



## Approche compétences dans l'enseignement technique agricole : quelle conception de la formation professionnelle ?

L'exemple de  
la formation agricole continue  
& par apprentissage

**Coordination :**

---

Isabelle Gaborieau,  
Eric Gilly,  
Christèle Roux,  
Béatrice Degrange

**Auteurs :**

---

Benoit Berger,  
Evelyne Chaumont-Lebreton,  
Damien Deloge,  
Tony Demeurant,  
Eliane Depalle,  
Sylvaine Deporte  
Elsa Guyard,  
Françoise Héraut,  
Delphine Oriol,  
Florence Passet,  
Sylvie Petitjean  
Magali Pichot,  
Emeline Roquelle,  
Carine Rossand,  
Estelle Veullerot,  
Michel Vidal

**Avec l'aimable participation de :**

---

Patrick Mayen.

# Sommaire

<b>Préambule</b>	<b>p.1</b>
<b>1 – Méthodologie de construction de notre conception de la formation professionnelle</b>	<b>p.4</b>
<b>2 – Quelques points saillants de notre conception de la formation professionnelle</b>	<b>p.5</b>
2.1 – Une approche située, qui s'appuie sur des situations professionnelles - donc sociales - tenant compte des enjeux écologiques, sociaux et sociétaux actuels	p.5
2.1.1 – Une formation dans laquelle les situations professionnelles sont conçues comme origine, fin et moyen	p.5
2.1.2 – Une formation qui affirme la visée de transitions (agro)écologiques et du développement des modes de pensée qui y concourent	p.6
2.1.3 – Une formation professionnelle qui vise à rendre l'apprenant capable, sachant faire et sachant comprendre	p.7
2.2 – Une formation qui, par des itérations entre le monde de la formation et le monde du travail, permet le développement professionnel des apprenants	p.7
2.2.1 – Une formation qui accompagne le développement des apprenants par la réflexivité	p.8
2.2.2 – Une formation dont les situations d'évaluation et d'apprentissage font dévolution	p.9
2.2.2.1 – Une formation construite à partir d'une évaluation authentique	p.9
2.2.2.2 – Des situations d'apprentissage qui font dévolution	p.9
2.2.3 – Une formation qui articule trajectoires individuelles et approches coopératives/collaboratives	p.10
2.2.3.1 – Une formation qui s'appuie sur un accompagnement de la personne dans l'élaboration des composantes de son parcours de formation et dans la poursuite de sa trajectoire	p.10
2.2.3.2 – Une formation qui permet de dialectiser le collectif et l'individuel	p.11
2.3 – Une place centrale des PFMP dans une telle conception de la formation professionnelle	p.11
2.3.1 – Une formation construite autour de situations en PFMP variées, diverses, à fort potentiel d'apprentissage et réitérées	p.12
2.3.2 – Une formation qui mobilise les PFMP en centre	p.13
2.3.3 – Place et rôles des différents acteurs	p.13
2.3.4 – Une conception intégrative et non juxtapositive	p.15
<b>3 – Quelques conditions pour une telle formation professionnelle</b>	<b>p.17</b>
3.1 – Pour l'institution	p.17
3.2 – Pour les centres	p.17
3.3 – Pour les formateurs	p.18
<b>Bibliographie</b>	<b>p.19</b>



# Préambule

Le présent document constitue un début de réponse à une étude commandée par le Bureau des Diplômes et de l'Enseignement Technique (BDET) de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire dans le cadre du Dispositif national d'Appui à l'enseignement agricole technique (DNA) 2023.

L'étude commandée par la DGER portait initialement sur :

1. un diagnostic sur la conduite actuelle du recueil du vécu en Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) ;
2. la formalisation de modèle(s) de formation professionnelle à construire selon les voies de formation ;
3. l'identification de points de vigilance et leviers à actionner pour une conduite efficiente de la pédagogie de l'alternance pour les différentes voies de formation ;
4. une proposition d'un plan de formation à venir pour accompagner les équipes de direction.

Penser la valorisation du vécu des PFMP dans les différentes voies de la formation a amené Eduter Ingénierie à réfléchir en amont à sa conception de la formation professionnelle construite à partir de l'approche capacitaire telle que développée dans la Formation Professionnelle Continue et par Apprentissage (FPC&A), ses principes ayant des conséquences sur l'alternance, la place et le rôle des PFMP.

Les travaux présentés ici constituent le méta-modèle d'une formation professionnelle "idéale" non pas dans un sens normatif mais au sens de ce qui nous apparaît le mieux pour les apprentissages des stagiaires et apprentis dans un premier temps, voire des élèves dans un second temps. Par **méta-modèle**, nous entendons le cadre de référence, le système de valeurs (principe d'éducabilité et de liberté pédagogique notamment) qui impulse et oriente notre vision de la formation. Nous avons tenté de décliner ces principes qui donnent sens à notre action et qui sont susceptibles d'aider à la construction d'une ingénierie de formation en contexte en nous appuyant sur notre 1er domaine d'expertise : la FPC&A.

**Ce méta-modèle sert de cadre de référence mais il ne peut être reproduit à l'identique en toutes circonstances ; il sera amené à être traduit pour les différentes voies de la formation en fonction des publics et des voies d'accès à la certification, notamment pour la formation initiale scolaire qui nécessitera une adaptation.**

Les différents points présentés dans ce document ne composent pas encore une base opérationnelle d'accompagnement à la valorisation du vécu

en PFMP ; ils constituent un **début de problématisation et donnent à voir nos conditions pour une formation professionnelle au service des apprentissages et du développement des apprenants construite à partir de la FPC&A** à moduler/adapter pour la formation initiale scolaire (FIS) et les voies mixant divers publics.

Ce travail a été présenté au BDET, à des représentants de différents Etablissements nationaux d'appui à l'enseignement agricole technique (ENA) et de l'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) en novembre 2023. Il ne tient à ce stade pas compte des données sur la place et le rôle actuel des PFMP (voire l'enquête menée par l'ENSFEA<sup>1</sup> ; les données à recueillir dans le cadre d'autres actions comme MIAA<sup>2</sup>, la recherche-action SAPAT<sup>3</sup>, TransAgrET<sup>4</sup>, etc.). Ces données et celles de l'expérimentation engagée début 2024 avec l'équipe du BP REA<sup>5</sup> du CFPPA de Carpentras seront nécessaires pour imaginer des pistes d'accompagnement et évaluer la pertinence de ce méta-modèle. Ce 1er travail sera donc enrichi de propositions pour la formation professionnelle agricole et ce pour les différentes voies de formation ainsi que de recommandations après avoir été mis à l'épreuve du terrain.

## Les spécificités d'un enseignement professionnel notamment au ministère en charge de l'agriculture

Veillard (2023), s'intéressant aux liens établis à différentes époques, dans les débats et les pratiques de formation, entre les caractéristiques du travail, celles des savoirs nécessaires à l'exercice de celui-ci et les modalités de transmission à mettre en place pour acquérir ces savoirs – en particulier l'apprentissage en situation de travail – distingue trois périodes : celle "précédant la phase d'industrialisation, caractérisée par l'apprentissage sur le tas" comme modalité quasi-unique d'acquisition d'un métier ; la mise en place progressive d'un système principalement scolaire de formation, déléguant l'apprentissage en situation de travail à partir de la fin du 19<sup>e</sup> et jusque dans les années 1970 ; enfin, **la période actuelle qui plébiscite les formations en alternance et donc la combinaison de phases d'enseignements en école et d'apprentissage en situation de travail**". Les orientations politiques françaises de ces dernières années vont dans ce sens et renforcent l'alternance dans tous les domaines d'activités et les métiers avec, notamment, la promulgation de la loi "Pour la liberté de choisir son avenir professionnel" de septembre 2018<sup>6</sup>. Une place prépondérante y est donnée à l'apprentissage, désormais ouvert jusqu'à l'âge de 29 ans révolus, aux actions permettant la validation

1. Voir l'enquête coordonnée par B. Corneille et A. Pujos

2. Modularisation - Individualisation - Alternance et Apprentissages

3. S'emparer des Transitions en bac pro SAPAT - Tenir le métier et se tenir dans le métier

4. Transition agroécologique dans les territoires

5. Brevet Professionnel Responsable d'entreprise agricole

6. Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018

des acquis de l'expérience, aux formations par alternance avec les contrats de professionnalisation et les contrats d'apprentissage, aux formations en situation de travail ... Par ailleurs, la réforme de la voie professionnelle des lycées de l'Éducation nationale introduit une augmentation des périodes de formation en milieu professionnel depuis la rentrée 2023. L'apprentissage en situation de travail, quelles qu'en soient les modalités, est donc plébiscité. C'est dans le cadre de ce paradigme que se situe notre réflexion. Le contexte de plus en plus concurrentiel de la formation professionnelle et le déploiement de l'alternance, dans toute sa diversité, supposent d'être attentif à la qualité des dispositifs pédagogiques déployés pour permettre à chacun d'apprendre et de se développer. Les pratiques d'alternance sont effectivement diverses et l'ajout de périodes de formation en milieu professionnel ou le va et vient entre le monde de l'entreprise et le monde de la formation en centre ne constituent pas en soi une preuve de qualité de celles-ci (Fernagu, 2022).

La formation professionnelle vise l'apprentissage et la maîtrise de familles de situations professionnelles constitutives d'un métier. Dans l'enseignement agricole technique, elle repose sur un ensemble de capacités – constitutives de blocs de compétences – alliant savoirs, savoir-faire et comportements professionnels. Ces savoirs, savoir-faire et comportements ne se réduisent ni à l'application de procédures ni à celle de savoirs tout prêts, mais constituent des **ressources pour penser en situation**. Si l'enseignement professionnel prépare à un métier, il interroge aussi l'identité professionnelle de ce métier, entre affiliation à un groupe social constitué, organisé et reconnu (Wit-torski, 2001) et émancipation d'avec lui. Comme le souligne Meirieu (2002), à la suite de Dewey (1938/2006) "[...] si l'école doit transmettre les savoirs nécessaires à l'intégration dans un groupe social donné, elle doit transmettre ces savoirs de telle manière qu'ils soient simultanément un outil d'émancipation à toute forme d'aliénation. En d'autres termes, on doit donner les moyens de s'intégrer à un groupe et, en même temps, de prendre de la distance avec lui." Ce paradoxe d'un idéal démocratique porté par l'éducation se trouve au cœur de l'enseignement professionnel agricole avec "Enseigner à produire autrement" (EPA). Il s'agit *via* ce plan de permettre au futur diplômé de s'affilier à un groupe professionnel, avec ses valeurs, ses normes, ses règles, son langage... et de s'en distancier. De permettre donc, dans un même mouvement, affiliation et émancipation, afin de participer au processus de transformation de ce groupe.

Notre conception de la formation professionnelle est qu'elle doit être un moyen d'éducation et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire exigeants, un moyen de confrontation aussi avec des tâches

et des défis vecteurs de développement cognitif et social des apprenants par la nature même du travail pour qu'ils puissent devenir des professionnels éclairés, capables d'apporter à l'évolution des métiers et qu'ils puissent y trouver de quoi investir leur intelligence. A ce titre, la formation professionnelle a, de notre point de vue, une **double visée d'éducation ET d'intégration professionnelle et sociale**. C'est de ces dimensions dont parle Bernard Donnadieu<sup>7</sup> dans un mail adressé à Eduter Ingénierie en 2016 :

*L'éducation est l'engagement de chacun des adultes, des enfants, des adolescents dans une communauté qui se constitue, s'institue et se développe en collectif réfléchissant, délibérant et agissant. L'éducation n'est pas la préparation, ni la configuration anticipée d'un objet/sujet pré-conçu, c'est un processus qui se fonde sur l'égalité des intelligences et sur la capacité de chacun à apporter sa pierre à l'édifice par son imagination, ses affects, sa raison, son potentiel créatif. Le métier auquel chacun se forme n'est pas déjà constitué ; Il n'est là que comme tradition à interpréter et à réinventer dans ses fonctions sociales, ses fonctions politiques, ses prolégomènes philosophiques, ses impacts écologiques, son esthétique propre, sa culture. C'est pour cela qu'il faut certes former des tailleurs de haies, des tondeurs de pelouses, des sulfateurs de vignes, des aménageurs de ronds-points paysagers compétents mais qu'il faut surtout que les jardiniers soient poètes, musiciens, écrivains, pêcheurs à la ligne, militants, philosophes, joueurs de foot, qu'ils soient à la fois et contradictoirement passionnés et lucides. Voilà où se situe l'éducation comme processus, elle est dans cette multiplicité de détours surprenants et revigorants que les autres, y compris les formateurs, peuvent nous proposer. L'éducation se loge dans la multiplicité des expériences collectives, dans la découverte de l'inédit, dans la surprise.*

Cette double visée se trouve encore renforcée du fait des évolutions des publics d'une part et d'une nouvelle relation à l'emploi d'autre part.

Du côté de l'évolution des publics, les centres de formation font face à une hétérogénéité renforcée des publics qu'ils accueillent, à un niveau de maîtrise de la langue française en baisse et surtout, à une augmentation de la confusion entre croyances, opinions et savoirs (Lecointre, 2018). La relativisation des opinions (tout se vaut), la désinformation, la manipulation et les théories conspirationnistes confrontent les formateurs à des résistances auxquelles ils n'étaient pas habitués. Or, la formation, professionnelle ou non, a longtemps été pensée pour un apprenant "épistémique", générique, représentant désincarné de ses pairs, vierge de représentations pouvant faire obstacles aux apprentissages. Non seulement la formation se fabrique

<sup>7</sup> Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation

à partir de cet apprenant rêvé, qui n'existe pas, mais en plus elle ne considère bien souvent qu'une partie de sa vie, celle de son parcours de formation, plus que de sa trajectoire, en ne considérant qu'une partie restreinte de ses expériences et en faisant fi de sa maturation durant le parcours.

Du côté de la relation à l'emploi, une étude récente du Céreq (Boras & al., 2022) sur les carrières et les trajectoires scolaires et professionnelles met en évidence un changement de paradigme dans les relations formation-emploi passant de l'adéquation entre la formation suivie et l'emploi occupé à la succession d'expériences d'un individu au fil du temps, de mobilités au sein d'une ou de plusieurs organisations et/ou de professions, ce changement consacrant les notions parfois controversées «d'employabilité», de "compétences", voire de "compétences psychosociales". Dans ce cadre, la formation, notamment continue, est sommée de sécuriser des trajectoires de plus en plus discontinues et incertaines quand, dans un même mouvement, le rôle du diplôme s'affaiblit. Les parcours scolaires et de formation deviennent ainsi de moins en moins linéaires, les frontières entre formation initiale et formation continue s'estompent avec le développement de l'alternance et les retours en formation précoces. Parallèlement, la question de l'attractivité des métiers se pose, en particulier dans certains domaines agricoles : les conditions de travail, les risques en termes de santé et de sécurité, la valeur sociale de certains métiers, évoluent. Les mondes de la production et du travail font aussi face au défi des transitions numérique et écologique affectant les besoins en compétences, les processus de professionnalisation et les trajectoires professionnelles.

L'ensemble de ces changements – hétérogénéité des publics, renforcement des croyances, évolution des métiers et nouvelles relations à l'emploi – implique pour les centres de **mieux penser les possibles dans l'accueil, le positionnement des futurs apprenants, la construction avec eux de parcours individualisés. Il implique aussi de mieux prendre en compte la trajectoire des apprenants, leurs attentes et les évolutions des métiers, tout en dialectisant les processus d'individualisation et d'intégration à des collectifs.** Il implique enfin de renforcer les capacités des apprenants à douter de leurs propres croyances.

### Formation et certification

La démarche de rénovation des diplômes, engagée à partir des années 2000 dans l'enseignement agricole technique, se situe à la convergence de plusieurs mouvements dont les principaux sont la mise œuvre du cadre européen des certifications et ce qu'il est usuel d'appeler "l'approche par compétences". Depuis les années 2010, un diplôme s'obtient par l'acquisition de "capacités". L'utilisation du terme "capacités" au ministère de

l'agriculture et non celui de "compétences" est fondée sur l'idée selon laquelle un jeune diplômé est un professionnel débutant qui ne deviendra compétent qu'avec la pratique et l'expérience de situations inhabituelles – dit autrement, la capacité est une compétence en germe. **Les capacités sont ainsi définies comme un potentiel d'action en situation qui mobilise et combine des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels.** Le cadre théorique sur lequel s'est fondée cette rénovation est essentiellement celui de la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) qui mobilise le concept de situation : "Il désigne ce avec quoi une personne est amenée à agir. Dans une perspective de formation professionnelle, les situations de travail sont la finalité de la formation car ce sont elles, comme l'écrit Pastré, qui sont à apprendre mais elles sont aussi le moyen des apprentissages et du développement puisqu'on peut apprendre d'elles" (Mayen & Olry, 2012). Pour développer ces capacités professionnelles, il est nécessaire de penser leur usage dans les dispositifs de formation où l'apprenant alterne temps de formation en entreprise et temps de formation en centre. Cela s'est traduit dans les référentiels par l'identification de Situations professionnelles significatives (SPS) qui constituent les familles de situations sur lesquelles peuvent s'appuyer les enseignants-formateurs pour déterminer les situations d'évaluation et les situations d'apprentissages (Roux & al., 2021). Dans les diplômes en Unités capitalisables (UC) de l'enseignement agricole technique, c'est l'évaluation et donc la certification qui pilote la formation, c'est-à-dire que la prise en charge des situations emblématiques de l'emploi constitue le commencement de la formation. Pour autant, **la formation ne peut s'en tenir à ce qui est exigé par la seule certification** même si celle-ci reste le gage d'une reconnaissance de la qualification des professionnels.

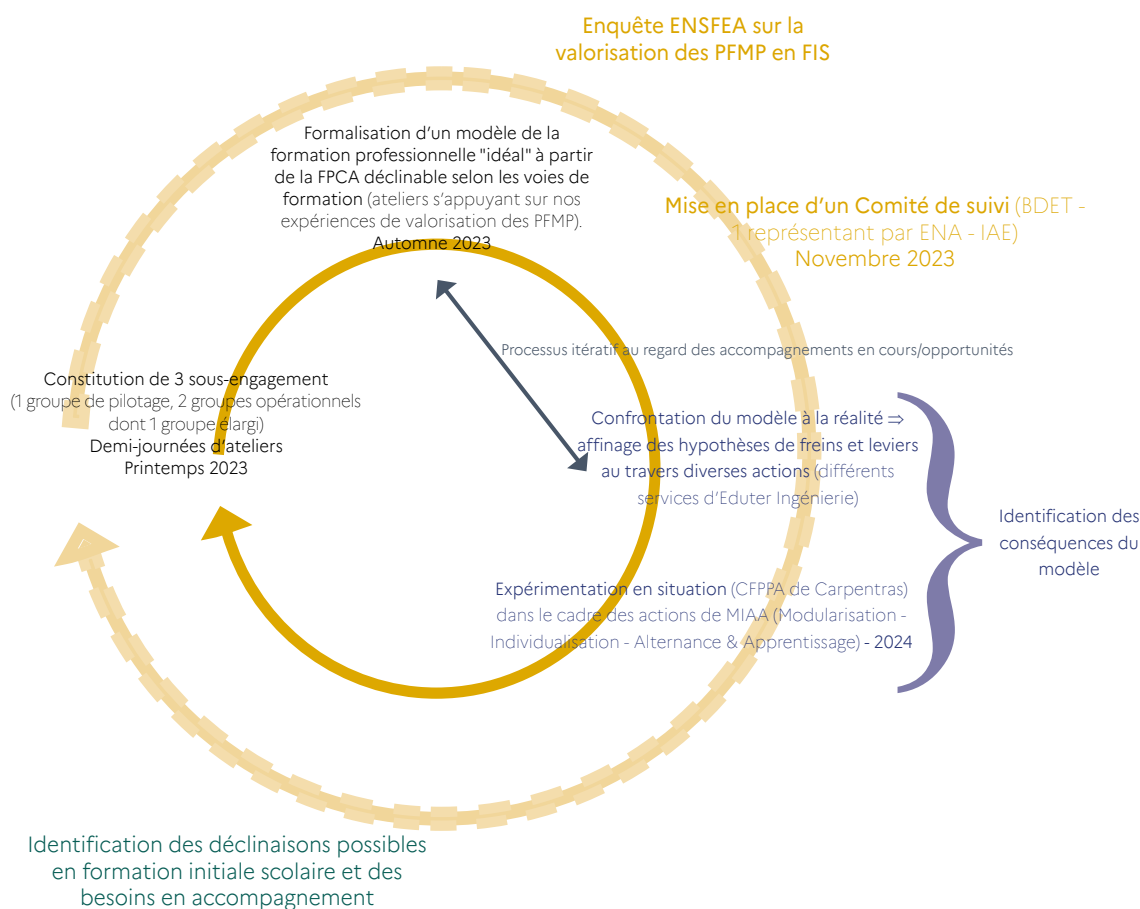
# 1 - Méthodologie de construction de notre conception de la formation professionnelle

Les éléments et propositions ici explorés proviennent de différents travaux scientifiques mais aussi de l'expérience vécue depuis près de 15 ans, notamment autour de l'approche capacitaire, par des chargés de mission d'Eduter Ingénierie et se basent sur la FPC&A.

Ils ne reflètent pas la vision – forcément partielle voire partielle – d'un individu mais la progressive construction collaborative d'une vision partagée de ce que serait un méta-modèle d'une formation professionnelle "idéale". C'est le résultat d'un travail collectif, itératif, organisé en divers cercles agencés de manière à recueillir et discuter de nos fondements, avec des personnes issues d'horizons et d'expertises divers et s'appuyant sur des expériences et des publications scientifiques.

Différents temps ont émaillé cette construction progressive au printemps et à l'automne 2023 (fig. 1) : des temps de présentation et de questionnement de diverses expériences, de construction d'une matrice du méta-modèle à partir de ces réflexions, d'ateliers autour de cette matrice, de synthèse, de mise en discussion de celle-ci au sein d'ateliers internes à l'unité et avec l'ensemble des services qui la constituent.

Figure 1 - Démarche de travail





## 2 - Quelques points saillants de notre conception de la formation professionnelle

### 2.1. Une approche située, qui s'appuie sur des situations professionnelles – donc sociales – tenant compte des enjeux écologiques, sociaux et sociétaux actuels

Les situations professionnelles – réelles, ou issues du réel et plus ou moins didactisées – sont autant de situations sociales particulières qui constituent l'origine, la fin et le moyen de la formation (Mayen, 2004).

Dans notre conception, la formation professionnelle est ancrée dans le monde du travail et de ses pratiques, elle s'appuie sur des situations emblématiques de l'emploi visé de manière à favoriser l'intégration professionnelle et sociale des apprenants.

Si elle permet au futur diplômé de s'affilier à un groupe professionnel, avec ses valeurs, ses normes, ses règles, son langage... elle lui permet aussi, dans un même mouvement, de s'en distancier afin de participer au processus de transformation de ce groupe professionnel.

Elle vise l'intégration de l'apprenant à un groupe social ainsi que sa citoyenneté professionnelle et "planétaire" entendue comme capacité à participer aux débats (Tutiaux-Guillon, 2009). Nous distinguons ici l'insertion – qui suppose une conformation à des normes établies – de l'intégration, qui suppose quant à elle une adaptation d'une société à l'accueil de l'autre, l'émancipation des individus y participant (Levy & Lussault, 2003).

#### 2.1.1. Une formation dans laquelle les situations professionnelles sont conçues comme origine, fin et moyen

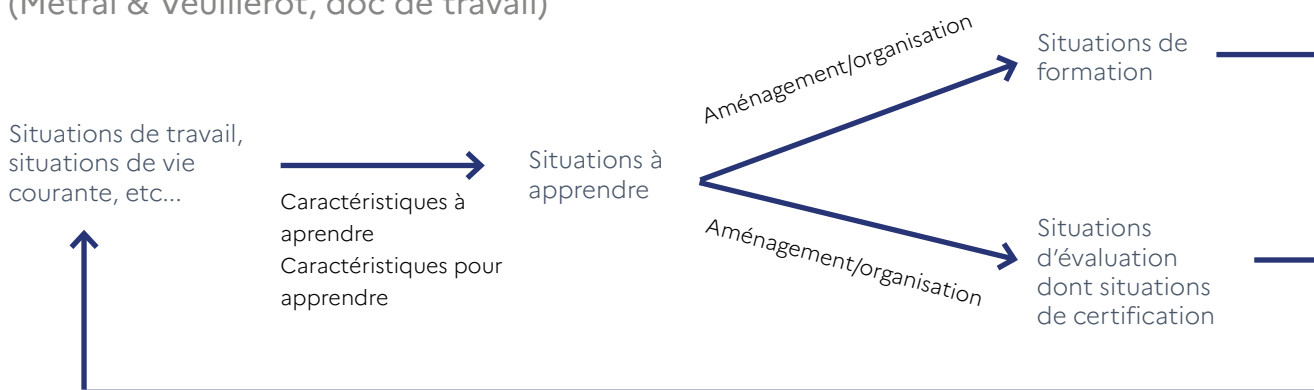
Notre approche s'appuie sur la didactique professionnelle (DP) (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) qui se situe dans le champ des pratiques d'analyse du travail dans une visée de formation. Il s'agit d'**apprendre de, par et pour des situations**.

La DP est définie comme analyse du travail pour la formation dans la mesure où elle part du postulat que, pour concevoir des formations professionnelles, il est nécessaire de bien connaître le travail et donc d'avoir analysé au préalable l'activité réelle de travail, telle qu'elle se déroule en situation. Cette approche part de l'idée que l'on connaît assez peu les situations en tant qu'environnement de travail et encore moins l'activité que les professionnels déploient en situation, leurs modes d'action et de pensée. Or, cette connaissance paraît d'autant plus importante dans une perspective de formation et d'accompagnement lorsque les professionnels sont en phase de mutation comme c'est aujourd'hui le cas avec les transitions (agro)écologiques.

La spécificité de la DP dans le champ de la formation est de partir des situations de travail. Les situations y sont conçues comme origines, fins et moyens (Mayen, 2004) : "La position de la didactique professionnelle, dans une forme de rupture épistémologique avec des conceptions de la formation qui partent, soit des savoirs organisés en disciplines, soit des procédures et modes opératoires, c'est-à-dire de la seule exécution de l'action, consiste donc à partir des situations" (Mayen & Lainé, 2014). Les situations y sont conçues comme origine dans la mesure où c'est par l'analyse du travail dans ces situations qu'il va être possible d'identifier ce qui est à savoir, savoir-faire et penser pour concevoir la certification puis la formation. Comme fin car ce sont à elles que les professionnels ont affaire et ont à faire et elles qui sont à prendre en charge et à apprendre : "Les situations, notamment professionnelles, sont a/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire, b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures ...) au sens où ils doivent s'en accommoder. Les situations sont aussi c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin, d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler." (*Ibid.*) Enfin comme moyen en ce sens qu'on peut apprendre d'elles en les didactisant (fig. 2). La formation part donc des situations sociales – dont les situations professionnelles –, elle s'oppose en cela à un modèle classique qui prône les travaux pratiques comme exercice d'application d'un cours disciplinaire.

## Figure 2 - Les situations : origine, fin et moyen de formation

(Métral & Veullerot, doc de travail)



Cette formation s'appuie sur des situations de complexité croissante – mais dont la complexité est abordée dès le début de la formation car elle en est le but final – et sur la possibilité de s'entraîner en vivant des situations de travail plusieurs fois. Elle suppose d'identifier les obstacles (notamment pour les apprenants ou les professionnels peu aguerris), les difficultés propres aux situations les plus emblématiques de l'emploi, les situations professionnelles significatives (SPS)<sup>1</sup>, ainsi que ce qui les organise en termes de raisonnements et de ressources (*i.e* connaissances, gestes et techniques, comportements et postures).

### 2.1.2. Une formation qui affirme la visée de transitions (agro)écologiques et du développement des modes de pensée qui y concourent

Notre conception de la formation professionnelle est qu'elle doit certes viser les apprentissages des pratiques professionnelles actuelles, des conditions d'insertion dans le milieu professionnel mais aussi l'apprentissage et la maîtrise de pratiques alternatives plus ou moins émergentes ayant un impact plus positif sur les écosystèmes, la santé, le vivant ... Ces pratiques réinterrogent la culture professionnelle du domaine concerné et donc l'identité en construction des apprenants ce qui participe en retour au changement de culture du groupe social. Par modes de pensée, nous entendons les raisonnements mais aussi le rapport au vivant, aux technologies (notamment numériques) ainsi que les affects (sensations, émotions, ...) qui sont souvent des impensés dans la formation.

En tant qu'acteurs du système, nous entendons par transitions une transformation profonde – une métamorphose (Viveret, 2014, 2023) – des systèmes alimentaires, productifs et éducatifs, plus qu'une transition adaptative, ce que Péan (2014) nomme translation. En tant qu'éducateurs et for-

1. Ces SPS sont reconnues par les professionnels comme étant représentatives ou révélatrices de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant l'emploi ; leur identification repose sur 4 critères : la fréquence, la complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier ou répondant à des nécessités politiques, réglementaires, stratégiques, sociales ou éducatives.

mateurs, nous appelons en revanche à une posture d'"impartialité engagée" (Kelly, 1986), c'est-à-dire à une posture face aux controverses dans laquelle les formateurs donnent leur point de vue tout en favorisant l'analyse et la comparaison de points de vue en compétition.

Former aux transitions invite pour nous à une réflexion :

- sur les enjeux (agro)écologiques et les conséquences des pratiques sociales et professionnelles sur les systèmes de productions agricoles et alimentaires ;
- sur les enjeux sociétaux (dont les modes de consommation et les manières d'être ensemble dans une société numérisée et souvent atomisée) et les systèmes de valeurs dont les pratiques sont le reflet sur les modes d'habiter la planète.

Dans notre conception, la formation professionnelle doit ainsi permettre aux apprenants d'accéder :

- au pourquoi des enjeux des transitions (les raisons qui fondent leur nécessité) ;
- au comment (les différentes voies qu'il est possible d'emprunter, les pistes de solutions envisagées [mises en œuvre, émergentes] et envisageables [par l'analyse, la construction et la mise en débat de pensées prospectives (Hervé, 2022)] ;
- aux conceptions sous-jacentes à ces solutions (réponses techno-solutionnistes, réponses basées sur les processus écologiques, sur un autre rapport au vivant et aux autres, mix de solutions, ...)
- à l'évaluation des impacts de leurs pratiques professionnelles et sociales.

Notre conception de la formation professionnelle est qu'elle doit donc permettre aux apprenants de raisonner dans différentes voies/niveaux de durabilité dans des situations sociales et profession-

nelles (Gaborieau & Vidal, 2022), **d'appréhender le fait qu'elles ne se valent pas toutes en termes :**

- **écologiques** (renforcement de l'efficacité des intrants **vs** restauration des fonctionnalités des (agro)écosystèmes par le renforcement de l'(a-gro)biodiversité, ...);
- **éthiques** (plus ou moins grande extensivité du concept de Bien-être animal par exemple , ...);
- **de capacités collectives d'adaptation et de choix d'autonomie de pensée et d'action** (dépendance à la norme **vs** autonomie par rapport aux marchés globaux, transition numérique **vs** sobriété numérique, ...);
- et donc en termes **d'apprentissages**.

La formation professionnelle doit permettre aux apprenants de se confronter à une diversité de situations et de pratiques professionnelles ainsi qu'à une diversité de trajectoires de manière à ouvrir leurs possibles professionnels, interroger leur éthique, leur identité, ce qu'ils veulent porter, ce vers quoi ils tendent. Ces transitions ne peuvent se développer dans la seule relation entre formateurs et stagiaires ou apprentis ; elles supposent de s'appuyer sur des situations d'apprentissage mêlant une pluralité de disciplines et d'acteurs dont les professionnels eux-mêmes. Cette conception de la formation, en s'appuyant sur la complexité des situations indispensable à la construction des raisonnements (dont les affects) permet la production de réponses inédites, adaptées aux situations – contextualisées – et est de ce fait parfaitement en phase avec les visées des transitions.

Apprendre de, par et pour les situations professionnelles et sociales dans une optique de transitions suppose ainsi de partir de ce qui est mais aussi de travailler pour "ce qui doit être" en se construisant une vision partagée<sup>2</sup> entre apprenants, formateurs et professionnels de cet état indéterminé vers lequel tendre. Les transitions (agro) écologiques, numériques, sociétales, impliquent des transitions pédagogiques et didactiques : **Former aux transitions**, ce n'est pas relativiser les savoirs (toutes les opinions se valent) ou se raidir sur une solution unique (Fabre, 2011) **mais s'appuyer sur des îlots de savoirs stables – qu'elle qu'en soit l'origine – de manière à mettre en mouvement la pensée** (Métral, 2023), notamment prospective. C'est une formation dans laquelle la problématisation des situations et des pratiques vise l'émancipation des apprenants (*Ibid.*) et l'**approche par compétences** en ce qu'elle repose sur la mobilisation de ressources en situation pour développer du pouvoir d'agir **est une ressource pour ces transitions** (Flipo, 2023).

2. Par vision partagée, nous entendons "la combinaison multiple des visions irréductibles de chacun" (Barrère, 2006) qui donne sens à l'action collective.

### 2.1.3. Une formation professionnelle qui vise à rendre l'apprenant capable, sachant faire et sachant comprendre

Dans notre conception de la formation professionnelle, le but est de former des professionnels qui savent faire mais savent d'abord penser leur action :

- Ils savent raisonner, avant l'action, diagnostiquer, évaluer les décisions possibles, choisir ; ils savent raisonner en cours d'action pour ajuster celle-ci et l'adapter aux évolutions des situations. Ils savent raisonner après, pour évaluer la qualité des effets obtenus, la pertinence des choix d'action, et apprendre ainsi de leur expérience.
- Ils savent aussi penser, au sens de penser avec une certaine autonomie, vis à vis des pressions et opinions de toutes natures qui circulent dans leur environnement : formes multiples de marketing, groupes de pression, modes, influences familiales, locales, professionnelles, etc.

Pour cela la formation ne peut se réduire à l'apprentissage de procédures, de modes opératoires standardisés. Elle doit aussi s'opérer au niveau des connaissances (au niveau conceptuel) et des raisonnements. **Les savoirs, d'origine scientifique, technique, de métier, ne peuvent être enseignés pour eux-mêmes, mais doivent être envisagés comme outils pour comprendre, pour raisonner.** Ce sont ce qu'on appelle des savoirs-outils, des "modèles d'intelligibilité du réel", (Perrenoud, 2001) ou savoirs instruments de la pensée (Rabardel, 1995, 2005). Ils doivent donc toujours être mis en jeu dans des situations (situations authentiques, cas réels plus ou moins didactisés, ...) dans lesquelles les apprenants doivent s'en servir pour réussir les actions exigées par les situations professionnelles.

C'est cet ensemble qui conduit à parler d'apprentissage capacitaire, au sens où il conduit à former des **individus "capables", en capacité de faire, mais aussi – et surtout – de savoir pourquoi et comment faire, en connaissance de cause**, parce que c'est ce qui fait la compétence.

### 2.2. Une formation qui, par ses itérations entre monde de la formation et monde du travail, permet le développement professionnel des apprenants

L'alternance est au cœur des formations professionnelles. Toute formation par alternance part du principe qu'un apprentissage professionnel ambitieux, complet et conduisant à former des professionnels capables d'agir et de penser, "alterne", comme son nom l'indique, vécus en milieu professionnel et en centre de formation. L'un et l'autre espace, celui du travail et celui de la formation proposant des potentiels d'apprentissage à la fois différents et complémentaires.

Cela conduit à rappeler que le vécu en milieu professionnel seul ne suffit pas, tout comme la formation en centre seule ne suffit pas. Ce sont les itérations entre ces deux mondes qui mettent l'alternant en capacité de se développer (Fernagu, 2022). Dit autrement, le potentiel d'apprentissage des situations de travail peut être développé par la formation si celle-ci prépare, exploite, prolonge et développe le vécu en milieu professionnel. Nous reviendrons sur ce que chacun des espaces d'apprentissage peut apporter à l'autre, les vécus qui peuvent être prolongés et développés d'un milieu à l'autre dans la partie 2.3 relative à la place des PFMP.

La raison d'être d'une formation en alternance se trouve dans la reliance (Fernagu, 2022) entre ces deux mondes dans une perspective de **développement professionnel** des apprenants que nous entendons non pas dans une perspective d'application de savoirs pour laquelle la responsabilité du transfert des apprentissages repose sur les apprenants mais dans une perspective de **coresponsabilité** dans laquelle les stagiaires et apprentis apprennent mais à qui le milieu fournit les conditions propices à leurs apprentissages.

Cette coresponsabilité de l'apprenant et du milieu induit à notre sens quelques principes qui irriguent notre conception de la formation professionnelle :

- une formation qui aide au développement de la réflexivité des apprentis et stagiaires ;
- une formation dont les situations d'évaluation et d'apprentissage font dévolution ;
- un accompagnement qui articule trajectoires individuelles et approche coopérative/collaborative.

Les modalités de mise en œuvre de cette pédagogie peuvent être déclinées en fonction des contextes et situations mais avec une visée unique : celle de relier les mondes du travail et de la formation en permettant à l'apprenant de se développer, c'est à dire en facilitant son passage vers une autonomie cognitive, socio-affective – par une aménité des interactions sociales (Jezegou, 2019) – et professionnelle.

### 2.2.1. Une formation qui accompagne le développement des apprenants par la réflexivité

Il s'agit de rapprocher logiques constructive (de l'individu) et productive (le faire ou l'exécution de l'action) en mettant en dialogue l'expérience vécue en milieu professionnel et en centre. Les apprenants en milieu professionnel oublient fréquemment qu'ils y sont pour apprendre et focalisent souvent sur le faire ou sur la réussite du faire. Or, comprendre une réussite, c'est avoir conscience de son action, des raisons de réussite ou d'échec de celle-ci, c'est relier les conditions et les choix d'action, les opérations avec les buts et avec leurs

effets ; c'est pouvoir davantage contrôler et réguler son action.

Tous les apprentissages (ou activités constructives de la personne) n'entraînent pas forcément du **développement**. L'apprentissage est tourné vers les objets (on apprend quelque chose), le développement est réflexif : on se développe. Ce qui permet le développement est donc une réflexion sur soi-même dans l'action, et sur la construction de son identité. La **réflexivité** renvoie à des processus dit "d'abstraction réfléchissante" (Piaget, 1974) composés de deux processus : un processus de "réfléchissement" ou de projection de l'action vers sa représentation par abstraction et un second, qui lui est inséparable, de "réflexion" comme acte mental de reconstruction et de réorganisation de cette représentation. La réflexivité est ainsi une démarche qui vise à interroger, objectiver, arbitrer son agir professionnel pour transformer son faire ou ses manières de penser et d'agir. Elle accompagne la **transformation d'un vécu en expérience** via un processus de conceptualisation, celle-ci pouvant être définie selon Pastré (1999) comme la construction des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières, aidant ainsi à traiter une variabilité de situations. C'est un processus dans lequel le conceptuel prend de plus en plus de place mais où l'empirique n'est jamais abandonné : "Pour apprendre à faire, il ne suffit pas de faire, en tous les cas cela ne suffit pas toujours pour apprendre la part de raisonnement de l'action, les prises d'information, les choix d'action et d'ajustement de l'action." (Lainé & Mayen, 2019).

La formation doit ainsi favoriser, cultiver et entraîner la réflexivité via différentes démarches (entretien d'explicitation, séances d'analyse de pratiques, instruction au sosie, ...) dans lesquelles le langage est premier (oral, écrit, schématisations) lors de séances usuellement appelées retours d'expérience ou retour d'alternance ou lors de la préparation aux évaluations certificatives. Le **langage** et son développement tiennent une place fondamentale dans cette réflexivité sur l'action en ce qu'il a des effets sur la construction des compétences professionnelles mais aussi en tant qu'il participe du développement cognitif et du développement de la personne : "L'oral est un instrument de la pensée, c'est bien quand on cherche ses mots, quand on cherche à dire les choses qu'on va être obligé de penser. [...] La verbalisation va tirer l'activité de réflexion. [...] C'est à l'enseignant de guider cette gymnastique intellectuelle." (Plane, 2016).

## 2.2.2. Une formation dont les situations d'évaluation et d'apprentissage font dévolution

### 2.2.2.1. Une formation construite à partir d'une évaluation authentique

Par **évaluation authentique** (Tardiff, 1993 ; Mottier-Lopez, 2015) nous entendons une **évaluation située**, porteuse de sens par le travail réel, qui ne porte pas sur une somme de connaissances mais sur les **raisonnements tenus en situation** (faire – raisonner – s'adapter), qui permettent de problématiser la pratique et qui intègre la régulation des apprentissages.

En effet, notre conception de la formation relevant d'une mise en discussion entre le savoir et le travail – un co-éclairage réciproque de l'action et de sa compréhension – l'évaluation ne peut que se raisonner dans une approche située. Celle-ci permet de prendre en compte l'inédit, l'incertitude liés à la singularité des situations mais surtout l'interaction entre la personne et la situation qui produit les comportements et génère le développement des apprentissages (Gilly & Veullerot, 2017). Elle s'inscrit dans un champ de l'évaluation qui n'est pas celui de la mesure mais celui d'une "pratique située, sociale et institutionnelle", intégrant une fonction éducative et engendrant le "jugement professionnel" (Mottier Lopez, 2015). Ce type d'évaluation, qui tient compte de la contextualisation de la compétence et des interactions de ses composantes, exige des tâches complètes, complexes et signifiantes (Tardiff, 1993). L'une de ses caractéristiques essentielles est que la tâche et ses exigences doivent donc être connues avant la situation d'évaluation (Perrenoud, 2001).

L'évaluation doit ainsi permettre aux accompagnateurs (formateurs, tuteurs...) d'une part et aux apprenants d'autre part, de guider et réguler leurs actions vers la professionnalisation. La construction du dispositif de formation doit donc débuter par la construction du dispositif d'évaluation, la première étape consistant à repérer les situations de travail qui vont permettre de conduire ladite évaluation (Gilly & Veullerot, 2017). L'évaluation est certificative au moment du bilan, formative lorsqu'elle vise à soutenir les processus d'apprentissage (régulation), formatrice lorsque par la verbalisation, l'explicitation de la pratique, elle permet à l'apprenant d'entraîner sa réflexivité. Elle vise autant les apprentissages (ex *ante, in itinere*) que le contrôle pour son versant certifiant. Elle ne fait pas forcément l'objet d'une note, elle peut relever de l'auto-évaluation ou de la co-évaluation ; elle ne se limite pas à l'évaluation certificative, même si celle-ci est transversale aux dispositifs de certification.

L'évaluation authentique suppose qu'il y ait dévolution de la situation d'évaluation en ce sens qu'elle doit être construite en début de forma-

tion, donnée et discutée à son démarrage afin de permettre au stagiaire ou à l'apprenti d'être auteur de son parcours et de ses apprentissages. Elle est de ce fait dans la formation, l'outil de construction des conditions qui vont lui permettre d'apprendre. Elle permet de développer l'ingénierie de la formation, d'en fixer les apprentissages nécessaires au développement des compétences dans le métier et de déterminer les situations d'apprentissage les plus adéquates. Elle s'inscrit ainsi dans la durée de la formation, dans une dynamique où l'activité constructive et l'activité productive se côtoient au service des apprentissages par et pour la résolution de la situation. Elle ne s'isole pas d'eux comme pourrait l'être un contrôle sommatif final ; elle est vivante et progressive.

### 2.2.2.2. Des situations d'apprentissage qui font dévolution

**Faire dévolution** (Brousseau, 1998), c'est faire en sorte que les situations d'apprentissages soient prises par l'apprenant pour lui et non pour le formateur ou l'Institution de manière à ce que la prescription devienne une auto-prescription.

Faire dévolution, c'est **permettre des situations individualisées dans des situations d'apprentissage habituelles**. Cela requiert certaines conditions : un sens et un but partagé, des situations adaptées aux besoins singuliers des apprenants (la dévolution fonctionne mieux lorsqu'elle procède d'un choix), le droit à l'imperfection (droit au tâtonnement), de la place pour la métacognition (permettre à l'apprenant de questionner et comprendre comment il apprend), le droit à l'erreur, l'observation de ce qui se joue.

Faire dévolution, c'est aussi concevoir des situations d'apprentissage qui prennent en compte **les représentations, les éventuelles erreurs** des apprenants dans la définition des objectifs par les formateurs. La présence d'une évaluation diagnostique peut aider à définir ces objectifs-obstacles (Martinand, 1985) que Meirieu définit ainsi (1987/2016) : "Objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentations et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation".

Faire dévolution, c'est encore **ne pas faire à la place du formé**. Le formateur met en place les conditions pour que les situations d'apprentissage permettent aux stagiaires et aux apprentis de s'approprier des outils de la pensée, de s'instrumenter (Rabardel, 1995, 2005) voire d'instrumentaliser les dits outils pour raisonner en situation, toute appropriation étant une création individuelle.

Pour "enrôler" l'apprenant, **le formateur doit user de la ruse** (Fabre, 2016) et permettre aux apprenants de construire le sens des situations d'apprentissage de telle manière qu'ils s'en emparent. Faire

dévolution n'est cependant pas rendre l'individu responsable de ses échecs mais lui donner la possibilité d'avoir besoin et de chercher les ressources dont il a besoin pour faire face à la situation. C'est le mettre dans une situation qui lui pose problème, qui relève du défi, qui l'oblige à l'enquête (Dewey, 1938/2006 ; Fabre, 2016), qui soit appétente (qui lui donne envie et qui ait du sens pour lui) mais qui soit dans sa zone proximale de développement (ZPD)<sup>3</sup> (Vygotski, 1934/1997). La responsabilité, dans cette perspective, est processuelle. Comme l'autonomie et les apprentissages, elle se travaille et s'exerce.

Mais pour faire dévolution, il faut aussi qu'il y ait de la sécurité sans laquelle il ne peut y avoir intériorisation des étayages et développement de l'autonomie. La sécurité est un facteur d'apprentissage fondamental : apprendre c'est transformer ce que nous avons en nous, notamment les croyances qui nous sont constitutives et l'on ne peut s'engager dans une transformation sans sécurité.

**L'essentiel n'est donc pas la formation ou l'enseignement mais bien les apprentissages.** En cela, nous rejoignons John Hattie (2012) qui a mis en évidence les principaux facteurs d'apprentissage<sup>4</sup> :

- La sécurité, dont le fait d'aller à la vitesse de l'apprenant, de lui laisser le droit à l'erreur, d'être dans sa ZPD.
- Les **feed-back** qui orientent l'action de l'apprenant, le motivent en reconnaissant les apprentissages effectués.
- L'entraînement, les répétitions, le réinvestissement des connaissances dans d'autres situations.
- L'effort qui oblige à aller au-delà de ce qu'on sait déjà faire et qui va de pair avec l'exigence.
- La motivation qui fait que l'apprenant est engagé et actif dans sa formation parce qu'on lui propose du défi, de la mise en enquête, parce que ses progrès sont reconnus.
- L'attention, qui doit être soutenue, continue et profonde. Cette attention ne peut pas n'être qu'exigée : c'est au formateur de la maintenir par l'orientation de l'apprenant pour le maintenir dans la tâche, l'orienter vers l'objet des apprentissages, signaler les caractéristiques déterminantes qui permettent de résoudre un problème en ralentissant, exagérant ce sur quoi le formateur porte son attention – la stylisation du geste de l'enseignant de Bruner (1983).
- Savoir ce que l'on va apprendre, être au clair sur les apprentissages attendus.
- (Re)Penser chaque décision en fonction de son impact sur les apprentissages des formés.

3. La ZPD se définit comme la zone où l'apprenant, à l'aide de ressources, de ses pairs et/ou du formateur, est capable d'accomplir quelque chose quand, seul, il ne le pourrait pas.

4. A partir de plus de 900 méta-analyses soit plus de 50 000 articles scientifiques.

### 2.2.3. Une formation qui articule trajectoires individuelles et approches coopératives/collaboratives

Une formation à visée émancipatrice oblige à rompre avec l'idée d'un **curriculum** identique pour tous les apprenants. Pour autant, le renforcement de l'individualisation cache des conceptions différentes mais qui coexistent (Jézégou, 1998) :

- Une individualisation de type "institutionnel", qui standardise les parcours de formation et les situations d'apprentissage dans une logique d'industrialisation. Dans ce cadre, les caractéristiques socio-économiques, professionnelles, cognitives des personnes ne sont pas prises en compte ; les formateurs eux-mêmes ont peu de marges de manœuvre pour faire évoluer la démarche.
- Une **individualisation à visée "autonomisante"**, qui favorise la participation du formé à la construction des composantes de son parcours de formation et des situations d'apprentissage. L'objectif est alors l'émancipation de la personne par la démocratisation de l'accès à la formation.

C'est dans ce second paradigme que nous nous situons. Notre conception de la formation professionnelle est qu'elle **permette aux apprenants d'être les premiers acteurs de leur formation** grâce à des pédagogies autonomisantes, responsabilisantes et engageantes.

#### 2.2.3.1. Une formation qui s'appuie sur un accompagnement de la personne dans l'élaboration des composantes de son parcours de formation et dans la poursuite de sa trajectoire

Nous nous référons à Fernagu-Oudet (2006) pour différencier les notions de parcours et de trajectoire. Le **parcours** renvoie à l'ingénierie de l'alternance, à la manière dont est conçu le dispositif pour aider la personne à apprendre et à faire des liens entre les apprentissages en milieu professionnel et en milieu de formation. La **trajectoire** prend en compte l'avant et l'après et renvoie quant à elle à ce que la personne va effectivement apprendre et à la manière dont elle va s'approprier les différents espaces et ressources de la formation pour apprendre. Jézégou (2022), met l'accent sur l'importance de l'accompagnement, de la médiation autour du parcours proposé à l'apprenant, elle parle d'une **individualisation autonomisante** qui suppose de :

- Prendre en compte la singularité des individus – on parle d'individuation –, leurs parcours, leur itinéraire, leurs motivations, leurs projets.
- Mettre à disposition une combinaison de modalités d'apprentissage (distance, présence, hybride), de modalités pédagogiques (mises

en situation, projet pluridisciplinaires, espaces à visée réflexive, ...), de formats (seul, à deux, en groupe, alternance de temps individuels et collectifs), de stratégies pédagogiques et de ressources didactiques (signalons à ce propos que les ressources numériques sont la plupart du temps faiblement attractives pour les apprenants en elles-mêmes mais qu'elles le sont en fonction des activités qu'on leur propose de faire avec<sup>5</sup> et que c'est là que se situe l'enjeu).

- Co-construire la formation au long cours et partager la responsabilité de la formation avec les apprenants.
- Réaliser des points d'étapes et de régulation réguliers.

L'auto et la co-évaluation sont ici déterminantes en ce sens que l'individu doit avoir non seulement les moyens de déterminer son propre référentiel mais aussi de le confronter, pour le construire, aux autres référentiels qu'ils soient institutionnel, sociétal ou professionnel. Se former et apprendre suppose de s'évaluer en permanence. Dans la FPC&A, l'individualisation des parcours permet à chaque stagiaire ou apprenti d'être considéré de manière singulière. Elle passe par la conduite d'entretiens dits de positionnement en début de parcours et par la régulation et l'autorégulation desdits parcours en cours de formation. L'individualisation des parcours, dans cette approche, place celui qui souhaite développer ses compétences au cœur et se veut être une réponse à différents enjeux :

- enjeu de sécurisation de parcours pour le futur stagiaire ou apprenti ;
- enjeu de faisabilité pour l'équipe pédagogique ;
- enjeu de qualité pédagogique pour le centre.

C'est pourquoi le positionnement puis les temps de régulation et d'autorégulation en continu tout au long de la formation sont fondamentaux afin d'aider les apprenants à la construction de leur trajectoire individuelle dans un monde professionnel, social, et sociétal en évolution. Lors des bilans de fin de formation, les formateurs reviennent sur le parcours de chacun des stagiaires ou apprentis, ils se remémorent leur entretien de positionnement, ce que l'apprenant en avait compris, interprété, ce qu'ils avaient conclu ensemble, le parcours initial qui avait été contractualisé, les temps de régulation, les éléments qui sont venus perturber le déroulement du parcours, la façon dont ils ont réussi à construire ensemble une suite acceptable/intéressante pour chaque partie, ou pas. Cette sorte de rétrospective durant laquelle les formateurs refont avec l'apprenant le film de son parcours, questionne l'accompagnement mis en œuvre dans l'organisme de formation et sa contribution, depuis l'élaboration du parcours, sa mise en œuvre et sa régulation jusqu'à la fin de la formation. C'est ce

5. Voir à ce sujet Cerisier, J.F., (2011). Les élèves n'ont jamais été demandeurs de numérique à l'école, Le Monde de l'éducation du 1er juin 2021.

temps-là, cette évaluation, qui fait se concrétiser, et prendre conscience à l'apprenant de sa trajectoire. Il permet d'évaluer la participation du centre aux apprentissages de l'apprenti ou du stagiaire. En cela, l'individualisation autonomisante participe à l'une des préconisations de John Hattie (2012) qui incite les équipes à penser l'évaluation comme la mesure de leur impact sur les apprenants.

### 2.2.3.2. Une formation qui permet de dialectiser le collectif et l'individuel

A *contrario* des représentations, l'individualisation autonomisante ne signifie pas un travail en solo ou dans le seul face à face formateur/formé. Le **travail en collectif** avec des pairs recouvre différentes visées mais est une **condition sine qua non** d'une émulation et de possibilités d'interactions sociales permettant d'une part de questionner et dépasser ses propres conceptions, et, d'autre part, d'accéder à la diversité des situations professionnelles rencontrées par les autres formés. Les dimensions coopératives (ou collaboratives selon les définitions anglo-saxonnes ou francophones) sont recherchées en ce qu'elles impliquent des confrontations des manières de faire et de penser et la possible émergence de conflits sociocognitifs, la mise en évidence de la diversité des vécus et qu'elles permettent d'entraîner à la construction collective des problèmes qui se posent et des solutions envisageables, que ce soit aux échelles territoriales et/ou professionnelles. Cela suppose d'instaurer un climat socio-affectif favorable s'appuyant sur des compétences sociales des apprenants dont il faut accompagner la construction et sur une régulation relationnelle adéquate de la part du formateur (Bourgeois & Nizet, 2008).

## 2.3. Une place centrale des PFMP dans une telle conception de la formation professionnelle

Les PFMP sont des espace-temps majeurs en formation professionnelle : c'est dans le réel des situations que la personne se trouve confrontée aux dilemmes et à la complexité. C'est à partir d'elles, *via* notamment les traces de différentes natures qu'il ramène en centre, que l'apprenant identifie ce qui lui pose question, les ressources dont il a besoin pour prendre en charge des familles de situations et qu'il construit son parcours de professionnalisation, les premières bases de son identité professionnelle. Dans le guide pédagogique de la formation par apprentissage dans l'enseignement agricole technique (2015), les chargés de mission d'Eduter Ingénierie notent que "La formation professionnelle est faite pour permettre d'entrer dans l'exercice professionnel et non pour maîtriser l'ensemble des gestes professionnels, tel un professionnel expérimenté. Ce qui est visé, c'est de faire en sorte que les apprentis soient en capacité d'apprendre tout au long de l'exercice de leur métier.

L'alternance est également une voie privilégiée pour entrer dans un métier qui a sa culture propre (langage spécifique, histoire, liens sociaux, identité professionnelle...) et bénéficier d'une transmission intergénérationnelle de celle-ci. L'entreprise est le lieu d'apprentissage de ce qu'Yves Clot, psychologue du travail, appelle le "genre professionnel" (2008), c'est-à-dire les manières d'agir et de penser qui font autorité dans un groupe professionnel et dont la maîtrise permet d'être reconnu comme faisant partie de ce groupe professionnel. Les référentiels professionnels des diplômes formalisent un consensus social qui exprime, pour partie, ce genre professionnel. L'entreprise est également le lieu privilégié de la découverte du réel du travail. L'apprenti va éprouver la fatigue physique liée aux horaires, aux charges à déplacer, au rythme de travail, aux conditions parfois difficiles (température et humidité par exemple)."

Il faut pour autant garder en tête que le poids des PFMP varie fortement en fonction des voies de formation : au sein de la FPC&A, un apprenti passe plus de temps en entreprise qu'en centre de formation quand un stagiaire de la formation continue y passe au mieux un tiers de son temps. D'où l'importance de bien penser que les PFMP ne sont pas exclusives mais sont articulées à d'autres espaces-temps (chantiers-écoles, participation à divers travaux dans un cadre familial ou de voisinage, ...).

Dans tous les cas, ces **périodes en milieu professionnel génèrent du vécu qui, dans notre conception de la formation professionnelle, est mis à distance, conceptualisé et transformé en expérience en centre de formation.**

### 2.3.1. Une formation construite autour de situations en PFMP variées, diverses, à fort potentiel d'apprentissage et réitérées

Si l'objectif principal est d'apprendre à penser et à raisonner l'action, les PFMP ne suffisent pas. Encore faut-il que **la formation** – dans son ensemble – **accompagne le processus de conceptualisation**, c'est à dire le processus qui permet de construire quelque chose en pensée, une représentation de l'action, en construisant les invariants de l'action, en les décontextualisant des situations particulières et en aidant ainsi à traiter par la suite une variabilité de situations. Pour ce faire il faut aider, inciter l'apprenant à manipuler les objets de pensée dans des situations différentes et dans des degrés de variabilité différents. Les gestes de la pensée se manipulent, se travaillent, comme les gestes techniques. Ainsi, à elles seules, les PFMP ne suffisent pas à générer des apprentissages. Pour qu'elles soient apprenantes, les **situations vécues** doivent être à **fort potentiel d'apprentissage** (Mayen & Gagneur, 2017) : opportunes, variées, diversifiées et réitérées.

- **Opportunes.** Toutes les expériences professionnelles vécues lors des PFMP ne sont pas nécessairement pertinentes (Lainé & Mayen, 2019) : certaines peuvent être éloignées des normes professionnelles – en matière de sécurité notamment –, être plus ou moins valides au regard du niveau d'apprentissage visé ou ne pas être en lien avec les SPS du référentiel sur lesquelles s'adosse la formation ; elles peuvent aussi être plus ou moins adéquates au regard du profil de l'apprenant, notamment en termes d'autonomie.
- **Variées.** Le professionnel compétent est celui qui sait s'adapter, ajuster son action à la variabilité des situations et aux aléas qu'il peut rencontrer. L'enjeu est de préparer les apprenants à faire face à des situations d'une même classe mais qui ne se reproduisent jamais à l'identique en les amenant à vivre des situations dont le contexte, les conditions, les résultats recherchés, la complexité, peuvent varier. Une tâche réduite à sa part d'exécution ne peut induire ou favoriser des activités constructives générant du développement chez les apprenants car ils n'ont alors pas la possibilité de construire les formes de raisonnement et d'action qu'elle exige. Elle peut facilement être perçue comme maîtrisée et ne suscite alors pas les activités exigeantes qui sont la condition et la base d'apprentissages de qualité.
- **Diverses.** Les apprenants sont souvent amenés à penser que les situations de la même famille sont toutes identiques à celles qu'ils ont vécu en milieu professionnel. Si cela leur permet de conforter des compétences qu'ils peuvent déjà avoir, ils risquent aussi de renforcer certaines erreurs ou routines et, surtout, cela limite leur ouverture à d'autres situations et à d'autres possibles dans la manière d'envisager le métier, le travail et les savoirs scientifiques et techniques nécessaires à cette ouverture. La confrontation avec d'autres pratiques est d'autant plus nécessaire que, souvent, la parole du professionnel a valeur de vérité non questionnée. Il est donc important de s'assurer d'un maximum de diversité dans les situations vécues en permettant à l'apprenant de se confronter à de nouvelles situations au sein de l'entreprise, dans des chantiers-écoles, sur l'exploitation ou l'atelier de l'établissement, durant les retours d'expérience ou d'alternance ou en proposant de fractionner le stage auprès de deux professionnels différents. Vivre une diversité de situations, dans une optique de transitions, est d'autant plus important que c'est le moyen d'explorer des voies alternatives, d'autres possibles non encore conscientisés.
- **Réitérées.** Pour construire, s'approprier et maîtriser les actions et les opérations nécessaires à la prise en charge de ces situations, les appren-



tis et surtout les stagiaires doivent pouvoir entraîner leurs activités de prise d'informations, de reconnaissance des différences et ressemblances dans plusieurs et dans différentes situations.

**Les situations qui sont données à vivre lors des PFMP doivent ainsi être autant que faire se peut, diverses, variées, porteuses d'imprévus, de problèmes ou de défis mettant à l'épreuve les manières de penser et de faire habituelles des apprenants. Elles doivent leur permettre de penser au-delà de ce qu'ils pensent être capables de faire en étant accompagnés par l'équipe en centre de formation.**

### 2.3.2. Une formation qui mobilise les PFMP en centre

Dans notre conception d'une formation située, le formateur propose aux apprenants des situations plus ou moins aménagées, transposées, didactisées à partir de situations de travail locales, de manière à en optimiser le potentiel d'apprentissage et à les focaliser sur ce qu'il souhaite qu'ils apprennent du travail à un moment donné. Mettre à l'épreuve la manière de penser et de faire des apprenants suppose que les situations proposées ne les enferment pas dans l'élaboration de routines automatisées mais, au contraire, stimulent et développent leur capacité de penser.

Ces situations peuvent être amenées par le formateur mais dans le cadre de l'alternance, elles peuvent – ou plutôt doivent – aussi l'être par les apprenants. Le rôle des formateurs consiste alors à **valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences vécues en milieu professionnel**. Lainé et Mayen (2019) identifient différents apprentissages, de complexité variables qui peuvent être attendus de cette valorisation :

- "apprendre à faire, des gestes, des postures, des manipulations en s'entraînant à le faire (dans un contexte donné) ;
- apprendre à faire dans différents contextes, dans différentes situations et donc s'entraîner à des pratiques différentes visant un même but. Cela implique d'identifier ce qui est en jeu et les différents possibles en fonction de ces contextes ;
- apprendre à interpréter et comprendre les situations pour décider et faire des choix en connaissance de cause, c'est-à-dire en analysant les enjeux de la situation, de la relation entre la situation, le contexte de la situation et les buts recherchés, les différentes manières de l'envisager."

Même s'il y a consensus dans les centres sur l'intérêt de la mobilisation du vécu en PFMP, il n'en demeure pas moins qu'elle repose le plus souvent sur des traces factuelles, descriptives de l'action

en situation voire sur un inventaire d'informations relatives à l'entreprise de stage ou d'apprentissage. Force est de constater qu'au-delà de la description, voire de la somme d'informations recueillies, l'analyse d'une situation ou de leur activité reste difficile pour les apprenants si elle n'est pas accompagnée et s'ils ne sont pas outillés pour ce faire. C'est aux formateurs qu'il revient de préparer les apprenants aux PFMP, d'en reprendre et développer l'expérience vécue en favorisant son expression notamment *via* l'explicitation qui invite à questionner l'action, à percevoir la partie de connaissances et de raisonnements qu'elle contient, notamment dans les opérations d'orientation, et ainsi les ouvrir à leur propre intelligence. Mais c'est aussi aux apprenants d'apprendre à interroger leur vécu.

### 2.3.3. Place et rôles des différents acteurs

En formation professionnelle, **les formateurs comme les professionnels éclairent un même objet mais ils le font avec des regards et des finalités différents**. Pour Bernard Donnadieu (2001), l'erreur est de vouloir former les maîtres d'apprentissage ou de stage à "devenir formateurs alors qu'il est essentiel de ne pas confondre les rôles et les postures".

**Les professionnels**, dont les maîtres de stage et d'apprentissage mais pas que, **doivent d'abord être des professionnels compétents, en mesure de parler de ce qu'ils font** : de la manière dont ils le font, pourquoi ils le font. Ils ont une expertise sur le travail, la(les) culture(s) professionnelle(s) ; ils témoignent sur des trajectoires, des identités ; ils peuvent aussi participer à des collectifs avec les formateurs et les apprenants pour expérimenter des solutions à des problèmes professionnels et/ou territoriaux ; ... Les maîtres de stage (MS) et d'apprentissage (MA) pourvoient des situations professionnelles, ils accompagnent des apprenants. Dans l'idéal, ils sont suffisamment au fait des attentes de la formation pour proposer des situations opportunes, c'est-à-dire en adéquation avec les normes professionnelles (en matière réglementaire notamment), valides au regard du niveau d'apprentissage visé, en lien avec les SPS du référentiel de diplôme, adéquates avec le profil de l'apprenant ainsi que des situations qui soient variées et diversifiées.

**Les apprenants sont coresponsables** (avec l'aide des formateurs et des MA/MS) **de leur développement professionnel**. Ils doivent apprendre à faire et à interroger leur action, ne pas en rester à l'exécution, questionner le MS/MA, questionner le travail et ce qui se fait chez eux en évitant de survaloriser leur pratique et en se demandant si, pour une même situation, d'autres s'y prennent différemment. C'est à eux qu'il revient de se questionner sur leur travail plutôt que simplement l'ajuster à ce qu'ils pensent être la bonne pratique. Avec l'aide des formateurs, ils doivent avoir conscience

des raisonnements mobilisés dans leur activité, la pratique procédant toujours d'un choix qu'il soit technique, stratégique, éthique, ... C'est donc à l'apprenant qu'il revient de faire l'effort de se remémorer le contexte de la situation vécue, les buts, les étapes du travail, la façon dont il s'y est pris, seul ou avec d'autres, les connaissances et les croyances qu'il a mobilisées, ce à quoi il a été attentif, la manière dont il s'y serait pris si les conditions avaient été différentes ...

**Les formateurs travaillent au développement d'une culture générale et valorisent le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles vécues en les préparant, les reprenant et les développant, en favorisant l'expression** (recueil de traces, modélisation schématique de l'action, entretien d'explicitation, instruction au sosie, articulation des savoirs scientifiques, techniques et professionnels, ...). Ils proposent aussi des apports qui ne sont pas obligatoirement liés à l'exercice du métier mais qui peuvent viser le **développement d'une culture générale** qui va bien au-delà de la maîtrise des activités professionnelles. S'agissant du vécu en PFMP, les formateurs ont comme rôle d'habituer le stagiaire ou l'apprenti à entrer dans une démarche réflexive grâce au questionnement à partir du travail vécu, d'aider à faire advenir le questionnement sur l'action dans sa part d'orientation, de diagnostic, de raisonnement, de choix, de contrôle et d'évaluation. Lainé et Mayen (2019) propose un modèle de l'action pédagogique en 4 activités : 1) Faire (montrer, demander d'observer), 2) Dire (énoncer des savoirs, expliquer, corriger, interroger, encourager, diriger l'attention, ...), 3) Faire faire (mettre en situation de faire celui qui apprend), 4) Faire dire (questionner, demander à l'apprenant de dire ce qu'il va faire, comment, ce qu'il fait, pourquoi et comment, ...). Dans notre conception, les formateurs mettent en œuvre les retours d'expérience et l'analyse de ceux-ci afin d'optimiser le vécu en situation, de le valoriser et de compenser ceux dont le potentiel d'apprentissage a été trop pauvre au regard des objectifs visés. Ces retours, en collectif, constituent une voie essentielle pour permettre aux apprenants de pouvoir s'appuyer sur des vécus différents et diversifiés au sein de modèles/systèmes eux-mêmes différents et diversifiés. Ils ont aussi comme rôle de permettre à l'apprenant de s'évaluer dans une visée formatrice et/ou certificative, l'engagement dans les apprentissages ne pouvant se réaliser que lorsque le sentiment d'apprendre est effectif. La place des formateurs est capitale : c'est eux qui conçoivent les situations d'apprentissage en lien avec les SPS identifiées, c'est eux qui par leur accompagnement, étayent, soutiennent l'apprenant dans ses apprentissages, qui les institutionnalisent, leur donnent de la valeur (Bruner, 1983).

Ainsi, **il revient aux formateurs :**

- **D'aider à clarifier les finalités des PFMP** pour accompagner les apprenants dans le choix de leur stage/alternance et les MA/MS à mieux appréhender les intentions de la formation, notamment au regard du profil de l'apprenant.
- De **préparer l'apprenant à se construire une intention** (son projet d'apprentissage, ce qu'il devra prendre en charge, ce qui va guider son regard, ce à quoi il lui faudra être attentif, ...) lorsqu'il est en PFMP, à apprendre à observer (une conception du métier, une manière de faire, ... parmi d'autres) en le dotant ou en lui permettant de se construire "des lunettes".
- De **rendre les PFMP sources de réflexivité** à la fois sur le contexte, l'action, la part de l'apprenant. C'est aux formateurs qu'il revient d'organiser l'accompagnement de l'apprenant dans la transformation de ce vécu en expérience pour l'aider à sortir de la seule tâche : transformer des manières de se situer, de penser, de raisonner, de ressentir, d'agir (Mayen, 2014), problématiser et conceptualiser les pratiques.
- De **compenser, autant que possible, d'éventuelles situations à faible potentiel d'apprentissage**. Lorsque le potentiel d'apprentissage des situations qui sont données à vivre aux apprenants est très faible, en matière de formation, il sera très difficile de l'enrichir en centre de formation, même par l'analyse rétrospective de l'expérience vécue. Il faut alors impérativement recourir à la formation hors des situations de travail (chantier-école et/ou sur l'exploitation ou l'atelier technologique de l'établissement) ou dans et par l'expérience d'autres situations de travail (via les retours d'expérience par exemple).
- **D'articuler les PFMP à d'autres vécus professionnels**. Les PFMP doivent être **articulées avec d'autres vécus professionnels** : des vécus à expérimenter (espaces hybrides ou intermédiaires<sup>6</sup> comme des chantiers-école ou des situations sur les ateliers ou sur les exploitations des établissements, les projets partenariaux et/ou territoriaux avec les professionnels) et des vécus à confronter (les autres vécus lors des retours d'expérience (REX) ou d'apprentissage (RA)) pour mettre en évidence la diversité possible des expériences et des réponses envisageables à un même problème.
- De **confronter le vécu individuel et les autres vécus individuels**. Les retours d'expérience doivent permettre d'articuler vécus individuels – ce qui se passe durant ces périodes – et vécus des autres – pour envisager différentes manières de répondre à un même problème.

6. "Les situations intermédiaires se caractérisent par leur hybridité (combinaison de pratiques, d'objets, de rôles, de savoirs, etc., scolaires et professionnels). Leur objectif est de faciliter la circulation des savoirs et des expériences entre différents types de situations constructives d'un cursus de formation et d'aider les apprenants en ces situations". (Veillard & Métral, 2023)

- **De protéger les PFMP d'une logique purement productive.** Les PFMP doivent être protégées par le dispositif d'une logique purement productive du travail et être accompagnées de manière à développer leur visée constructive pour l'apprenant (cf. § 2.2).

S'il n'y a pas un modèle unique en matière d'alternance, les équipes en centre doivent néanmoins être au clair sur leurs attentes vis-à-vis des maîtres de stage/d'apprentissage.

La constitution d'un panel de vécus à analyser, leur mise à distance, la rencontre autour du projet de l'apprenant sont autant de visées du maillage entre les acteurs du dispositif (professionnels, formateurs, apprenants) mais elles ne prennent pas forcément la même importance en fonction des voies de formation. Dans tous les cas, **les relations aux MA/MS ne peuvent se limiter aux outils de liaison comme les carnets de suivi, le report de traces de l'activité, ni à une relation ne comprenant ni l'apprenti ni le stagiaire.** Là encore, les espaces intermédiaires, mobilisant professionnels, formateurs et apprenants, pour peu que les rôles des uns et des autres soient bien réfléchis et anticipés, sont de nature à permettre des liens renforcés entre acteurs de la formation professionnelle.

#### 2.3.4. Une conception intégrative et non juxtapositive

**Notre conception de la formation professionnelle est qu'elle doit rendre compte de la complémentarité entre ce qui se joue en centre de formation et ce qui se joue en milieu professionnel dans**

**l'organisation temporelle du cursus,** avec des espaces-temps dédiés aux SPS travaillées (en fonction des grandes périodes de travail dans le métier visé) et des temps forts institutionnalisés mixant professionnels et formateurs. Les *curricula* doivent rendre compte de cette organisation basée sur la prise en charge de situations significatives et les ressources nécessaires à cette prise en charge.

**Pour nous, une formation professionnelle idéale ne juxtapose pas des périodes et lieux de formation en milieu professionnel (PFMP) et des périodes de formation en centre (PFC) mais les mailles** en renforçant leurs articulations et en offrant en centre de formation la possibilité pour les apprenants de **"transiter" entre deux lieux** (le centre, le milieu professionnel) **et trois acteurs** (les professionnels, les autres apprenants, les formateurs) (Veillard, 2023). Des problématiques territoriales engageant professionnels, apprenants et formateurs notamment sur des alternatives à des pratiques qui posent problème en termes de durabilité constituent un moyen de permettre ces transitions entre lieux et acteurs (cf. situations intermédiaires). **L'alternance n'est alors plus seulement duale mais elle articule trois types d'espaces** : l'espace didactique spécialisé en centre, l'apprentissage en situation de travail, les espaces intermédiaires comme lieu de facilitation des transitions entre l'entreprise et le centre de formation (espaces hybrides permettant d'exemplifier des enseignements, de travailler des projets authentiques, de simuler des situations professionnelles, de collaborer avec des professionnels ou pour le formateur, de jouer le rôle d'un collègue sénior).

	Entreprise	Centre de formation	Espace intermédiaire
Fonction première	de production	de formation	de production <b>ET</b> de formation
Situation	qui relève de l'action	pédagogique	intermédiaire
Apprentissage	en situation de travail	à partir des situations de travail	mise en lien du travail à réaliser et des concepts à mobiliser à partir d'artefacts du travail, d'objets frontières, de situations authentiques
Médiation	MS/MA	formateur	<b>coopération</b> entre acteurs de mondes différents

**En formation professionnelle, c'est le stagiaire ou l'apprenti qui alterne** : la question n'est donc pas seulement celle des outils permettant aux MS/MA et aux formateurs de faire des liens entre eux mais d'aider l'apprenant dans cette alternance.

Des "poches d'air", des temps de respiration, de questionnement, paraissent ainsi essentiels pour aborder diverses questions : quelles problématiques en situation pour l'apprenant ? Comment il peut les vivre, s'en emparer ? Ces espaces-temps – hors des temps affectés formellement au développement des capacités – sont à imaginer comme des espaces-temps de dépôt de ce que l'apprenant a envie/besoin de ramener (des interrogations, des dilemmes, des arbitrages à faire, ...) et qui feront plus tard objet éventuel d'une problématisation. Ils permettent de prendre en compte les trajectoires individuelles des apprenants, sont conçus comme des rites permettant de faire dialoguer le cognitif et l'émotionnel, les valeurs ... Ils articulent des retours sur le vécu en milieu professionnel mais aussi en centre et donc plus largement en formation.

Dans ce modèle de formation, les apprentissages sont pensés dans et hors la salle de formation : les projets de mobilité nationale ou internationale, d'éventuels stages collectifs, des projets collaboratifs/coopératifs au sein de l'établissement ... non conçus explicitement pour apprendre mais pour développer un autre rapport à soi, aux autres et au monde permettent des apprentissages. Il s'agit de mieux identifier le potentiel d'apprentissage de ces projets et situations, les apprentissages visés ou ceux qui peuvent l'être, en permettre la prise de conscience et leur institutionnalisation.

Cette conception intégrative de l'alternance pose 3 questions que Fernagu (2022) résume ainsi, celles :

- "de la capacité formative des différents environnements de travail, qu'ils soient réels ou reconstitués dans les formations, mais aussi celle des environnements de formation qu'ils soient intégrés au travail ou aient lieu en salle de formation ;
- de la construction des relations entre ces différents environnements, chose qui n'est pas toujours aisée et facile à entretenir ;
- de l'accompagnement de proximité des alternants pour faire du lien entre les différents environnements et être mis en capacité d'utiliser l'ensemble des ressources d'apprentissage qui sont à leur disposition, que celles-ci proviennent de l'activité de travail, des travaux pratiques, de la divergence entre ce qui est appris en entreprise et en centre de formation, de l'écart entre le prescrit et le réel, de l'évènement du travail, de la résistance au réel du travail, de l'expérience des autres alternants, etc."

## 3 - Quelques conditions pour une telle formation professionnelle

Mesurer la qualité de l'alternance ne peut se limiter aux taux d'insertion ni à la réussite aux examens. Les acteurs du monde de l'alternance (professionnels, chercheurs, bénéficiaires) s'accordent sur 6 registres à interroger (Fernagu, 2022) :

- le registre pédagogique qui se réfère aux méthodes, aux outils et à l'organisation de la formation ;
- le registre épistémique relatif aux objectifs, aux pratiques et aux tâches dévolus aux apprenants ;
- le registre situationnel qui concerne les lieux, les espaces et les outils utilisés ;
- le registre temporel associé à la durée et au rythme de l'alternance ;
- le registre social relatif aux partenaires, aux acteurs et à leurs rôles ;
- le registre axionnel, qui traite des valeurs et enjeux de l'alternance.

Nous ne reviendrons pas sur chacun de ces registres mais nous pouvons d'ores et déjà noter qu'une telle conception de la formation professionnelle suppose quelques conditions, et ce pour différents acteurs, pas seulement les équipes de direction.

### 3.1. Pour l'Institution

- Une **analyse des effets de la formation sur les apprentissages**.
- Un **renforcement de la formation** des formateurs et des pilotes en centres.

### 3.2. Pour les centres

- Une **ingénierie combinant simultanément plusieurs composantes spatio-temporelles, pédagogiques, de médiation et de voies** (FA, FI, FC, VAE dont mixte) afin d'offrir de multiples possibilités à l'apprenant et l'aider à conduire sa formation en veillant au dialogue et à la négociation. Cela peut passer par la mise en place d'espaces-temps dédiés à cet accompagnement et non spécifiquement affectés au développement de telle ou telle capacité.
- Une **ingénierie accueillant des temps forts collectifs porteurs de sens, à réel potentiel d'apprentissages** (comme la construction d'un répertoire de différentes manières d'incarner un métier / durabilité) ; des temps collectifs **associant professionnels, formateurs et apprenants** pour construire des problèmes territoriaux (en lien avec les questions environnementales ou les risques en termes de santé/sécurité au travail) et imaginer, ensemble, des hypothèses de solutions.

- Un **pilotage de la formation permettant de clarifier les attentes mutuelles entre acteurs** (apprenants, MA/MS et formateurs). Cela suppose **de dégager des temps pour du travail collaboratif entre formateurs et professionnels des domaines concernés**. Ces temps peuvent servir à présenter les capacités à développer, contractualiser les situations à vivre lors des PFMP (qualité des situations proposées), renforcer une connaissance réciproque. L'ingénierie ne pense pas alors le seul rôle des formateurs ou celui des outils de liaison mais pense celui d'une communauté d'apprentissage dont on favoriserait et utiliserait la diversité.
- Un **dispositif de formation défini en équipe et porté collectivement avec des temps de travaux et de partage sur la visée, l'analyse du travail, la coordination** au sein de l'équipe. Ces temps permettent l'appropriation des capacités et du SENS des rénovations en équipe avec une mise en partage du métier auquel on forme (le métier d'aujourd'hui et ses évolutions pour plus de durabilité), une réflexion sur la participation des différentes disciplines au développement des capacités (quels fondamentaux dans ma discipline et au service de quelle(s) capacité(s) ?), une identification des concepts organisateurs de l'action et de méta-concepts permettant de penser les transitions. Ces temps de présence – sans apprenants – devraient être banalisés pour des travaux et organisés de manière hebdomadaire (idéal : 1/3 cours – 1/3 travail en équipe – 1/3 d'accompagnement individuel).
- Une **ingénierie permettant de travailler une diversité de situations, de modèles et de pratiques professionnels**.
- Une **ingénierie offrant des possibilités répétées d'ancrer les connaissances dans les pratiques et les situations, un curriculum de formation construit comme une suite de situations organisée selon un principe de progressivité des apprentissages**.

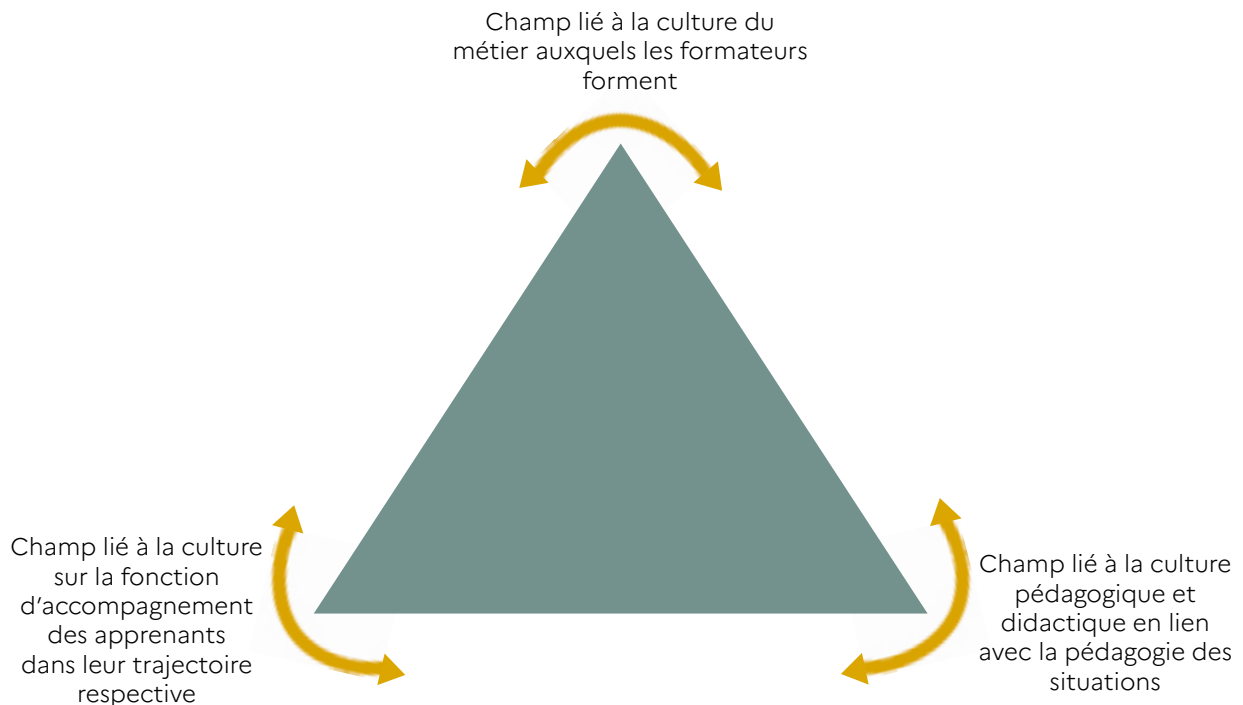
### 3.3. Pour les formateurs (fig. 3)

- Une **culture du métier auquel ils forment, du secteur et de ses évolutions ainsi qu'une connaissance du travail réel des professionnels (dont des pratiques émergentes en lien avec les transitions) notamment pour la recherche de situations authentiques.** Une telle formation en lien avec les réalités du travail, notamment locales, les pratiques et les cultures professionnelles, suppose une analyse des situations de travail locales (STL) en lien avec les SPS pour ancrer les savoirs disciplinaires essentiels afin d'accompagner les apprenants (en termes de pratiques mais aussi d'identités et d'enjeux) et ce, y compris pour les formateurs de disciplines "générales" qui doivent s'acculturer aux métiers auxquels ils forment.
- Une **culture sur leur propre métier, les pratiques pédagogiques et didactiques, la pédagogie des situations** permettant d'accompagner les

apprenants à la réflexivité et à la conceptualisation à partir des situations professionnelles vécues. Cela passe par un **outillage des formateurs** sur la manière dont on apprend, sur les conditions qui rendent une situation apprenante, sur les temps nécessaires aux apprentissages (dont ceux liés à l'entraînement des capacités), sur les différentes manières de ramener le réel en formation (démarches/ techniques spécifiques comme l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, etc.) et la régulation des interactions sociales favorables aux apprentissages.

- Une **culture sur la fonction et la posture d'accompagnement de la trajectoire de l'apprenant au sein du dispositif** lui permettant d'orienter lui-même sa formation, de maintenir son engagement et d'autoréguler ses apprentissages en termes socio-affectif, émotionnel et cognitif y compris dans sa relation à l'emploi.

Figure 3 - Le triptyque des champs de compétences des formateurs



# Bibliographie

- Barrere, P. (2006). Les approches par la vision partagée. *Revue internationale de psychosociologie*, XII, 158-175.  
URL : <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2006-27-page-158.htm?ref=doi>
- Bourgeois, E., Nizet, J. (2008), Interactions sociales et apprentissage. Dans : , É. Bourgeois & J. Nizet (Dir), *Apprentissage et formation des adultes* (pp. 155-200). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Borras, I., Bosse, N., Baraldi, L., (2022), *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques*, Céreq. URL: <https://books.openedition.org/cereq/1789>
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1983), *Savoir faire, savoir dire*, PUF.
- Clot, Y., (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- Dewey, J., (1938/2006), *Logique, la théorie de l'enquête*, Presses Universitaires de France.
- Donnadieu B. (2001), Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures, in *Alternance et complexité en formation*, Éd. Seli Arslan.
- Eduter Ingénierie (coll.), (2015), *Guide pédagogique de la formation par apprentissage dans l'enseignement agricole technique*,  
URL : <https://chlorofil.fr/diplomes/pedagogie/formation-pro/guide-pedagogique-formation-par-apprentissage>
- Fabre, M., (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. PUF.
- Fabre, M., (2016), *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* De Boeck Éducation.
- Fernagu-Oudet, S., (2006), Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation, *Savoir et formation*, L'Harmattan.
- Fernagu, S., (2022), *Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance*.  
URL : <https://www.cesi.fr/fr/actualites/une-pedagogie-de-lalternance-efficace-enjeux-et-pratiques/>
- Fernagu, S., (2022), *Pour une pédagogie des conditions de l'apprentissage en milieu professionnel*, Presses Universitaires de Louvain.
- Flipo, N., (2023), Actes des rencontres "Expériences collectives pour former aux transitions et à l'agroécologie", ENSFEA, 2-5 octobre 2023.
- Jézégou A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'harmattan.
- Gaborieau, I., Vidal, M., (coord.), (2022), *Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions.
- Gilly, E., Veuillerot, E, (2017), L'apport de la didactique professionnelle sur la construction d'un dispositif d'évaluation certificative : Impact sur les pratiques évaluative et formative des formateurs. Colloque de l'ADMEE 2017 - Dijon
- Kelly, T., (1986), Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, n°14.
- Hattie, J., (2012), *Visible learning for teachers. Maximaizing impact on learning*, Grande-Bretagne : Routledge.
- Hervé, N., (2022), *Penser le futur : Un enjeu d'éducation pour faire face à l'Anthropocène*, Lormont, Le Bord de l'eau.

- Lainé, A., Mayen, P., (2019), *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles. Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*, Educagri éditions
- Lecointre, G., (2018), *Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*, Belin Education.
- Levy, J., Lussault, M., (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin.
- Martinand, J-L., (1985), Sur la caractérisation des objectifs. De l'initiation aux sciences physiques, *ASTER*, n°1, 14-154. - URL : [https://www.persee.fr/doc/aster\\_0297-9373\\_1985\\_num\\_1\\_1\\_895](https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1985_num_1_1_895)
- Mayen, P., (2004), Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle, in Marcel, J-F., & Rayou, P., (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation*, INRP
- Mayen, P., Olry, P., (2012), Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche & formation*, 91-106.  
URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1872>
- Mayen, P., Lainé, A., (2014), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*, Editions Raison et Passions.
- Mayen, P., Gagneur, C.A., (2017), Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail, 70-83, *Recherches en éducation*, n°28.  
URL : <https://journals.openedition.org/ree/6050?lang=en>
- Meirieu P., (2002), Transmettre, oui... mais comment ? Hors-série *Sciences humaines*, n°36, Mars-avril-mai 2002.  
Disponible sur : [https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-transmettre\\_fr\\_130.htm](https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-transmettre_fr_130.htm)
- Meirieu, P., (1987/2016), *Apprendre... Oui, mais comment ?* (24e éd.), France : ESF Editeur.
- Métral, J-F., (2023), Actes des rencontres "Expériences collectives pour former aux transitions et à l'agroécologie", ENSFEA, 2-5 octobre 2023.
- Mottier-Lopez, L., (2015), *Evaluation formative et certificative, Enjeu pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck
- Pastré, P., (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, (139), 13-35.
- Pastré, P., (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G., (2006), La didactique professionnelle, in *Revue française de pédagogie*, INRP n°254, 145-198.
- Péan, V., *Transition : la révolution sous sédatif*, Lettre électronique de la mission Agrobioscience, mars 2015, 2015.  
URL : <http://www.agrobiosciences.org/archives-114/sciences-et-societe/les-chroniques/article/transition-la-revolution-sous-sedatif#.WtnwhC5ubcs>
- Perrenoud, P., (2001), Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? 25-28, in *Formation professionnelle suisse*, (2001), n°4.
- Piaget, J., (1974), Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. *Sélection organique et phénocopie*, Hermann.
- Plane, S., (2016), L'oral, un instrument de la pensée, [vidéo],  
[http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/itw\\_plane\\_L-oral\\_un\\_instrument\\_de\\_la\\_pensee.mp4](http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/itw_plane_L-oral_un_instrument_de_la_pensee.mp4)
- Rabardel, P., (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin.  
Consulté le 02-03-2021 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>



- Rabardel, P., Pastré, P., (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Octarès.
- Roux, C., Héraut, F., Depalle, E., Roquelle, E., Veuillerot, E., (2021), Un entretien pour évaluer des capacités à partir de situations professionnelles vécues : un nouveau défi pour l'enseignement agricole français, *Éducation et socialisation*.  
URL : <http://journals.openedition.org/edso/17254>
- Tardiff, J., (1993), L'évaluation dans le paradigme constructiviste, in Hivon, R., (dir.), (1993), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, éd. du CRP.
- Tutiaux-Guillon, N., (2009), Histoire-géographie et éducation au développement durable : entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences, in Grumiaux, F., Matagne, P., (ed), *Le développement durable sous le regard des sciences* (vol.1), Paris, France : Edition l'Harmattan.
- Veillard, L., (2023), Apprendre au travail : rôles et questions didactiques posées, une modalité de transmission dans la formation professionnelle, 133-148, in *Education et didactique*, Presses universitaires de Rennes.  
URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/11449>
- Veillard, L., Métral, JF., (2023), Les situations intermédiaires dans les formations en alternance, document de travail
- Viveret, P., (2014, le 26 août), Le mot transition est un terme imprécis et insuffisant. *Libération*.  
Repéré à : [http://www.liberation.fr/france/2014/08/26/le-mot-transition-est-un-terme-imprecis-et-insuffisant\\_1087459](http://www.liberation.fr/france/2014/08/26/le-mot-transition-est-un-terme-imprecis-et-insuffisant_1087459)
- Viveret, P., Chabaud, J., (2023), *La traversée. Du temps des chenilles à celui des métamorphoses : un contre-récit positif pour traverser le chaos*, Les liens qui libèrent.
- Vygotski, L-S., (1934/1997), *Pensée et langage* (traduit par F. Sève, 4e éd.). Paris, France : Editions La Dispute.
- Wittorski, R., (2001), La professionnalisation en question, (p.33-48), in *Questions de recherches en éducation: action et identité*, Paris : L'Harmattan, INRP



L'Institut Agro Dijon  
Eduter Ingénierie  
26 Bd du Docteur Petitjean  
BP 87 999  
21079 DIJON cedex  
<https://institut-agro-dijon.fr/>  
<https://eduter.fr/eduter-ingenierie/>

**Mars 2024**