

Enseignement agricole
Formations grandeur nature



Quelles ont été les influences de la « dynamique compétences » et de l'analyse du travail (la didactique professionnelle en est un « versant ») sur la rénovation des diplômes en UC ?



Accompagnement BPREA Mars 2008

Thierry Langouët : Eduter, site de Marmilhat de l'ENESAD

1. Le diagnostic général à l'époque (1997/1998..)

- Le **public a évolué** dans les formations UC
 - Bcp d'éléments mais en bref : moins d'origine agricole, autres expériences +, moins « pratique »
- Les formations et les évaluations UC se sont « **scolarisées** » (contraire de professionnalisées)!, parfois par nécessité économique mais bon =pb !!!
- L'emploi **salarié se développe** dans les exploitations agricoles
- Le métier de « **responsable** » d'exploitation évolue en fond et en forme
- Il faut donner des nouveaux outils pour la **VAE**
- Des **concurrences** s'installent fortement dans le paysage de la **certification** (RPP, CQP)

Le Ministère s'interroge donc en général sur la professionnalité et la professionnalisation de ses certifications UC

2. Le contexte général des années 90

- Le débat compétences/qualification
 - Complexe, mais en gros : **compétences = entreprises**, qualification = système éducatif et de formation
 - Donc certifications professionnelles = formation et évaluation en **situation réelle** (dans et par les entreprises ?)
- « Réactions » du Ministère :
 - Rapprochement le plus grand possible sur **les contours d'emplois réels** (que fait réellement un salarié ou un REA en termes d'activités sans référence (!?) à des exigences de l'institution de formation)
 - L'Etat décide néanmoins de **conserver des « matières générales »** dans des unités propres dans son positionnement double : certification professionnelle et éducative (formation citoyenne, poursuite d'études, etc.)
 - Professionnalisation de la certification professionnelle avec la volonté se centrer davantage sur le travail réel (**évaluer des capacités dans des situation où les compétences s'expriment**):
L'Etat s'engage fortement et différemment sur ce que doit maîtriser un « certifié ».

3. Comment a été utilisée la didactique professionnelle (DP) ?

- Comme le « comportementisme » dans le précédent système des UC : pas totalement mais comme :
 1. Un outil d'aide à la décision : choix des UC professionnelles et techniques (celles qui sont révélatrices de la compétence professionnelle)
 2. Une logique de fond pour professionnaliser l'évaluation certificative:
 - Cohérente avec le type de capacités évaluer (appliquer, réguler, combiner et être stratège, cf. ci-après) et les situations dans lesquelles elles s'expriment (en situation réelle ou reconstituée ou simulée)
 3. Une logique de fond pour professionnaliser la formation : partir de l'activité réelle, former en situation réelle, accompagner les apprenants dans la conceptualisation de leur activité

4. Mais qu'est ce que la DP ?

- son but : **analyser et comprendre** comment les individus construisent et développent des compétences professionnelles
- Elle consiste **à analyser le travail en vue de la formation des compétences**
- 3 notions centrales :
 - La notion de **situation** : en formation prof les savoirs scientifiques et techniques ne sont pas premiers, mais les situations (complexes, globales, diverses et marquées par la variabilité). Elles sont aussi un moyen de formation
 - L'importance de **l'analyse du travail** des professionnels
 - L'action ne se réduit pas à sa part d'exécution, elle comporte une **dimension conceptuelle**. L'action efficace est organisée au niveau conceptuel = intelligence de l'action

Il est posé que des transformations affecteraient le travail qu'elles auraient donc des conséquences sur les compétences requises

Il y aurait une augmentation générale de la dimension événementielle du travail

3 types de situations

Situations 1 : le but et la démarche de l'action sont clairement identifiés. Les compétences requises relèvent alors du savoir faire, du savoir appliquer le bon mode opératoire

situations 3 : Ni le but ni les démarches ne peuvent être clairement précisés et il n'y a rarement ni une seule solution ni une seule démarche. L'opérateur doit savoir combiner et être stratège.

Situations 2 : le but de l'action est clairement identifié mais il n'est pas possible de décrire un cheminement unique (donc des démarches uniques). Les compétences à diagnostiquer sont essentielles dans le sens où l'action vise à ramener le système à son état d'équilibre (initial). Dans ce cas, les causes sont en nombre illimité, il faut comprendre et pas seulement savoir faire.

le travail aurait donc tendance à se complexifier.

La complexification du travail nécessiterait le passage d'une coordination agie à une coordination conceptuelle

- une coordination agie (par l'action elle-même, cf Piaget) où la compétence est incorporée (Le Plat), voire engluée dans l'agir, incapable de se réfléchir, de s'explicitier et de se transférer
- à une coordination conceptuelle qui procède en distinguant le plan du réel et de l'action et le plan de la représentation
- cette évolution ne peut se faire qu'en passant d'une forme de connaissance prédicative (discours, savoirs institués) à une connaissance opératoire qui ne s'exprime que dans l'action elle-même
- Les situations de travail disposeraient donc de dimensions professionnelles et développementales

En synthèse :



- ↓
- **appliquer**
 - **réguler +**
 - **combiner, être stratège +**

- ↓
- Importance de la
conceptualisation* de l'action**
- **coordination conceptuelle**
 - **connaissance opératoire de
l'action**
 - **verbalisation**

↘ ↙

**Professionnalisation de
l'évaluation (des
capacités) et de la
formation**

**≠ de théorisation d'un système de connaissances
= réseau de concepts pour organiser et coordonner
l'action
= pas appliquer des connaissances mais les
transformer en des organisateurs de l'activité*

5. Le résultat de cette approche en matière de rénovation

Référentiel professionnel

Etude sectorielle des emplois
(ex : emplois dans les métiers
de la PRA ou du REA)

Activités et
fonctions
réelles des
emplois tenus

Identification des options et
spécialités et des
transversalités possibles

Exigences
académiques
et éducatives

Analyse du
travail

Identification
des situations
significatives

Objectifs terminaux des UC
générales

Objectif terminaux des UC
professionnelles (d'options, de
spécialités pour le BPA) et techniques
(BP REA)

Objectifs intermédiaires et à
évaluer, points sur lesquels
peut porter l'évaluation,
attendus en terme d'évaluation
certificative (**pas dissociation
sciences, techniques, pratique**)

Descripteurs de
compétences
(savoirs, savoir
faire et
comportements
professionnels)

Catégorie de situations et de
compétences

	1 : Buts et démarches identifiés	2 : but connu mais démarches multiples	2 : but pas connu et démarches multiples
	Savoir appliquer le bon mode opératoire	Diagnostiquer et ramener à l'équilibre	Savoir combiner et être stratège
BPA	++	+	-
BPREA	+	++	+

Choix et
élaboration

Centres

contextualisation

UCARE(s)

Évaluations en
situation
professionnelle
et évaluations
« classique »

Évaluation de
l'observable, de
l'argumentation,
de la
conceptualisation

Types de capacités à évaluer

Appliquer

Diagnostiquer
Réguler

Innover

Référentiel de compétences

Référentiel d'évaluation

X UC : Générales, prof, tec, UCARE

6. Conséquences sur l'évaluation et la formation

Davantage **d'évaluations** en situations professionnelles (réelles, reconstituées, simulées)

- Pas seulement **l'observable, le « faire »** (au sens de la PPO = sortie de l'action, ex : « la vache est traite » ou la stratégie de l'exploitation est cohérente, etc.)
- Mais aussi **« conceptualisation » des situations** :
 - Vérification de la **pertinence des facteurs** pris en considération par le candidat pour la conduite de son activité
 - Vérification de la **cohérence des stratégies** décidées selon les buts énoncés
 - Faire émerger **les paramètres de la situation** de travail utilisés par le candidat pour agir
 - Faire émerger des **dimensions autres** que purement techniques ou pratiques, ou en lien direct avec l'activité observable, qui participent cependant pleinement à l'organisation de l'activité
 - Faire émerger **la façon dont le candidat formalise l'organisation de la situation** (concepts pragmatiques utilisés, règles de prise de l'information, liens entre les différents dimensions, etc.)
 - Utiliser la **verbalisation** par le « candidat » pour les points précédents

Attention : situation ≠ uniquement celles qui mobilisent des gestes professionnels « physiques » (travaux avec les animaux...), = toutes situations professionnelles qui disposent de dimensions significatives, critiques ou à risques représentatives de la compétence d'un professionnel

- Idem points précédents mais dans des situations dégradées = faire varier (**régulation**) = vérification de la « capacité » qui s'exprime le mieux lors de l'imprévu, voir totalement inconnues (**innovation**)

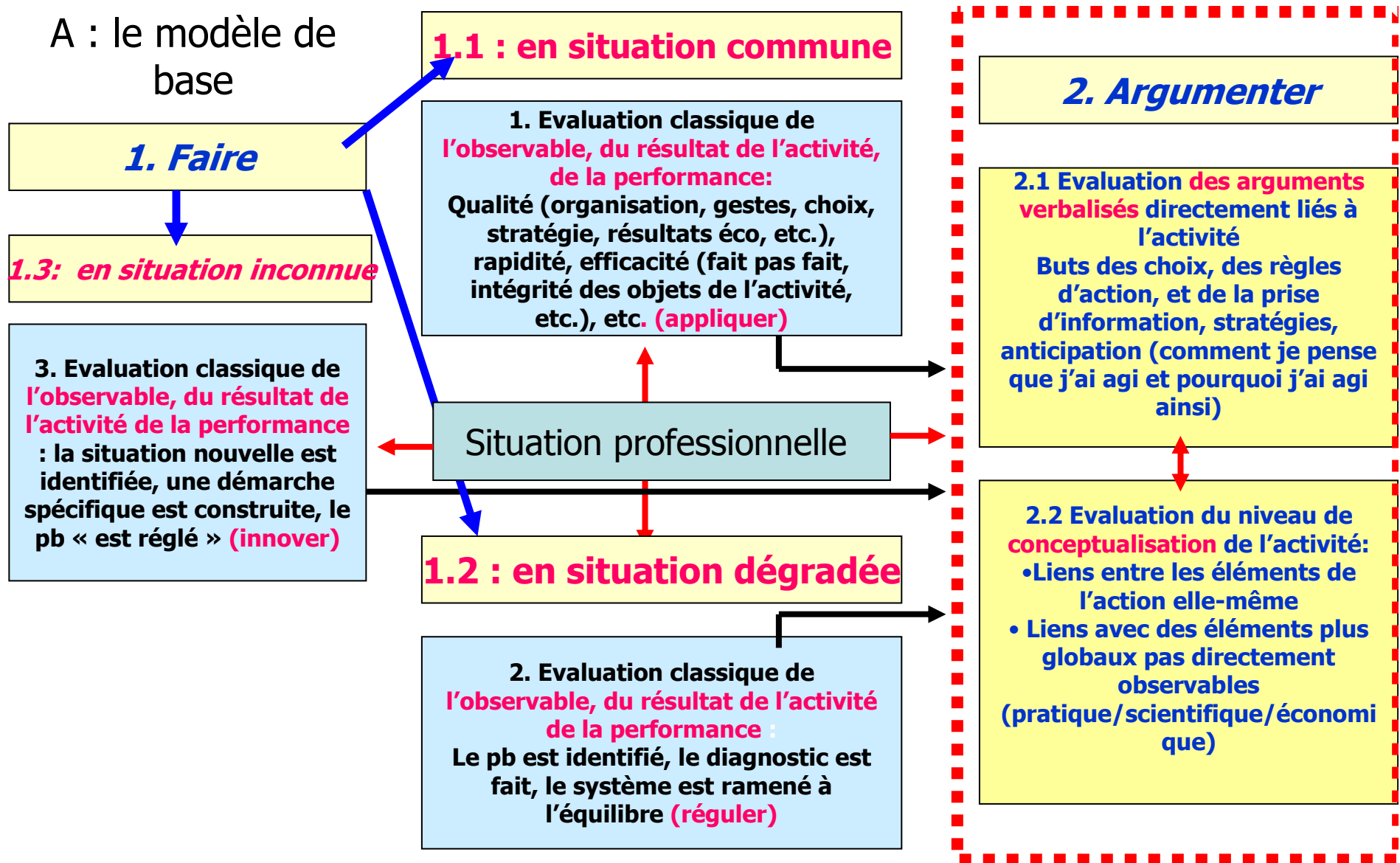
Attention : évaluation dans des situations où la compétence s'exprime le mieux mais évaluation de capacités

Pour la formation :

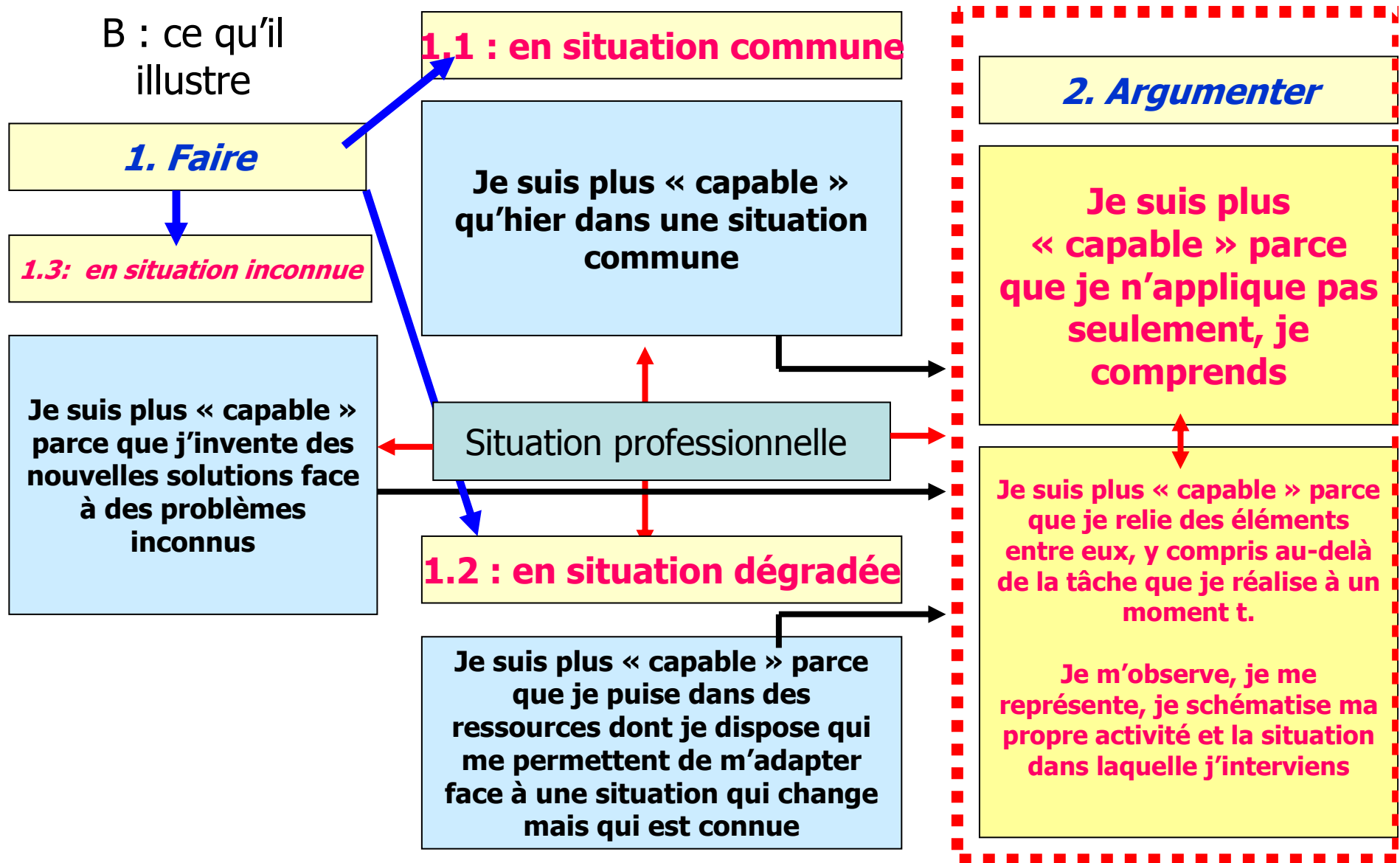
- Analyser les situations avec les apprenants (différent de les exposer)
- Développer la conceptualisation des situations :
 - Décrire l'activité, identifier les concepts mobilisés, les buts, les règles de prise d'information, les liens entre les différentes dimensions (formateurs et apprenants)
 - Instruction au sosie par les apprenants
 - Usage de simulateurs
 - Situation de formateur pour les apprenants
 - Échange et analyse de pratiques (des apprenants)

L'analyse réflexive de l'activité comme voie de formation et modalité pédagogique

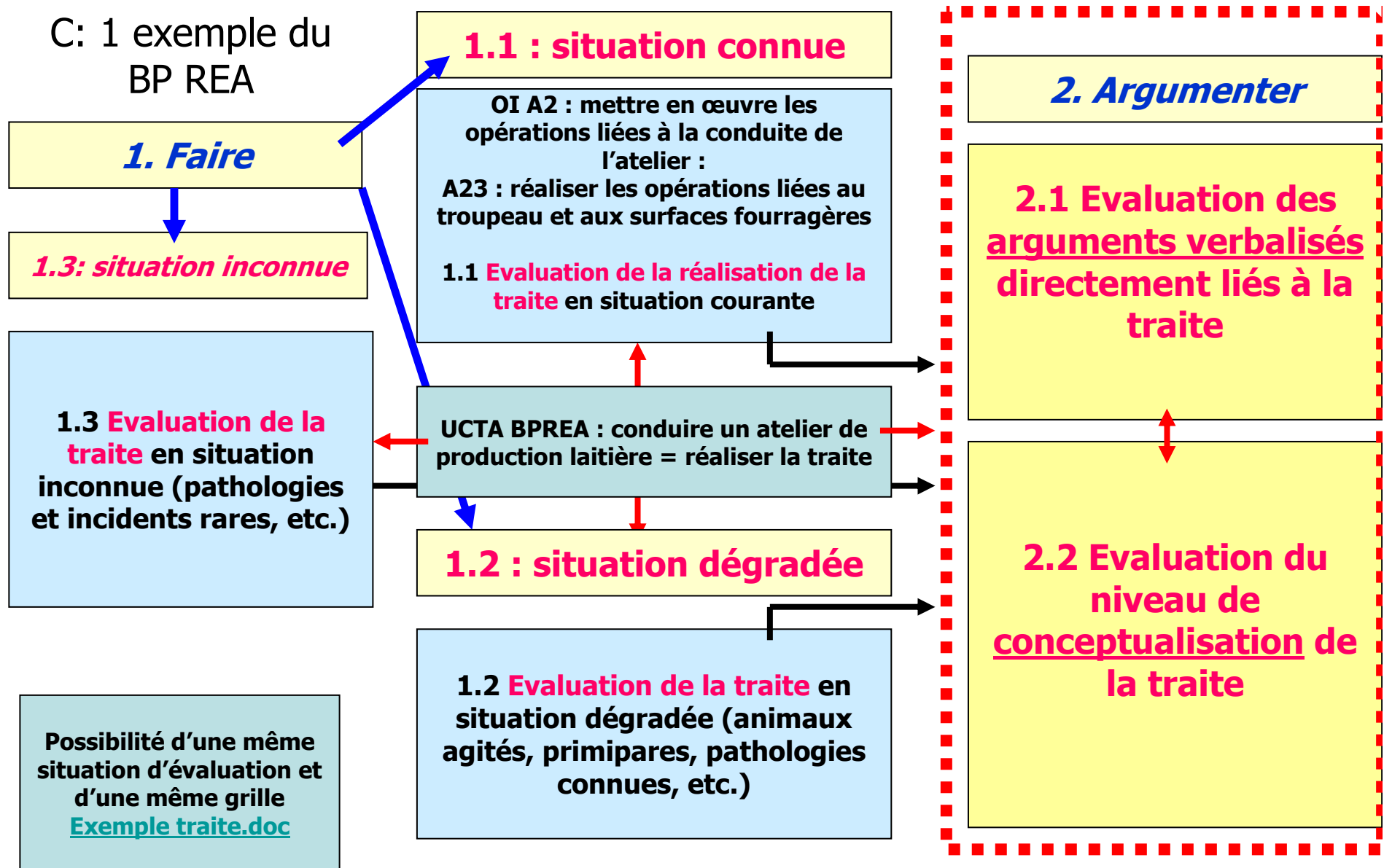
8. Les conséquences « possibles » sur la méthode d'évaluation certificative



8. Les conséquences « possibles » sur la méthode d'évaluation certificative : suite 1

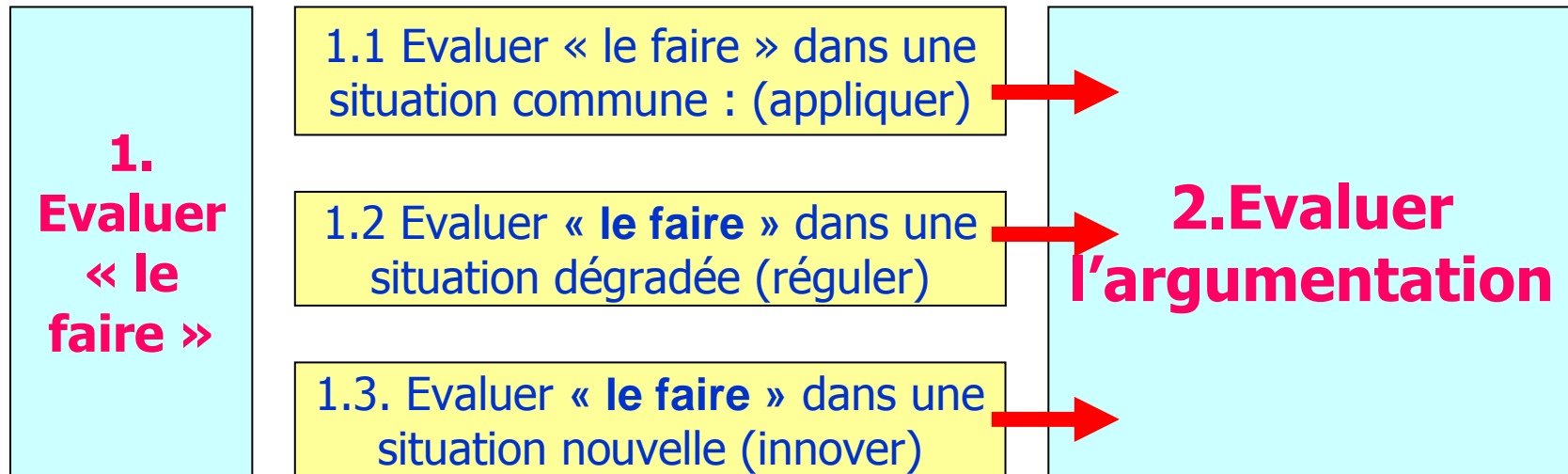


8. Les conséquences « possibles » sur la méthode d'évaluation certificative : suite 2



8. Les conséquences « possibles » sur la méthode d'évaluation certificative : suite et fin

- En synthèse



Conclusion (si c'est possible !)

- **Enjeux la rénovation :**
 - former des professionnels tout en conservant une logique éducative,
 - Être concurrentiel sur le « marché de la certification professionnelle », même si évaluation de capacités et pas de compétences
- **Conséquences en termes de pratiques :**
 - 1 professionnaliser le plus possible l'évaluation certificative,
 - 2 professionnaliser la formation (conséquence du 1)
- **Questionnements lourds :**
 - Stabilisation institutionnelle de l'étayage scientifique, des outils, traduction opérationnelle d'une théorie, mutualisation,
 - Compétences (formation à), identité des formateurs,
 - Organisations des centres, partenariats nécessaires,
 - Acceptation du modèle par les acteurs de l'évaluation,
 - Efficacité (évaluation des apports sur la professionnalité des formés et certifiés dans cette dynamique)
 - Efficience (« Soutenabilité » économique), et en premier pour les organismes de formation