



REPUBLIQUE DU BENIN
Fraternité- Justice - Travail

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE NATIONALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES



ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

&

CODE UE :

EDU2374

**CONCEPTION ET DE REDACTION DE CURRICULA DANS
L'EFTP**

1EDU2374Conception des Curricula d'EFTP

2EDU2374Rédaction de Curricula d'EFTP

Responsable de l'UE : M./Mme/PC/Dr/Prof XXXXXXXXX

Correction et Edition : Dr (MC) Jean Marc GNONLONFOUN

© 2024 Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM, Email :

mrtddeftp@gmail.com

Tous droits réservés. La reproduction partielle ou totale de ce document de quelque façon que ce soit est formellement interdite sans la permission expresse écrite de la Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM.

PLAN DU COURS

EDU2374 Conception et rédaction de Curricula dans l'EFTP

Enseignant (s) Responsable (s) ou intervenant (s)

Nom, _____ prénoms, _____ E-mail et
Tél : _____

Pré-requis : Programmes d'études-système éducatif-méthodes-Finalités-But

Objectif général

L'objectif général du cours "Conception et rédaction de Curricula dans l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (EFTP)" est de former les professionnels de l'éducation à concevoir des curricula et des programmes d'études de haute qualité en EFTP, en intégrant les principes de pédagogie, les besoins des apprenants et les exigences professionnelles.

Objectifs spécifiques

1. Concevoir des programmes d'études modulaires : Les étudiants devront développer des compétences pour concevoir des programmes d'études modulaires en EFTP, permettant aux apprenants de personnaliser leur parcours d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts.
2. Intégrer des approches pédagogiques innovantes : Les étudiants devront être en mesure d'intégrer des approches pédagogiques innovantes dans les curricula en EFTP, telles que l'apprentissage par projet, l'apprentissage en ligne et la simulation.
3. Assurer l'alignement avec les normes de qualité : Les étudiants devront développer des compétences pour assurer l'alignement des curricula avec les normes de qualité en EFTP, en veillant à ce que les programmes d'études répondent aux attentes des employeurs et aux besoins des apprenants.

Contenu des enseignements

Le contenu du cours "Conception et rédaction de Curricula dans l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (EFTP)" vise à préparer les étudiants à concevoir des programmes d'étude et des curricula adaptés au contexte de l'EFTP. Voici les grandes articulations du contenu de ce cours :

1. Introduction à la conception de curricula en EFTP :
 - Présentation des concepts clés liés à la conception de curricula en EFTP et de leur importance pour répondre aux besoins des apprenants et du marché du travail.

- Vue d'ensemble des objectifs du cours et des compétences à développer.
- 2. Analyse des besoins en EFTP :
 - L'identification des besoins des apprenants, des employeurs et de la société en matière de compétences et de connaissances.
 - La collecte de données sur les tendances du marché du travail et les évolutions technologiques.
- 3. Définition des objectifs d'apprentissage :
 - La formulation d'objectifs d'apprentissage clairs et mesurables en fonction des besoins identifiés.
 - La mise en relation des objectifs avec les compétences et les connaissances visées.
- 4. Structuration des programmes d'étude :
 - La création de structures de programme, y compris la séquence des cours, les modules et les unités d'enseignement.
 - L'organisation des contenus en fonction des objectifs.
- 5. Sélection des méthodes pédagogiques :
 - Le choix des méthodes pédagogiques appropriées pour atteindre les objectifs d'apprentissage.
 - L'intégration de l'enseignement en classe, de l'apprentissage en ligne et de l'apprentissage pratique.
- 6. Conception de ressources pédagogiques :
 - La création de ressources pédagogiques, y compris les manuels, les supports de cours, les vidéos et les simulations.
 - L'adaptation des ressources aux besoins des apprenants.
- 7. Évaluation et évaluation de l'apprentissage :
 - La planification de méthodes d'évaluation pour mesurer la réussite des apprenants par rapport aux objectifs.
 - L'utilisation des résultats de l'évaluation pour apporter des ajustements.
- 8. Intégration des compétences transversales :
 - L'intégration des compétences transversales, telles que la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, dans les curricula.
 - La promotion du développement global des apprenants.
- 9. Élaboration de plans de mise en œuvre :
 - La planification de la mise en œuvre des curricula dans les établissements d'EFTP.
 - L'implication des enseignants dans la mise en œuvre.
- 10. L'adaptation continue des curricula :
 - L'évaluation des curricula et leur adaptation en fonction des retours d'information des apprenants, des enseignants et des employeurs.
 - La prise en compte des évolutions du marché du travail et de la société.
- 11. Les enjeux de la conception de curricula en EFTP :
 - L'examen des défis potentiels liés à la conception de curricula, y compris la gestion des ressources et l'alignement sur les normes.

- L'exploration de stratégies pour surmonter ces défis.

Références Bibliographiques :

1. Fink, L. D. (2013). Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. Jossey-Bass.
2. Perrenoud, P. (2014). Construire des compétences dès l'école. De Boeck Supérieur.
3. Leroux, G. (2019). Concevoir des programmes de formation plus équitables. Presses de l'Université Laval.
4. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. ASCD.
5. Jacobs, H. H. (2010). Curriculum 21: Essential Education for a Changing World. ASCD.
6. Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers. Pearson.

Mots clefs : Curriculum design-Planification pédagogique-Objectifs d'apprentissage-Évaluation de l'enseignement-Alignement pédagogique

Principe de fonctionnement de l'ECUE (cours)-Présence aux cours, TP et TD obligatoires, Fascicule de TP obligatoire. Compte rendu de TP remis à la fin de la manipulation. Trois absences non justifiées aux TP entraînent une exclusion de l'examen final

Modalités d'évaluation-**Evaluation formative**, Evaluation sommative : Test individuel sur les compétences acquises (écrit et oral via les TIC) : 40 à 60% ou bonus/malus. Travaux de groupe (rapports de TP, exposés ou projets etc.) : 40 à 60%

Méthodes pédagogiques et supports-Pédagogie active (cours magistral interactif et travaux dirigés), Travaux personnels de l'étudiant et Powerpoint, fascicule et note de cours

ENSET MRTDDEFT

INDICATIONS GENERALES : COMMENT TIRER PROFIT DE CE COURS ?

Le dispositif de formation de ce Master est un dispositif dont le déroulé est hybride : en présentiel et en ligne. Ce support de cours est donc conçu de sorte à vs permettre de l'étudier par vous-même. La méthode pédagogique adoptée est celle de la classe inversée.

Vous devrez étudier les unités de manière autonome. Cependant, des sessions de cours en présentiel et/ou en ligne sont organisées avec l'enseignant. Vous pouvez également organiser des sessions interactives avec vos camarades de cours. En formation à distance, les unités d'étude remplacent l'enseignant, ce qui vous permet de lire et de travailler les documents spécialement conçus à votre propre rythme, dans un environnement qui vous convient pour apprécier vos progrès.

0. Assurez vous de disposer d'un ordinateur ayant une caméra incorporée, d'une bonne connexion internet stable ainsi que de matériel pour la réalisation de vidéos à minima.
1. Votre première tâche est donc de lire ce support de cours de bout en bout.
2. Organisez votre temps d'étude en vous référant à la planification. Le temps personnel de l'apprenant devra être exploité à bon escient.
3. Une fois votre planning établi, respectez-le rigoureusement.
4. Exécutez chacune des tâches demandées et rendez-les dans les délais requis.
5. Pour les évaluations, elles se feront sur des feuilles de composition traditionnelles. Il vous sera demandé de les charger en ligne ou bien de les envoyer sur une clé USB.

La Coordination du Master MRTDDEFT/ENSET LOK/UNSTIM A espère que vs trouverez ce cours digne d'intérêt et utile et vous souhaite une très bonne chance.

EDU2374 Conception et rédaction de curricula dans l'EFTP

Chapitre 1 – Introduction à la conception de curricula en EFTP

Dans le champ de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP), la notion de « curriculum » est aussi centrale que souvent mal comprise. Il ne s'agit pas simplement d'une liste de cours ou d'un plan de formation linéaire, mais bien d'un cadre structurant qui oriente l'ensemble de l'expérience d'apprentissage, depuis les objectifs jusqu'à l'évaluation, en passant par les méthodes, les supports, les acteurs et les valeurs qui sous-tendent la formation. Ce premier chapitre a pour but de clarifier cette notion fondatrice et de poser les bases d'une compréhension rigoureuse et critique de ce qu'implique concevoir un curriculum dans un contexte professionnel.

Comprendre ce qu'est un curriculum : au-delà du programme d'études

Le mot *curriculum* vient du latin *currere*, qui signifie « course » ou « parcours ». Il désigne donc l'ensemble du cheminement prévu pour un apprenant tout au long de sa formation. Contrairement à un simple programme d'études, qui se limite souvent à une description administrative ou académique des unités d'enseignement, le curriculum renvoie à un **système d'apprentissage complet**, englobant les intentions éducatives, les contenus, les méthodes, les interactions, les évaluations, et même ce qui est appris sans être formellement enseigné (ce qu'on appelle le « curriculum caché »).

Dans un programme, on trouve généralement une liste de cours, chacun assorti d'objectifs, de volumes horaires et de modalités d'évaluation. En revanche, un curriculum est une **architecture complexe et cohérente**, pensée pour générer un développement progressif, articulé, et aligné sur des compétences attendues dans un contexte donné (économique, professionnel, social). Il prend en compte les finalités globales de l'éducation et les traduit en expériences pédagogiques concrètes.

On peut donc dire que :

- Le **programme** est un composant du **curriculum**, mais il n'en constitue qu'une partie.

- Le **curriculum** articule le pourquoi, le quoi, le comment et le pour qui de la formation.
- Il intègre des éléments visibles (cours, examens) et invisibles (valeurs, postures, culture de l'établissement).

Enjeux spécifiques en EFTP : un curriculum ancré dans les réalités professionnelles

Dans l'EFTP, la conception d'un curriculum pose des défis spécifiques. On n'enseigne pas uniquement pour transmettre des savoirs académiques : on forme pour la pratique, pour la vie active, pour une insertion dans des environnements techniques et professionnels en constante évolution. Le curriculum doit donc **répondre simultanément à plusieurs logiques** :

- Une logique **éducative** : il s'agit de favoriser un développement personnel, une capacité à apprendre tout au long de la vie, une culture générale technique.
- Une logique **professionnelle** : le curriculum doit former à des gestes, à des savoir-faire, à des attitudes attendues dans un métier donné.
- Une logique **institutionnelle** : le curriculum s'inscrit dans des cadres nationaux (référentiels, politiques éducatives, normes de certification) qu'il faut respecter.
- Une logique **territoriale** : en EFTP, le lien avec le tissu économique local est crucial. Un curriculum conçu pour un centre de formation doit dialoguer avec les réalités du bassin d'emploi, les besoins des entreprises et les attentes des communautés.

Cette complexité rend la tâche du concepteur de curriculum particulièrement exigeante. Il ne s'agit pas de bricoler un empilement de cours, mais de construire une **expérience d'apprentissage cohérente, motivante, évolutive**, qui outille les apprenants pour des métiers spécifiques tout en les préparant à s'adapter aux mutations technologiques et organisationnelles.

Curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché

Trois niveaux de lecture doivent être distingués pour comprendre pleinement ce qui se joue dans un curriculum.

1. Le **curriculum formel** est celui qui est prescrit : les textes officiels, les référentiels, les objectifs écrits.
2. Le **curriculum réel** est celui qui est effectivement mis en œuvre dans les classes et les ateliers, avec les contraintes du terrain, les profils d'apprenants, l'interprétation des formateurs.
3. Le **curriculum caché** désigne tout ce que les apprenants apprennent sans que cela soit explicitement prévu : les habitudes de comportement, les valeurs implicites, les normes sociales.

Un curriculum bien conçu cherche à **réduire les écarts** entre ces trois niveaux, en rendant les intentions aussi claires que possible, tout en laissant une marge de souplesse pour l'adaptation contextuelle. En EFTP, cette adaptation est essentielle : la formation doit coller au plus près des conditions réelles d'exercice professionnel.

Pourquoi ce cours est essentiel

Comprendre la conception de curricula en EFTP, c'est s'outiller pour agir à un niveau stratégique. Que l'on soit formateur, coordinateur, concepteur de programme ou chef d'établissement, maîtriser les logiques de construction curriculaire permet :

- de participer à des réformes de fond en connaissance de cause ;
- d'interpréter les textes avec discernement et esprit critique ;
- d'ajuster les pratiques de formation aux évolutions du monde professionnel ;
- de promouvoir une formation plus équitable, inclusive et ancrée dans les besoins réels.

Ce cours n'est donc pas un exercice théorique. Il constitue une **boîte à outils pour transformer les pratiques éducatives dans le champ professionnel**, au service d'une meilleure insertion des jeunes et des adultes, d'une formation plus pertinente, et d'un dialogue plus étroit entre l'école et le travail.

Travail proposé – TP (individuel)

Intitulé : « *Expliquer à voix haute ce qu'est un curriculum* »

Pourquoi ici ?

Ce TP permet à l'apprenant de s'approprier activement la notion, non pas en recopiant une définition, mais en reformulant, illustrant, et en expliquant oralement comme s'il devait initier un collègue ou un professionnel curieux. L'exercice oblige à structurer sa pensée, à mobiliser des exemples et à clarifier la distinction fondamentale entre programme et curriculum.

Consigne :

Filmez-vous (capsule vidéo de 3 minutes maximum, format mp4) en train d'expliquer à un collègue fictif ce qu'est un curriculum. Vous devez :

- employer vos propres mots (évitez de lire une définition)
- expliquer clairement la différence entre un curriculum et un programme d'études
- donner au moins un exemple concret dans le champ de l'EFTP (par exemple : électricité, couture, plomberie...)
- parler de manière fluide, comme dans une conversation professionnelle

La vidéo sera évaluée sur la clarté de l'explication, la pertinence des exemples, la capacité à différencier les notions, et la qualité de l'expression orale.

Chapitre 2 – Analyse des besoins en EFTP

Avant de poser les premières briques d'un curriculum, il est impératif de comprendre pour qui, pourquoi et dans quel contexte ce curriculum est conçu. Cette étape, qu'on appelle l'analyse des besoins, n'est pas un simple préalable administratif, mais bien un **acte fondateur**. Elle détermine l'orientation même du projet éducatif. En EFTP, cette analyse revêt une importance particulière, car la formation professionnelle est intimement liée aux réalités du travail, aux dynamiques du marché, et aux aspirations sociales et personnelles des apprenants.

Analyser les besoins en EFTP, c'est d'abord reconnaître qu'un curriculum n'est jamais neutre. Il n'existe pas dans un vide théorique, mais dans un monde concret, traversé par des tensions : entre le marché du travail et les désirs des individus, entre les contraintes des institutions et les exigences des entreprises, entre les évolutions économiques et les résistances culturelles. Le curriculum, en tant que projet de formation, doit donc s'appuyer sur une lecture lucide de ces tensions pour construire une offre cohérente, efficace, et surtout pertinente.

Contrairement à l'idée que l'on se fait parfois d'un curriculum comme simple déclinaison de référentiels existants, la conception curriculaire suppose une **prise d'initiative pédagogique** et une **capacité d'interprétation des besoins réels**. Cela signifie que les concepteurs doivent être capables de lire leur environnement de formation, d'écouter les signaux faibles et forts du terrain, et d'en déduire des priorités de formation. Une formation bien pensée est toujours une réponse ; encore faut-il avoir bien posé la question.

Mais quels sont ces besoins ? Dans le domaine de l'EFTP, ils sont multiples, et souvent imbriqués. Il y a d'abord les **besoins exprimés par les employeurs**, qui attendent des diplômés qu'ils soient immédiatement opérationnels, adaptables, familiers avec les outils, les normes, les codes du métier. Il y a aussi les **besoins des apprenants**, qu'on ne peut résumer à une demande d'emploi. Ces besoins peuvent être liés à la recherche d'un sens, d'une autonomie, d'une valorisation personnelle. Et il y a enfin les **besoins systémiques**

ou sociétaux, liés aux objectifs de développement d'un territoire, à la lutte contre le chômage, à l'inclusion de publics vulnérables, ou encore à la promotion de filières émergentes (écoconstruction, métiers du numérique, artisanat durable, etc.).

Dans cette perspective, l'analyse des besoins devient un exercice d'équilibrisme : comment répondre à la fois aux attentes d'insertion professionnelle rapide, aux désirs de trajectoire individuelle, et aux exigences d'un système éducatif qui cherche à se moderniser tout en respectant des normes et des contraintes ? Il ne s'agit pas de satisfaire tout le monde, mais de **formuler un diagnostic clair**, réaliste, contextualisé, qui servira de fondation solide à la construction du curriculum.

Ce diagnostic ne se devine pas. Il se construit. Il exige une enquête, une observation, une collecte de données. Cela peut passer par des entretiens avec des professionnels, l'analyse de tendances sectorielles, la consultation d'apprenants, l'étude de politiques publiques locales ou nationales. Il faut parfois combiner des données quantitatives (statistiques d'insertion, offres d'emploi, indices de croissance sectorielle) avec des éléments qualitatifs (attentes exprimées, freins identifiés, expériences de terrain). Dans les contextes où peu de données existent, il est aussi possible de s'appuyer sur des indicateurs indirects : migration des jeunes vers certaines filières, saturation de certains centres, retour d'expériences d'entreprises formatrices, etc.

Mais au fond, une question centrale se pose dès cette étape : **faut-il partir des besoins du marché du travail ou des besoins des jeunes ?** Cette question, en apparence simple, est en réalité un **nœud stratégique**. Car les réponses orientent profondément la logique curriculaire. Si l'on part uniquement du marché, on risque de réduire la formation à une logique d'ajustement, court-termiste, qui forme des techniciens rapidement utilisables mais peu outillés pour évoluer, pour penser leur métier, pour innover. Si l'on part uniquement des jeunes, on peut construire des projets de formation enthousiasmants... mais totalement déconnectés des opportunités réelles d'emploi ou d'activité.

C'est pourquoi cette tension est non seulement pédagogique, mais politique. Elle suppose un **positionnement clair des concepteurs**. Un curriculum courageux, c'est celui qui ne choisit pas un camp contre l'autre, mais qui construit un espace d'articulation : où les aspirations des jeunes deviennent forces de transformation du monde du travail ; où les attentes du marché deviennent des opportunités de formation émancipatrice. Concevoir un curriculum, c'est donc négocier entre le réalisme économique et l'ambition éducative.

C'est à cette réflexion que prépare le travail proposé dans ce chapitre. Plutôt que de produire un texte figé, les apprenants sont invités à **mettre en scène leur position**, à débattre, à incarner des points de vue, à croiser des arguments. Car c'est aussi cela, concevoir un curriculum : entrer dans une logique dialogique, où plusieurs visions du monde s'affrontent pour mieux se compléter.

Travail proposé – TP progressif (étape 1 – groupe)

Intitulé : « *Faut-il partir du marché du travail ou des besoins des jeunes ?* »

Pourquoi ici ?

Ce TP donne une forme concrète à la réflexion stratégique qui doit précéder toute conception de curriculum. Il s'agit de permettre aux apprenants d'incarner des visions contrastées, d'argumenter en se référant à des données ou à des expériences de terrain, et surtout de prendre conscience que la conception curriculaire n'est jamais neutre. Elle implique des choix, des partis pris, des priorités assumées.

Consigne :

Organisez un **débat filmé de 7 minutes maximum** entre les membres de votre groupe. Le débat portera sur la question suivante :

« *Lorsqu'on conçoit un curriculum d'EFTP, faut-il d'abord répondre aux besoins du marché du travail, ou à ceux des jeunes ?* »

Chaque groupe se répartira les rôles : certains défendront le point de vue des entreprises et des réalités économiques, d'autres celui des jeunes, de leurs parcours, de leurs aspirations. Vous pouvez vous appuyer sur des données réelles ou fictives, mais votre propos doit rester cohérent et crédible. Il est important que chacun prenne la parole de manière équilibrée, que les idées s'enchaînent de façon fluide, et que le débat reste respectueux tout en étant dynamique.

La vidéo sera évaluée sur la **qualité de l'argumentation**, la **maîtrise du sujet**, la **capacité à illustrer avec des exemples concrets**, et la **clarté de l'expression orale**. Le but n'est pas d'arriver à un consensus, mais de faire émerger les tensions, les nuances, et peut-être les ponts entre les deux visions.

Chapitre 3 – Définition des objectifs d'apprentissage

Concevoir un curriculum sans formuler clairement les objectifs d'apprentissage, c'est comme bâtir une maison sans plan. On peut multiplier les briques — c'est-à-dire les contenus, les activités, les méthodes — mais si l'on ne sait pas précisément où l'on veut aller, le résultat risque d'être incohérent, voire contre-productif. En EFTP, où la formation vise non seulement des savoirs théoriques mais aussi des compétences pratiques mobilisables en situation de travail, les objectifs d'apprentissage jouent un rôle central : ce sont eux qui tracent le chemin à parcourir, balisent les attentes et conditionnent l'évaluation.

Mais qu'est-ce qu'un objectif d'apprentissage bien formulé ? Et surtout, comment le relier de manière pertinente aux compétences professionnelles visées par le curriculum ? Ce chapitre propose de répondre à ces deux questions, en insistant à la fois sur les principes théoriques et sur les implications très concrètes de la formulation d'objectifs dans le champ de la formation professionnelle.

L'objectif pédagogique : ni un vœu pieux, ni une formalité administrative

Un objectif d'apprentissage n'est ni une formule vague sur l'intention de la formation, ni un simple habillage technocratique du contenu. Il s'agit d'une **déclaration explicite de ce que l'apprenant sera capable de faire, de savoir ou de mobiliser au terme d'une séquence d'apprentissage bien définie**. L'objectif n'est pas ce que l'on va enseigner, mais ce que l'apprenant doit avoir acquis ou intégré. Ce renversement de perspective est fondamental, car il recentre toute la démarche pédagogique sur l'appropriation effective du savoir par le sujet apprenant.

Ainsi, un objectif mal formulé — par exemple « faire un cours sur la maintenance électrique » — ne dit rien sur ce que l'apprenant est censé retenir, comprendre ou savoir faire. Il décrit une intention d'enseignement, pas un résultat d'apprentissage. En revanche, un objectif comme « à l'issue de la séance, l'apprenant sera capable de détecter une panne

simple sur un circuit monophasé et de proposer une solution de réparation » est beaucoup plus précis, mesurable, et utile pour organiser les méthodes et les évaluations.

En EFTP, où l'on forme à des gestes, à des raisonnements pratiques, à des attitudes professionnelles, la clarté des objectifs conditionne la qualité de l'ensemble du dispositif. Un bon objectif permet de choisir les méthodes adaptées (par exemple, un objectif de démonstration suppose une démonstration en atelier), d'éviter l'empilement inutile de contenus, et de faciliter une évaluation juste et équitable.

Caractéristiques d'un bon objectif en EFTP

Un objectif d'apprentissage bien formulé dans un contexte d'EFTP présente généralement plusieurs qualités essentielles.

Il est **spécifique**, c'est-à-dire qu'il porte sur un savoir ou une compétence clairement définis, et ne se noie pas dans des formulations générales ou trop larges. Il ne s'agit pas de dire « l'apprenant comprendra le fonctionnement d'un moteur », mais « l'apprenant sera capable d'identifier les composants principaux d'un moteur à courant continu et d'expliquer leur rôle ».

Il est **observable et mesurable** : l'objectif doit permettre à l'évaluateur de constater si l'apprenant l'a atteint ou non. Pour cela, on évite les verbes flous comme « savoir », « connaître », « maîtriser », pour leur préférer des verbes d'action comme « décrire », « diagnostiquer », « réaliser », « comparer », « démontrer », « assembler ».

Il est **atteignable** dans le cadre du temps imparti et des ressources disponibles. Fixer un objectif trop ambitieux ou irréaliste démobilise les apprenants et fragilise la progression pédagogique.

Il est **pertinent**, c'est-à-dire en lien direct avec une compétence professionnelle attendue dans le métier ciblé. Un objectif d'apprentissage qui n'a pas d'utilité dans la réalité du travail risque de décrédibiliser la formation.

Enfin, il est **ancré dans un contexte**, ce qui signifie que les conditions de mise en œuvre sont prises en compte : l'environnement (atelier, entreprise, salle de cours), les outils disponibles, le niveau des apprenants, les contraintes du référentiel ou du programme.

Articuler objectifs et compétences : un travail d'alignement

Dans la logique curriculaire moderne — en particulier dans une approche par compétences — les objectifs d'apprentissage doivent être **étroitement articulés aux compétences visées** par la formation. Une compétence professionnelle est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans une situation donnée pour résoudre un problème professionnel. C'est une capacité à agir, pas une simple somme de connaissances.

Cela signifie que les objectifs doivent refléter cette complexité : ils ne se limitent pas à découper mécaniquement la compétence en petits morceaux, mais à **planifier une progression cohérente** vers la mobilisation globale de cette compétence. Cette planification peut intégrer différents types d'objectifs : des objectifs de connaissance (comprendre un principe), de capacité (réaliser une tâche), de transfert (réutiliser la compétence dans un nouveau contexte), ou encore d'attitude (adopter un comportement adapté).

Prenons un exemple simple : si la compétence visée est « diagnostiquer une panne sur un moteur électrique », on pourra formuler une série d'objectifs progressifs comme :

- « Identifier les différents composants d'un moteur électrique sur un schéma »
- « Expliquer les causes fréquentes de dysfonctionnement »
- « Réaliser un test de continuité avec un multimètre »
- « Proposer une hypothèse de panne à partir d'observations concrètes »

Ces objectifs permettent d'organiser les activités pédagogiques, de construire les évaluations correspondantes, et de guider l'apprenant dans sa progression. Ils sont l'épine dorsale du curriculum.

Une compétence professionnelle pour les formateurs et concepteurs

Savoir formuler un bon objectif d'apprentissage n'est pas un luxe. C'est une compétence clé, que tout formateur ou concepteur doit maîtriser. Cette compétence suppose une posture rigoureuse, une bonne connaissance du métier visé, une capacité à anticiper les difficultés d'apprentissage, mais aussi une sensibilité pédagogique : formuler un bon objectif, c'est se mettre dans la peau de l'apprenant, imaginer ce qui peut être compris, exécuté, évalué à un moment donné du parcours.

C'est pourquoi ce chapitre propose un **travail individuel sous forme de capsule orale**, afin de permettre à chacun de s'approprier cette compétence dans un format vivant, incarné, et exigeant.

Travail proposé – TP progressif (étape 2 – individuel)

Intitulé : « *Comment formuler un bon objectif d'apprentissage ?* »

Pourquoi ici ?

Ce travail permet à l'apprenant de mettre en mots sa compréhension de la notion d'objectif d'apprentissage, non pas de manière écrite ou théorique, mais dans un format oral engageant. L'exercice lui demande non seulement de définir ce qu'est un bon objectif, mais surtout d'en proposer deux exemples crédibles et contextualisés dans le champ de l'EFTP.

Consigne :

Enregistrez une **capsule audio de 3 à 5 minutes maximum** (format mp3) dans laquelle vous expliquez, avec vos mots, ce que signifie formuler un bon objectif d'apprentissage dans un contexte de formation professionnelle. Votre capsule doit :

- Expliquer ce qu'est un objectif d'apprentissage pertinent et pourquoi il est essentiel dans la construction d'un curriculum.
- Décrire brièvement les caractéristiques d'un bon objectif (clarté, mesurabilité, pertinence, etc.).

- Proposer **deux exemples concrets** d'objectifs, issus de métiers ou de modules de l'EFTP (ex. froid, esthétique, menuiserie, agriculture, comptabilité...).
- Employer un ton clair, structuré, comme si vous étiez en train d'expliquer cela à un futur collègue ou à un jeune formateur.

ENSET MRTDDEFTP

Chapitre 4 – Structuration des programmes d'étude

Une fois les besoins analysés et les objectifs d'apprentissage clairement définis, le concepteur de curriculum en EFTP est confronté à une autre étape déterminante : celle de la structuration du programme. Il ne s'agit plus ici de déterminer *quoi apprendre*, ni *pourquoi*, mais bien de réfléchir à *comment organiser le parcours d'apprentissage* pour qu'il soit cohérent, progressif et adapté aux réalités des apprenants comme du terrain professionnel.

La structuration d'un programme ne se réduit pas à une simple répartition de cours sur un calendrier. C'est une véritable **architecture pédagogique**, une manière d'ordonner les savoirs et compétences dans une logique de montée en puissance, de complexification graduelle, et de transversalité entre les blocs d'apprentissage. En EFTP, cette structuration prend le plus souvent la forme **modulaire**, avec une forte articulation aux compétences attendues dans le référentiel.

Du programme linéaire au programme modulaire : un changement de paradigme

Pendant longtemps, l'organisation des études en EFTP (comme dans d'autres champs) obéissait à une logique séquentielle classique : semestre 1, semestre 2, unité 1, unité 2, sans que cette progression ne réponde nécessairement à une logique de compétence ou d'employabilité. Le passage à une **approche modulaire**, adossée aux compétences professionnelles, a transformé cette manière d'envisager les programmes. Chaque module devient alors une unité autonome, centrée sur une ou plusieurs compétences précises, avec ses propres objectifs, ses méthodes, ses contenus, et ses modalités d'évaluation.

Ce type d'organisation présente plusieurs avantages majeurs. Il permet de rendre visibles les liens entre formation et pratique professionnelle. Il facilite la modularité des parcours, notamment pour les publics adultes ou en reconversion, qui peuvent valider certains modules sans devoir suivre tout le programme. Il favorise aussi une **gestion par blocs de**

compétences, plus souple, plus lisible et plus facilement alignée avec les référentiels métiers.

Concrètement, un programme modulaire bien conçu repose sur une **logique d'articulation verticale et horizontale**. La logique verticale, c'est celle de la progression dans la difficulté et la complexité. Un module de base précède un module avancé. Par exemple, « Réaliser des mesures électriques simples » précède « Diagnostiquer un dysfonctionnement dans une installation ». La logique horizontale, quant à elle, correspond aux **transversalités et complémentarités** : un module sur la communication professionnelle peut se travailler en parallèle d'un module technique, car il prépare à la relation client ou à la collaboration d'équipe.

Les éléments constitutifs d'un programme modulaire

Un programme modulaire en EFTP n'est pas une liste de modules sans liens. C'est un **système organisé**, qui inclut plusieurs niveaux de structuration : des blocs de compétences, des modules, des unités d'enseignement, parfois des micro-compétences.

Le **bloc de compétences** représente un ensemble cohérent de savoirs et savoir-faire correspondant à une fonction professionnelle identifiable. C'est l'unité principale de certification dans de nombreux systèmes EFTP.

Le **module**, quant à lui, est l'unité pédagogique opérationnelle. Il correspond à une capacité à développer en lien direct avec une tâche professionnelle. Chaque module contient des objectifs pédagogiques, un contenu, une durée, une méthode, des modalités d'évaluation, et parfois un prérequis.

Les **unités d'enseignement**, enfin, sont parfois utilisées pour regrouper des modules de même nature (par exemple, unités techniques, unités transversales, unités de spécialisation), bien que cette appellation soit plus académique.

La structuration modulaire permet aussi de penser **des parcours différenciés** : certains apprenants peuvent valider des blocs à des rythmes différents, revenir en formation pour

un module précis, ou combiner des modules de plusieurs filières dans une logique de professionnalisation élargie. Cette souplesse est particulièrement adaptée aux réalités de la formation continue, de l'apprentissage en alternance, ou de l'insertion.

Organiser les modules : entre logique métier et logique pédagogique

Il ne suffit pas de créer des modules pour faire un bon curriculum. Encore faut-il les organiser intelligemment. Cette organisation repose sur une double lecture : la lecture **métier**, c'est-à-dire les étapes réelles d'exécution d'une activité professionnelle, et la lecture **pédagogique**, qui doit prendre en compte les prérequis, les capacités cognitives et psychomotrices des apprenants, et les contraintes logistiques.

Par exemple, dans une formation à la couture industrielle, il est logique de commencer par un module « Reconnaître les textiles et les fils » avant de proposer un module « Réaliser un assemblage complexe sur tissu extensible ». De même, on peut décider de commencer par un module transversal « Respecter les règles de sécurité en atelier » car il conditionne l'entrée dans tous les autres modules techniques.

La qualité d'un programme modulaire repose donc sur sa **lisibilité** (les modules doivent faire sens), sa **cohérence** (la progression doit être logique), sa **complémentarité** (les modules doivent se répondre entre eux), et sa **réalisabilité** (les moyens humains, matériels, temporels doivent être pris en compte).

Concevoir une maquette modulaire : une compétence d'équipe

Concevoir un programme structuré par modules ne peut se faire seul, en chambre. C'est une **compétence collective**, qui suppose le travail concerté de formateurs, de professionnels, de responsables pédagogiques et parfois d'apprenants eux-mêmes. Il faut croiser les référentiels, les réalités de terrain, les expériences vécues, pour aboutir à une maquette lisible, fonctionnelle, crédible et mobilisatrice.

Cette maquette est souvent formalisée sous forme de **tableaux ou de schémas visuels** qui permettent de comprendre, en un coup d'œil, les liens entre les modules, les compétences, les modalités d'évaluation, les volumes horaires et les ressources

nécessaires. Elle devient alors un outil de pilotage pédagogique pour l'équipe enseignante, mais aussi un outil d'orientation pour les apprenants et un outil de dialogue avec les partenaires professionnels.

Travail proposé – TP (groupe)

Intitulé : « *Présenter un programme modulaire fictif en EFTP* »

Pourquoi ici ?

Ce TP permet aux apprenants de se confronter concrètement à la logique de construction d'un programme modulaire. Il ne s'agit pas de produire un schéma abstrait, mais de simuler la création d'un programme crédible, en pensant à la fois à sa lisibilité, à sa cohérence, à sa pertinence pédagogique, et à son alignement avec une profession.

Consigne :

En groupe, vous devez concevoir un **programme de formation fictif en EFTP**, structuré par **modules** et articulé autour d'au moins **deux blocs de compétences**. Puis, vous produirez une **capsule vidéo de 5 minutes maximum (format mp4)** dans laquelle vous présenterez ce programme de manière structurée et engageante.

La vidéo doit :

- présenter brièvement le **secteur professionnel ciblé** (ex. hôtellerie, électrotechnique, coiffure, bâtiment, agriculture...)
- expliquer la **logique modulaire retenue** (nombre de modules, liens avec les compétences, organisation dans le temps)
- afficher à l'écran un **schéma visuel clair** de votre programme (sous forme de tableau, mindmap ou toute autre représentation graphique)

- exposer les grandes idées pédagogiques (ex. progression, transversalité, diversité des méthodes)

Chaque membre du groupe peut prendre la parole pour présenter une partie du programme. L'ensemble doit être fluide, compréhensible, et donner envie d'en savoir plus. L'exercice sera évalué sur la clarté de l'architecture modulaire, la cohérence pédagogique, la qualité de la présentation orale et l'originalité du support visuel.

ENSET MRTDDEFTP

Chapitre 5 – Choix des méthodes pédagogiques adaptées

Concevoir un curriculum ne consiste pas seulement à décider des contenus à transmettre ou des compétences à développer. Il faut aussi choisir les chemins les plus efficaces, les plus stimulants, les plus adaptés pour y parvenir. Ces chemins, ce sont les **méthodes pédagogiques**. Elles constituent le cœur vivant du processus de formation, l'interface entre ce que l'on veut faire apprendre et la manière de le faire. Le choix des méthodes est donc un acte didactique majeur, et dans le cadre de l'EFTP, il revêt une importance toute particulière, car les publics sont hétérogènes, les enjeux sont concrets, et les formations sont ancrées dans la perspective d'un emploi réel.

Dans ce chapitre, nous allons explorer la diversité des méthodes mobilisables dans l'enseignement technique et professionnel, en insistant sur la place croissante des approches actives, inversées, hybrides et par projet. Nous verrons qu'il ne s'agit pas de choisir une méthode « à la mode », mais d'opérer des choix pédagogiques cohérents, en fonction des objectifs d'apprentissage, des profils d'apprenants, des contraintes logistiques et des ressources disponibles.

Pourquoi les méthodes comptent autant en EFTP

Dans l'enseignement général, il est parfois possible de faire reposer la transmission du savoir sur des méthodes très expositives : le cours magistral, la répétition, la récitation. Mais en EFTP, où l'on prépare à des situations de travail concrètes, complexes et souvent évolutives, ces méthodes montrent rapidement leurs limites. Les apprenants doivent développer des capacités d'analyse, de mobilisation de savoirs en contexte, de communication, de résolution de problèmes techniques, de prise d'initiative. Cela suppose de les mettre en situation active, de leur permettre d'expérimenter, de manipuler, de collaborer, de se tromper, d'ajuster.

Autrement dit, les méthodes pédagogiques en EFTP doivent être **mobilisatrices, participatives, contextualisées**. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner, mais de **faire apprendre dans l'action**. Les méthodes sont donc un levier stratégique de

professionnalisation, mais aussi un moyen de renforcer la motivation des apprenants, leur sentiment de compétence, leur engagement.

Les principales approches pédagogiques mobilisables

Parmi les nombreuses approches pédagogiques à disposition des formateurs, certaines sont particulièrement pertinentes pour les curricula d'EFTP. Leur mise en œuvre nécessite une bonne préparation, mais elles offrent des résultats puissants en termes d'appropriation des compétences.

La **pédagogie active** est sans doute la plus emblématique. Elle repose sur l'idée que l'apprenant n'est pas un récipient vide à remplir, mais un sujet qui apprend en agissant, en expérimentant, en construisant du sens à partir de ce qu'il fait. Cela inclut les méthodes de résolution de problèmes, les études de cas, les jeux de rôle, les simulations, les travaux pratiques, les ateliers collaboratifs. L'apprenant devient acteur de sa formation.

La **pédagogie inversée** propose un autre renversement : au lieu de consacrer le temps en classe à transmettre les savoirs, ceux-ci sont explorés à distance (par exemple via une capsule vidéo), et le temps en présentiel est consacré à des activités de mise en pratique, d'approfondissement, de débat. Cette méthode permet de mieux utiliser le temps de formation, de différencier les parcours, et de favoriser l'autonomie.

L'**hybridation** pédagogique désigne l'articulation entre plusieurs modalités d'apprentissage : présentiel, distanciel, individuel, collectif, synchrone, asynchrone. Elle est de plus en plus utilisée en EFTP, notamment dans les contextes où l'alternance, la formation continue, ou les réalités géographiques rendent impossible un modèle unique. Elle suppose toutefois un accompagnement rigoureux, une bonne ingénierie des supports, et une attention à la fracture numérique.

L'**approche par projet**, enfin, consiste à structurer tout ou partie de la formation autour d'un projet à réaliser. Ce projet peut être individuel ou collectif, réel ou fictif, court ou long. Il doit être porteur de sens pour l'apprenant, mobiliser des compétences transversales, favoriser la collaboration et donner lieu à une production concrète (rapport, prototype,

maquette, service...). Cette méthode permet de renforcer l'autonomie, le travail d'équipe, et l'ancrage des savoirs dans des situations proches du réel.

Choisir une méthode : une affaire de cohérence et de contexte

Il n'existe pas de méthode idéale ou universelle. Chaque méthode a ses forces, ses limites, ses conditions de succès. Le rôle du concepteur ou du formateur n'est pas de choisir au hasard, ni de suivre la mode, mais de **faire un choix raisonné, aligné sur les objectifs et les profils d'apprenants**.

Par exemple, si l'objectif est d'apprendre à diagnostiquer une panne, une simulation de situation réelle sera plus efficace qu'un cours magistral. Si l'objectif est d'acquérir un vocabulaire professionnel, une méthode inductive fondée sur des supports visuels ou des mises en situation dialoguées peut être plus pertinente qu'une simple fiche de vocabulaire. Si les apprenants sont très hétérogènes, une hybridation des méthodes, avec des parcours différenciés, peut être envisagée.

Le **contexte matériel et humain** est également déterminant : certains centres ont peu de ressources, mais peuvent compenser par la créativité pédagogique ; d'autres disposent d'équipements de pointe, mais peinent à mobiliser les apprenants. Le temps, les effectifs, la culture pédagogique des formateurs sont aussi des variables à intégrer dans le choix des méthodes.

Il est donc essentiel que chaque curriculum précise, dans ses fiches de modules ou ses guides d'accompagnement, **les méthodes privilégiées**, leurs finalités, et les modalités concrètes de leur mise en œuvre. Cette transparence favorise l'appropriation par les équipes, la cohérence de l'action pédagogique, et la lisibilité pour les apprenants comme pour les partenaires.

Travail proposé – Devoir (individuel)

Intitulé : « *Montrer et commenter une séquence active* »

Pourquoi ici ?

Ce devoir permet à l'apprenant non seulement de concevoir une séquence pédagogique concrète, mais surtout de la présenter, de la commenter, de la justifier à l'oral. Ce format oblige à expliciter ses choix méthodologiques, à penser le lien entre objectif, méthode et contexte, et à adopter une posture réflexive.

Consigne :

Concevez une **séquence de formation fictive** dans un domaine de l'EFTP de votre choix (métier, module, situation). Cette séquence doit mobiliser **au moins une méthode pédagogique active ou innovante** (pédagogie par projet, classe inversée, étude de cas, simulation, etc.). Puis, réalisez un **screencast** de 6 minutes maximum (format mp4), dans lequel vous filmez votre écran en commentant oralement la séquence à l'aide d'un diaporama ou d'un support visuel.

Votre capsule doit :

- présenter le **contexte** (module, public, durée)
- expliquer les **objectifs d'apprentissage**
- décrire la **méthode choisie** et sa mise en œuvre pas à pas
- justifier **les raisons de votre choix** : pourquoi cette méthode est-elle pertinente ici ?
- évoquer brièvement les **modalités d'évaluation** prévues

Le screencast sera évalué sur la qualité pédagogique de la séquence, la pertinence du choix méthodologique, la cohérence entre objectifs, méthodes et contexte, et la clarté du commentaire oral.

Chapitre 6 – Conception de ressources pédagogiques

Un curriculum, aussi bien pensé soit-il, ne vit que s'il s'incarne dans des **ressources pédagogiques concrètes**. Ces ressources ne sont pas de simples outils d'appoint : elles traduisent les intentions curriculaires en matériaux d'apprentissage, elles organisent la rencontre entre le savoir et l'apprenant, elles conditionnent en grande partie l'expérience vécue par celui qui apprend. Conception de supports de cours, création de fiches techniques, production de vidéos didactiques, choix d'exemples ou d'exercices... tout cela relève d'un travail de fond qui demande à la fois rigueur, sens didactique et capacité d'adaptation.

Dans le contexte de l'EFTP, les ressources pédagogiques prennent une importance particulière, car les publics sont souvent hétérogènes, les parcours non linéaires, et les besoins de personnalisation élevés. Il ne s'agit donc pas simplement de produire du contenu, mais de concevoir des ressources qui **servent l'apprentissage** dans sa dimension humaine, pratique, évolutive. Ce chapitre vise à montrer que concevoir une bonne ressource pédagogique en EFTP, c'est avant tout **concevoir pour un public précis**, avec ses codes, ses contraintes, ses rythmes et ses attentes.

Une ressource pédagogique, qu'est-ce que c'est vraiment ?

On a tendance à réduire le mot "ressource" à un fichier imprimé ou à un support PowerPoint. Mais en réalité, une ressource pédagogique peut revêtir de nombreuses formes : un schéma annoté, une capsule vidéo, une fiche d'activité, une simulation interactive, une infographie, un guide pratique, un enregistrement audio, un jeu pédagogique, voire un objet réel utilisé comme médiation (machine, maquette, outil...).

Ce qui fait la qualité d'une ressource, ce n'est pas son format, mais sa **capacité à accompagner un apprentissage**. Une bonne ressource est celle qui aide l'apprenant à comprendre, à retenir, à manipuler, à transférer. Elle doit être intelligible, structurée, contextualisée et engageante. Elle ne remplace pas le formateur, mais prolonge et renforce son action.

Dans l'EFTP, on privilégie les ressources concrètes, visuelles, manipulables, souvent ancrées dans des situations professionnelles simulées. Par exemple, une vidéo montrant un geste technique pas à pas, commentée avec des consignes de sécurité, sera bien plus utile qu'une fiche de lecture théorique sur ce même geste. La ressource agit comme un **intermédiaire entre le savoir et la réalité du métier**.

Adapter une ressource, c'est reconnaître la diversité des apprenants

Un même contenu peut être traité de façons très différentes selon les publics. Un apprenti de 15 ans entrant en formation de maçonnerie ne mobilisera pas les mêmes repères qu'un adulte de 40 ans en reconversion dans le même domaine. Le premier aura besoin d'un support très visuel, avec peu de texte, des exemples proches de son environnement, et des séquences courtes pour maintenir l'attention. Le second aura peut-être besoin de repères clairs sur les gestes professionnels attendus, de ressources qui valorisent son expérience antérieure, et d'un ton qui ne le infantilise pas.

Adapter une ressource pédagogique, ce n'est pas changer tout son contenu, mais **ajuster sa forme, sa langue, ses exemples, sa mise en page, son niveau de technicité**, pour la rendre accessible et utile à un public spécifique. Il peut s'agir :

- de simplifier le vocabulaire utilisé sans appauvrir le contenu ;
- de traduire un texte en langue locale ou en images ;
- de remplacer un exemple abstrait par une situation du quotidien ;
- de découper un long support en séquences plus courtes et progressives ;
- d'ajouter des repères visuels, des pictogrammes, ou des consignes audio pour les publics peu lettrés.

Dans certains cas, adapter une ressource suppose aussi d'enrichir le contenu : un support destiné à des formateurs expérimentés peut intégrer des encadrés théoriques, des références légales ou des liens vers des approfondissements. L'important, c'est de **partir**

du profil de l'apprenant, de ses forces et de ses besoins, pour faire de la ressource un levier réel d'apprentissage.

Concevoir pour un usage réel : penser accessibilité, réutilisabilité, engagement

Une ressource pédagogique, surtout si elle est destinée à être partagée dans un centre de formation, doit répondre à plusieurs critères pratiques. Elle doit être **facile à diffuser** (format numérique ou papier, poids du fichier, compatibilité), **facile à réutiliser ou à adapter par d'autres formateurs**, et surtout **capable de susciter l'intérêt**. Un support monotone, mal présenté, difficile à lire ou à comprendre ne remplira pas sa fonction, même si le contenu est pertinent.

Il est également essentiel d'anticiper les modalités d'usage : est-ce une ressource à consulter en autonomie ? À utiliser pendant une séance collective ? À manipuler en atelier ? À compléter par un échange oral ? Ces choix influencent la forme que doit prendre la ressource. Une capsule vidéo utilisée en classe inversée n'aura pas le même rythme ni le même ton qu'un document PDF à lire seul à la maison.

Enfin, la conception de ressources pédagogiques dans l'EFTP doit rester **en lien avec les compétences visées**. On ne conçoit pas pour décorer ou meubler, mais pour soutenir la construction de savoir-faire professionnels. Chaque ressource doit pouvoir répondre à cette question : « *En quoi cela aide-t-il l'apprenant à progresser vers la compétence visée ?* »

Travail proposé – TP (individuel)

Intitulé : « *Comment adapter une ressource pédagogique à un public spécifique ?* »

Pourquoi ici ?

Ce TP donne à l'apprenant l'occasion de se confronter à une situation réelle de conception pédagogique : penser une ressource non pas de manière abstraite, mais pour un public

donné, avec ses caractéristiques spécifiques. Le format oral impose une verbalisation structurée, synthétique et claire.

Consigne :

Enregistrez une **capsule orale (audio ou vidéo – 4 minutes maximum)** dans laquelle vous présentez **une ressource pédagogique** que vous avez choisie, créée ou imaginée (exemple : une fiche, une vidéo, une diapo, un exercice, un jeu...). Puis, expliquez **comment vous l'adapteriez** pour qu'elle soit pleinement accessible et utile à un public spécifique de l'EFTP.

Vous devez :

- décrire brièvement la ressource (type, objectif, support)
- présenter le public ciblé (apprentis, jeunes en difficulté, adultes en reconversion, formateurs, etc.)
- identifier les difficultés potentielles que ce public pourrait rencontrer avec la ressource originale
- expliquer clairement les **ajustements que vous proposeriez** (forme, contenu, langue, accompagnement, etc.)

Votre capsule sera évaluée sur :

- la pertinence de l'analyse du public,
- la clarté des propositions d'adaptation,
- la qualité de l'expression orale,
- et la capacité à penser une ressource comme un outil au service d'un apprentissage réel.

Chapitre 7 – Évaluation et régulation des apprentissages

L'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle ne se réduit pas à attribuer une note ou à trier les bons et les mauvais. Dans une logique curriculaire bien construite, en particulier dans le champ de l'EFTP, **l'évaluation est un levier de transformation**. Elle permet non seulement de mesurer ce que l'apprenant sait ou sait faire, mais aussi d'orienter les apprentissages, de réguler les démarches pédagogiques, d'ajuster les parcours, et, plus globalement, d'assurer la qualité du système de formation.

Dans ce chapitre, nous allons interroger le sens et les formes de l'évaluation dans une approche par compétences. Il s'agit de dépasser une vision punitive ou sélective, pour concevoir une évaluation qui accompagne l'apprentissage, tout en garantissant une certification juste et crédible des compétences professionnelles.

L'évaluation en EFTP : un acte pédagogique à part entière

Dans le domaine professionnel, on n'évalue pas seulement des savoirs théoriques ou des capacités scolaires. On évalue des compétences : c'est-à-dire **des capacités à agir de façon efficace, autonome et appropriée dans une situation de travail donnée**. Cela implique de mettre les apprenants face à des tâches complexes, réalistes, contextualisées, qui sollicitent plusieurs dimensions à la fois : des savoirs, des savoir-faire, des comportements, des prises de décision.

Une bonne évaluation doit donc reposer sur **des situations authentiques**, proches de ce que l'apprenant devra affronter en entreprise ou en atelier. Par exemple, on ne demandera pas seulement à un futur plombier d'expliquer ce qu'est un siphon, mais de démontrer qu'il peut le poser, le tester, et identifier une anomalie dans son fonctionnement. Cela suppose que l'évaluation soit bien intégrée dans la séquence pédagogique, qu'elle soit préparée, expliquée, accompagnée.

En EFTP, l'évaluation doit également être **continue, formative et constructive**. Elle ne doit pas seulement servir à certifier des acquis en fin de parcours, mais à accompagner le développement de la compétence tout au long du processus d'apprentissage. Cela

suppose une posture d'observation active de la part du formateur, l'utilisation d'outils adaptés (grilles critériées, carnets de bord, autoévaluations, etc.), et surtout une capacité à **donner du feedback régulateur**, c'est-à-dire des retours qui permettent à l'apprenant de progresser, de corriger, de s'améliorer.

Grilles d'évaluation et critères : garantir l'équité et la clarté

Une évaluation professionnelle ne peut reposer sur des impressions ou sur des critères flous. Elle doit s'appuyer sur des **outils rigoureux, explicites et partagés**, qui permettent d'assurer une évaluation équitable, reproductible, transparente.

La grille critériée est l'un de ces outils fondamentaux. Il s'agit d'un tableau qui décrit les différents niveaux de maîtrise d'une compétence (par exemple : non acquis – partiellement acquis – acquis – maîtrisé) en s'appuyant sur des **indicateurs observables**. Chaque critère doit correspondre à un élément visible ou vérifiable dans l'action de l'apprenant. Par exemple : « respecte les consignes de sécurité », « identifie les composants sans erreur », « justifie ses choix techniques de manière claire ».

Ce type de grille permet :

- à l'évaluateur de se baser sur des éléments objectifs, et non sur un jugement global ou affectif ;
- à l'apprenant de comprendre ce qui est attendu, et ce qu'il peut améliorer ;
- à l'équipe pédagogique de partager une culture commune de l'évaluation.

Construire une bonne grille demande du temps, mais c'est un investissement pédagogique essentiel. Elle ne doit pas être trop lourde, ni trop vague. Elle doit surtout être **en cohérence directe avec les objectifs d'apprentissage formulés dans le curriculum**.

Certification : valider des compétences, pas seulement des contenus

Dans la logique curriculaire par compétences, la certification finale ne se contente pas de vérifier que l'apprenant « a suivi » le programme. Elle vise à **valider que certaines compétences sont effectivement mobilisables en situation professionnelle**. Cela

suppose des épreuves d'évaluation globales, authentiques, et alignées avec les réalités du métier.

Cela peut prendre la forme de mises en situation professionnelles (en centre ou en entreprise), de portfolios de productions, de résolutions de problèmes complexes, ou encore de soutenances orales où l'apprenant justifie ses choix. Dans tous les cas, les modalités d'évaluation doivent être claires, connues à l'avance, intégrées dans le parcours, et donner lieu à une **traçabilité des acquis**.

Dans certains systèmes, la validation se fait par **blocs de compétences**, ce qui permet à un apprenant de valider progressivement des parties du programme, et de revenir plus tard pour compléter son parcours. Cette modularité suppose une **ingénierie rigoureuse de l'évaluation**, pour éviter les incohérences ou les redondances.

Enfin, il ne faut pas oublier la **dimension régulatrice** de l'évaluation. Une évaluation bien conçue permet d'identifier les obstacles rencontrés par les apprenants, d'ajuster les contenus, de modifier les méthodes, et même de repenser certaines séquences. Elle est donc un outil de pilotage pédagogique, autant qu'un moyen de mesure.

Concevoir ensemble un dispositif d'évaluation : une dynamique d'équipe

L'évaluation ne peut pas être conçue seul, dans un bureau. Elle doit être **pensée collectivement**, par les formateurs, les coordinateurs, les référents de filière. Elle suppose un dialogue entre la théorie et la pratique, entre les exigences du référentiel et les réalités du terrain. Elle doit aussi s'ajuster aux profils des apprenants, à leurs parcours, à leurs fragilités.

C'est pourquoi ce chapitre se clôt par une **simulation filmée d'une réunion d'équipe pédagogique**, dans laquelle les apprenants jouent le rôle de formateurs en train de construire un dispositif d'évaluation pour un module technique. L'exercice permet de s'approprier les logiques d'évaluation, de débattre des critères, de confronter les points de vue et d'expérimenter la collaboration pédagogique.

Travail proposé – TP progressif (étape 3 – groupe)

Intitulé : « *Présenter un dispositif d'évaluation cohérent* »

Pourquoi ici ?

Ce TP place les apprenants dans la posture de concepteurs d'un dispositif d'évaluation complet. Il les oblige à mobiliser les notions abordées dans le chapitre (critères, grilles, évaluation formative, certification), mais aussi à dialoguer, à faire des choix, à justifier une démarche. La simulation permet de rendre visible l'articulation entre évaluation et curriculum.

Consigne :

En groupe, réalisez une **vidéo simulée de 6 minutes maximum** (format mp4) dans laquelle vous mettez en scène une **réunion d'équipe pédagogique** en train de concevoir un dispositif d'évaluation pour un **module technique précis** (par exemple : installation électrique de base, entretien mécanique, coupe de tissus, gestion comptable, etc.).

Votre vidéo doit :

- commencer par un **bref cadrage** : nom du module, objectif général, compétence visée ;
- simuler une discussion entre formateurs sur les **modalités d'évaluation à mettre en place** (type d'épreuve, critères, moment de l'évaluation) ;
- faire émerger **une proposition finale cohérente**, accompagnée d'un aperçu de grille ou de support (présenté à l'écran ou commenté oralement) ;
- montrer la dynamique d'échange, d'ajustement, voire de désaccords constructifs entre collègues.

Le ton doit être professionnel mais naturel, comme dans une vraie réunion. Vous pouvez jouer des rôles (formateur technique, formateur transversal, responsable pédagogique) pour enrichir le dialogue. L'évaluation portera sur la pertinence du dispositif proposé, la cohérence avec les objectifs pédagogiques, et la qualité de l'argumentation collective.

ENSET MRTDDEFTP

Chapitre 8 – Intégration des compétences transversales

Dans un monde professionnel en mutation constante, les savoirs techniques ne suffisent plus à garantir l'insertion, la mobilité ou la progression d'un travailleur. Savoir souder, coudre, programmer ou gérer un stock reste fondamental — mais cela ne suffit pas. Il faut aussi savoir **travailler en équipe, communiquer clairement, résoudre des problèmes complexes, s'adapter à des environnements changeants, collaborer avec d'autres métiers**, parfois dans des conditions de stress, de contrainte ou d'incertitude. Ces aptitudes, qu'on appelle **compétences transversales**, sont aujourd'hui au cœur des exigences du monde du travail. Pourtant, elles restent trop souvent invisibles ou mal intégrées dans les curricula.

Dans ce chapitre, nous allons explorer les enjeux liés à l'intégration de ces compétences transversales dans les formations EFTP. Nous verrons qu'elles ne s'opposent pas aux compétences techniques, mais qu'elles les **complètent, les soutiennent, les rendent opérantes** dans les situations de travail réelles. Nous analyserons aussi comment les développer de manière intentionnelle à travers des activités pédagogiques pensées en ce sens.

Ce que l'on entend par « compétences transversales »

Les compétences transversales, également appelées « compétences douces » (soft skills), désignent un ensemble de savoir-être, d'attitudes, de réflexes cognitifs ou relationnels mobilisables dans une large variété de contextes professionnels. Contrairement aux compétences techniques, qui sont propres à un métier ou à un domaine donné, les compétences transversales sont **transférables d'un métier à l'autre**, et constituent souvent un avantage décisif pour réussir dans la durée.

Parmi les compétences transversales les plus fréquemment citées dans les études et enquêtes auprès des employeurs, on retrouve :

- la **communication** (orale, écrite, non verbale) ;
- la **collaboration** et le travail en équipe ;

- l'**autonomie** dans l'organisation de son travail ;
- l'**esprit critique** et la capacité à analyser une situation avec recul ;
- la **créativité** et la capacité à proposer des solutions nouvelles ;
- la **gestion du stress** et la régulation émotionnelle ;
- la **flexibilité** et la capacité d'adaptation ;
- le **leadership** et la prise d'initiative ;
- la **résolution de problèmes** en contexte incertain.

Dans les référentiels modernes, en particulier dans les approches par compétences, ces dimensions sont de plus en plus intégrées comme des composantes à part entière de la formation. Mais pour qu'elles soient réellement développées, il faut **les inscrire dans les objectifs d'apprentissage, les travailler à travers des activités ciblées, et les évaluer avec des critères clairs.**

Intégrer ces compétences dans les curricula d'EFTP : une nécessité stratégique

Dans l'enseignement technique et professionnel, il est parfois tentant de penser que ces compétences se développeront « naturellement » au fil des activités, des stages ou des interactions. Pourtant, les études montrent que sans intention pédagogique explicite, elles restent souvent sous-développées — ou pire, inégalement développées selon les publics.

Intégrer les compétences transversales dans un curriculum, c'est donc une **démarche volontaire**, qui suppose de :

- les **identifier explicitement** comme des composantes de la formation, au même titre que les compétences techniques ;
- les **intégrer dans la formulation des objectifs d'apprentissage** ;
- les **travailler à travers des situations pédagogiques ciblées**, où elles sont sollicitées, analysées, renforcées ;

- les **évaluer de manière formative**, à l'aide de critères observables (par exemple : qualité de l'écoute active, capacité à reformuler, posture constructive dans un travail de groupe...).

Cette intégration peut se faire de manière transversale, au sein de modules techniques (ex. travail collaboratif en atelier), ou dans des séquences spécifiques, sous forme d'ateliers de communication, de projets collectifs, de jeux de rôle, de simulations d'entretien ou de gestion de conflit.

Exemples d'activités pédagogiques favorisant le développement de compétences transversales

Prenons un cas concret : si l'on souhaite développer **l'esprit critique**, il est possible d'organiser un débat structuré en classe autour d'un sujet controversé lié au métier (par exemple : « faut-il automatiser certaines tâches artisanales ? »). On y travaille la capacité à argumenter, à prendre du recul, à écouter les arguments des autres, à questionner ses propres certitudes. Le débat n'est pas seulement un exercice rhétorique : il devient un levier d'apprentissage réflexif.

Autre exemple : pour développer **la collaboration**, on peut proposer une tâche complexe à résoudre en binôme ou en petit groupe, où chaque membre a un rôle spécifique (chef d'équipe, rapporteur, technicien, évaluateur), et où la réussite dépend de la coordination. Le formateur peut ensuite observer les dynamiques, faire un retour collectif, et interroger les stratégies utilisées.

Pour **travailler la gestion du stress**, une mise en situation sous contrainte de temps peut être mise en place (ex. : réparer une panne simulée en 15 minutes), suivie d'un débriefing émotionnel où les apprenants verbalisent ce qu'ils ont ressenti, comment ils ont réagi, ce qu'ils auraient pu faire autrement.

Dans tous les cas, ce qui compte, ce n'est pas seulement l'activité, mais le **temps d'analyse, de verbalisation, de retour sur l'expérience** qui l'accompagne. Car une

compétence transversale n'est pas un réflexe : c'est une posture, une capacité intégrée, qui se construit par l'expérience, la prise de conscience, et le feedback.

Travail proposé – TP (individuel)

Intitulé : « *Une activité pédagogique pour développer une compétence transversale* »

Pourquoi ici ?

Ce travail permet à l'apprenant de faire une proposition pédagogique concrète, en lien avec un curriculum professionnel, visant une compétence transversale clairement identifiée. Le format vidéo avec illustration visuelle oblige à clarifier l'intention, à structurer le propos, et à rendre l'activité intelligible à d'autres collègues formateurs.

Consigne :

Réalisez une **capsule vidéo individuelle de 4 minutes maximum** (format mp4) dans laquelle vous présentez **une activité pédagogique** conçue pour développer **une compétence transversale** dans un contexte d'EFTP.

Votre capsule doit comporter :

- une **brève présentation du contexte** (métier, module, public) ;
- la **compétence transversale visée** (ex. : communication orale, créativité, collaboration, autonomie...) ;
- la **description claire de l'activité** proposée (mise en œuvre, durée, rôle du formateur, supports éventuels) ;
- une **illustration visuelle simple** (ex. : schéma, diapositive, canevas, carte mentale...) à intégrer dans la vidéo ou à montrer à l'écran ;
- une **justification pédagogique** : pourquoi cette activité ? Comment permet-elle de développer la compétence ciblée ?

Chapitre 9 – Plans de mise en œuvre des curricula

Un curriculum n'est pas un objet figé destiné à rester sur une étagère. Il est conçu pour être mis en œuvre dans un centre de formation, porté par des équipes, vécu par des apprenants, animé par des pratiques pédagogiques concrètes. Mais cette mise en œuvre ne s'improvise pas. Elle nécessite une planification stratégique, une mobilisation de ressources, une organisation rigoureuse, et surtout une **vision claire des étapes à franchir**. Autrement dit, **concevoir un curriculum, ce n'est que la moitié du travail**. Encore faut-il penser son **déploiement réel sur le terrain**, avec ses contraintes, ses opportunités, ses acteurs.

Dans ce chapitre, nous abordons donc la question du passage à l'action : comment fait-on pour que le curriculum conçu devienne un **dispositif fonctionnel**, adapté au contexte d'un centre ou d'un dispositif de formation ? Quels sont les éléments à anticiper ? Quels sont les pièges à éviter ? Et surtout, comment s'assurer que les intentions du curriculum sont bien traduites dans la réalité pédagogique ?

De la conception à l'opérationnalisation : un virage stratégique

La transition entre la conception d'un curriculum et sa mise en œuvre suppose un changement de posture. Le concepteur devient planificateur. Il ne réfléchit plus uniquement en termes d'objectifs ou de contenus, mais aussi en termes de **temps, de ressources, d'organisation, de coordination**.

Mettre en œuvre un curriculum, c'est construire une feuille de route réaliste, avec des étapes bien définies, des échéances, des personnes responsables, et des outils de suivi. Cela implique de répondre à une série de questions concrètes :

- **Quand** le curriculum sera-t-il mis en place ? À quelle date commence-t-on ? Quelles périodes sont consacrées aux tests, aux ajustements ?
- **Qui** porte le projet ? Quels formateurs ? Quels encadreurs ? Qui pilote ? Qui coordonne ?

- **Quels moyens** sont nécessaires ? Locaux, équipements, matériel technique, supports pédagogiques ?
- **Quelles formations complémentaires** sont nécessaires pour les enseignants, surtout si de nouvelles méthodes sont introduites ?
- **Comment** assure-t-on le suivi ? Quels indicateurs pour évaluer si la mise en œuvre respecte les intentions du curriculum ?

Ce travail d'opérationnalisation est **collectif**, et souvent politique. Il suppose d'articuler les exigences du curriculum avec les réalités institutionnelles : charge horaire, disponibilité des formateurs, budget, logistique, acceptation des changements.

Les composantes d'un plan de mise en œuvre efficace

Un plan de mise en œuvre de curriculum n'est pas un document théorique. C'est un **outil d'organisation**, parfois très simple dans sa forme, mais rigoureux dans sa logique. On y retrouve généralement plusieurs composantes essentielles :

1. **Le calendrier de déploiement** : il indique les grandes étapes du processus, depuis la validation du curriculum jusqu'à sa pleine mise en œuvre, en passant par la phase pilote, la formation des formateurs, la production des ressources, la communication auprès des acteurs, etc. Ce calendrier doit être réaliste et tenir compte du rythme institutionnel.
2. **L'identification des ressources humaines** : il s'agit de définir clairement qui intervient sur quoi. Cela inclut les formateurs (avec leur profil et leurs compétences), les coordonnateurs, les concepteurs de ressources, les accompagnateurs pédagogiques, les responsables d'évaluation, etc. Dans un bon plan, chaque tâche est associée à une ou plusieurs personnes précises.
3. **L'inventaire des moyens matériels et logistiques** : la mise en œuvre du curriculum suppose souvent de nouveaux équipements, supports pédagogiques,

outils numériques, voire aménagements de l'espace. Cette étape permet d'anticiper les besoins, de les budgétiser, et d'identifier les partenaires potentiels.

4. **Les actions de formation et d'accompagnement** : un curriculum innovant implique souvent des changements de posture pour les formateurs. Il faut donc prévoir des sessions de formation, des ateliers de prise en main, voire un accompagnement plus personnalisé au démarrage.
5. **Le dispositif de suivi et d'ajustement** : aucun curriculum ne se met en place exactement comme prévu. Il faut prévoir des outils de suivi (indicateurs, tableaux de bord, réunions de régulation) et des espaces de discussion pour réajuster le tir en fonction des retours.

Le plan de mise en œuvre doit donc être à la fois **structuré et souple**, pour permettre une adaptation continue tout en gardant le cap.

Une démarche collective à ancrer dans la réalité du terrain

Ce travail ne peut pas être mené seul. Il suppose une concertation étroite entre tous les acteurs concernés : l'équipe pédagogique, la direction du centre, les services techniques, parfois les représentants d'apprenants, les tuteurs d'entreprise, les financeurs... La mise en œuvre est aussi un moment de **prise de décision partagée** : sur les priorités, les contraintes, les temporalités.

Plus encore, c'est un moment d'**appropriation collective**. Un curriculum n'a de sens que s'il est porté par ceux qui le font vivre. Le plan de mise en œuvre est donc aussi un outil pour renforcer la cohésion d'équipe, la vision partagée, et l'engagement de chacun dans la réussite de la formation.

Travail proposé – TP progressif (étape 4 – groupe)

Intitulé : « *Planifier la mise en œuvre d'un curriculum* »

Pourquoi ici ?

Ce TP permet aux apprenants de basculer dans la phase opérationnelle de la conception curriculaire. Il les engage dans une planification concrète, structurée, visualisée, qui les oblige à articuler objectifs, ressources, acteurs et calendrier. Le format PowerPoint commenté permet de valoriser l'organisation de la pensée et la clarté du plan.

Consigne :

En groupe, réalisez un **diaporama de 5 diapositives** maximum dans lequel vous proposez un **plan de mise en œuvre d'un curriculum fictif ou réel en EFTP**. Puis, enregistrez **une capsule vidéo de présentation commentée (5 minutes maximum, format mp4)** dans laquelle vous expliquez votre plan, en utilisant le diaporama comme support visuel.

Votre plan doit inclure au minimum :

- une vue d'ensemble du projet curriculaire concerné (formation, filière, public, durée) ;
- un calendrier synthétique de déploiement (grandes étapes, jalons clés) ;
- la liste des ressources humaines mobilisées, avec les rôles de chacun ;
- l'inventaire des moyens matériels et logistiques nécessaires (salle, équipement, outils pédagogiques, budget...) ;
- les mécanismes de suivi et d'ajustement prévus (réunions, feedbacks, indicateurs, personnes en charge).

La vidéo sera évaluée sur la cohérence du plan, la qualité de l'organisation visuelle, la clarté de l'exposé oral et la capacité à anticiper les réalités concrètes de la mise en œuvre dans un centre de formation.

Chapitre 10 – Adaptation continue des curricula

Un curriculum, même rigoureusement conçu, ne saurait être figé dans le temps. Il n'existe aucun programme de formation, aussi complet et cohérent soit-il, qui puisse rester pertinent indéfiniment. Le monde professionnel évolue, les technologies avancent, les métiers se transforment, les attentes sociales changent, les profils d'apprenants se diversifient. Dans ce contexte, **réviser régulièrement un curriculum n'est pas une option, mais une nécessité**. C'est une exigence de qualité, d'actualité, de légitimité et de responsabilité.

Ce chapitre explore les fondements et les modalités d'une démarche d'adaptation continue des curricula dans le champ de l'EFTP. Il s'agit de comprendre pourquoi, comment, et à quelles conditions un curriculum peut (et doit) évoluer au fil du temps, tout en maintenant sa cohérence et sa crédibilité.

Pourquoi faut-il réviser un curriculum ?

La première raison est d'ordre **technique et professionnel** : dans presque tous les secteurs, les technologies évoluent rapidement. De nouveaux outils apparaissent, les standards changent, certaines tâches sont automatisées tandis que d'autres émergent. Un curriculum qui n'intègre pas ces évolutions expose les apprenants à un décalage entre la formation reçue et les compétences réellement attendues en entreprise.

La deuxième raison est **pédagogique**. Les méthodes d'enseignement évoluent elles aussi : on expérimente la pédagogie inversée, on développe des outils numériques, on diversifie les modalités d'évaluation. Si le curriculum reste figé sur des modalités anciennes, il risque de freiner l'innovation pédagogique. Il est donc essentiel de l'adapter pour permettre aux formateurs d'exploiter pleinement les nouvelles possibilités didactiques.

La troisième raison est **institutionnelle et réglementaire**. Dans de nombreux pays, les référentiels de formation sont soumis à des révisions périodiques, sous l'impulsion des ministères, des agences de certification ou des branches professionnelles. Ces révisions peuvent concerner les blocs de compétences, les volumes horaires, les conditions

d'évaluation, ou les titres délivrés. Un curriculum local doit s'aligner sur ces évolutions pour rester conforme et recevable.

Il existe aussi une **raison sociale et éthique**. Une formation professionnelle ne peut ignorer les évolutions de la société : inclusion, développement durable, genre, numérique, nouvelles aspirations des jeunes. Un curriculum qui ne prend pas en compte ces dimensions perd progressivement sa pertinence et son pouvoir de transformation.

Enfin, il y a une raison **interne** : avec le temps, les équipes pédagogiques identifient, au contact des apprenants et des réalités du centre, les failles, les redondances, les lacunes du curriculum. Ces constats ne doivent pas être laissés sans suite. Ils constituent une matière précieuse pour améliorer le dispositif.

Quels sont les signes qu'un curriculum doit être révisé ?

Plusieurs signaux doivent alerter les concepteurs et les responsables pédagogiques :

- des retours récurrents des formateurs sur le manque de clarté ou de cohérence de certains modules ;
- des difficultés d'insertion des apprenants, révélant un écart entre la formation et le monde du travail ;
- des taux d'abandon élevés ou des situations d'ennui en formation ;
- une évolution rapide du métier visé, sans correspondance dans les contenus proposés ;
- l'apparition de nouveaux outils, pratiques ou normes dans le secteur professionnel concerné.

Face à ces signaux, la révision du curriculum ne doit pas être perçue comme un échec, mais comme un **mécanisme naturel d'amélioration continue**, à la manière d'un produit ou d'un service qu'on perfectionne à partir des retours utilisateurs.

Comment organiser la révision d'un curriculum ?

La révision d'un curriculum peut prendre différentes formes, selon l'ampleur des modifications à apporter. Elle peut être **mineure** (ajustement de contenus, modification d'une évaluation, réorganisation d'un module), ou **majeure** (refonte de l'architecture, intégration de nouveaux blocs de compétences, transformation des méthodes).

Dans tous les cas, cette révision doit s'appuyer sur une **démarche rigoureuse et collaborative** :

1. Recueillir des données : avis des formateurs, retours des apprenants, retours d'entreprises, analyse des résultats.
2. Analyser les écarts : entre les intentions et la mise en œuvre, entre les contenus et les besoins actuels.
3. Proposer des ajustements : à l'échelle des modules, des objectifs, des méthodes ou des évaluations.
4. Valider les changements avec les acteurs concernés.
5. Mettre en œuvre les modifications et accompagner les équipes dans leur appropriation.
6. Évaluer l'impact de la révision (effet sur les apprentissages, la satisfaction, l'insertion, etc.).

Il est recommandé d'inscrire ce processus dans un **cycle régulier** (par exemple tous les 2 ou 3 ans), mais aussi de le rendre **souple**, pour pouvoir réagir rapidement à une urgence ou à un changement de contexte (ex. crise sanitaire, mutation technologique, réforme nationale...).

Vers une culture de l'adaptation continue

Au-delà de l'acte ponctuel de révision, c'est toute une **culture de l'adaptation continue** qu'il faut promouvoir au sein des équipes pédagogiques. Cela suppose :

- une posture d'écoute et de veille permanente ;
- une ouverture au retour d'expérience (sans culpabilisation) ;
- une capacité à expérimenter et à documenter les ajustements ;
- une reconnaissance institutionnelle du travail d'adaptation comme un travail à part entière, et non comme une charge invisible.

Un curriculum vivant est un curriculum qui se transforme. Un centre de formation de qualité est un lieu où les équipes prennent au sérieux l'idée que **former aujourd'hui ne peut pas se faire avec les outils, les contenus ou les pratiques d'hier.**

Travail proposé – Devoir (individuel)

Intitulé : « *Pourquoi faut-il réviser régulièrement un curriculum ?* »

Pourquoi ici ?

Ce devoir vise à encourager une prise de position personnelle et argumentée sur une question stratégique. Le format audio impose à l'apprenant de structurer son propos, de s'exprimer clairement, et de mobiliser un exemple concret, tout en adoptant un ton convaincant.

Consigne :

Enregistrez une **note vocale (audio uniquement, format mp3 – 4 minutes maximum)** dans laquelle vous répondez à la question suivante :

« *Pourquoi faut-il réviser régulièrement un curriculum en EFTP ?* »

Votre réponse doit :

- exposer **au moins trois raisons fortes**, clairement développées et illustrées ;

- mobiliser **un exemple concret ou réaliste** d'une situation où la révision d'un curriculum aurait été nécessaire ou bénéfique ;
- adopter un ton clair, structuré et convaincant, comme si vous vous exprimiez devant un comité de direction ou un groupe de collègues.

Ce travail sera évalué sur la cohérence de l'argumentation, la qualité de l'expression orale, la richesse des exemples mobilisés, et la capacité à défendre un point de vue clair et pertinent.

ENSET MRTDDEFT

Chapitre 11 – Enjeux et défis de la conception de curricula en EFTP

Concevoir un curriculum dans le champ de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) n'est jamais un exercice purement technique. Bien sûr, il s'appuie sur des méthodes rigoureuses, des cadres institutionnels, des logiques de compétences, des outils pédagogiques. Mais il engage aussi une **lecture du contexte**, une **vision du métier de formateur**, une **capacité d'anticipation stratégique**. Ce dernier chapitre propose une plongée dans les **dimensions transversales, systémiques et politiques** du travail curriculaire.

Car derrière les fiches de modules, les grilles d'évaluation ou les plans de mise en œuvre, se cachent des réalités complexes. Contrainte de temps, pénurie de ressources, résistances institutionnelles, manque de coordination, pression des résultats, évolutions brusques des référentiels... Les concepteurs et équipes pédagogiques doivent composer avec un environnement souvent incertain, et parfois instable. Concevoir un curriculum devient alors un **acte de résistance créative**, où il faut garder le cap pédagogique tout en s'adaptant aux aléas.

Entre normes et terrain : les tensions permanentes

L'un des premiers défis est celui de la **normativité**. Dans de nombreux pays, les curricula doivent s'aligner sur des référentiels nationaux ou sectoriels. Ces référentiels sont parfois rigides, figés, mal adaptés aux spécificités locales. Le curriculum conçu par l'équipe pédagogique se retrouve alors coincé entre **obligations réglementaires** et **besoins du terrain**. Par exemple, une compétence imposée par le référentiel peut sembler hors de portée pour le public local (ex. : maîtrise de l'anglais technique dans un centre sans enseignant d'anglais).

Le défi ici n'est pas de contourner la norme, mais de **l'interpréter intelligemment**. Il s'agit de traduire les attendus dans un langage pédagogique compréhensible et applicable, d'introduire des ajustements, de proposer des solutions réalistes pour que le curriculum reste à la fois conforme et pertinent.

Les contraintes matérielles : faire avec peu, mais faire bien

Autre difficulté fréquente : le **manque de moyens**. Il est courant que les centres de formation disposent d'équipements obsolètes, de ressources limitées, de salles inadaptées, voire de formateurs surchargés. Concevoir un curriculum dans ces conditions suppose de **hiérarchiser les priorités**, de faire des choix pédagogiques forts, et d'envisager des alternatives astucieuses.

Il est parfois plus stratégique de concevoir un module en mode projet, avec des matériaux de récupération, que de copier un modèle qui exige des machines hors de portée. De même, l'intégration de ressources ouvertes, de tutoriels vidéo ou de supports visuels peut compenser, au moins en partie, certaines carences matérielles. Le curriculum ne doit pas être conçu comme un idéal inaccessible, mais comme une **feuille de route réaliste dans un contexte contraint**.

Urgences et réformes : naviguer dans l'instabilité

Dans de nombreux systèmes éducatifs, les réformes curriculaires se succèdent, parfois dans la précipitation. Le centre de formation reçoit un nouveau référentiel « à appliquer tout de suite », ou bien une filière est restructurée sans consultation des équipes. L'urgence devient la norme. Les concepteurs doivent alors **réagir vite**, tout en gardant une ligne pédagogique solide.

Cela suppose une capacité à **travailler sous pression**, à mobiliser rapidement les équipes, à redistribuer les responsabilités, et à documenter les choix pour éviter les pertes de sens. L'expérience montre que les centres les plus résilients sont ceux qui ont **structuré des espaces de dialogue pédagogique** réguliers, où les tensions sont partagées, où les décisions sont prises collectivement, et où l'on prend le temps de relire ce qui a été fait.

La durabilité et la vision stratégique

Mais concevoir un curriculum, ce n'est pas seulement réagir. C'est aussi **anticiper**, bâtir un dispositif **durable**, capable d'évoluer, de s'adapter, de s'enrichir avec le temps. Cela

suppose une vision : quels seront les besoins du métier dans 5 ou 10 ans ? Comment former des professionnels capables de continuer à apprendre après la formation ? Quelles sont les valeurs que l'on souhaite transmettre à travers le dispositif ?

Penser la durabilité, c'est aussi prévoir des **mécanismes d'ajustement régulier**, des temps de révision, des retours d'usagers, des partenariats avec les entreprises, une formation continue des formateurs. Ce sont ces éléments qui assurent qu'un curriculum ne s'essouffle pas après deux ans, mais reste vivant, dynamique, aligné sur les mutations du monde du travail.

Travail proposé – TP final (groupe)

Intitulé : « *Concevoir un curriculum dans un contexte difficile* »

Pourquoi ici ?

Ce TP permet aux apprenants de réinvestir l'ensemble des compétences mobilisées tout au long du cours, en les projetant dans une situation complexe et réaliste. Il s'agit de jouer une situation professionnelle sous contrainte, où le curriculum doit être conçu ou ajusté malgré des obstacles forts. L'exercice développe l'esprit d'équipe, la capacité de décision, et le sens stratégique.

Consigne :

En groupe, réalisez une simulation filmée de 6 minutes maximum (format mp4) dans laquelle vous incarnez une équipe pédagogique confrontée à une situation de conception curriculaire difficile. Vous devez :

- mettre en scène le contexte problématique (ex. : réforme urgente à appliquer, manque de formateurs, budget réduit, changement d'orientation ministérielle, public imprévu...) ;
- montrer la réunion d'équipe en train de discuter du problème, de proposer des pistes, de débattre des priorités ;

- formuler au moins une solution réaliste et argumentée (adaptation des modules, révision du plan de mise en œuvre, mobilisation de partenaires, simplification temporaire...);
- conclure avec un consensus ou une décision collective assumée.

La mise en scène peut être simple, mais le jeu de rôle doit être crédible. Chacun doit prendre la parole. L'évaluation portera sur la cohérence de la situation simulée, la qualité de la réflexion pédagogique, la réalisme des propositions, et la capacité du groupe à dialoguer et trancher collectivement.

Devoir de synthèse final (individuel – double format imposé)

Intitulé : *Concevoir un mini-curriculum d'EFTP et le présenter*

Pourquoi ce travail final ?

Ce devoir vient clore l'ensemble du parcours pédagogique en mobilisant toutes les compétences développées au fil du cours. Il ne s'agit plus ici d'un exercice isolé sur une dimension du curriculum, mais d'une **conception globale et cohérente**, située dans un contexte réaliste de formation professionnelle. Le travail demande à l'apprenant d'endosser pleinement le rôle de concepteur de formation, avec une double exigence : la rigueur d'une production écrite bien construite, et la capacité à présenter oralement, de manière claire et convaincante, ses choix pédagogiques.

Consigne :

Vous devez concevoir un **mini-curriculum d'EFTP**, en choisissant un domaine professionnel précis (au choix : bâtiment, esthétique, gestion, agriculture, électricité, textile, etc.). Ce curriculum peut être conçu pour un niveau de formation initiale ou continue, et doit être pensé pour une **durée courte** (de quelques semaines à quelques mois), dans une **logique modulaire**.

Votre travail devra comporter **deux productions complémentaires et obligatoires** :

1. Un rapport structuré (maximum 10 pages – format PDF)

Ce document écrit doit présenter de manière rigoureuse votre curriculum, en incluant :

- Le contexte de formation (public visé, secteur, niveau de qualification, durée, environnement)
- Les besoins identifiés (terrain, marché, apprenants, société)
- Les objectifs généraux et spécifiques

- La structure modulaire proposée (blocs de compétences, modules, séquences)
- Les méthodes pédagogiques retenues et leur justification
- Des exemples de ressources pédagogiques intégrées ou prévues
- Les modalités d'évaluation proposées (formative, certificative)
- Un aperçu du plan de mise en œuvre possible
- Une réflexion sur l'adaptabilité future du curriculum

2. Une vidéo de présentation orale (maximum 10 minutes – format mp4)

Dans cette vidéo, vous devez expliquer oralement les choix faits dans votre curriculum. La présentation doit être structurée, argumentée, vivante. Vous devez :

- Donner les grandes lignes de votre projet
- Mettre en lumière les partis pris pédagogiques
- Illustrer un ou deux points par un visuel ou un schéma simple à l'écran
- Insister sur ce qui fait l'originalité ou la pertinence de votre démarche
- Exposer les éventuelles difficultés anticipées et comment vous les gérez

Le rapport et la vidéo seront évalués de manière complémentaire. L'un ne remplace pas l'autre. Il est attendu une cohérence forte entre les deux : la vidéo ne doit pas lire le rapport, mais en offrir une lecture orale synthétique et incarnée.

Conclusion générale du cours

Concevoir et rédiger un curriculum dans le domaine de l'EFTP ne peut être réduit à une opération technique ou bureaucratique. C'est une démarche profondément stratégique, pédagogique, et politique, qui engage à la fois une compréhension fine des réalités professionnelles, une vision éducative ambitieuse, et une capacité à traduire cela dans une architecture de formation cohérente, vivante, et durable.

Au fil de ce cours, nous avons exploré les différentes étapes de cette démarche : l'analyse des besoins, la formulation d'objectifs d'apprentissage pertinents, la structuration modulaire des programmes, le choix raisonné des méthodes pédagogiques, la conception de ressources, l'élaboration de dispositifs d'évaluation alignés, l'intégration des compétences transversales, la planification de la mise en œuvre, ainsi que l'indispensable capacité à réviser et adapter les curricula dans le temps.

Chaque chapitre a montré que derrière les mots « curriculum » ou « programme », se cache en réalité une vision de la formation, du métier, et même du type de citoyen et de professionnel qu'on souhaite contribuer à former. Le curriculum n'est jamais neutre : il reflète des priorités, des équilibres, des valeurs. Il est donc essentiel que celles et ceux qui le conçoivent soient à la fois rigoureux, réflexifs, et lucides sur les choix qu'ils opèrent.

Dans le contexte de l'EFTP, les défis sont nombreux : hétérogénéité des publics, mutations rapides du monde du travail, contraintes institutionnelles, manque de ressources, urgences politiques. Mais ces défis ne doivent pas paralyser. Au contraire, ils doivent devenir des leviers d'innovation, des moteurs pour repenser la façon dont on conçoit les formations, pour inventer des dispositifs plus flexibles, plus ancrés, plus inclusifs, plus ajustés aux réalités locales sans perdre de vue les standards de qualité.

La force d'un curriculum bien pensé, c'est qu'il crée un cadre clair sans enfermer, qu'il oriente sans figer, qu'il permet aux équipes pédagogiques de se projeter, de coopérer, d'expérimenter. Et surtout, qu'il permet aux apprenants de comprendre le sens de leur

parcours, de se situer, de progresser et de se préparer activement à leur insertion professionnelle.

Ce cours vous aura, espérons-le, permis de poser les bases solides d'une compétence professionnelle rare mais précieuse : celle de penser, écrire, mettre en œuvre et faire évoluer des dispositifs de formation qui transforment réellement les trajectoires individuelles et les environnements professionnels.

C'est désormais à vous de jouer. Concevoir un curriculum, ce n'est pas seulement répondre à un cahier des charges. C'est contribuer à donner forme à un avenir éducatif et professionnel plus juste, plus exigeant, plus humain.

ENSET MRTDDEFT

Fiche récapitulative des travaux pratiques et devoirs

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Travail
Expliquer à voix haute ce qu'est un curriculum	TP	Capsule vidéo (3 min max)	Individuel
Faut-il partir du marché du travail ou des besoins des jeunes ?	TP progressif (1)	Débat filmé (7 min max)	Groupe
Comment formuler un bon objectif d'apprentissage ?	TP progressif (2)	Capsule audio (3–5 min, format mp3)	Individuel
Présenter un programme modulaire fictif en EFTP	TP	Capsule vidéo avec support visuel (5 min max)	Groupe
Montrer et commenter une séquence active	Devoir	Screencast (vidéo commentée, 6 min max, mp4)	Individuel
Comment adapter une ressource pédagogique à un public spécifique ?	TP	Capsule orale (audio ou vidéo – 4 min max)	Individuel
Présenter un dispositif d'évaluation cohérent	TP progressif (3)	Simulation filmée (6 min max, format mp4)	Groupe
Une activité pédagogique pour développer une compétence transversale	TP	Capsule vidéo illustrée (4 min max, mp4)	Individuel
Planifier la mise en œuvre d'un curriculum	TP progressif (4)	PowerPoint (5 diapos) + vidéo commentée (5 min max)	Groupe
Pourquoi faut-il réviser régulièrement un curriculum ?	Devoir	Note vocale argumentée (4 min max, format mp3)	Individuel
Concevoir un curriculum dans un contexte difficile	TP final	Simulation filmée (6 min max, format mp4)	Groupe

Concevoir un mini-curriculum d'EFTP et le présenter	Devoir final	Rapport structuré (PDF, 10 pages max) + vidéo (10 min max, mp4)	Individuel
---	--------------	---	------------

ENSET MRTDDEFTP

Parcours Pédagogique

Chapitre 1 – Comprendre la notion de curriculum

- **Notions abordées :**

- Définition : curriculum prescrit, curriculum réel, curriculum caché
- Fonctions d'un curriculum en EFTP
- Différences entre curriculum, programme, référentiel
- Exemples concrets issus de l'EFTP

- **Travail associé – TP (individuel)**

Rédiger une note synthétique (2 pages Word) expliquant, avec exemples, la distinction entre programme, curriculum et référentiel

Chapitre 2 – Cadres théoriques et approches curriculaires

- **Notions abordées :**

- Approches par objectifs, par compétences, et curriculaires intégrées
- Cadres conceptuels de base
- Implications pratiques pour l'EFTP

- **Travail associé – Devoir (individuel)**

Rédiger un court essai comparatif (2 pages Word) sur deux approches curriculaires vues dans le cours

Chapitre 3 – Analyse de besoins pour la conception curriculaire

- **Notions abordées :**

- Analyse du contexte socioéconomique et professionnel
- Étude des besoins en compétences
- Implication des parties prenantes (professionnels, institutions, usagers)
- **TP progressif – Étape 1 (groupe)**
Élaborer une fiche de cadrage contextualisée pour un futur curriculum (Word, 2 pages)

Chapitre 4 – Définition des finalités et formulation des compétences

- **Notions abordées :**
 - Identification des compétences professionnelles et transversales
 - Rédaction selon les standards (verbes d'action, critères, contexte)
 - Alignement avec les besoins du secteur
- **TP progressif – Étape 2 (groupe)**
Construire un tableau de compétences structuré pour le curriculum visé

Chapitre 5 – Structuration modulaire d'un curriculum

- **Notions abordées :**
 - Logique modulaire : verticalité, transversalité, progressivité
 - Construction des unités de formation
 - Types de modules : génériques, spécifiques, d'intégration

- **TP progressif – Étape 3 (groupe)**

Élaborer une matrice modulaire complète du curriculum en construction (tableau Word)

Chapitre 6 – Définition des contenus et planification pédagogique

- **Notions abordées :**

- Sélection raisonnée des contenus
- Séquençage pédagogique et articulation modules-séquences
- Lien entre contenus, méthodes et évaluation

- **TP (individuel)**

Rédiger une fiche pédagogique complète (2 pages Word) pour une séquence issue du curriculum conçu

Chapitre 7 – Intégration des dimensions transversales et pédagogiques

- **Notions abordées :**

- Prise en compte des compétences clés : numérique, éthique, communication
- Activités pratiques : expositions, foires, projets collaboratifs
- Valorisation des savoir-faire dans le curriculum

- **TP (groupe)**

Produire un support pédagogique (PDF ou Word) illustrant comment une activité interdisciplinaire ou transversale serait intégrée dans un module

Chapitre 8 – Intégration de l’alternance et des contextes professionnels

- **Notions abordées :**

- Alternance école/entreprise : continuité pédagogique
- Construction de séquences en lien avec la réalité du métier
- Mobilisation des tuteurs, co-construction pédagogique

- **TP (individuel)**

Rédiger un plan de séquence d'apprentissage en alternance sur une compétence ciblée

Chapitre 9 – Élaboration du dossier complet de curriculum

- **Notions abordées :**

- Constitution des pièces : fiche synthétique, cadre de référence, compétences, modules, plan de formation, plan d'évaluation
- Co-construction et relecture collégiale

- **TP progressif – Étape 4 (groupe)**

Finaliser le dossier complet du curriculum conçu (Word – 8 à 10 pages avec annexes)

Chapitre 10 – Adaptation continue des curricula

- **Notions abordées :**

- Mécanismes de mise à jour : veille, retours d'usagers, évolutions sectorielles

- Périodicité, acteurs, critères d'ajustement
- Pilotage participatif de l'évolution curriculaire
- **Travail associé – Devoir (individuel)**
Produire une note vocale argumentée (4 à 5 min) sur les conditions d'adaptation d'un curriculum en contexte instable

Chapitre 11 – Enjeux et défis de la conception de curricula en EFTP

- **Notions abordées :**
 - Contraintes : moyens, normes, temporalité, politique, engagement des acteurs
 - Durabilité et ancrage territorial des curricula
 - Vision stratégique et pilotage pédagogique
- **TP final (groupe)**
Simulation filmée (6 minutes max) d'une réunion de conception curriculaire sous contrainte (manque de moyens, urgence, etc.)

Devoir de synthèse final (individuel)

- **Titre :** *Concevoir un mini-curriculum d'EFTP et le présenter*
- **Travail attendu :**
 - **Rapport structuré** (10 pages max – PDF)
 - **Vidéo de présentation orale** (10 min max – mp4) expliquant les choix, la structure, les méthodes et l'originalité du curriculum conçu

ENSET MRTDDEFTP