

Résultat de la recherche avancée de témoignage

Rénovation du tronc commun en bac pro : un exemple de projet collectif du bloc 4 au Campus Agronova

CAMPUS AGRONOVA Site de Saint-Genest-Malifaux, Auvergne-Rhône-Alpes

Le Creux du Balay

42660 Saint-Genest-Malifaux

Tél : 0477402300

Site web :

Responsable : <https://www.campus-agronova.fr/> , jean-baptiste.auroy@educagri.fr

Rédacteur de la fiche : Brigitte BESSON, Pascale SABATIER, Patrick JASSERAND, Guillermo SARABIA, Christian PELTIER, : référentes régionales EPA2, coordinatrice filière bac pro TCVA, enseignants, chargé d'appui pédagogique et didactique du DNA

DESCRIPTION SYNTHETIQUE DE L'ACTION

Contexte de l'établissement

Le bac pro TCVA est une formation qui attire des jeunes passionnés par l'animal de compagnie mais dont le cœur de métier s'appuie sur les techniques de vente. Cette année, la classe de 1^{ère} est composée de 19 élèves. L'équipe est constituée de 14 enseignants, plutôt soudés, jusque-là en routine sur l'organisation de la formation. Patrick est enseignant d'ESC dans cette formation. Dans ce contexte de

rénovation du tronc commun du bac pro, comme tous ses collègues, il se questionne sur comment s'y prendre. En effet, il est désormais partie prenante dans 2 blocs de compétences pour 4 capacités interdisciplinaires à construire et à évaluer chez les élèves. En tant qu'enseignant d'ESC, il devra piloter l'évaluation de ces capacités. Pour 3 d'entre elles (C3.2, C4.2 et C4.3), les EIE (Enseignement à l'Initiative de l'Etablissement) sont aussi *'à mobiliser et concourent, en associant des disciplines du domaine professionnel aux disciplines impliquées dans le module, à la construction et l'acquisition de la capacité'*.

Pour le bloc 4, le projet collectif doit s'inscrire dans le territoire de l'EPL, impliquer des acteurs extérieurs et il vise à développer la capacité des élèves à 1- agir dans un cadre collectif, 2- réaliser une analyse réflexive de son action au sein du collectif. Le projet collectif reposant sur une commande territoriale, l'équipe enseignante, qui se compose ici des enseignants d'ESC, d'Histoire-Géographie-EMC, de Techniques Commerciales et de Biologie-Écologie, a voulu mettre en valeur le territoire autour du lycée : le PNR (Parc Naturel Régional) du Pilat. En effet, le site de St Genest-Malifaux (Campus Agronova) est un petit établissement aux portes du Pilat, territoire rural de moyenne montagne, largement boisé et très agricole (agriculture d'élevage et de petits fruits) et très prisé par le tourisme vert pour ses grands espaces.

Le déroulement du projet

Le projet s'est déroulé en 2023/2024 en 5 phases

Phase 1 – De réunion d'équipe en réunion d'équipe, passer d'une information générale sur la rénovation du bac pro à la construction et la mise en œuvre du projet collectif du bloc 4

A la suite d'une réunion d'information organisée en soirée par le directeur-adjoint de l'établissement, à destination de

l'ensemble des équipes des 3 filières bac pro de l'établissement, la coordinatrice de filière TCVA, Pascale (qui a suivi la SIL^[1] et qui est par ailleurs référente régionale EPA2), propose à son équipe un travail plus spécifique pour guider l'appropriation collective de la rénovation et s'y préparer concrètement ; cela est d'autant plus nécessaire que plusieurs enseignants sont nouveaux sur la filière. Elle vise concrètement que l'équipe se donne un canevas sur les 3 ans de la formation en balisant les temps forts auxquels on tient, entre ceux qu'on veut conserver et reconduire ou ceux nouveaux qu'on envisage, comme le projet collectif du bloc 4, nouveauté de la formation. La coordinatrice organise un premier atelier sur un temps libre en fin de journée pour 1- faire culture commune autour des nouvelles attentes de la formation côté élèves et 2- par ricochet côté équipe, en termes de formation, d'approche capacitaire et d'usage des différentes parties d'un référentiel de diplôme. L'équipe en ressort partagée : pour les uns, ce n'est qu'une énième rénovation, sans grand changement et n'impliquant que le tronc commun... Pour d'autres, des changements majeurs de pratiques s'annoncent nécessaires. Certains enfin y voient l'opportunité d'engager un travail collectif de fond sur l'organisation du parcours de formation proposé aux apprenants recrutés.

Quelque temps plus tard, l'équipe est de nouveau réunie. Pour ce nouvel atelier, Pascale demande l'appui de la Bergerie Nationale (Christian PELTIER) pour être guidée afin que ce temps soit vraiment constructif. Le directeur-adjoint banalise un temps pour faciliter la mise en œuvre de ce travail collectif. Sur un grand tableau blanc, une frise en 3 années est schématisée et chacun fait apparaître sur un post-it un temps fort de son choix par année ; on peut y lire notamment '*intégration*', '*projet laïcité*', '*stages*', '*SPV*', '*MAP*', '*voyage filière*', '*squelette stop motion*'... Certains temps forts communs se dégagent et mettent en lumière 1- l'interdisciplinarité associée, 2- le travail en boucle sur

certaines temps forts au fil des 3 ans (ex : SPV, stages) et 3- la connexion des activités décrites avec les SPS (Situations Professionnelles Significatives) et les capacités visées par le référentiel. Patrick a placé un post-it '*projet collectif & EIE*' en année de 1^{ère} mais sans le détailler car il n'a pas encore d'idée ni sur le projet potentiel ni sur la complémentarité possible avec le nouvel EIE à construire. A l'issue de l'atelier, l'équipe est satisfaite d'avoir acquis une vision plus globale du parcours d'un apprenant.

Une troisième fois, l'équipe se réunit sur un nouveau temps banalisé et toujours en présence de Christian PELTIER. L'objectif est double : voir comment ont été approfondis les temps forts et co-construire l'EIE à présenter au conseil d'administration de juin. En abordant ce second temps, Pascale et Christian constatent que le MG4, auquel s'adosse l'EIE, n'est pas connu de tous ; même si cela prend du temps non prévu mais comme c'est pour eux un préalable indispensable, ils proposent de lire ensemble le référentiel et d'en relever les points saillants : une commande territoriale, un projet à l'initiative du groupe apprenant, un accompagnement interdisciplinaire par des enseignants volontaires, une évaluation interdisciplinaire pilotée par l'enseignant d'ESC, où la coopération, le renforcement des compétences psychosociales (CPS) et la durabilité/soutenabilité sont au cœur des apprentissages.

[1]*SIL – Session Institutionnelle de Lancement : session de formation pour les directeurs et professeurs coordonnateurs proposée par la DGER, l'IEA et l'ENSFEA pour accompagner les rénovations de diplôme.*



Figure 1 – L'équipe enseignante réunie pour un des ateliers de travail

Une fois les choses au clair, c'est toute l'équipe – et pas seulement Patrick – qui se projette dans un projet support et connecte l'EIE, jette les premières lignes de sa rédaction. Spontanément, le PNR est identifié comme commanditaire potentiel du projet collectif car c'est le territoire d'ancrage de l'établissement et il est dynamique : il offre de nombreuses actions dans lesquelles les jeunes pourraient s'inscrire et certains acteurs sont connus.

Patrick envisage d'abord de tirer une commande d'un projet existant intitulé « *Fenêtres sur le paysage* » avec des artistes peintres et photographes en résidence sur le Parc. Il propose que les jeunes explorent le territoire à la manière d'artistes, où ils seraient motivés par la photographie. Ceci sensibiliserait les jeunes à la démarche de création qu'ils devront mettre en œuvre dans un autre module, le MG3. Il envisage que les jeunes enquêtent sur ce que des artistes produisent sur le paysage. Ils pourraient produire eux-mêmes leurs propres photos qui pourraient être exposées à la Maison du Parc où beaucoup de touristes passent pendant l'été. Séverine, enseignante en Histoire-Géographie, aussi concernée par le MG4, se projette dans une lecture de paysage. Guillermo, enseignant en biologie-écologie et par ailleurs passionné par l'aquarelle, propose son soutien naturaliste et artistique. Une première piste de projet et un premier noyau d'intervenants se dessinent. Patrick s'engage à prendre les contacts avant juillet pour être certain que le projet démarre dès la rentrée.

Phase 2 – A la rentrée, organiser et lancer le projet avec les incertitudes et les aléas

À la réunion de rentrée de septembre, Patrick n'a pas encore conclu de commande. Malgré un échange avec la personne en charge des actions culturelles du PNR, aucun projet en adéquation avec les attendus du référentiel n'a clairement émergé. Pascale lui propose de contacter la chargée de mission Agriculture du PNR avec lequel l'établissement collabore régulièrement pour d'autres actions. Patrick se saisit de cette opportunité. La chargée de mission Agriculture du PNR est réceptive et accepte de travailler avec les jeunes. Emane le besoin du PNR de faire connaître du grand public les bénéfices environnementaux rendus par certains agriculteurs locaux. Le PNR a conscience que les efforts de certains de ses agriculteurs (34 exploitations dont l'exploitation de l'EPL) en faveur de la biodiversité, de l'eau et du paysage ne sont pas connus du grand public et que la communication actuelle par le PNR n'est pas très attractive (des panneaux très techniques sur les Paiements pour Services Environnementaux (PSE) et pas vivants). Une rencontre est fixée au lycée où la classe recevra la commande.

Patrick est satisfait mais dubitatif, il a beaucoup de questions en tête : il n'est pas spécialiste de l'agriculture, comment accompagner au mieux cette demande orientée ? Ses élèves de TCVA vont-ils eux aussi s'y retrouver ?

Patrick qui assiste entre temps à une intervention du responsable régional d'une enseigne de jardinerie-animagerie, finit par trouver l'attache de la commande à la filière TVCA : le développement des rayons « terroir », sur lesquels les jeunes seront certainement amenés à intervenir car les magasins recherchent des vendeurs polyvalents (au-delà du seul rayon animagerie). Cela implique de savoir ce qu'est un terroir et comment agriculture et territoire interagissent.

Arrive enfin le rendez-vous entre la classe et le PNR,

représenté par Caroline CHAMPALLIER, chargée de mission Agriculture du PNR du Pilat, elle-même accompagnée de Christine GAZEL de la Communauté de Communes des Monts du Pilat et Stéphane COURBON du Comité de Développement Agricole Haut-Pilat. Côté lycée, seul Patrick accompagne les apprenants, ses collègues intervenant en Histoire-Géographie-EMC et EIE étant retenus en cours. Les acteurs locaux posent la commande suivante aux élèves : « *Comment faire connaître auprès du grand public les services environnementaux rendus au PNR par certains de ses agriculteurs ?* ». Les élèves ont carte blanche pour le livrable, du moment qu'il soit éducatif et attractif et que les gestionnaires du PNR soient informés de l'avancée du projet. Les élèves comprennent la demande et sont d'accord pour relever le défi.



Figure 2 – Les élèves de 1^{ère} bac pro TCVA reçoivent la commande du PNR

Phase 3 – Démarrage et début de déroulement du projet avec les apprenants

C'est Alexandra, enseignante en Techniques commerciales, qui démarre l'activité avec une carte mentale coopérative pour que les jeunes, autant qu'elle, comprennent la situation. Comme elle n'a pas pu assister à la rencontre avec le commanditaire et qu'elle n'a pas eu beaucoup de temps pour se concerter avec Patrick, les élèves assurent le relais. La carte mentale permet de resituer les éléments de base de conduite d'un projet à travers le CQQCQQP. (Acronyme pour « *Qui fait Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? et Pourquoi ?* ». C'est une

méthode empirique basée sur un questionnement systématique en vue de collecter les données nécessaires et suffisantes pour analyser et rendre compte d'une situation, d'un problème, d'un processus.) Beaucoup de points ressortent : Qui sont les agriculteurs engagés dans les PSE ? Où se trouvent-ils ? Pourront/voudront-ils tous être enquêtés ? Sous quel format leur parole pourrait-elle être portée ? Quel calendrier est possible pour mener le projet à son terme ? etc.

Lors des premières séances, Alexandra insiste sur la nécessité de tracer au fil de l'eau l'ensemble des éléments constituant un projet (ressources, rencontres, propositions – même celles non retenues – décisions prises, productions...). Elle connaît le potentiel d'un tableau visuel Padlet et veut sensibiliser les élèves. Comme ceux-ci sont d'accord d'adopter ce type de support pour retracer la totalité du travail mené (individuellement et collectivement), elle mobilise plusieurs séances EIE pour la méthodologie de construction d'un Padlet et son alimentation.

Accompagnés par Patrick, les élèves définissent le choix du livrable : ils optent pour 1- de courtes interviews en mode « *fast & curious* » comme sur Konbini (<http://www.konbini.com/categorie/videos/>) guidées par 15 à 20 questions, intégrant des questions humoristiques et décalées (pour déconstruire certains clichés sur le monde agricole) et 2- une photo de l'agriculteur à la manière de l'artiste Marc Trivier (photo en noir et blanc, posture avec une chaise). Collectivement, ils réalisent une série de questionnaires d'une dizaine de questions à la façon « *fast & curious* ». Pour garder trace du projet en train de se faire sur le terrain, le groupe classe décide en parallèle de conduire un vlog. Padlet et vlog seront des supports facilement mobilisables par les élèves lors de l'évaluation CCF prévue en fin de projet.

Pour solliciter les agriculteurs engagés, les élèves prennent individuellement contact avec eux. A la suite des appels, 16 sont d'accord pour être interviewés et filmés. L'équipe, qui

ne se voit pas beaucoup mais qui s'entend bien, est globalement satisfaite du déroulé actuel même si l'anticipation manque. Elle organise la phase d'enquête avec la direction et la vie scolaire : les élèves se répartissent en 3 groupes (car 3 enseignants-encadrants et 3 mini-bus), 2 jours sont banalisés pour la classe, l'itinéraire est précisé sur chacune des 3 zones géographiques, l'intendance est prévue et le matériel est identifié.

Avant le départ sur le terrain, Patrick et Guillermo, qui sont à l'aise avec la photographie et le montage vidéo, forment les élèves à ces techniques. Patrick a acheté du matériel (trépied, micro-cravate...) et les élèves filmeront avec leur smartphone. Pour les deux journées sur le terrain, les élèves de chaque groupe doivent respecter scrupuleusement un cahier des charges qu'ils avaient élaboré et validé ensemble en amont des rencontres (gestion du son et de l'image durant l'interview, conduite de l'interview, réalisation du vlog, réalisation des portraits photo). Cela permettra d'avoir des matériaux audio et visio compatibles entre les 3 groupes pour la phase de montage final. Patrick répartit aussi le travail au sein de chaque équipe de mini-bus : certains élèves mèneront l'interview, d'autres photographieront et les derniers réaliseront le vlog des *trips*. En soi, tout le monde aura quelque chose à faire le jour J et se responsabilisera sur une production à destination du collectif.

Les plages de l'EIE inscrites à l'emploi du temps sont des temps d'accompagnement des élèves. Patrick a affiché les 10 compétences psycho-sociales (CPS) sur un mur de la classe pour que les élèves les aient sous les yeux et qu'il puisse lui-même y faire référence pendant les temps de travail. Séverine, la collègue d'Histoire-Géographie/EMC, qui a déjà manqué le moment de la commande et qui ne participe pas à l'EIE, dit '*se sentir déconnectée*' sur cette phase du projet. Au fil de l'eau, via des mails ou entre deux portes, les activités de chacun se mettent en place et un rétro-planning commence à se

dessiner.

Phase 4 – Rassurance de Patrick et nouveau dialogue en équipe

En janvier, Patrick participe à une journée régionale de formation sur le bloc 4 du bac pro rénové animée par des enseignants d'ESC démultiplicateurs. Patrick regrette qu'aucun collègue ne vienne avec lui. Il

promet de partager à son retour ce qu'il aura entendu. Des enseignants d'autres lycées sont là et exposent leur situation. Patrick réalise que le travail de son établissement est plutôt bien engagé et qu'il semble répondre à beaucoup d'attentes du nouveau référentiel. La formation met cependant l'accent sur les capacités à développer (notamment les CPS) et les pédagogies spécifiques à mettre en œuvre pour y parvenir (notamment les pédagogies institutionnelles et coopératives). Accompagner les jeunes à concevoir, réaliser puis analyser l'action menée ne va pas de soi.

Quelques semaines plus tard, Patrick est inspecté avec une autre classe ; l'inspecteur analyse ses activités pédagogiques et insiste beaucoup sur les apprentissages visés sous-tendus ; *« il me demandait tout le temps : avec cette activité, que voulez-vous que les élèves apprennent ? »* raconte Patrick. Il comprend bien sur quoi l'inspecteur le met en garde : le 'faire' ne doit pas prendre le dessus sur les apprentissages. L'inspecteur s'intéresse au projet du bloc 4, ce qui valorise Patrick. Mais il insiste sur l'évaluation *in itinere* des élèves. Patrick réalise que l'équipe ne s'en n'est pas encore réellement saisie. La capacité 4.3 notamment implique que chaque élève conduise *'une analyse réflexive de son action au sein du collectif'*... mais pour Patrick, comme il le dit lui-même à ses collègues, *« La partie réflexivité est encore en réflexion ! »*.

A la fin du semestre, Pascale réunit son équipe une nouvelle fois pour faire un point d'étape. Tous sont là lors de cette

après-midi banalisée, en compagnie de Christian PELTIER. On en vient au bloc 4 et Patrick partage avec tous l'avancée du projet collectif et livre son appréciation personnelle (comment ça se passe, où on en est, ce qui est difficile, ce qui va bien, ce qu'il reste à faire...). Les échanges sont nombreux et les questions des uns et des autres permettent de lever des imprécisions, des doutes, des implicites ; il y a de l'intérêt de la part de tous. Au fil des échanges, via des questions qui se veulent explicitantes, le groupe identifie une faiblesse : l'appropriation du sujet par les jeunes autrement dit leur préparation au lancement... *Quand les élèves sont-ils informés de ce que sont les PSE ? Comment ça arrive en termes de politiques territoriales ? Comment ça arrive dans la tête d'un agriculteur ? Et cela se concrétise comment ? Et pourquoi le PNR s'y intéresse ? Quel intérêt le PNR a-t-il à communiquer ?* Ces échanges mettent en évidence la nécessité de mettre au travail les notions de PNR et PSE. L'accompagnement guide le groupe jusqu'à concevoir l'outillage conceptuel autour de territoire, durabilité, agroécosystème et externalités.

Séverine, la collègue d'Histoire-Géographie/EMC, confie enfin identifier où sa place aurait pu être inscrite plus judicieusement dans ce projet qu'elle jugeait *'surtout créatif et un peu éloigné de l'histoire-géo'*. Elle consacrera dans la foulée plusieurs séances de cours à ces sujets pour mieux préparer les élèves à leurs rencontres avec les agriculteurs.

En fin d'atelier, Patrick propose de se voir rapidement pour construire la grille d'évaluation des élèves... Il rappelle qu'il va falloir aussi fixer la date de la restitution des livrables aux acteurs commanditaires à la Maison du Parc et aussi commencer à penser à l'organisation du CCF.

Phase 5 – Suite et fin du déroulement du projet : donner de la valeur au travail et livrer les attendus

Les *road movies* à la rencontre des 16 agriculteurs du PNR se

déroulent bien : aucun tracas logistique, des élèves parties prenantes et enthousiastes, les interviews réalisées. Cette enquête est vécue comme un évènement motivant pour les jeunes et leurs enseignants ; certains élèves se révèlent bien plus dynamiques et impliqués qu'en cours.



Figure 3 – Les

élèves en activité

Le projet a commencé réellement à faire sens pour les élèves avec les deux journées de rencontres avec les agriculteurs. L'aventure commençait enfin réellement et le projet atteignait une autre dimension, les jeunes étant acteurs principaux du projet. Ils avaient travaillé ces deux journées sur table en classe, ils avaient posé les idées sur le papier et maintenant ils prenaient la route avec leurs enseignants pour « se frotter » au monde agricole impliqué dans les PSE. Pour eux, 2 jours de rencontres étaient même *'un peu trop court'*. Ils ont *'aimé découvrir le territoire'*, le territoire sur lequel est implanté leur établissement mais qu'ils ne connaissaient pas de cette façon ; ils ont *'aimé la rencontre avec les agriculteurs ; ils ont 'aimé voir leurs enseignants en dehors de la classe' et 'avec une autre 'étiquette''*. Pour les enseignants, il n'a pas échappé qu'il soufflait durant ces deux journées un vent nouveau au-dessus du lycée.

L'utilisation des nouvelles technologies durant le montage des interviews (éditeur vidéo gratuit CapCut) a été également appréciée de la plupart des élèves, même si parfois les pannes des appareils, la gestion des sauvegardes ou l'appropriation du logiciel ont pu être sources de frustrations.

En vue d'une vidéo unique (durée d'environ 7 minutes) à remettre au commanditaire, la concertation en direct et au fil de la progression est indispensable pour construire le scénario. La concertation et la prise de décisions s'avèrent parfois délicates. Ce sont au final les enseignants qui assurent la régulation. Certains élèves se disent sur tous les fronts, d'autres sont moteurs et encouragent leurs camarades, d'autres trouvent difficile de travailler en groupe, d'autres encore ne persévèrent pas face aux difficultés et enfin, d'autres se laissent déborder par leurs émotions et parfois de manière excessive (un conflit a éclaté au sein d'un groupe de travail).

Les portraits photo des agriculteurs rencontrés seront développés en grand format dans le but de les exposer aux côtés de la projection des interviews.



Figure

4 – Portraits d'agriculteurs à la façon de Marc Trivier par les élèves

Le vlog est volontairement laissé libre, sans cahier des charges.

L'évaluation certificative des capacités visées par le projet collectif s'est déroulée en fin de parcours, individuellement, à l'oral (10 min de présentation + un entretien de 15 min) avec possibilité pour les élèves de prendre appui sur divers documents (Padlet personnel, Vlog...).

La capacité 4.2 est atteinte « *si l'apprenant parvient, en*

déployant une stratégie de coopération, à participer activement à une démarche de projet collectif, répondant à une commande ». La majorité des élèves du groupe ont validé cette capacité grâce à leur implication active et constructive, même si elle a pu pour certains être fluctuante ou que l'un des élèves est resté dans une posture d'exécutant dans les différentes phases du projet. La principale difficulté rencontrée était en lien avec la résolution des problèmes, la remédiation aux blocages. Certains élèves qui avançaient plus vite que d'autres étaient confrontés à la nécessité de patienter et/ou d'aider. Certains n'ont pas hésité à choisir la stratégie d'avancer sans consulter les autres et ont dû réajuster – avec frustration – leur travail lorsque le collectif a décidé d'une autre option au final...

La capacité 4.3 est atteinte « si l'apprenant parvient à prendre position de manière objective vis-à-vis de la conduite d'un projet (méthode, réponse à la commande, organisation du travail) et à tirer parti de cette expérience dans d'autres situations sociales et professionnelles. » Cette deuxième capacité a été plus difficile à valider par les élèves. Nombreux sont ceux qui se dévalorisent, se découragent et ne proposent que peu de voies d'améliorations. Ils se projettent finalement peu, socialement et/ou professionnellement, et encore plus difficilement dans une logique d'interaction avec du collectif.

Afin de valoriser les premières productions des élèves, la classe avait été inscrite au festival *We Can*, festival des lycées agricoles publics de la région Auvergne-Rhône-Alpes, créé pour stimuler et valoriser l'engagement des jeunes en faveur des transitions agroécologiques et l'écocitoyenneté. La classe participait dans le cadre du défi 3 « *En voilà des idées* », défi collectif visant à promouvoir une action en lien avec les questions de transitions et avec la thématique « *on peut consommer autrement* ».

Ainsi, en mai à Belleville-en-Beaujolais, 3 « *pitchers* » ont

été nommés pour présenter brièvement ce projet collectif aux membres de jury, le promouvoir et les convaincre de son intérêt. L'occasion d'une répétition en situation réelle avant d'envisager l'évaluation CCF, la remise et la présentation des livrables au commanditaire, ainsi que leur présentation aux agriculteurs participants.



Figure 5 – Les élèves témoins au festival We Can à Belleville en Beaujolais

La restitution au commanditaire n'a pu être organisée dans la foulée. Elle est programmée à l'occasion de la prochaine rentrée scolaire. Patrick l'envisage alors comme une restitution croisée avec la promotion suivante : les nouveaux élèves de 1^{ère} TCVA verront concrètement le cheminement et l'aboutissement du projet de leurs pairs, ce qui pourra leur permettre de se projeter.

Analyse critique de l'action

Une mise en situation à fort potentiel d'apprentissages

Le projet collectif basé sur une commande territoriale à laquelle la classe doit répondre offre une situation authentique. Apprendre en situation authentique permet de donner du sens aux apprentissages chez les jeunes et cela d'autant plus quand leur rapport à l'école et aux savoirs est dégradé, comme cela peut être le cas en bac pro. Et c'est encore plus vrai quand l'activité les amène à sortir des murs de l'école, en prise directe avec le territoire. Avec le sens se joue la motivation : motivation à s'investir dans l'activité actuelle mais aussi motivation à se réinvestir dans

d'autres si la première est réussie et épanouissante.

C'est bien ce qu'exprime Patrick quand il dit « certains élèves se révèlent bien plus dynamiques et impliqués qu'en cours. Le projet a commencé réellement à faire sens pour les élèves avec les deux journées de rencontres avec les agriculteurs. L'aventure commençait enfin et le projet atteignait une autre dimension, les jeunes étant acteurs principaux du projet. Ils avaient travaillé ces deux journées sur table en classe, ils avaient posé les idées sur le papier et maintenant ils prenaient la route avec leurs enseignants pour « se frotter » au monde agricole. Pour eux, 2 jours de rencontre étaient même 'un peu trop court'. Ils ont 'aimé découvrir le territoire', le territoire sur lequel est implanté leur établissement mais qu'ils ne connaissaient pas de cette façon ; ils ont 'aimé la rencontre avec les agriculteurs'. Pour nous les enseignants, il ne nous a pas échappé qu'il soufflait un vent nouveau au-dessus du lycée durant ces 2 journées ».

Le projet collectif est une mise en situation riche car elle permet de mobiliser ici des connaissances disciplinaires (sur le sujet, des agriculteurs du PNR engagés dans des PSE) organisées autour de concepts (ici : durabilité, externalités, territoire) en lien avec les disciplines engagées (ESC, HG/EMC et autres sur initiative de l'équipe comme la bio-écologie ici), des savoir-faire audio-visuels liés aux livrables attendus (une vidéo et une collection de photos) et des compétences psycho-sociales transversales développées tout au long de la mise en œuvre coopérative du projet.

Conditions d'atteinte de la capacité

C 4.2 - Mettre en oeuvre un projet collectif	La capacité est atteinte si l'apprenant parvient, en déployant une stratégie de coopération, à participer activement à une démarche de projet collectif, répondant à une commande.			
C 4.3 - Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif	La capacité est atteinte si l'apprenant parvient à prendre position de manière objective vis-à-vis de la conduite d'un projet (méthode, réponse à la commande, organisation du travail) et à tirer parti de cette expérience dans d'autres situations sociales et professionnelles.			
Capacités intermédiaires certifiées	Critères d'évaluation	Modalités d'évaluation	Matières	Coefficients
C 4.2 - Mettre en oeuvre un projet collectif	- Prise en compte de la commande - Appropriation et implication dans le projet - Adaptation aux imprévus - Coopération au sein d'un collectif	ECCF E 4.2 ECCF E 4.3 Oral, 25 min avec documents: 10 min présentation et 15 min entretien	ESC Histoire-Géographie EMC EIE	0,5
C 4.3 - Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif	- Positionnement dans une action collective - Retour objectif sur son action - Projection et transfert dans une situation sociale ou professionnelle future	Obligatoire en classe de première	ESC EIE	0,5

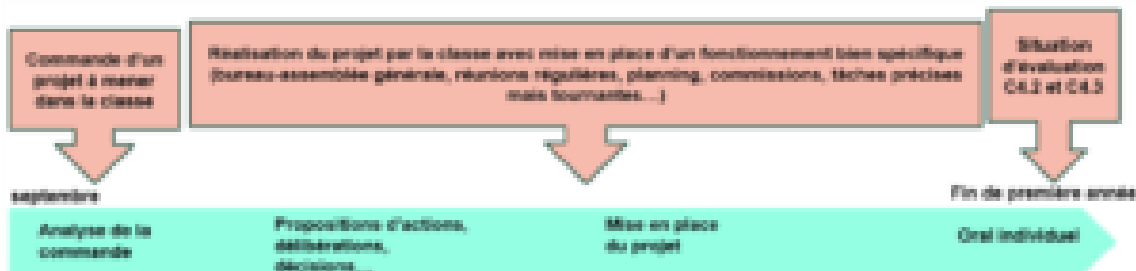


Figure 6 –

Organisation préconisée par l'ENSFEA et l'IEA lors de la SIL

L'illustration montre la part occupée par l'exercice de la co-construction par les élèves eux-mêmes (et de la citoyenneté en perspective) : « propositions d'actions, délibérations, décisions »... sûrement ponctués d'argumentation, d'écoute attentive, de régulation et de sens du compromis... Le projet collectif apparaît comme un cadre où exercer un jeu collectif dont la réponse à une commande serait un alibi pour former.

Apprendre avec le projet : construire le problème avant de le résoudre

Dans la préparation des jeunes en amont de l'enquête, il est beaucoup fait mention de définir le livrable (vidéo et photos)

inspirés d'artistes de référence, se former à l'utilisation des outils audiovisuels, préparer son itinéraire, rédiger le questionnaire-type. Cela est intégrant du projet.

Un des ateliers de travail en équipe (en fin de semestre) a mis en évidence 3 faits notables :

1. Le manque de références chez les jeunes pour « connaître » le sujet de fond de la commande et « s'y connaître ».

En effet, on voit des jeunes qui se lancent dans le 'comment s'y prendre' 'comment résoudre la commande' mais on ne voit pas de moment où le sujet est construit avec eux 'au fond de quoi s'agit-il ?'.

Lors de l'atelier de travail, les questions « *Les jeunes étaient-ils formés à ce que sont les PSE ? Cela s'est fait quand ?* » « *Les jeunes ont-ils compris pourquoi le parc se posait la question de la mise en valeur de ses paysans ?* » sont venues... Les réponses étaient négatives. Construire avec eux les notions de PNR et de PSE, ce qui renvoie à construire les concepts de territoire, durabilité, agroécosystème et externalités aurait outillé les élèves et aurait donné du fond, donc guidé les interviews et le montage de la vidéo.

Les questionnaires, comme le montrent les exemples ci-dessous, exprimaient en eux-mêmes le dénuement sur le sujet, pourtant motivation et justification aux rencontres avec les agriculteurs.

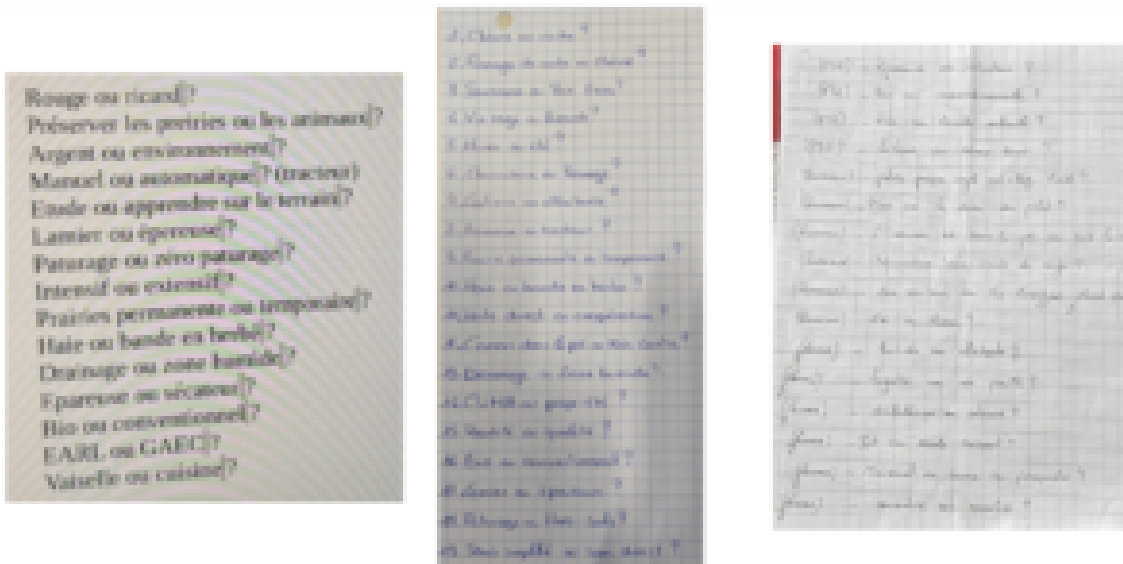


Figure 7

– 3 exemples de questionnaires proposés par les élèves

In fine, la vidéo, certes dynamique et gaie, révèle cet écueil sur **le fond du message à faire passer**. Les paysans apparaissent sympathiques à l'écran (idée d'en valoriser l'image auprès du grand public) mais leur parole sur leur engagement dans les PSE apparaît finalement minimisée voire absente. Ne s'agissait-il pas pourtant d'un aspect de la commande : sensibiliser le grand public sur les efforts du monde agricole en faveur des ressources communes ? A quel moment, les agriculteurs abordent-ils concrètement les PSE : les motivations à leur engagement dans les PSE et les actions subventionnées/soutenues (haies, zones humides, toute pratique favorable à la biodiversité et l'eau) ? A quel moment les agriculteurs se pensent-ils dans le contexte d'un territoire (PNR) facilitateur de pratiques agricoles vertueuses et faire-valoir économique et sociétal ?

La créativité et le côté décalé humoristique ont pris le dessus sur le fond.

Cela n'a pas échappé à l'un des agriculteurs interviewés, investi dans la commande et présent aux côtés des membres du PNR au moment de la commande. Il avait reçu son questionnaire en amont du rendez-vous et avait été troublé. Lors de son interview par les jeunes, il a souhaité reposer le contexte

avant de débiter l'entretien, le fond du sujet en fait.

Cet ajustement, même isolé, a alerté Patrick. Il l'a amené à repenser la scénarisation de la vidéo : rajouter une introduction sous la forme d'un temps de parole de 3 élèves pour resituer le contexte (et ne pas se limiter aux seules réponses aux questions comme dans une vraie vidéo *fast & curious*).

2. La difficulté exprimée par Séverine et Guillermo de trouver leur place.

Construire avec eux cet outillage aurait donné une place aux collègues mobilisés et dont le profil est tout à fait adapté à la commande. Cet écueil révélé a eu l'effet d'un déclic sur certains collègues impliqués. C'est Séverine qui en parle le mieux « *Mais ça, j'aurais pu le faire ! Cela m'aurait plu. Je jugeais le projet créatif et un peu éloigné de l'histoire-géo mais maintenant j'y vois ma place* ». Cette réflexion peut aussi être partagée par Guillermo en biologie-écologie sur « *ah oui, finalement, ce sont les infrastructures agro-écologiques qui sont au centre de la question ! Il y aurait des choses à expliquer... Comment elles sont pensées et gérées sur une exploitation agricole et au-delà, sur un territoire ? Pourquoi on les protège ?* ».

Dès lors qu'il y a un **dialogue des disciplines**, on comprend la richesse pluridisciplinaire de ce projet collectif et la nécessité d'un co-pilotage éclairé. Construire ensemble le projet est une condition de réussite pour l'équipe et pour les apprenants... et finalement pour le commanditaire à qui on répond. **Construire ensemble le projet avec anticipation** est une autre condition de réussite. Pour cette première année de mise en œuvre, l'équipe projet a agi au fil de l'eau, en réajustant au mieux sur l'instant.

3. Une difficulté des jeunes de TCVA de s'y impliquer au départ.

Patrick évoque un bémol à l'implication des jeunes au début du projet : « *Il y a eu un flottement au moment de la commande ; de nombreux jeunes ne parvenaient pas à mettre en relation ce projet et leur filière. Nous ne nous attendions pas à cette réaction. La thématique était peut-être trop orientée agricole avec une filière qui ne l'était pas du tout ; dès le départ, la filière TCVA ne s'est pas sentie à sa place ; de nombreux jeunes ont donc démarré ce projet avec des a priori et en traînant un peu des pieds* ».

Patrick a certes fait le lien avec le métier après l'intervention filière mais les élèves semblent avoir campé sur leurs positions. Un travail sur **les représentations sur l'évolution des métiers de la vente** (développement des rayons terroirs et fermiers, pour faire le lien avec la filière TCVA) aurait-il facilité à lever cet obstacle ?

La complexité de l'évaluation *in itinere*

L'idée principale est que « *tant que celui qui se forme ne sera pas en situation, il ne pourra pas développer sa capacité* » (issu du document support de la SIL par l'ENSFEA/IEA). Le développement capacitaire est idéalement guidé par l'évaluation *in itinere*, sûrement davantage que *in fine*. « *Par l'évaluation, les élèves sont impliqués dans le processus d'apprentissage* »

Mais dans le quotidien, évaluer n'est pas simple en soi. Patrick et ses collègues s'y sont frottés.

Lors d'une inspection, l'inspecteur en ESC l'a alerté sur l'absence d'évaluation formalisée et pensée en amont pour être travaillée au fil du projet avec la classe et les élèves individuellement. Comme indiqué dans le Document d'Accompagnement du MG4 produit par l'IEA, il s'agit de « *transformer l'évaluation en opportunité d'apprentissage positive dans un processus itératif de progrès. Il s'agit de permettre à l'apprenant de vérifier son niveau de maîtrise*

avant que d'être évalué de façon sommative ou certificative. La co-création et l'usage régulier de grilles d'évaluation à échelle de compétence (à l'image de celles fournies) constituent un réel étayage des apprentissages et peut être utilisée régulièrement comme outil de positionnement et d'identification des actions à conduire pour progresser en toute transparence ». Ainsi, pensée itérative et explicitée, elle devient un outil apprenant. Elle s'appuie alors sur une grille critériée, de préférence avec des paliers de réussite, et dans l'idéal, coconstruite avec les apprenants.

Au cœur du projet collectif sont mises au travail les compétences psycho-sociales à travers leurs initiatives de coconstruction et de régulation. L'expérience dont il est question ici montre que si le collectif a bien fonctionné pour la conception des questionnaires, la réalisation des itinéraires, la prise de rendez-vous, le retour en classe et le travail qui en a suivi ont été plus difficiles. Quelques-uns se sont plus mobilisés que d'autres, les uns sont dans l'entraide, d'autres préfèrent travaillent seuls, certains en sont venus à expriment leurs émotions de manière inappropriée. Les dérapages ont été régulés par les enseignants. On voit bien toute la pertinence d'un tel projet coopératif doublé d'une évaluation itérative et *in itinere* dans la formation de ces jeunes élèves, futurs professionnels et futurs citoyens.

Le retour du commanditaire sur le travail réalisé et livré est aussi un excellent moyen d'évaluation qualitative du travail des jeunes : un dialogue avec des professionnels est très valorisant pour des jeunes, ainsi que son estimation de la valeur du travail. Il est peut-être dommage que la livraison au commanditaire n'ait pu être organisée dans la foulée. Mais Patrick envisage finalement une restitution croisée avec la promotion suivante à la prochaine rentrée. Cela sera comme un passage de témoin : les nouveaux élèves de 1^{ère} TCVA verront concrètement l'aboutissement du projet de leurs pairs, ce qui pourra les mettre en appétit pour débiter leur propre projet

collectif.

Préparer et ménager les acteurs

Le relationnel avec les acteurs impliqués doit être soigné pour éviter les malentendus et répondre le plus possible aux attentes.

Les commanditaires ont été reçus à la commande. Ils n'ont pas été recontactés par la suite, alors qu'ils avaient demandé d'être tenu informés de l'avancée. Ils n'ont eu pour l'heure aucun livrable car l'année s'est terminée.

Du côté des agriculteurs, les élèves ont pensé à envoyer leur questionnaire avant les rendez-vous. Sans doute, les enseignants auraient-ils pu préparer le terrain et les appeler avant, sans doute d'autant plus nécessaire que le parti pris était d'aller sur du décalé... Patrick le dit lui-même : *« malgré le très bon accueil réservé aux groupes, quelques agriculteurs expriment des pistes d'amélioration pour l'avenir : certaines prises de contact ont été maladroitement, peu convaincantes, peu contextualisées »*. Certains ont refusé de participer, étant mal à l'aise avec l'idée de se justifier de paiements aux yeux du grand public ; un entretien aurait-il pu les convaincre du bien-fondé de l'initiative du PNR ? Une prise de contact aurait pu légitimer davantage le projet classe auprès d'eux et d'ailleurs Patrick a de lui-même resollicité certains agriculteurs qui n'avaient pas donné suite et il en a « récupéré » certains en argumentant plus et mieux que les élèves. La préparation des élèves sur la prise de rendez-vous au téléphone a aussi sans doute pêché. Patrick constate aussi que le côté décalé en a rebuté certains : *« le guide d'entretien leur a été fourni sans explicitation claire des questions et les questions humoristiques en ont gêné certains »*.

Les bénéfices de temps de travail collectifs et

d'un accompagnement, de riches enseignements pour le prochain projet.

Cette expérience montre l'importance de temps collectifs de travail pour faire des ponts (ne pas individualiser/cloisonner le travail des enseignants et les savoirs) et chercher autant que se peut une cohérence globale. Cela permet de gagner du temps et du sens pour l'équipe. On sait que quand c'est clair pour l'équipe, cela le devient pour les apprenants.

Il semble important de rappeler combien les directeurs-adjoints peuvent être facilitants quand ils offrent des temps banalisés de travail aux équipes.

L'équipe a eu plusieurs ateliers de travail et cela n'a pas toujours été évident. Au-delà du jour choisi qui convient plus ou moins aux uns et aux autres, certains moments ont été plus faciles et acceptés que d'autres : lorsque les pratiques sont réinterrogées, lorsqu'une culture commune de la formation est à construire, cela peut déstabiliser individuellement voire même collectivement. En effet, le changement est souvent source d'inquiétudes et d'inconfort de travail...

Grâce à du temps accordé en plusieurs ateliers, la confiance s'est construite, le dialogue entre disciplines s'est noué et le fil rouge mis en ligne de mire en commun devenait de plus en plus évident. Réaliser l'accompagnement dans la durée (comme ici) est un gage d'efficacité car cela permet de construire la confiance, travailler-expérimenter et réaliser des feed-backs qui font partie du processus formateur. En fin d'année, un esprit d'équipe commençait à se dessiner avec une finalité claire et commune, que tous ont participé à définir.

Cette expérience montre que la question des apprentissages est un sujet dense, déstabilisant mais à fort potentiel de développement personnel et professionnel. C'est de cette manière et dans ce contexte (appui extérieur et regard croisé en équipe) que Patrick et ses co-pilotes ont pu vivre leur

première année de projet collectif et en identifier les forces et les points de vigilance pour l'année suivante.

VIDEOS

Date :28 octobre 2024

Mots-clés : Agroécologie, Pédagogie de projet, Pluridisciplinarité (multi), Territoire

Voie de formation : Formation initiale

Niveau de formation : IV (Bac pro, Bac général)

Initiative du dispositif : Locale

Structure d'appui : Etablissement National d'Appui

Référent : Mathilde CAMPEDELLI
, mathilde.campedelli@agriculture.gouv.fr

Etat de l'action : En cours

Nature de l'action : Innovation

Etablissement National d'Appui : Bergerie Nationale

COMMENTAIRES

Aucune entrée trouvée

Ajouter un commentaire

Vos commentaires

Vos commentaires

Nom

Si vous êtes un humain, ne remplissez pas ce champ.

