOPI ORGANICS (Amphi toutes filières CGEA)
- analyse en laboratoire des échantillons récoltés sur les différentes parcelles.

Mai : 2^e journée de Stage ESDD : Bilan de la nouvelle expérimentation sur orge et semis maïs ensilage pour nouvelle expérimentation sur parcelles.

- Matinée : Bilan expérimentation Lactipi star sur orge et résultats analyse DATA du Lactipi star sur culture arboricoles.
- Après-midi : Mise en place d'un protocole d'expérimentation sur Maïs ensilage avec un ingénieur de chez TOOPI.

- **20h de pluri Agronomie / biologie/ Informatique**

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Démarche inductive et pédagogie stimulante, de terrain : les apprenants sont acteurs de leurs apprentissages ;
- Fierté des apprenants : leurs travaux sont utiles et valorisés, ils contribuent à l'innovation scientifique. Ils sont pionniers dans la recherche ;

- Recherche de solutions plus vertueuses plutôt que de dénoncer des pratiques ;
- Implication du directeur d'exploitation. Ce projet⁵³, conçu en application du « plan enseigner à produire autrement » mobilise l'exploitation du lycée agricole de Pamiers et contribue à son statut de support d'apprentissage pour les apprenants ;
- Forte médiatisation (France 3, La Dépêche, capsule vidéo, site internet LEGTA, BRUT Magazine) ;
- Interdisciplinarité matières techniques et générales avec une approche multiscalaire qui permet une réflexion globale (géostratégie et mondialisation) et des recherches de solutions locales (expérimentation et innovation).
- Nous disposons désormais de premiers résultats d'analyses agronomiques, notamment sur maïs ensilage, issus des essais menés sur l'exploitation du lycée. Ces résultats sont intéressants et très encourageants, sans constituer à ce stade une évaluation définitive ; ils servent avant tout de support à l'analyse et à la réflexion des élèves dans le cadre de la démarche expérimentale.

Points de vigilance :

- Attention à la confusion : le Lactipi plus n'est en rien de l'urine brute, il s'agit d'un biostimulant microbien breveté. Ainsi les apprenants vont analyser, avec un protocole rigoureux, les impacts d'un biostimulant sur la microbiologie des sols et la production végétale : le Lactipi plus. Ce produit breveté par notre partenaire, la start up TOOPI ORGANICS⁵⁴ est le premier **biostimulant microbien** concentré issu de la fermentation de l'urine humaine. La parcelle utilisée est le support d'étude et d'analyse, pour nos apprenants de la Première CGEA.
- Vigilance également : le projet ne doit pas être interprété par les élèves comme de « l'agri-bashing » susceptible de les braquer. Ainsi, nous avons choisi de partir d'une constatation géostratégique. En effet, une présentation croisée des enjeux géographiques et des enjeux autour de la production des NPK (engrais azotés) permet rapidement aux apprenants de comprendre l'intérêt d'une relocalisation de notre système agricole. Trouver des solutions à notre dépendance, sur notre territoire... Voilà qui suscite l'adhésion ! Beaucoup de nos apprenants ont témoigné des difficultés à se fournir en engrais azotés issus de la pétrochimie depuis la guerre en Ukraine, ce qui a entraîné un questionnement sur les solutions locales.

Evolutions mises en œuvre en année 2 du projet (2025-2026) :

Un **suivi plus fin des observations et laboratoire** : analyses en laboratoire indépendant (microbiologie du sol, grains, rendements en quantité et qualité...), financées par TOOPI.

Une intégration renforcée dans l'approche par compétences, en lien avec les modules MP4, MG1 et MG2 et avec l'exploitation agricole comme support d'apprentissage.

Projet en cours : des résultats des expérimentations 2024-2025 sont très intéressants et très encourageants, sans constituer à ce stade une évaluation définitive car l'équipe est liée par des accords de confidentialité.

Intégration de la filière SAPAT dans la suite du projet sur le volet communication et confidentialité (avril-mai 2026)

La deuxième journée TOOPI 2026 constitue un support d'expérimentation concret pour les élèves de seconde SAPAT, qui endossent le rôle de chargées de communication du projet.

- Contexte pédagogique : Suite aux séquences communication (référentiel ESC) et à l'exploitation des rushs collectés lors de la première journée TOOPI, les apprenants devront réaliser des supports de communication.
- Contrainte professionnelle réelle : Le lycée agricole de Pamiers est lié par un accord de confidentialité avec TOOPI ORGANICS. Aucun contenu ne peut être publié sans l'accord écrit de la chargée de communication de la start'up.
- Matière première : Les élèves de 1ère CGEA constitueront la cible des interviews menés par les SAPAT. Organisés en groupes, ils raconteront leur projet TOOPI sous diverses formes.
- Objectif pédagogique et capacitaire : Les missions génératrices de situations-problème permettront aux SAPAT de mobiliser leurs capacités de communication tout en permettant aux 1ère CGEA de valoriser leur projet d'expérimentation.
- Communication sur réseaux sociaux et vidéos support de communications pour le lycée.

53 Projet en vidéo sur <https://www.youtube.com/watch?v=pRPj0eLNcZ8>

54 Fondée en 2019 par Michael Roes, Toopi Organics collecte et recycle l'urine humaine pour l'agriculture : <https://toopi-organics.com/>

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Anna Campana (enseignante d'HG-EMC, référente du plan local EPA2), anna.campana@educagri.fr

Christophe Corbet (Chef d'exploitation)

Arnaud Vercellone (enseignant d'agronomie)

Caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage**susceptibles d'éclairer les apports de l'APC**

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explication
<p>Identifie et expliciter clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> Inscrites au référentiel et les conditions d'atteinte Transversales (méthodologiques, CPS, ...) 	<p>MP4 Objectif 4 (en cours de rénovation par approche capacitaire) Expérimenter des améliorations dans le fonctionnement d'un agroécosystème permettant une gestion durable de ressources communes</p> <p>MG2 C.2.2 Élaborer une pensée construite</p> <p>MG1 C1.1 Interpréter des faits en s'appuyant sur une démarche scientifique</p> <p>C-1.2 : Étudier un phénomène social ou professionnel à l'aide de données notamment en nombre</p>
<p>S'appuie sur et prépare à l'évaluation des capacités / compétences</p>	<p>MG2 - Situation d'évaluation formative en classe de Terminale : capacité visée C.2.2 Élaborer une pensée construite : thématique : Des réseaux de production et d'échanges mondialisés</p> <p>MP4 -Situation d'évaluation formative. Oral. Capacité visée : Expérimenter des améliorations dans le fonctionnement d'un agroécosystème permettant une gestion durable de ressources communes</p> <p>MG1 CCF - Situation d'évaluation pratique capacité visée : C-1.2 : Étudier un phénomène social ou professionnel à l'aide de données notamment en nombre</p> <p>-Situation d'évaluation formative écrite pratique : Capacité visée C1.1 Interpréter des faits en s'appuyant sur une démarche scientifique.</p>
<p>Identifie les savoirs à faire acquérir ou remobiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> Notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s) 	<p>Méthode : Approche géostratégique multiscalaire, l'intérêt est de comprendre que des solutions locales peuvent répondre aux problématiques globales.</p> <p>Démarche expérimentale, pratique et scientifique qui mobilise l'exploitation du lycée agricole comme support d'apprentissage en lien avec des enjeux du monde actuel.</p> <p>Notions : mondialisation, réseaux de production et d'échanges mondialisés, système alimentaire local, relocalisation, NPK, agroécologie, biostimulant bactérien, données en nombre, données ouvertes et propriétaires, expérimentation, microbiologie de sol, suivi de population, mycorhizes, interactions biotiques et abiotiques, PPM (parties par millions), eau et changement climatique.</p>

<p>S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> la mobilisation des savoirs identifiés l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) l'articulation les apports des enseignements des domaines commun et professionnel le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités 	<p>Projet EPA2</p> <p>Approche expérimentale interdisciplinaire utilisant l'exploitation comme support d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 journées ESDD - 20h de pluri agronomie / biologie/ Informatique - Articulation avec les modules MP4 MG1 MG2 - Projet support pour les sciences participatives (Observatoire Agricole de la Biodiversité)
<p>Prend appui sur une (des) situation(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité didactisée 	<p>Cette expérimentation est réalisable dans un contexte professionnel réel. La preuve en est, à la suite de cette première année d'expérimentation <i>in situ</i>, un élève de la filière CGEA a souhaité tester sur son exploitation familiale le Lactipi plus afin de corroborer nos analyses.</p>
<p>Favorise le développement de l'autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> dans les apprentissages dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s) / compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées) 	<p>L'objectif est de mettre l'apprenant en capacité d'expérimenter et d'interpréter ses expérimentations en s'appuyant sur une démarche scientifique. Il pourra ensuite traduire ses résultats en analyse statistique.</p> <p>L'apprenant doit, dans des situations variées, être en capacité de faire des choix éclairés dans le fonctionnement d'un agroécosystème permettant une gestion durable de ressources communes.</p>
<p>Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)</p>	<p>Pour institutionnaliser le savoir et assurer la continuité, le projet EPA2 est transmis lors de la première journée ESDD d'octobre 2025 par TCGEA à la nouvelle promotion de 1CGEA.</p> <p>Ils organisent une nouvelle journée « TOOPI or not TOOPI ». Ils présentent devant la presse et les élèves, le projet, les expérimentations et les résultats de leur analyse.</p>

NB : Une séance/séquence peut s'inscrire dans l'APC sans répondre à toutes les caractéristiques proposées dans la grille, notamment en ce qui concerne la dimension collective, l'articulation enseignement professionnel/général ou la recherche d'alternatives.

Annexe 1 : La transposition didactique

La transposition didactique est le processus par lequel le savoir « savant », académique, est apprêté, transformé en savoir enseignable et au final enseigné.

« Cette transformation est aussi une sélection car la transposition didactique privilégie la réussite, la continuité et la synthèse :

- la réussite, parce que dans le savoir transmis à l'élève (ou plus précisément dans le savoir qu'on se donne à transmettre), on opère un tri : les recherches "non réussies" ne sont pas présentées. Les errements, les tâtonnements et les échecs de la recherche sont ainsi épargnés aux élèves ;
- la continuité, parce que la transmission didactique ne tient pas compte des interruptions et de l'empreinte du temps sur les recherches : elle présuppose "la transmission historique réussie des recherches réussies" (Verret, 1975, p. 141) ;
- la synthèse, parce que, dans la transmission des savoirs aux élèves, seuls les moments forts de la recherche seront retenus de manière à "faire l'économie du détail" (ibid., p. 141) »⁵⁵.

« Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose [...] la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement ».

(Verret, 1975, p. 140).

« La transposition didactique étudie donc les transformations successives d'un savoir savant jusqu'à son enseignement dans les classes. Elle prend acte du fait, d'une part que le savoir savant doit être adapté pour pouvoir être enseigné, et d'autre part que le savoir désigné pour être enseigné est différent de celui qui est réellement enseigné dans les classes. Chevallard (1985) précise la distinction entre la **transposition didactique externe** qui est le passage des "savoirs savants" aux "savoirs à enseigner" : elle s'opère en dehors du système didactique [en dehors de la classe]. La **transposition didactique interne** est le passage des "savoirs à enseigner" aux "savoirs enseignés" : elle est le fait des enseignants et des pratiques de classe. Cette formalisation de la transposition didactique par Chevallard [...] met en évidence [...] que certains savoirs ne sont pas enseignables ou scolarisables et que des transformations sont nécessaires pour rendre certains savoirs enseignables et appris. »⁵⁶

Considérant que tous les savoirs à enseigner ne sont pas issus d'une source savante, le domaine d'application du concept de transposition didactique s'est élargi pour inclure d'autres savoirs que les savoirs académiques : savoirs experts⁵⁷, pratiques sociales de référence notamment.

Ce qui est attendu des enseignants relève de la transposition didactique interne et répond, de façon un peu schématique, aux questions suivantes :

- quel savoir enseigner ? selon les capacités visées et le niveau de diplôme par exemple,
- quel dispositif pédagogique concevoir pour permettre les apprentissages visés ?

⁵⁵ Beitone A., Decugis, M.-A., Dollo C. & Rodrigues C. (2004). Les Sciences économiques et sociales, enseignement et apprentissages. Bruxelles : De Boeck (pp.55-78)

⁵⁶ Raulin D. et Lebeaume J. (2024). « Transposition didactique », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), Les mots-clés des curricula, Université Paris Cité, p. 283-286. <https://doi.org/10.53480/curricula.228340>

⁵⁷ Certains auteurs utilisent l'expression savoirs expérientiels, « qui sont à l'œuvre pour guider "l'action en train de se faire" ». Thierry PIOT, « La didactique professionnelle et la démarche générale d'ingénierie de la formation », in Traité d'ingénierie de la formation. Problématique, orientations, méthodes. Sous la direction de Alain Vergnion, Savoir et Formation, 2013

- quelle institutionnalisation des savoirs de différentes natures (savants, experts, pratiques sociales de référence) anticiper ?

Annexe 2 : L'alignement pédagogique

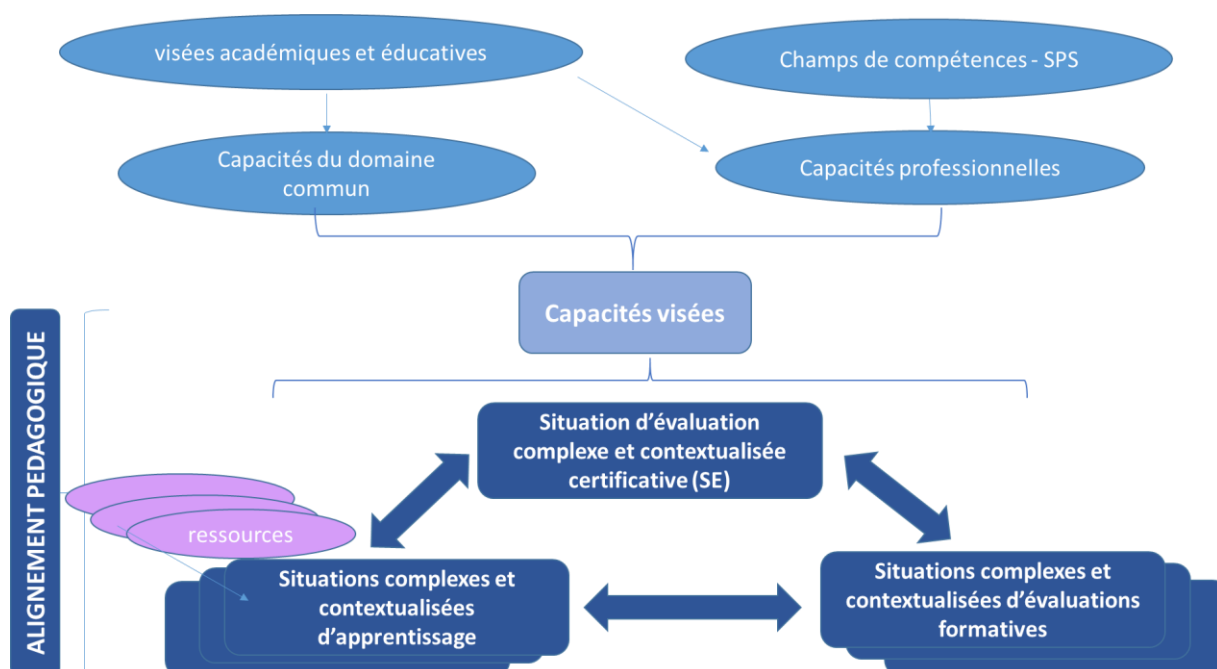
Le concept d'alignement pédagogique (à l'origine « alignement constructiviste ») a été introduit par John Biggs (1996) qui considère qu'il y a alignement pédagogique lorsque :

- les objectifs d'apprentissage sont cohérents
- les activités pédagogiques et
- les stratégies d'évaluation.

Transposé à l'approche par compétences/capacités, le concept se traduit par un alignement des situations d'enseignement-apprentissage sur les attendus de formation, eux-mêmes alignés sur les capacités/compétences générales ou professionnelles visées. Dans la formation professionnelle, les capacités/compétences sont elles-mêmes déduites du référentiel d'activité professionnelle.

Par exemple, dans le bac professionnel « Services aux personnes et animation dans les territoires » (SAPAT), la capacité C8.1 est ainsi formulée : « Adapter le cadre de vie de la personne ». Evaluer cette capacité à l'aide d'un écrit, y compris sous forme d'étude de cas, ne permettrait pas de répondre à l'exigence de pertinence. En effet, l'évaluation doit permettre de vérifier, notamment, la mise en œuvre d'une relation interpersonnelle adaptée au contexte, c'est-à-dire à la personne dans son environnement. Cette capacité ne peut être évaluée qu'au travers d'une mise en situation pratique contextualisée. De la même manière, elle ne pourrait être enseignée à l'aide d'un seul cours transmissif qui ne confronterait pas les apprenants à ce type de situation.

L'alignement pédagogique en schéma



Annexe 3 : L'institutionnalisation des savoirs

Lorsque l'enseignant mène une séance (une même unité de temps) ou une séquence (un ensemble de séances qui visent le même apprentissage) à partir de la confrontation à des situations sociales et/ou professionnelles par nature spécifiques (périodes en entreprise, en atelier pédagogique, simulation par le jeu de rôle, diagnostic de territoire, ...), **l'apprentissage est contextualisé**. Les apports de savoirs s'opèrent en réponse aux obstacles rencontrés par les apprenants dans cette situation spécifique. Il convient par étapes ou en fin de séance/séquence, de **décontextualiser** l'enseignement.

Par ailleurs, plus les apprenants sont mis en activité, plus il se dit de choses dans la classe, sur le terrain, ... Or, les apprenants ne hiérarchisent pas toujours l'information. Il importe à un moment de formaliser les savoirs en relation aux apprentissages spécifiquement visés dans la séance/séquence et d'amener les apprenants à en prendre acte afin de favoriser leur remobilisation dans de nouvelles situations (**recontextualisation**) scolaires mais aussi sociales et professionnelles.

« Veiller à une institutionnalisation rigoureuse des savoirs »

Le moment-clé de "l'institutionnalisation" doit permettre à l'élève de dépasser les activités menées qui ont permis, dans des situations particulières, des découvertes, la mise en œuvre de procédures pour construire des savoirs généralisables, transférables. Il s'agit de **monter en généralité** (Elisabeth Bautier parle de "passer de la spécificité à la généralité"), de formaliser ce qui a été appris, de le fixer, de **le placer dans un système organisé et cohérent de savoirs**.

Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, c'est également comprendre l'importance de cette phase de l'enseignement et de ne pas la négliger car si certains élèves comprennent d'emblée la portée plus générale ou universelle de ce qu'ils viennent de comprendre à partir d'une situation particulière, pour d'autres cette montée en généralisation doit être explicite et sans doute réitérée.

Quelques points de vigilance pour faire en sorte que tous les élèves accèdent à cette **phase indispensable de la construction des savoirs** :

- prévoir une organisation claire, accessible des formalisations retenues rigoureuses, corrigées ;
- impliquer les élèves dans la forme du savoir institutionnalisé. Pour une synthèse partagée, faire construire et travailler sa trace écrite (orale) individuellement, à deux, en groupes hétérogènes, où l'enjeu est que tous aient compris et soient capables de formuler ou reformuler ;
- varier le format des traces (pouvant être le fruit du travail des élèves) qui rendent compte du savoir construit (et y compris pour une même connaissance) : phrase rédigée, schéma, formule. Les commenter, les comparer ;
- varier les supports de la trace écrite : cahiers individuels, cahier collectif des savoirs, affichages ;
- revenir sur les savoirs construits : sous forme de rappel (qu'a-t-on appris hier, la semaine dernière ?), de bilan des savoirs (de la journée, de la semaine), etc.

[...]

La confrontation des points de vue dans les travaux de groupes hétérogènes doit déboucher sur l'institutionnalisation d'un savoir qui va au-delà de la seule réponse à la situation initiale pour que ce savoir construit permette de résoudre d'autres problèmes semblables ou proches »⁵⁸.

⁵⁸ Enseignement prioritaire, Penser l'hétérogénéité et en tirer profit, DGESCO, 2017

Annexe 4 : La compétence selon Jacques Tardif

Pour Jacques Tardif (2006, 2017⁵⁹), professeur émérite de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke [Canada], une compétence se définit comme « un **savoir-agir complexe** prenant appui sur la **mobilisation et la combinaison efficaces** d'une variété de **ressources internes et externes** à l'intérieur d'une **famille de situations** » (2006 ; nos emphases). Dans cette définition, il apparaît important de préciser les expressions mises en emphase.



Si un savoir-faire peut s'exercer dans une situation de faible complexité, ce n'est jamais le cas d'un savoir-agir.

Savoir-agir complexe

Dès 2006, Tardif a senti le besoin de distinguer le savoir-agir du savoir-faire.

« [...] Le savoir-agir correspond à une **démarche heuristique** [notre emphase], soit l'approche d'un problème par élimination de solutions possibles, afin de ne retenir que l'optimale. Le savoir-agir ne peut être exercé hors contexte ni automatisé puisque chaque situation professionnelle est unique et qu'il faut considérer une multitude d'éléments en concomitance. De plus, le savoir-agir suppose un réajustement au fur et à mesure que la situation évolue. »

Le savoir-faire consiste en « un ensemble fini d'actions... [qui] peut devenir automatisé grâce à un usage répété, fréquemment, d'une manière décontextualisée ». Pour Tardif, le savoir-faire est « algorithmique »...

Si un savoir-faire peut s'exercer dans une situation de faible complexité, ce n'est jamais le cas d'un savoir-agir. Tardif a senti le besoin d'ajouter l'épithète « complexe » à savoir-agir parce que ce qualificatif permet de s'assurer que « la complexité et la globalité de la compétence soient constamment prises en compte »...

Mobilisation et combinaison efficaces

Pour Tardif, savoir agir exige non seulement de savoir recourir aux bonnes ressources mais également de savoir les « placer en synergie et en interdépendance » en vue d'être efficace.

Scallon précise qu'un individu compétent doit pouvoir utiliser les diverses ressources auxquelles il a accès « de façon originale, voire inédite, par rapport au contexte dans lequel il [les] a acquise[s]. Et il doit également agencer, réorganiser, voire combiner, ces ressources en un tout cohérent ». (Scallon, 2015)

Selon Tardif (2017), c'est notamment le « **degré d'efficacité et de réflexivité** dans la mobilisation et la combinaison des ressources » [nos emphases] lors de certaines situations professionnelles qui permet de déterminer qu'une personne a atteint le niveau **compétent** dans son développement professionnel.

Ressources internes et externes

Les ressources internes comprennent et « dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre des postures, des attitudes, des habitudes, des schèmes d'action » (Tardif, 2017). Les ressources externes peuvent prendre diverses formes : logiciels, équipements, publications et collègues que l'on pourrait consulter et faire intervenir pour résoudre un problème ou conduire un projet, par exemple. « Dans le déploiement d'une compétence, les ressources externes peuvent se révéler aussi cruciales que les ressources internes. » (Tardif, 2006)

⁵⁹ Le fin mot, Perspectives SSF, décembre 2018, <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2018/le-fin-mot-competence-selon-tardif/>

Famille de situations

« La personne compétente peut non seulement agir adéquatement dans [une] situation spécifique, mais également dans toute une "famille" de situations partageant un caractère commun avec celle-ci. [...] Une personne compétente non seulement reconnaît la similarité entre diverses situations, mais elle sait également s'adapter aux nuances de chaque situation appartenant à une famille de situations semblables. (Basque, 2015) [...] Autant dans les contextes de développement de programmes que de planification de situations d'apprentissage et de situations d'évaluation, la famille doit être clairement circonscrite et [...] les situations visées à l'intérieur de cette famille doivent être minutieusement déterminées. » (Tardif, 2006)

Contrairement à Scallon et à d'autres auteurs qui rapprochent les situations professionnelles des tâches, Tardif affirme : « [...] une situation correspond essentiellement à une responsabilité professionnelle ou citoyenne. Elle n'est en rien parente avec une tâche professionnelle ou une activité de la vie quotidienne ». (Tardif, 2017)

Afin de déterminer si un élément à développer ou à évaluer au sein d'un programme est bel et bien une compétence, on doit se demander s'il a les caractéristiques suivantes.

- Un **caractère intégrateur**, car chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
- Un **caractère combinatoire**, car chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources.
- Un **caractère développemental**, car chaque compétence se développe tout au long de la vie.
- Un **caractère contextuel**, car chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action.
- Un **caractère évolutif**, car chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature ne soit compromise. (Tardif, 2006)

Si l'élément à développer ou à évaluer possède toutes ces caractéristiques, alors il s'agit d'une compétence.

Sources

Basque, Josiane, [Le concept de compétences : quelques définitions](#), Montréal, Canada, projet Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur, Réseau de l'Université du Québec, 2015, 5 p.

Scallon, Gérard, *Des savoirs aux compétences – Explorations en évaluation des apprentissages*, Éditions du renouveau pédagogique, Montréal, Canada, 2015, p. 41.

Tardif, Jacques, « Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation » (chapitre 1), dans Pournay, Marianne, Tardif, Jacques, Georges, François (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2017, p. 15-37.

Tardif, Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 2006, p. 26-35.

Annexe 5 : La didactique professionnelle

L'enseignement agricole professionnel prend appui sur la didactique professionnelle dont l'objectif est « d'analyser le travail en vue du développement et de la formation des compétences »⁶⁰.

« L'une des finalités de la formation professionnelle consiste à **préparer des personnes à pouvoir disposer ou inventer des manières de répondre de manière efficiente, aux exigences de situations professionnelles** dans lesquelles elles sont ou seront engagées. La didactique professionnelle prend en compte cette finalité en assumant la position selon laquelle, en formation professionnelle, ce ne sont pas les savoirs ou les procédures qui sont premiers (Samurçay et Rogalski, 1992, Mayen, 2011), mais les situations. Les **situations de travail** acquièrent ainsi un **triple statut**.

Le premier est celui de **référence finale** parce que ce sont les situations avec lesquelles les professionnels ou futurs professionnels auront à faire, qui comporteront les tâches, les phénomènes, les problèmes, la complexité, les aléas sur lesquels il faudra raisonner et agir.

Le deuxième statut est celui de **d'origine**. Pour concevoir une formation professionnelle, il est préférable de connaître et comprendre les situations avec lesquelles les personnes ont ou auront à faire et à identifier des formes d'activités pour le faire, notamment par l'analyse du travail préalable à la formation.

Le troisième statut est celui de **moyen**. Utiliser ou concevoir des situations et les proposer à l'activité des personnes est un moyen de formation. Situations de travail, situations aménagées, reconstituées ou simulées peuvent aussi être un moyen d'évaluation de la compétence. [...]

Compétences et situations professionnelles

Vergnaud (2001) propose une approche originale de la notion de compétence en l'abordant, non pas par une définition de ce qu'est une compétence, mais de ce qu'est un professionnel "plus" compétent. Cette perspective suppose que des paliers peuvent être franchis dans la maîtrise d'une classe de situations⁶¹. Vergnaud introduit plusieurs "niveaux" pour caractériser ce à partir de quoi on peut estimer qu'un professionnel est "plus compétent". Les niveaux peuvent être définis à partir des caractéristiques d'une classe de situations : diversité, variabilité et complexité.

La didactique professionnelle s'accorde avec la plupart des approches de la notion de compétence qui la définissent en relation étroite avec les situations "dans lesquelles elle se manifeste" (Mayen, Métral et Tourmen, 2010).

La première caractéristique des situations est leur variabilité. Même l'organisation du travail la plus taylorienne ne peut empêcher que chaque occurrence d'une situation présente toujours des variations. Ces variations peuvent provenir des conditions du travail (phénomènes physiques ou techniques, évolution de l'objet de l'action, conditions sociales, etc.) ou des caractéristiques de celui qui travaille (état de fatigue, d'attention, de mobilisation, etc.) (Leplat, 2008).

Une deuxième caractéristique des situations de travail est leur diversité. En fonction des conditions matérielles, organisationnelle et sociales, une situation ne présente pas les mêmes caractéristiques. Pour prendre un exemple [...] tailler une haie peut correspondre à des chantiers diversifiés : taille de haie chez un particulier ou dans un espace public, haie très haute, haie dans un espace accessible ou dans un

⁶⁰ PASTRE P., « Analyse du travail et didactique professionnelle », Rencontre du CAFOC, 2001

⁶¹ « Si toute situation de travail est unique, elle comporte un certain nombre de traits génériques qui l'assimilent aux autres situations de la même classe » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006)

environnement dans lequel des bâties, pylônes, poteaux ou autres installations encombrant l'espace de travail...

Un professionnel plus compétent peut donc être défini comme un professionnel capable de répondre à une plus grande diversité de situations et à une plus grande variabilité ou à des variations de natures différentes.

Un professionnel plus compétent peut aussi être défini en fonction de la forme d'activité qu'il déploie : plus économique ; plus efficiente, car prenant en compte des critères de résultats élargis en matière de sécurité, de qualité, ou encore d'économie de temps, de matériels ou de matériau etc. ; plus "élégante" car prenant en compte les critères de beauté liés à un métier (Déjours, 2003).

Un professionnel plus compétent peut enfin être défini en fonction du niveau de complexité d'une situation qu'il peut maîtriser. Pour cela, il peut déployer un certain registre d'activité (Pastré, 2011), plus procédural (appliquer une procédure type), effectuer un choix parmi des procédures ou ajuster des procédures, ou plus analytique et conceptuel en raisonnant sur des combinaisons d'états et d'évolution de variables. »⁶²

Les situations intermédiaires :

« [...] plusieurs auteurs ont proposé de structurer les curricula non plus autour de deux, mais de trois pôles : les situations d'enseignements (disciplinaires, théoriques), les situations de stage en milieu professionnel et des situations intermédiaires entre les deux précédentes (cf. Figure 1). Ces situations intermédiaires ont pour finalité de faciliter les transitions des apprenants en les aidant à créer des liens entre celles-ci : par exemple en explicitant comment des savoirs disciplinaires (scientifiques, techniques, généraux) peuvent constituer des ressources pour l'action professionnelle. Une caractéristique fondamentale de ce type de situations réside dans leur hybridité entre formation et travail (Akkerman & Bakker, 2011 ; Bouw, Zitter, & de Bruijn, 2021 ; Métral, 2016 ; Métral, Veillard, & Masson, 2021 ; Zitter, Hoeve, & de Bruijn, 2016). Plus précisément, une situation est considérée comme hybride lorsqu'elle combine des finalités (former, produire des biens ou des services) et des composantes (objets, documents écrits, pratiques, espaces, temporalités, etc.) qui sont empruntées à plusieurs contextes sociaux (ici, typiquement les contextes scolaires et professionnels).

Laurent Veillard, Jean-François Métral et Claire Masson, « Apprendre à porter le regard sur les situations de travail : rôle des processus sémiotiques dans des espaces formatifs hybrides », *Activités* [En ligne], 21-2 | 2024, mis en ligne le 15 octobre 2024, consulté le 23 novembre 2024. URL :

<http://journals.openedition.org/activites/9875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12hui>

⁶² Métral, Troumen, Mayen, « Evaluer la compétence par l'activité en situation », in Dierendonck et al., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 2014, p.243-244

Annexe 6 : La complexité selon la didactique générale

« Si l'on se réfère au dictionnaire, un "objet complexe" désigne généralement un objet composé de plusieurs éléments entretenant des rapports entre eux. En didactique, une situation complexe est une situation présentant un problème à résoudre et qui oblige l'apprenant à opérer des choix et prendre des décisions. **Seules les situations complexes peuvent permettre le développement de compétences, si l'on entend la compétence comme la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre un problème, la capacité à déterminer ce qu'il faut pour faire face à une tâche nouvelle et complexe** qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entraîné. Comme le rappelle Philippe Perrenoud, "Viser le développement de compétences, c'est donc *se creuser la tête* pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques"⁶³

« Serait complexe une situation à laquelle nul ne peut faire face en appliquant simplement une règle, une procédure, un algorithme. Pour faire face, il faut inventer une solution, autrement dit réfléchir, envisager diverses stratégies, bref exercer son jugement, conduire un raisonnement. »

Ph. Perrenoud, Cahiers pédagogiques n°510 janv 2014

D'autre part, une situation complexe propose des tâches complexes qui font appel à une stratégie de résolution c'est-à-dire que les apprenants vont devoir combiner non seulement plusieurs procédures utilisant des ressources diverses, mais également user de parcours et de stratégies différentes et avoir **une part d'initiative importante**, ce qui nécessite des moments de métacognition et d'évaluation tout au long du projet. Une tâche simple, a contrario, ne demande que peu d'initiative puisqu'elle consiste essentiellement dans la reproduction d'une procédure. **La tâche complexe est ouverte** et donne lieu à plusieurs réponses possibles, nouvelles, et son résultat n'est donc jamais entièrement prévisible, quand la tâche simple est fermée et la réponse attendue de type binaire — c'est vrai ou c'est faux. La tâche complexe se situe par là-même très loin de l'exercice ou du problème classique proposant des questions auxquelles il faut répondre, car **dans le cas de la tâche complexe les questions ne sont pas fournies et c'est le problème, justement, qui les fait surgir**. La tâche complexe s'inscrit donc davantage dans une logique de processus, en privilégiant la compréhension du problème et la manière de la résoudre — plutôt que dans une logique de produit, partant du principe qu'on peut réussir sans comprendre mais que comprendre permet de mieux réussir. »⁶⁴

⁶³ Philippe Perrenoud, « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève » (1995)

⁶⁴ Maria-Alice Médioni, Secteur Langues du GFEN, (Groupe Français d'Education Nouvelle), Version longue de l'article publié sous le titre « La langue, vivante » dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP. Dossier : Des tâches complexes pour apprendre, n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34)

Annexe 7 : La complexité selon la didactique professionnelle

La compétence d'un professionnel s'évalue et se construit dans des situations professionnelles complexes, mais également dans des situations qui ne sont pas complexes mais sont constitutives de son emploi/métier. Pour ces situations on retrouve alors les critères de variabilité, de diversité ou de forme d'action déployable comme indicateurs du niveau de la compétence (cf. ce qu'est un professionnel "plus" compétent en annexe 5).

La complexité dans les situations de travail

« La complexité dans les situations de travail [prend] les formes, notamment : de la diversité, de la variabilité des situations, de l'inclusion de tâches nouvelles ou de caractéristiques nouvelles, d'événements ou d'imprévus, de problèmes ou de projets et défis qui mettent à l'épreuve les manières de penser et de faire, qui exigent de penser et d'ajuster ou de réélaborer l'action.

MAYEN P., GAGNEUR Ch-A., « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail », Recherches en Éducation, N°28 - Mars 2017, p.70-83

L'apprentissage par une tâche complexe dans la didactique professionnelle ⁶⁵ :	Commentaires
« [Le] modèle de Guy Le Boterf [...] comprend [...] quatre étapes principales pour l'apprentissage par une tâche complexe en vue de la construction des compétences selon l'ordre suivant :	
- Le moment de l'expérience vécue correspondant à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mobilisation de savoirs et d'autres ressources.	Par exemple lors de périodes de formation en milieu professionnel, lors de projets pédagogiques qui mettent les apprenants en action, ...
- Le moment de l'explication⁶⁶ correspondant à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits : étapes menant à une représentation de l'action.	Cette verbalisation peut se réaliser : - au moment de l'action : l'apprenant décrit ce qu'il est en train de réaliser et les raisonnements associés, les buts poursuivis... - lors de séances dédiées à la valorisation du vécu professionnel : l'apprenant explique une action en particulier qu'il a menée, dans son contexte, avec ses contraintes, ...
- Le moment de la conceptualisation correspondant à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situations.	Cette phase est particulièrement importante. Elle permet de distinguer ce qui est spécifique à une situation dans son contexte (les variants) et ce qui est générique (les invariants) et qui permet de faire face de façon efficiente à d'autres situations relevant de la même classe de situations. Il s'agit à partir de la contextualisation dans une

⁶⁵ JAMMOUL Z., « L'apprentissage par les compétences : Le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétence : L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », Acte colloque ADMEE, 2012

⁶⁶ Cf. Explication dans la formation Cap'Eval et dans :

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

- GABORIEAU I. VIDAL M. (Coordination), *Enseigner à produire autrement ; Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri Edition, 2022

	<p>situation particulière de décontextualiser pour « monter en généralité »⁶⁷. A partir des invariants, l'enseignant amène les apprenants à dégager des schèmes opératoires, c'est-à-dire une organisation invariante de l'activité. « Cela ne veut pas dire qu'un schème signifie répéter toujours la même chose, utiliser toujours le même mode opératoire, c'est l'organisation de l'action qui est invariante et non pas l'action elle-même ».⁶⁸</p> <p>Cette phase est propice à l'apport de savoirs disciplinaires comme éléments d'analyse des situations.</p>
<p>- Le moment du transfert ou de la transposition correspondant à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires.</p>	<p>Être compétent ne consiste pas à traiter de manière efficiente une situation spécifique, mais à reproduire la performance dans de multiples situations relevant de la même classe, en ajustant la réponse aux particularités de la situation (y compris parfois en situation dégradée dans laquelle « les choses ne se passent pas comme elles devraient se passer »). Il s'agit ici de recontextualiser dans une nouvelle situation et si possible plusieurs.</p> <p>Par ex. :</p> <p>Classe de situations en CAPa « jardinier paysagiste » : « Tonte et fauchage de gazon et prairie ».</p> <p>Situations relevant de la même classe : tonte d'un gazon de golf, d'un gazon de terrain de sport, d'un gazon chez un particulier, ... ;</p> <p>Situation dégradée : tonte de reprise de l'herbe haute d'un gazon suite à un intervalle de tonte trop long.</p> <p>Développer la compétence/capacité d'un apprenant, suppose de le confronter à une variété de situations pour l'amener à remobiliser les schèmes opératoires, et à le faire dans des contextes différents⁶⁹.</p>

⁶⁷ Cf. annexe N°3. L'institutionnalisation des savoirs

⁶⁸ PASTRE, *Analyse du travail et didactique professionnelle*, Rencontre du CAFOC, 2001

⁶⁹ Cf. également la diversité des situations en annexe 5

Introduction

Le mot « problème » vient du grec *problêma*, ce qui fait obstacle, ce qui s'interpose sur le chemin. Problématiser, c'est donc rencontrer une résistance du réel ou de la pensée, et chercher à la comprendre plutôt qu'à la contourner. En ce sens, la démarche scientifique comme la démarche philosophique sont toutes deux des manières de faire face à l'obstacle : elles naissent du doute, de l'étonnement, d'une difficulté à résoudre. Pourtant, si la science et la philosophie partagent cet horizon commun de la recherche, elles divergent profondément dans leur rapport à la vérité, à la méthode et à la finalité de la résolution. On peut alors se demander : **la problématisation en sciences et en philosophie renvoie-t-elle à un même mode de questionnement, ou bien engage-t-elle des logiques de pensée distinctes, voire irréductibles ?**

1. En sciences : problématiser pour produire du connaissable

La science naît du problème formulé de manière à être **résolu**. Le problème scientifique est une question circonscrite, locale, dont la solution peut être objectivée, expérimentée et validée.

- **Fonction du problème scientifique** : il organise la recherche. Comme le rappelle Gaston Bachelard, la science avance contre ses propres évidences ; le savant doit rompre avec l'opinion pour construire un problème scientifique.
- **La problématisation comme opération de rupture** : il s'agit de transformer une question floue en problème scientifique précis, en isolant les variables pertinentes, en formulant des hypothèses vérifiables.
- **Finalité** : la résolution. La démarche scientifique vise à produire des connaissances nouvelles et stables, à réduire l'incertitude en proposant des réponses testables et reproductibles.

Exemple : Le problème de la chute des corps n'est pas, pour Galilée, une question métaphysique, mais un problème de mesure et de modélisation — il est traité par l'expérimentation et conduit à une loi.

Ainsi, dans les sciences, **problématiser consiste à définir ce qui peut être résolu**, selon des critères de rationalité et de vérification, en respectant les étapes de la démarche scientifique. A partir de l'analyse d'un phénomène, on en vient à formuler une problématique qui déclenche un questionnement que différents traitements ou réalisations permettront de valider ou d'invalides.

C'est en ce sens que les critères de très nombreuses capacités impliquant des disciplines scientifiques reprennent les étapes de la démarche scientifique quand bien même leur formulation diffère.

Dans le cas du tronc commun du baccalauréat professionnel, le bloc 1 vise à former à la démarche scientifique sous toutes ses formes (expérimentale et théorique C1.1, numérique C1.2, modélisation C1.3). A l'instar de ce qui se fait dans la communauté scientifique actuelle, ce sont des équipes pluridisciplinaires qui travaillent à la résolution de problèmes. Pour chacune de ces capacités, les ECCF sont bi disciplinaires.

Bloc 1 du tronc commun du baccalauréat professionnel

C1 : Construire son raisonnement autour des enjeux du monde actuel			
	C11 : Interpréter des faits en s'appuyant sur une démarche scientifique	C12 : Étudier un phénomène social ou professionnel à l'aide de données notamment en nombre.	C13 : Exploiter la modélisation d'un phénomène
Critères	Appropriation à partir d'un contexte d'un problème ou de questionnements	Analyse du contexte et de la problématique	Analyse d'un phénomène dans son contexte
	Raisonnement scientifique pour proposer une stratégie de résolution	Traitement des données adapté au contexte et à la problématique étudiés	Utilisation d'un ou de plusieurs modèle adapté(s) au phénomène étudié
	Réalisation de la démarche retenue	Exposition des données adaptée au contexte et représentative de la problématique étudiée	Validation d'une conjecture ou d'une théorie
	Exploitation de données et de résultats		Communication / diffusion de la réponse

De nombreux exemples s'appuient sur cette démarche scientifique au sein d'une capacité ou d'un bloc :

Bac pro GMNF C9 : Réaliser des opérations de gestion de la faune	BTSA ACS'Agri : C4 : Piloter des systèmes biotechniques dans une perspective de multiperformance	BTSA ANABIOTECH C8 : Valoriser des résultats d'activités
C9.1 Réaliser des opérations de régulation de la faune	C41 : Évaluer la performance d'un système biotechnique	C8.1 – Traiter la demande d'un commanditaire (Identification de la problématique, mise en œuvre du protocole, ...)
Prise en compte des dynamiques des populations	Choix des indicateurs	C8.2 – Valider des résultats
Réalisation technique	Identification et traitement de données	C8.3 – Communiquer sur des résultats
Evaluation du travail réalisé et compte rendu	Mise en œuvre de l'évaluation	
	Identification des marges de progrès et des points de fragilité	

2. En philosophie : problématiser pour penser l'irrésolu

À l'inverse, la philosophie ne vise pas la résolution mais la **clarification** des tensions qui structurent la pensée.

- **Fonction du problème philosophique** : il ouvre un champ de réflexion. Le problème n'appelle pas une solution, mais une **élucidation** : comprendre pourquoi une question résiste, en quoi elle engage des contradictions de fond.
- **La problématisation comme dévoilement des tensions** : entre l'idéal et le réel, la liberté et la nécessité, l'individuel et le collectif, etc. Problématiser en philosophie, c'est mettre en lumière la complexité des rapports entre ces pôles.

- **Finalité** : non pas clore, mais **déplacer** le questionnement, enrichir la compréhension de la situation ou du concept.

Exemple : Chez Leibniz, le problème du mal n'est pas résolu par une équation morale, mais pensé comme tension entre la bonté divine et l'existence du mal dans le monde.

Ainsi, en philosophie, **problématiser consiste à rendre pensable ce qui ne peut être tranché**, à maintenir vivant le débat de la raison avec elle-même.

Au-delà du champ strict de la philosophie, les référentiels sont traversés par le souci d'assurer une progressivité dans la construction de la pensée. Le fait que la démarche des sciences humaines se distingue de la démarche scientifique sur le fait de ne pas valider ou invalider apparaît plus clairement au fil de la scolarité dans le continuum baccalauréat professionnel – BTS⁷⁰.

Baccalauréat professionnel C2 : « Débattre à l'ère de la mondialisation »		
C2.1 : Analyser l'information	C2.2 : Elaborer une pensée construite	C2.3 : Formuler un point de vue argumenté et nuancé

BTS C1 : « S'inscrire dans le monde d'aujourd'hui »		
C1.1 : Saisir les enjeux de la réalité socio-économique	C1.2 : Se situer dans des questions de société	C1.3 : Argumenter un point de vue dans un débat de société

3. Une tension féconde : divergences de finalités, convergences de dynamique

Si science et philosophie divergent par leur finalité (résoudre vs comprendre), elles partagent néanmoins une même dynamique intellectuelle : **la résistance au donné**.

- Toutes deux naissent d'un étonnement ou d'un doute : Aristote fait de la *thaumazein* (étonnement) le commencement de la philosophie, tandis que Descartes fonde la méthode scientifique sur le doute méthodique.
- Dans les deux cas, problématiser suppose de **rompre avec la simple opinion**, d'interroger les évidences, de construire une démarche rationnelle.
- Mais leur rapport au réel diffère : la science cherche à **comprendre** le monde, la philosophie à **penser avec** le monde. La première est instrumentale, la seconde réflexive.

Ainsi, si les approches divergent par leur visée, elles se rejoignent dans la reconnaissance que **penser, c'est toujours problématiser**.

Conclusion

La problématisation scientifique et la problématisation philosophique s'opposent comme le problème à la problématique : l'une cherche à résoudre une difficulté définie, l'autre à questionner une tension indéfinissable. La science transforme le monde par la solution des problèmes ; la philosophie le transforme par la formulation de nouvelles questions. Mais toutes deux participent d'un même geste fondateur : celui de **faire du doute et de l'obstacle la condition même de la pensée et de l'apprendre**.

⁷⁰ Cf. DA thématique « Aide à l'évaluation – Épreuve terminale E1, Grille d'évaluation à descripteurs de niveau » : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/btsa/renovation/btsa-da-eval-ET1.pdf

Annexe 9 : Grille d'auto-analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage

Cette grille a vocation à aider les enseignants et formateurs à analyser leurs séquences/séances, individuellement ou en équipe, afin d'apprécier leur degré de convergence avec l'approche par capacités/compétences (APC).

La situation d'enseignement-apprentissage :	Commentaires/Explicitation
Identifie et explicite clairement la(les) capacité(s)/compétence(s) à développer : - Inscrites au référentiel et les conditions d'atteinte - Transversales (méthodologiques, CPS, ...)	Engager les apprenants dans les apprentissages nécessite de donner du sens à la séance, séquence en explicitant ses enjeux : à l'atteinte de quelle(s) capacité(s)/compétence(s) va contribuer la séance ?
S'appuie sur et prépare à l'évaluation de la(des) capacité(s)/compétence(s)	La/les capacité(s)/compétence(s) visée(s) sont à la base de la réflexion de l'enseignant pour construire la situation d'enseignement. <i>Cf. L'alignement pédagogique, annexe n° 2</i>
Identifie les savoirs à faire acquérir : notions, concepts, repères, outils et méthodes propres à la(les) discipline(s)	Une fois la/les capacité(s)/compétence(s) clairement identifiée(s), l'enseignant doit clarifier les savoirs que les apprenants, grâce à son guidage, devront construire ou mobiliser (en ayant à l'esprit que dans l'APC et en didactique professionnelle il s'agit bien de faire mobiliser ou construire ces savoirs en tant qu'outil pour l'action et pas seulement en tant qu'objet de savoir à connaître). Quels sont les acquis d'apprentissages visés ? Quels sont les défis à relever ? Quels les liens avec les acquis précédents ? C'est ce travail d'investigation qui permet d'anticiper sur l'institutionnalisation des savoirs. <i>Cf. La transposition didactique, annexe n° 1</i>
S'inscrit dans une approche intégrative qui repose sur : - la mobilisation des savoirs identifiés - l'inscription de la séance / séquence dans une progression collective (autres enseignements, PFMP, ...) - l'articulation des apports des enseignements des domaines commun et professionnel - le questionnement du sens, des valeurs, des postures, des finalités - l'alignement pédagogique	La situation d'enseignement-apprentissage s'inscrit dans un programme de formation (dans les formations générales) ou un référentiel de diplôme (dans les formations professionnelles). Elle ne peut être conçu isolément des autres enseignements constitutifs de cette formation, a fortiori lorsque les modules sont interdisciplinaires. Elle s'inscrit également dans un territoire, dans un contexte social, des pratiques professionnelles particulières, ... La réflexion sur la situation d'enseignement-apprentissage doit prendre en compte un écosystème plus vaste que la seule discipline. Elle doit également s'insérer dans une progression définie collectivement par l'équipe pédagogique dans l'optique d'apporter de la cohérence à la formation au regard des finalités visées.
Prend appui sur une (des) situation(s) :	En didactique, il importe de confronter les apprenants à des situations diverses et variées. En effet, l'APC ne vise pas la seule transmission de savoirs, mais la construction par l'apprenant des savoirs, par confrontation à des situations au plus proche de la réalité sociale et/ou professionnelle, et leur remobilisation dans de nouvelles situations.

<ul style="list-style-type: none"> - sociale et/ou professionnelle réelle ou au plus proche de la réalité (et donc complexes) ⁷¹ - didactisée 	<p>Il s'agit de former un futur citoyen et professionnel capable de développer une pensée critique à l'égard des situations auxquelles il est confronté, d'en comprendre les enjeux, de poser des éléments de diagnostic, de mobiliser les ressources adaptées pour faire face à la situation, mais aussi de réaliser ensuite une analyse réflexive pour tirer réellement expérience de la situation vécue. Certaines situations sociales et/ou professionnelles sont trop complexes pour permettre les apprentissages visés. Il peut être nécessaire alors de « simplifier le réel », de didactiser la situation, pour en conserver surtout les caractéristiques qui vont être essentielles pour que l'apprenant apprenne ce que l'on vise à lui faire apprendre.</p> <p>Confronter les apprenants d'emblée à des situations complexes peut-être aussi être intéressant, si tant est que l'enseignant/formateur prennent en charge et/ou accompagne une part des actions, des raisonnements, apporte un étayage...</p> <p><i>Cf. :</i> <i>Les situations complexes, annexes n° 6 et 7</i> <i>La transposition didactique, annexe n° 1</i> <i>La didactique professionnelle, annexe n° 5</i></p>
<p>Favorise le développement de l'autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les apprentissages - dans la mise en œuvre de la(les) capacité(s)/compétence(s) visée(s) en mobilisant des ressources internes et externes (le « pouvoir d'agir » dans des situations variées) 	<p>La séance/séquence doit mettre les apprenants en action. Ce qui ne se limite pas « au faire », l'action doit avant tout être cognitive, mais signifie que l'apprenant ne doit pas être cantonné à un rôle de récepteur de la parole de l'enseignant.</p> <p><i>Cf. :</i> <i>Les situations complexes, annexes n° 6 et 7</i> <i>La didactique professionnelle, annexe n°5</i></p>
<p>Institutionnalise l'ensemble des savoirs visés (cf. ligne 2)</p>	<p>Il s'agit, par étape ou en fin de séance, puis séquence, de mettre en évidence les savoirs au cœur de celle-ci et qui seront à remobiliser dans d'autres situations scolaires, mais aussi sociales et professionnelles : les 2 ou 3 concepts clés, procédures, savoir-faire, ... que J-P. Astolfi⁷² appelle « les pépites de savoir ».</p> <p><i>Cf. L'institutionnalisation des savoirs, annexe n°3</i></p>

NB : Une séance/séquence peut s'inscrire dans l'APC sans répondre à toutes les caractéristiques proposées dans la grille, notamment en ce qui concerne la dimension collective, l'articulation enseignement professionnel/général ou la recherche d'alternatives.

⁷¹ Pour les formations professionnelles, il peut être utile de mobiliser des situations vécues, observées par les apprenants lors des PFMP ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques (EA-AT) et lien avec le référentiel d'activité.

⁷² ASTOLFI J-P., *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008

Annexe 10 : Auto-positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l'approche capacitaire

La « grille d'(auto)positionnement des équipes sur l'appropriation de l'approche capacitaire » proposée ci-dessous a été conçue par l'inspection de l'enseignement agricole comme un outil d'aide au diagnostic sur la mise en œuvre de cette approche. Elle n'a pas de caractère prescriptif et peut utilement être adaptée selon les formations conduites dans l'établissement.

Elle n'a pas non plus vocation à être utilisée de façon systématique, mais plutôt à des moments charnière, qui justifient de faire le point sur l'approche capacitaire : à l'occasion de changements dans la composition de l'équipe, au moment d'une rénovation de diplôme, en vue d'éclairer le choix de conduire une formation BTSA sous forme semestrialisée ou non, en vue de procéder à un échange sur les pratiques au sein d'une chaire ou d'une équipe...

Elle peut également être utilisée en complément de la formation Cap'Eval en vue d'une professionnalisation collective.

Cette grille peut enfin constituer un repère précieux dans une démarche d'évaluation interne de l'établissement.

Annexe 10 (suite) : grille d'(auto)positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l'approche capacitaire⁷³

Thème d'analyse	Critères ou variables permettant de considérer le thème	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1. Pilotage de la formation par l'évaluation	Alignement pédagogique	Les capacités visées, les capacités évaluées et les activités pédagogiques sont construites de façon indépendante	Les capacités visées, les capacités évaluées et les activités pédagogiques sont alignées de manière épisodique	Recherche systématique de cohérence Cohérence fréquente	Cohérence globale des trois éléments = alignement. A l'échelle de l'année, de la séquence, de la séance, du ruban, des progressions...
	Attendus explicites (savoir, savoir-faire, savoir-être) en cohérence avec l'acquisition progressive des capacités	Peu ou pas d'identification des attendus de formation	Le parcours de formation organise et explicite les contenus d'enseignement mais de façon incomplète et décontextualisée Entrée prédominante par les savoirs ou les savoir-faire	Le parcours de formation est explicite et intègre l'acquisition progressive des capacités.	Le parcours de formation est explicite et intègre l'acquisition progressive des capacités. Il s'applique aux projets collectifs, aux enseignements en pluridisciplinarité comme aux enseignements disciplinaires Les trois dimensions des attendus (savoir, savoir-faire, savoir-être) sont prises en compte
2. Pratiques pédagogiques	Modalités de formation	Pratiques majoritairement déductives et descendantes	Pratiques essentiellement déductives Propositions d'activités qui relèvent de l'application	Mises en situations fréquentes qui favorisent l'engagement des apprenants dans les apprentissages et l'acquisition des capacités Institutionnalisation explicite des savoirs	Mises en situation et modalités variées (coopération, collaboration...) qui rendent les apprenants acteurs de leurs apprentissages et qui visent à leur autonomie dans les raisonnements, la mobilisation des ressources, la gestion de l'activité Institutionnalisation explicite et systématique des savoirs (résultant d'une co-construction régulière)
2. Pratiques pédagogiques (suite)	Formalisation des appréciations (Bulletin scolaire,	L'appréciation de l'activité de l'élève est centrée sur la restitution des savoirs	L'appréciation précise peu le degré d'atteinte de la capacité	L'appréciation est explicite sur le degré d'atteinte de la capacité, sur les marges de progression et propose des	L'appréciation est explicite sur le degré d'atteinte de la capacité et mobilise des critères et

⁷³ Pour une version modifiable de la grille cf. Document d'accompagnement thématique "auto-positionnement des équipes sur la mise en œuvre de l'approche capacitaire" - Septembre 2023, sous l'onglet « approche capacitaire »

	évaluations au service des apprentissages, évaluations certificatives)	Aucune mention d'une capacité	L'atteinte de la capacité est centrée sur le résultat	pistes d'amélioration, en lien avec les ressources mobilisables	indicateurs. Elle articule les attendus et les moyens de l'amélioration. L'apprenant peut s'approprier les conseils préconisés
3. Sens des apprentissages	Construction de l'enseignement	Enseignement formel L'apprenant travaille hors contexte	L'enseignement mobilise ponctuellement une situation sociale ou professionnelle L'apprenant travaille ponctuellement dans un contexte	L'enseignement mobilise régulièrement une situation sociale ou professionnelle Les SPS sont exploitées à bon escient L'apprenant adapte son action au contexte	Enseignement construit autour de situations sociales ou professionnelles, concrétisé par une production contextualisée, une réalisation située. L'apprenant est capable d'envisager son action dans un autre contexte
	Valorisation des apprentissages en situation professionnelle (PFMP)	Les apprentissages en situation professionnelle sont effectués en parallèle des apprentissages scolaires	Les apprentissages en situation professionnelle sont utilisés à des fins d'illustration	Réflexion réelle sur l'intégration des apprentissages en situation professionnelle dans la construction des capacités et l'ingénierie pédagogique Des ressources sont formalisées	Intégration des apprentissages en situation professionnelle dans la construction des capacités et l'ingénierie pédagogique, notamment grâce à la concertation avec les MS/MA. Des documents co-construits d'appréciation d'acquisition des capacités existent
4. Pilotage pédagogique	Caractère partagé de l'approche capacitaire	L'appropriation du référentiel de formation est individuelle et disciplinaire	Une concertation régulière aboutit à des éléments partagés au sein de la filière (construction du ruban, du PEP...) L'appropriation du référentiel de diplôme est individuelle et disciplinaire	Réflexion pédagogique sur les capacités partagées au sein de la filière autour des savoirs mobilisés et des paliers d'apprentissage L'appropriation du référentiel de diplôme est collective L'ingénierie pédagogique est partagée La pluridisciplinarité est effective	Véritable progression sur l'ensemble du cycle dans la filière et au sein des chaires, qui prend en compte les compétences transversales (psychosociales, méthodologiques, langagières...) Appropriation par l'équipe du référentiel de diplôme dans toutes ses dimensions
	Projets pédagogiques	Pas ou peu de projets pédagogiques Des actions ponctuelles liées à des initiatives individuelles	Des projets existent, indépendamment les uns des autres, en parallèle des enseignements	Projets interdisciplinaires	Projets intégratifs réfléchis en cohérence avec les objectifs de formation et les capacités visées, mobilisés au service des apprentissages