



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 :

DID2270

INTITULE UE:

DIDACTIQUE ET DOCIMOLOGIE EN EFTP

CODE ET INTITULE ECUE :

1DID2270 DIDACTIQUE DE LA MATIERE EN 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 :

mrtdddept@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.

1DID2270 DIDACTIQUE DE LA MATIERE EN EFTP

Introduction générale

Dans tout dispositif de formation, la question de ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne occupe une place centrale. Lorsqu'il s'agit de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP), cette interrogation devient d'autant plus cruciale qu'elle touche à la transmission d'un savoir-faire professionnel, souvent incarné dans un métier précis. Enseigner dans ce contexte ne revient pas simplement à « parler d'un métier », mais à organiser les conditions dans lesquelles un apprenant va pouvoir acquérir des gestes, des raisonnements, des outils, des postures caractéristiques d'un champ professionnel donné. C'est précisément ici qu'intervient la didactique de la matière.

Dans l'EFTP, la « matière » renvoie généralement à une discipline professionnelle – la mécanique automobile, la coiffure, la cuisine, l'électricité, le secrétariat, etc. Mais cette matière n'est pas enseignée telle quelle. Elle subit une série de transformations, d'adaptations, de choix. Elle est traduite en objectifs de formation, en séquences d'apprentissage, en activités concrètes. Ce processus de transformation constitue ce que l'on appelle la transposition didactique. En d'autres termes, la didactique de la matière en EFTP consiste à se demander : *Comment faire passer un savoir professionnel – souvent tacite ou empirique – à un savoir enseignable, structuré, accessible à des apprenants, sans perdre son lien avec la réalité du métier ?*

Cette réflexion didactique ne peut se limiter à une simple transmission de connaissances. Elle doit être envisagée comme un acte de conception : concevoir des contenus adaptés aux référentiels, aux attentes du monde du travail, mais aussi aux profils des apprenants, à leurs rythmes, à leurs expériences de vie. C'est aussi une démarche de médiation, où l'enseignant-formateur joue un rôle d'intermédiaire entre le métier tel qu'il est pratiqué, et la manière dont il peut être appris dans un cadre de formation.

Les enjeux de cette didactique sont donc multiples. Il s'agit d'abord de professionnaliser les apprenants, c'est-à-dire de leur permettre de développer des compétences concrètes, transférables et mobilisables dans des situations réelles. Il s'agit également de transmettre

un savoir-faire, souvent ancré dans une culture de métier, dans des gestes précis, dans des logiques de production ou de service. Mais il s'agit aussi, plus profondément, de former à un métier, avec tout ce que cela implique : rigueur, autonomie, responsabilité, éthique.

En somme, la didactique de la matière en EFTP ne se résume pas à un ensemble de techniques pédagogiques. Elle constitue une véritable réflexion sur la manière d'enseigner un métier, dans toute sa complexité humaine, sociale et technique. Ce cours vise à donner aux futurs formateurs les outils pour penser, concevoir et mettre en œuvre un enseignement professionnel à la fois rigoureux, adapté et formateur. Au fil des chapitres, nous verrons comment passer du référentiel métier à des contenus didactiques pertinents, comment organiser la progression des apprentissages, comment évaluer les compétences professionnelles et comment, enfin, faire de l'enseignement d'une matière technique un levier d'insertion, de développement et de transformation.

Chapitre 1 – Qu'est-ce que la didactique d'une matière professionnelle ?

1. La didactique et la pédagogie : deux approches distinctes mais complémentaires

Il est fréquent d'entendre ces deux termes – didactique et pédagogie – employés de manière interchangeable, comme s'ils désignaient la même réalité. Pourtant, ils renvoient à des logiques bien distinctes, bien que profondément liées. La pédagogie, dans son sens général, concerne la manière d'enseigner : elle englobe les stratégies d'animation de groupe, les styles d'enseignement, les postures du formateur, les dynamiques relationnelles entre apprenants et enseignants, ainsi que les méthodes visant à favoriser l'engagement, la participation et la motivation. La pédagogie s'intéresse donc essentiellement à la transmission : comment rendre l'enseignement vivant, comment capter l'attention, comment accompagner un groupe d'apprenants vers la réussite.

La didactique, de son côté, ne s'attarde pas d'abord sur la forme de la transmission, mais sur le fond de ce qui est transmis. Elle pose une question centrale : **que faut-il enseigner, et comment faut-il organiser les savoirs pour qu'ils soient compréhensibles et formatifs ?** Elle analyse la structure même du contenu disciplinaire, la logique interne de la matière, les enchaînements possibles, les difficultés inhérentes, les représentations erronées, les savoirs implicites. En somme, là où la pédagogie organise les conditions de la rencontre entre formateur et apprenant, la didactique organise les conditions de la rencontre entre le savoir et l'apprenant.

Appliquée à une matière professionnelle, la didactique prend une dimension particulière, car elle doit composer avec une réalité double : celle du métier dans sa pratique réelle, avec ses outils, ses gestes, ses contraintes, ses routines, et celle de la formation, avec ses contraintes temporelles, institutionnelles et éducatives. Enseigner un métier ne consiste pas simplement à reproduire ce qui se fait sur le terrain, mais à **penser ce métier**

comme objet de transmission, à le reconstruire pour qu'il puisse être appris, compris, intégré, dans un environnement protégé, mais réaliste.

2. Comprendre les différents types de savoirs en jeu dans l'enseignement d'un métier

Lorsque l'on souhaite enseigner une compétence professionnelle, il est fondamental de prendre conscience que les savoirs qu'elle mobilise ne sont pas homogènes. Il existe une hiérarchie ou, plutôt, une chaîne de transformation entre différents niveaux de savoirs. Les chercheurs en didactique distinguent généralement trois types : le savoir savant, le savoir à enseigner, et le savoir appris.

Le savoir savant est celui qui existe dans le monde professionnel ou scientifique tel quel, sans filtre éducatif. Il peut s'agir d'une technique utilisée en atelier, d'une procédure officielle, d'une norme de sécurité, ou encore d'un outil que seuls les professionnels savent manipuler. Ce savoir est souvent dense, complexe, implicite, parfois difficilement verbalisable. Il vit dans l'expérience, dans l'observation, dans le corps même du travailleur.

Le savoir à enseigner, quant à lui, est une forme transformée, choisie, organisée du savoir savant. Il ne s'agit pas de tout enseigner, mais de sélectionner ce qui est essentiel, ce qui est formateur, ce qui peut être appris de manière progressive. Ce savoir transite par les référentiels de formation, les plans de cours, les objectifs pédagogiques. Il est structuré selon une logique didactique : il suit une progression, il est découpé en modules, en compétences, en séquences.

Enfin, le savoir appris est ce que l'apprenant retient, comprend, mobilise. C'est un savoir subjectif, reconstruit, parfois déformé, parfois partiel. Il est influencé par le parcours de l'apprenant, par son rapport au métier, par ses expériences antérieures. Il n'est jamais identique au savoir à enseigner : il en est le reflet, l'interprétation, le prolongement personnel.

L'enseignant-formateur, dans ce processus, a un rôle d'intermédiaire. Il se tient à la jonction de ces trois niveaux. Il doit comprendre le métier tel qu'il est pratiqué sur le terrain (savoir savant), savoir comment le traduire en un parcours de formation structuré (savoir

à enseigner), et accompagner les apprenants dans leur appropriation, leurs erreurs, leurs découvertes, leurs interprétations (savoir appris). Cette position demande donc une **maîtrise du contenu**, mais aussi une capacité à **le déconstruire pour mieux le reconstruire avec les apprenants**, en tenant compte de leurs profils et de leur futur environnement de travail.

3. Le processus de transposition didactique en contexte professionnel

Le cœur même de la didactique disciplinaire réside dans ce qu'on appelle la **transposition didactique**. Ce terme, bien qu'il puisse paraître technique, désigne une opération que tout formateur pratique, souvent sans même y penser : il s'agit du passage d'un savoir professionnel tel qu'il existe dans la réalité du métier à un savoir enseignable dans un cadre de formation. Autrement dit, c'est l'acte de transformer une activité de travail en objet d'apprentissage.

Dans l'enseignement général, cette transposition consiste souvent à simplifier un savoir scientifique pour qu'il devienne accessible à des élèves. Mais dans l'EFTP, elle consiste plutôt à **explicitier un savoir professionnel souvent implicite**, à le décortiquer, à le scénariser, à le rendre accessible sans pour autant le trahir. Cela suppose de comprendre ce qui, dans le métier, est fondamental. Il ne s'agit pas de tout enseigner, mais de transmettre ce qui est significatif, formateur, porteur de compétence. Par exemple, dans un référentiel de formation en plomberie, une compétence comme "installer un réseau de distribution d'eau froide" peut sembler simple. Mais derrière cette formulation se cache une complexité : choix des matériaux, lecture de plans, respect des normes, maîtrise des outils, sécurité du chantier. La transposition didactique consistera à **identifier ces éléments-clés, à les organiser en séquences, à concevoir des activités adaptées** (exercices, simulations, situations-problèmes), et à prévoir des outils d'évaluation pertinents.

Ce travail n'est pas automatique. Il nécessite une connaissance fine du métier, une veille sur les pratiques professionnelles actuelles, une capacité à dialoguer avec les acteurs du

terrain. Il demande aussi de prendre en compte le **contexte de formation** : le niveau des apprenants, le matériel disponible, la durée des cours, les exigences du diplôme. Enseigner une compétence ne se fait jamais dans le vide : c'est toujours le fruit d'un **équilibre subtil entre fidélité au métier et accessibilité pour l'apprenant**.

C'est pourquoi la didactique de la matière, loin d'être une simple théorie, constitue un levier majeur pour améliorer la qualité des formations en EFTP. Elle permet de penser chaque contenu comme une construction consciente, porteuse de sens, articulée à la réalité professionnelle. Et elle invite le formateur à se considérer non seulement comme un transmetteur, mais comme un **concepteur de parcours d'apprentissage**, capable de rendre le métier visible, intelligible et formateur.

Travail pratique 1 – De l'analyse métier à la transposition didactique

Dans ce premier travail pratique, il s'agit de mettre en œuvre les notions développées dans le chapitre. L'objectif est de vous confronter à un référentiel réel de formation professionnelle, d'en extraire une compétence représentative, et de proposer une première démarche de transposition didactique. Ce travail vous aidera à entrer dans la logique concrète de la didactique de la matière : transformer une exigence du métier en un contenu enseignable, structuré et adapté au public.

Consigne :

Choisissez un **extrait de référentiel de formation professionnelle** dans un domaine que vous maîtrisez ou qui vous intéresse (mécanique, coiffure, pâtisserie, comptabilité, soins infirmiers, agriculture, etc.). L'extrait choisi doit présenter une **compétence spécifique**, formulée sous forme d'activité ou de tâche professionnelle. À partir de ce point de départ, vous mènerez une analyse approfondie en trois étapes.

1. Présentation et justification du choix :

Commencez par situer le métier concerné, le type de référentiel utilisé (CAP, BTS, Certificat de qualification, etc.) et le niveau de formation visé. Citez textuellement l'extrait

du référentiel sur lequel vous travaillez (exemple : « Installer un circuit électrique dans un local domestique »). Expliquez en quelques lignes pourquoi vous avez choisi cette compétence, ce qu'elle vous inspire, et en quoi elle vous semble intéressante à étudier du point de vue didactique.

2. Analyse des savoirs professionnels mobilisés :

Interrogez-vous sur ce que cette compétence implique réellement dans la pratique du métier. Que doit savoir, savoir-faire et savoir-être un professionnel pour l'exécuter avec succès ? Décrivez les connaissances techniques nécessaires, les gestes professionnels attendus, les outils ou matériaux utilisés, les règles de sécurité, les postures professionnelles sous-jacentes. Cette étape vise à **rendre visible la complexité réelle du métier**, souvent invisible à première vue.

3. Proposition de transposition didactique :

Transformez cette compétence en **contenu de formation**. Imaginez comment vous pourriez l'enseigner à un groupe d'apprenants. Quelles notions retenir ? Comment organiser ces contenus dans une progression pédagogique cohérente ? Quelles activités d'apprentissage proposeriez-vous pour permettre aux apprenants de s'approprier progressivement cette compétence ? Prévoyez au moins une situation d'apprentissage concrète, en expliquant son déroulement, ses objectifs et son lien avec la réalité du métier. Vous pouvez également évoquer les modalités d'évaluation envisagées.

Format attendu :

Document Word de **3 à 4 pages**, structuré en trois parties distinctes (présentation – analyse – transposition). Le texte doit être rédigé de façon claire, sans bullet points, avec des paragraphes développés et argumentés. Une attention particulière sera portée à la capacité du formateur à **articuler intelligemment la logique du métier avec celle de la formation**, en tenant compte du niveau des apprenants et du contexte d'enseignement.

Chapitre 2 – Identifier les contenus d'enseignement dans une discipline de l'EFTP

1. Le référentiel métier comme point d'ancrage : repérer les savoirs, savoir-faire et attitudes

Lorsqu'il s'agit de construire une séquence de formation dans l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels, la première étape incontournable est l'analyse du référentiel métier. Ce document, souvent dense et normé, représente bien plus qu'un simple catalogue d'objectifs pédagogiques. Il incarne, en réalité, la formalisation institutionnelle d'un métier : ses activités-types, ses compétences-clés, ses tâches opérationnelles, ses exigences comportementales. Il traduit l'expérience du terrain en prescriptions de formation.

Mais pour le formateur, ce référentiel ne doit pas être lu comme une suite de lignes administratives. Il doit au contraire être interprété avec finesse, déchiffré, creusé. Derrière chaque compétence formulée se cache une réalité complexe, faite d'opérations, de gestes, de raisonnements, de prises de décision, de contextes variables. Il faut donc apprendre à **repérer les savoirs implicites**, à faire émerger les savoir-faire dissimulés dans une formulation technique, à identifier les postures professionnelles sous-entendues.

Prenons un exemple. Si un référentiel en hôtellerie mentionne la compétence "assurer le service du petit déjeuner en chambre", cette formulation cache en réalité toute une série de micro-savoirs à identifier : la connaissance des horaires et des standards de l'établissement, la maîtrise du matériel de service, les règles d'hygiène, le comportement attendu face au client, la ponctualité, la discrétion, la gestion des imprévus. Il est donc fondamental que le formateur soit capable de **déplier** chaque compétence en un ensemble de connaissances (savoirs), de procédures (savoir-faire), et d'attitudes professionnelles (savoir-être).

Cette analyse est essentielle pour que le contenu de formation soit fidèle au métier, sans être réducteur. Elle garantit que l'on n'enseigne pas des contenus abstraits ou déconnectés, mais des éléments véritablement constitutifs de l'identité professionnelle.

2. Penser la formation à travers la logique de compétence et la logique de situation

L'enseignement professionnel, depuis plusieurs années, s'est engagé dans une dynamique centrée sur le développement des compétences. Cela signifie que l'objectif n'est plus simplement d'accumuler des connaissances, mais de **mobiliser des ressources** – savoirs, savoir-faire, attitudes – dans des **situations concrètes** et souvent complexes. Autrement dit, la formation n'a de sens que si elle prépare l'apprenant à agir efficacement dans son futur environnement de travail.

La **logique de compétence** impose donc un changement de regard. Il ne s'agit plus d'enseigner des blocs de savoirs indépendants, mais de construire des situations d'apprentissage qui amènent l'apprenant à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à adapter ses gestes à un contexte donné. Chaque contenu enseigné doit être justifié non seulement par son intérêt théorique, mais surtout par sa **fonction dans l'exercice du métier**.

Cette logique va de pair avec une autre approche essentielle : la **logique de situation professionnelle**. En effet, les métiers ne se vivent pas dans des contextes neutres. Ils se déploient dans des environnements particuliers, marqués par des contraintes techniques, humaines, temporelles, matérielles. Une compétence n'a donc de sens que si elle est ancrée dans une situation réelle ou réaliste, avec ses aléas, ses tensions, ses impératifs.

Ainsi, le formateur doit penser les contenus non pas comme des savoirs isolés, mais comme des **réponses à des situations de travail**. Cela suppose une démarche de conception rigoureuse : repérer les situations-types du métier, analyser les compétences qu'elles mobilisent, construire des scénarios pédagogiques qui les mettent en jeu. Il ne s'agit plus de dire « je vais enseigner la soudure à l'arc », mais de penser en termes

d'actions intégrées : « comment préparer l'apprenant à réaliser une pièce métallique soudée dans les conditions d'un atelier de maintenance ? »

Ce changement de posture n'est pas anodin. Il oblige le formateur à se détacher d'une logique scolaire pour entrer pleinement dans une **logique professionnelle**, où l'on apprend en faisant, en résolvant, en agissant. Et cela, sans jamais perdre de vue l'exigence de rigueur, de structuration, de progression.

ENSET MRTDDEFTP

3. Intégrer la culture professionnelle dans les contenus de formation

Une erreur fréquente en formation professionnelle consiste à croire que seuls les gestes techniques ou les procédures comptent. Or, tout métier porte en lui une **culture spécifique**, faite de normes implicites, de valeurs, de manières d'être, de langages particuliers. Cette culture n'est pas un supplément, elle est constitutive de l'identité professionnelle. La transmission de cette culture est donc une mission fondamentale de l'enseignant-formateur.

Prenons l'exemple du métier de boulanger. Au-delà de la connaissance des recettes ou des techniques de pétrissage, l'apprenant doit intégrer un rapport au temps (travail très matinal), une gestion du stress (pics de production), une attitude envers la clientèle (politesse, discrétion), un soin du détail (finition des produits). Ces éléments relèvent de la **culture de métier**. Ils ne sont pas toujours écrits dans les référentiels, mais ils sont au cœur de la compétence réelle.

Le formateur doit donc penser ses contenus en intégrant ces dimensions invisibles. Cela peut passer par des anecdotes professionnelles, des visites en entreprise, des mises en situation, des témoignages d'experts, des discussions autour des habitudes du terrain. L'objectif est d'aider l'apprenant à **se projeter dans le métier**, à en comprendre les codes, à en épouser progressivement les attitudes.

Ainsi, les contenus d'enseignement dans une discipline de l'EFTP ne peuvent être réduits à des savoirs techniques. Ils doivent intégrer la compétence, la situation, et la culture. C'est à cette condition que la formation devient formatrice, et pas simplement informative.

Travail pratique progressif – Étape 1 (travail en groupe)

Titre : Élaboration d'une fiche de contenus pour un module d'enseignement professionnel

Dans cette première étape du travail progressif, vous allez réaliser en groupe une fiche de **sélection raisonnée de contenus** pour un module de formation professionnelle. L'objectif est d'apprendre à analyser un référentiel métier de manière critique et didactique, en

identifiant les contenus qui méritent d'être enseignés, et en justifiant ces choix à la lumière des principes étudiés dans ce chapitre.

Consigne :

1. Choisissez un référentiel de formation professionnelle dans une filière donnée.
2. Sélectionnez une compétence ou une activité-type précise qui pourrait faire l'objet d'un module d'enseignement.
3. À partir de cette compétence, identifiez et rédigez les savoirs à enseigner (connaissances techniques, gestes professionnels, postures attendues), en les organisant de manière structurée.
4. Justifiez chacun de vos choix en expliquant :
 - pourquoi ce contenu est indispensable à l'exercice du métier
 - à quelle situation professionnelle il renvoie
 - de quelle manière il intègre la culture du métier.

Format attendu :

Fiche collective au format Word (4 à 6 pages), clairement structurée, rédigée de manière continue (pas de listes à puces), avec une introduction présentant le référentiel, un développement détaillé des contenus sélectionnés, et une conclusion justifiant la cohérence globale de la fiche. Chaque groupe remettra une seule fiche, portant les noms de tous les membres.

Chapitre 3 – Penser la progression et l'organisation des apprentissages

1. De la compétence métier au plan de formation : un processus de traduction structuré

Une fois les contenus repérés dans le référentiel, le travail du formateur ne fait que commencer. Car disposer de contenus pertinents ne suffit pas : encore faut-il savoir comment les organiser, dans quel ordre les enseigner, à quel moment mobiliser quel type de ressource. Il s'agit alors d'opérer une nouvelle transformation, plus globale cette fois-ci : passer du référentiel métier au **plan de formation**, en construisant une **progression pédagogique cohérente**.

Ce passage n'est pas automatique. Il ne s'agit pas de reprendre l'ordre des compétences telles qu'elles apparaissent dans le référentiel pour en faire un plan de cours. Bien au contraire, le formateur doit adopter une posture de concepteur, réfléchir au parcours de l'apprenant dans le temps, anticiper les difficultés, imaginer des étapes d'acquisition. On entre ici dans le domaine de l'ingénierie de formation, où l'on bâtit une trajectoire d'apprentissage.

Dans le contexte de l'EFTP, cette trajectoire ne peut être abstraite. Elle doit faire écho au déroulement réel d'une montée en compétence dans un métier. Cela suppose d'identifier les prérequis nécessaires, de commencer par des tâches simples et structurantes, puis de conduire progressivement les apprenants vers des activités plus complexes, plus proches de la réalité du travail. Un plan de formation réussi est un **itinéraire progressif, logique et professionnalisant**, qui évite à la fois les ruptures incompréhensibles et les redondances inutiles.

Il faut également prendre en compte le **temps disponible**, les **contraintes matérielles**, et surtout le **profil du public**. Une formation pour des adultes en reconversion n'aura pas la même structure qu'un parcours initial pour de jeunes sortants du système scolaire. La progression doit donc être à la fois **exigeante et réaliste, structurée et souple**, toujours pensée en fonction des personnes que l'on accompagne.

2. Organiser les situations d'apprentissage : jouer avec la complexité, la progressivité et l'ancrage métier

Une fois les étapes du parcours identifiées, encore faut-il choisir **comment les rendre vivantes**. Dans l'enseignement professionnel, on n'enseigne pas des contenus pour eux-mêmes, mais **à travers des situations d'apprentissage**, c'est-à-dire des contextes concrets qui donnent du sens aux savoirs mobilisés. Ce sont ces situations qui permettent à l'apprenant de comprendre pourquoi il apprend, comment il va utiliser ce qu'il apprend, et dans quel cadre professionnel cela s'insère.

Le choix de ces situations ne se fait pas au hasard. Il faut tenir compte de plusieurs critères essentiels. D'abord, leur **complexité** : il est préférable de débiter par des tâches simples, bien balisées, qui permettent de construire les automatismes de base. Mais très vite, il faut amener l'apprenant vers des situations **riches**, qui demandent de combiner plusieurs compétences, de s'adapter, de réfléchir. Une bonne situation d'apprentissage n'est jamais une simple répétition : c'est un défi modeste mais réel.

Ensuite, leur **progressivité**. Une situation ne doit pas surgir sans préparation. Elle doit s'inscrire dans une suite logique : ce que l'on a appris hier prépare ce que l'on va faire aujourd'hui. Ce que l'on fait aujourd'hui pose les fondations de ce que l'on fera demain. Il faut donc penser l'apprentissage comme **une montée en puissance**, pas comme une juxtaposition de modules.

Enfin, et surtout, leur **ancrage métier**. Il est inutile d'inventer des exercices artificiels, sans lien avec la réalité professionnelle. Mieux vaut partir de ce que les professionnels font réellement dans leur quotidien. Si l'on forme des techniciens agricoles, alors les situations proposées doivent évoquer la gestion d'un sol, la surveillance d'une culture, l'entretien d'un matériel. Si l'on forme des assistants de gestion, les tâches doivent mobiliser des documents comptables réels, des contraintes de délais, des courriels à rédiger.

L'apprentissage prend sens quand il **résonne avec le réel**, quand il donne à voir le métier tel qu'il est vécu.

3. Penser la formation en termes de séquences, de séances et d'activités

Pour structurer concrètement cette progression dans le temps, la formation est généralement découpée en **séquences**, elles-mêmes composées de **séances**, elles-mêmes construites autour d'**activités**. Ces trois niveaux ne sont pas interchangeables : ils permettent de penser l'échelle de l'apprentissage, du plus global au plus précis.

Une **séquence** regroupe un ensemble cohérent d'apprentissages visant une compétence ou un objectif important. Elle s'étale généralement sur plusieurs séances, qui sont articulées entre elles selon une logique d'enchaînement. Par exemple, une séquence peut viser la compétence "préparer et animer une réunion professionnelle", et inclure différentes séances : identifier les objectifs de la réunion, rédiger l'ordre du jour, préparer les supports, gérer la prise de parole, réaliser un compte-rendu.

Une **séance** est une unité de temps dans laquelle se déroule un moment d'enseignement : deux ou trois heures, souvent, durant lesquelles un objectif précis est poursuivi. Chaque séance doit être construite avec soin : quels sont les objectifs ? quelles sont les ressources mobilisées ? quelles sont les consignes données ? comment gère-t-on le temps ? comment évalue-t-on l'atteinte de l'objectif ?

Enfin, chaque séance repose sur des **activités**. Ces activités ne sont pas choisies pour "occuper le temps", mais pour **faire apprendre activement**. Il peut s'agir d'un travail en binôme sur un document professionnel, d'un jeu de rôle, d'une étude de cas, d'une manipulation technique, d'un micro-projet. Ce qui compte, c'est que l'apprenant ne soit pas simple spectateur, mais **acteur de son apprentissage**.

En combinant ces différents niveaux – séquence, séance, activité –, le formateur peut bâtir un dispositif de formation qui tient la route : progressif, logique, ancré dans le réel, et surtout formateur.

Travail pratique progressif – Étape 2 (travail en groupe)

Titre : Élaboration et simulation d'une séquence didactique contextualisée pour l'EFTP

Dans cette deuxième étape du TP progressif, chaque groupe va concevoir une **séquence de formation complète**, adaptée à un public donné, en partant d'une compétence issue d'un référentiel professionnel réel. Ce travail ne se limite pas à la planification : il s'agit aussi de montrer que vous êtes capables de **donner vie à une partie de votre séquence**, à travers une **simulation filmée** d'un moment clé de votre enseignement.

Consigne :

1. Reprenez la compétence que vous avez sélectionnée lors de l'étape précédente (fiche de contenus).
2. Définissez un **public cible réaliste**, en précisant le contexte : âge, niveau de formation, type de parcours, environnement de formation (CFA, centre public, formation continue, etc.).
3. Concevez une **séquence didactique complète** visant à enseigner cette compétence. Vous devez inclure :
 - Le titre de la séquence, sa durée totale, et ses objectifs généraux
 - Le découpage en séances avec les objectifs spécifiques pour chaque moment
 - Le fil conducteur : situations d'apprentissage choisies, degré de complexité, lien avec le métier

- Un aperçu clair des activités proposées, des supports prévus, des ressources mobilisées
- Les modalités d'évaluation (à différents moments de la séquence)

4. **En plus du dossier écrit**, réalisez une **vidéo de simulation** (7 à 10 minutes maximum), dans laquelle vous **mettez en scène une partie de votre séquence**. Il ne s'agit pas de filmer un cours réel, mais de jouer une situation : animation d'une activité, explication d'une consigne, gestion d'un échange avec des « faux apprenants », présentation d'un outil, etc. Le ton peut être simple, mais le contenu doit refléter une **maîtrise professionnelle et didactique**.

Exigences de la vidéo :

- Format : vidéo horizontale, enregistrement simple (smartphone ou ordinateur)
- Chaque membre du groupe doit intervenir à un moment ou un autre dans la vidéo
- L'arrière-plan, le ton et le langage doivent rester **professionnels**
- La vidéo doit être transmise via un lien (YouTube non répertorié, Google Drive, etc.)

Format attendu :

- Dossier écrit : document Word de 6 à 8 pages, rédigé en continu (sans bullet points), structuré de manière claire.
- Vidéo : 7 à 10 minutes, simulation d'un extrait significatif de la séquence, illustrant une compétence didactique réelle.

Chapitre 4 – Méthodes didactiques en EFTP : faire apprendre par le métier

1. L'approche par compétence : former à agir, pas seulement à savoir

En formation professionnelle, l'enjeu n'est pas simplement de transmettre des connaissances ou des recettes toutes faites. Ce que l'on attend d'un apprenant en EFTP, ce n'est pas qu'il sache expliquer, mais **qu'il sache faire**, qu'il sache s'adapter à des situations réelles de travail, qu'il sache mobiliser ce qu'il a appris dans des contextes concrets, parfois imprévus. C'est cette logique qui fonde ce qu'on appelle l'**approche par compétence**.

Former par compétence, ce n'est pas ajouter une couche de théorie supplémentaire à la formation. C'est au contraire renverser la logique habituelle. Ce n'est plus le savoir qui guide le programme, mais la **capacité à agir professionnellement dans une situation donnée**. Cette action repose bien sûr sur des savoirs, mais aussi sur des raisonnements, des automatismes, des attitudes, des valeurs. Il ne suffit donc pas d'enseigner des connaissances techniques : il faut créer les conditions pour que l'apprenant puisse les mobiliser de manière autonome, dans des contextes proches de la réalité professionnelle.

Cette approche transforme profondément le rôle du formateur. Il n'est plus uniquement celui qui transmet un contenu préétabli, mais celui qui **accompagne un processus de transformation**, en aidant les apprenants à intégrer des compétences complexes. Il conçoit des parcours dans lesquels chaque activité d'apprentissage est pensée non pour « faire comprendre » une notion abstraite, mais pour **faire vivre une expérience professionnelle reconstituée**. L'apprenant apprend non pas en recopiant une leçon, mais en affrontant une tâche qui fait sens, dans laquelle il doit prendre des décisions, expérimenter, ajuster, corriger.

2. Des méthodes actives pour une formation ancrée dans le réel

Pour rendre possible cette mobilisation de compétences dans des contextes significatifs, les méthodes d'enseignement doivent évoluer. Il ne s'agit pas d'abandonner totalement l'exposé ou la démonstration, mais de **privilégier des démarches actives**, dans lesquelles l'apprenant est placé en situation d'agir, de chercher, d'expérimenter. C'est ici que l'on parle de pédagogie active, une pédagogie où l'on apprend en faisant, en s'impliquant, en produisant du sens.

Plusieurs types de dispositifs permettent cela. La **mise en situation** est probablement la plus directe : il s'agit de reproduire, dans l'espace de formation, une situation réelle de travail, aussi fidèlement que possible. Cela peut se faire dans un atelier, dans un laboratoire, ou même dans une salle de classe reconfigurée. Ce qui compte, c'est que l'apprenant soit confronté à un problème à résoudre, à une tâche à réaliser, à une exigence concrète. Ce type d'activité le pousse à réfléchir en termes d'actions et non de notions abstraites.

L'**étude de cas** est une autre modalité très utilisée, notamment lorsque la mise en situation réelle est impossible. À travers un dossier, un témoignage, un scénario, l'apprenant est invité à se plonger dans une situation professionnelle réaliste, à en analyser les enjeux, à prendre des décisions, à proposer des solutions. Ce travail développe non seulement la réflexion, mais aussi la capacité à relier les savoirs à une problématique concrète.

La **simulation** va encore plus loin. Il s'agit ici de jouer une scène professionnelle : accueillir un client, expliquer une procédure, gérer un conflit d'équipe, faire une démonstration technique. Ces jeux de rôle, quand ils sont bien préparés, permettent de travailler les attitudes, les postures, le langage, la réactivité. Ils permettent aussi aux apprenants de se tromper sans risque, de prendre conscience de leurs forces et de leurs axes de progrès.

Enfin, l'**atelier réel**, lorsqu'il est possible, constitue l'outil le plus puissant. Il s'agit ici de plonger les apprenants dans une activité réellement productive : fabriquer un objet, réparer un moteur, préparer un plat, gérer un stock. Ce type d'activité n'est pas uniquement

technique : il suppose de la rigueur, de la gestion du temps, du travail en équipe, de la coordination. Le formateur y joue un rôle de tuteur, de guide, de facilitateur, plus que de transmetteur. C'est l'environnement, la tâche, le rythme du réel qui deviennent pédagogiques.

3. Apprendre par les gestes : la compétence en action

Dans un métier, il y a ce qu'on sait, ce qu'on dit, mais aussi ce qu'on fait. Et très souvent, **ce qu'on fait ne passe pas uniquement par les mots**, mais par le corps, par l'expérience, par la répétition. C'est pourquoi, en EFTP, **les gestes professionnels** occupent une place centrale. Ils sont la matérialisation visible de la compétence. Apprendre un métier, c'est apprendre à penser avec ses mains, à comprendre avec ses yeux, à sentir avec son corps.

Mais ces gestes ne sont jamais mécaniques. Derrière un geste, il y a toujours une intention, une compréhension, une analyse. C'est pourquoi il est essentiel de **faire parler les gestes**, de les mettre en mots, de les décortiquer. Le rôle du formateur est alors d'aider l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il fait, à analyser ses mouvements, à comprendre leurs effets, à les affiner. Cette explicitation du geste est un acte didactique à part entière.

Il faut donc concevoir des activités où le geste professionnel ne soit pas seulement reproduit, mais **construit, intégré, réfléchi**. On peut par exemple demander à l'apprenant d'expliquer à voix haute ce qu'il est en train de faire, de commenter une démonstration filmée, de comparer deux manières de faire, ou encore d'observer un pair et de formuler des feedbacks. Ces activités favorisent la construction d'un **savoir incorporé**, durable, mobilisable.

Faire apprendre par le métier, c'est donc donner aux apprenants les moyens de **s'approprier la culture du travail par l'action**, mais aussi de prendre du recul sur cette

action. Ce double mouvement – agir et comprendre – est au cœur de toute démarche didactique en EFTP.

Travail pratique 2 – Travail individuel

Titre : Rédaction d'une activité d'apprentissage contextualisée

Ce travail individuel a pour but de vous faire concevoir une **véritable activité d'apprentissage**, à la fois réaliste, contextualisée et porteuse de sens. Elle doit reposer sur un **geste ou une tâche professionnelle**, et non sur un contenu théorique abstrait. Vous êtes invité(e) à entrer pleinement dans la posture de formateur concepteur : comment aider un apprenant à apprendre en faisant ?

Consigne :

1. Choisissez une compétence issue d'un référentiel professionnel réel. Cette compétence doit faire référence à une tâche concrète (ex. : câbler un tableau électrique, accueillir un client, gérer un stock, appliquer une coloration, etc.).
2. Proposez une activité d'apprentissage visant à faire acquérir cette compétence à un groupe d'apprenants. Cette activité doit être **réaliste**, adaptée à un niveau donné, et structurée autour d'une situation significative.
3. Rédigez une fiche complète de l'activité, en incluant :
 - Le contexte (type de formation, profil des apprenants)
 - Les objectifs visés (généraux et opérationnels)
 - Le déroulement précis de l'activité (étapes, consignes, organisation)
 - Les ressources nécessaires (supports, équipements, documents, etc.)
 - Les modalités d'évaluation (critères, moments, outils)

Format attendu :

Fiche individuelle de 3 à 4 pages, rédigée en continu (sans liste à puce), dans un style clair, professionnel et cohérent. L'ensemble du document doit démontrer votre capacité à **concevoir une activité didactique vivante et efficace**, capable de mettre l'apprenant en situation réelle d'apprentissage. Vous pouvez illustrer vos choix par une référence au métier concerné, à la culture professionnelle en jeu, ou à un exemple vécu.

ENSET MRTDDEFT

Chapitre 5 – Gérer l'évaluation en didactique de la matière

1. Les formes d'évaluation en formation professionnelle : finalités et temporalités

Évaluer, ce n'est pas seulement vérifier que quelque chose a été appris. C'est une démarche beaucoup plus large, qui touche à la fois à la pédagogie, à la certification, à l'accompagnement, à la régulation de l'enseignement, à la valorisation des progrès, mais aussi à la construction de l'estime de soi. En EFTP, l'évaluation prend une importance particulière, car ce que l'on vise, ce n'est pas simplement un savoir théorique, mais une **compétence opérationnelle**, c'est-à-dire une capacité à agir efficacement dans une situation réelle de travail.

Il existe plusieurs types d'évaluation, qui répondent chacun à des finalités différentes. L'évaluation **formative** est celle qui accompagne l'apprentissage. Elle intervient tout au long de la formation, parfois de manière informelle, et permet d'ajuster les parcours, de repérer les incompréhensions, d'encourager les progrès. Elle n'a pas vocation à sanctionner, mais à **faire progresser**. Par exemple, lorsqu'un formateur observe un apprenant en atelier et lui donne un retour immédiat sur sa manière de manipuler un outil, il réalise une évaluation formative.

L'évaluation **sommative**, quant à elle, intervient à la fin d'un module, d'un bloc de compétence ou d'une séquence. Elle vise à faire un **bilan**, à voir si les objectifs visés ont été atteints. Elle débouche souvent sur une note, une appréciation, une validation. Elle est utile pour structurer le parcours, mais elle doit être bien conçue pour ne pas décourager ou biaiser les résultats. Elle doit refléter ce qui a été effectivement enseigné.

Enfin, l'évaluation **certificative** est celle qui permet d'accéder à un diplôme, à une attestation, à une reconnaissance officielle. Elle engage la responsabilité de l'institution, mais aussi celle du formateur, car elle nécessite de démontrer, preuves à l'appui, que l'apprenant possède les compétences requises par un référentiel donné. Dans l'EFTP, cette évaluation repose souvent sur des **mises en situation professionnelle simulées**

ou réelles, et non sur de simples questionnaires écrits. Il est donc indispensable que l'évaluation tout au long de la formation prépare à cette épreuve finale.

2. Choisir des outils adaptés à la logique de compétence

Évaluer une compétence ne revient pas à tester une connaissance isolée. Cela suppose de concevoir des outils qui permettent de **voir l'apprenant en action**, de mesurer ce qu'il mobilise dans une situation donnée, de prendre en compte non seulement le résultat, mais aussi la démarche, la posture, l'autonomie. Il ne suffit pas de savoir si la tâche est réussie, mais de comprendre comment elle est réalisée.

Les outils d'évaluation doivent donc être pensés en cohérence avec la nature de la compétence visée. Dans certains cas, une **observation directe** peut suffire, si elle est structurée et rigoureuse. Dans d'autres, un **questionnaire**, un **oral structuré**, un **dossier de production**, une **analyse de pratique**, ou une **simulation filmée** peuvent être plus pertinents. Ce qui importe, c'est que l'outil permette de **collecter des indices fiables** sur la maîtrise réelle de la compétence.

Par exemple, dans le cas d'une compétence liée à la communication professionnelle, il ne sera pas pertinent de donner un QCM. Il faudra plutôt concevoir une situation où l'apprenant doit expliquer une procédure à un client, gérer un appel, ou conduire un entretien. L'évaluation devient alors un prolongement de la formation elle-même : elle n'est pas à part, mais intégrée dans une logique d'apprentissage et de mise en situation.

Le formateur doit donc être capable de choisir ses outils avec discernement, en tenant compte du contexte, du niveau des apprenants, des conditions matérielles, mais aussi de la nature de l'apprentissage à évaluer. Il doit aussi penser à la **traçabilité** des résultats, notamment dans le cadre de certifications officielles.

3. Concevoir une grille critériée cohérente avec les apprentissages visés

Une fois la situation d'évaluation définie, il est indispensable de prévoir une **grille d'observation ou d'évaluation** qui permette de garder une trace de ce qui a été vu, entendu, analysé. Cette grille doit être **critériée**, c'est-à-dire fondée sur des éléments précis, observables, objectifs. Elle ne doit pas juger l'apprenant, mais rendre compte de son niveau de maîtrise sur différents aspects de la compétence.

Une bonne grille d'évaluation ne se contente pas de cocher des cases. Elle structure l'observation selon plusieurs **dimensions** : la réalisation technique, la qualité de l'exécution, l'autonomie, le respect des consignes, la posture professionnelle, la capacité à s'adapter. Ces dimensions doivent être en lien direct avec les objectifs d'apprentissage. Si une activité vise à faire développer l'autonomie, il faut que cela apparaisse comme un critère explicite. Si l'on attend un respect strict d'un protocole, ce critère doit être présent et mesurable.

Il ne s'agit pas non plus de multiplier les critères à l'infini. Une grille efficace est une grille lisible, utile pour guider le regard du formateur, pour donner un retour précis à l'apprenant, et éventuellement pour servir de base à un entretien d'analyse. Elle peut être construite en amont, testée, améliorée, et même co-construite avec les apprenants dans une logique de **transparence et d'implication**.

Concevoir une telle grille est un acte didactique à part entière. Cela oblige à se demander : que veut-on vraiment que l'apprenant apprenne ? Qu'est-ce qui, dans cette tâche, fait la différence entre un débutant et un professionnel compétent ? Quels indicateurs permettent de le voir ? En répondant à ces questions, le formateur renforce la cohérence de son enseignement et donne à l'évaluation tout son sens.

Travail pratique progressif – Étape 3 (travail en groupe)

Titre : Conception d'un outil d'évaluation contextualisé en lien avec une activité du module

Dans cette troisième étape du TP progressif, chaque groupe devra concevoir un **outil d'évaluation complet**, en lien direct avec l'une des activités d'apprentissage développées dans la séquence du module en cours d'élaboration. Il s'agit d'**évaluer une compétence réelle**, dans une situation professionnelle réaliste, en produisant une grille critériée rigoureuse, claire et directement utilisable.

Consigne :

1. Choisissez une activité d'apprentissage issue de votre séquence conçue à l'étape 2.
2. Définissez précisément l'objectif à évaluer : quelle compétence l'activité permet-elle de développer ? Quelle est la tâche que l'apprenant devra accomplir ?
3. Concevez un outil d'évaluation complet, comprenant :
 - Une **description de la situation d'évaluation** (contexte, durée, matériel nécessaire, consignes données aux apprenants)
 - Une **grille d'évaluation critériée**, structurée selon 3 à 5 critères en lien avec les attendus de la tâche
 - Des **niveaux d'appréciation clairs** (ex. : non acquis / en cours d'acquisition / acquis) ou une échelle de 1 à 4
 - Une brève **justification didactique** de vos choix : pourquoi ces critères ? en quoi sont-ils pertinents ? que permettent-ils d'observer ?

Format attendu :

Document collectif au format Word, 3 à 5 pages. Le document doit être rédigé sans liste à puce, dans un style fluide, avec une mise en forme claire, professionnelle et cohérente avec les étapes précédentes. La grille d'évaluation peut être présentée sous forme de tableau inséré, mais le reste du document doit être narratif et structuré.

Option complémentaire (fortement recommandée) :

Chaque groupe peut enregistrer une **capsule vidéo explicative** (5 à 7 minutes), dans laquelle il présente l'outil d'évaluation conçu, en expliquant son utilité, ses critères, et la manière de l'utiliser. Cette capsule peut être enregistrée simplement (enregistrement d'écran avec commentaires oraux), et servira à simuler un échange avec un jury pédagogique.

ENSET MRTDDEFTP

Chapitre 6 – S'adapter aux publics en formation professionnelle

1. Comprendre les profils des apprenants : diversité d'âges, de parcours et de rapport au savoir

Dans le cadre de l'EFTP, l'uniformité des publics est une illusion. La formation professionnelle attire des profils d'apprenants extrêmement variés : jeunes issus du système scolaire, adultes en reconversion, ouvriers en perfectionnement, personnes en situation de décrochage, parfois même retraités en quête de compétences. Cette hétérogénéité n'est pas un obstacle en soi ; elle constitue au contraire une richesse potentielle, à condition que le formateur sache en tenir compte et **ajuster ses choix didactiques avec intelligence**.

L'âge constitue une première dimension de variation. Un jeune de 17 ans en formation initiale n'a ni le même rythme, ni les mêmes attentes, ni le même rapport à l'autorité ou à l'effort qu'un adulte de 35 ans qui reprend ses études après 10 ans d'expérience en entreprise. Là où les plus jeunes ont parfois besoin d'encadrement étroit, de modélisation claire, les plus âgés demandent du sens, de l'autonomie, et surtout du respect pour leurs expériences passées.

Les niveaux de formation sont également très disparates. Certains maîtrisent bien la lecture, l'expression orale, les outils numériques. D'autres peinent avec des consignes écrites simples, ou n'ont pas les automatismes de raisonnement logique. Là encore, le formateur ne peut pas faire comme si tout le monde avançait au même rythme. Il lui faut prévoir des **stratégies d'étayage**, de soutien, d'alternative dans les consignes ou les supports, tout en gardant le cap sur les objectifs de la formation.

Enfin, il faut prendre en compte le **rapport au savoir**. Certains apprenants sont curieux, investis, demandeurs. D'autres ont un vécu scolaire douloureux, des blessures liées à l'échec ou à la stigmatisation. Leur présence en formation est parfois contrainte, ou liée à une obligation administrative. Le formateur doit ici faire preuve de **tact, de sensibilité**,

mais aussi de constance : redonner confiance ne signifie pas abaisser le niveau, mais créer des conditions dans lesquelles chacun peut retrouver sa capacité à apprendre.

2. Former dans des contextes réels : alternance, reconversion, dispositifs du soir

La diversité des publics s'accompagne d'une diversité des **cadres de formation**. Loin du schéma classique d'un cours donné en classe à heures fixes, l'enseignement professionnel se déploie dans des formats très variés, qui modifient profondément la manière de concevoir l'acte didactique.

Dans les formations en **alternance**, par exemple, l'apprenant partage son temps entre le centre de formation et l'entreprise. Cela signifie que l'apprentissage est fractionné, entrecoupé, parfois chaotique. Le formateur doit articuler son enseignement avec ce qui est vu sur le terrain, tenir compte de l'expérience professionnelle vécue, et parfois corriger ou compléter ce qui a été mal transmis en entreprise. Il doit aussi accepter que certains savoirs ne soient compris qu'après avoir été expérimentés dans le concret.

La **reconversion professionnelle** constitue un autre défi. Les adultes en reconversion n'arrivent pas en « terrain neutre » : ils portent avec eux une culture professionnelle antérieure, des attentes fortes, des angoisses aussi. Ils veulent aller vite, parfois trop vite. Ils refusent les détours théoriques, réclament de la pratique, du concret, des résultats. Le formateur doit ici trouver un équilibre délicat entre **accélération souhaitée** et **progression nécessaire**. Il doit aussi reconnaître, sans flatter, les acquis des parcours précédents.

Les **cours du soir** ou les formations dites « en discontinu » imposent encore d'autres ajustements. Les apprenants y arrivent fatigués, après une journée de travail. Le rythme doit être adapté, les méthodes dynamiques mais souples, les activités courtes et ciblées. La concentration est plus difficile à maintenir. Il faut alors mobiliser des outils pédagogiques plus variés, alterner les formats, privilégier les interactions authentiques. Ce n'est pas une formation au rabais, c'est une **formation en contexte contraint**, qui demande encore plus de rigueur dans la préparation.

3. Adapter ses choix didactiques sans renoncer à l'exigence professionnelle

Face à cette diversité des profils et des contextes, la tentation est grande, parfois, d'alléger les contenus, de simplifier à l'extrême, ou même de renoncer à certains objectifs. Ce serait une erreur. Adapter ne signifie pas abaisser. Ce serait non seulement inefficace, mais aussi injuste : l'apprenant mérite que la formation lui donne **véritablement accès au métier**, dans toute sa complexité, sa technicité, son exigence.

Adapter, cela signifie plutôt **traduire les exigences professionnelles dans un langage accessible**, sans en gommer le sens. Cela veut dire prendre le temps d'installer les gestes de base, mais viser dès le début l'autonomie, la rigueur, la qualité. Cela veut dire proposer des supports diversifiés, penser à la lisibilité des consignes, moduler les activités en fonction des profils, mais **toujours viser l'appropriation d'une compétence réelle, transférable, utile**.

Le formateur est ici dans une posture d'ingénieur pédagogique sensible : il construit des ponts entre les exigences du métier et les possibilités de chacun, sans jamais renoncer à l'ambition. Cela peut passer par des parcours individualisés, des temps de tutorat, des activités différenciées, des rétroactions personnalisées. Mais toujours avec un même cap : permettre à chacun, quel que soit son parcours, de **devenir un professionnel compétent, reconnu, capable d'agir et de s'adapter**.

Travail pratique 3 – Travail individuel

Titre : Étude de cas et adaptation didactique à un profil d'apprenant

Dans ce troisième travail individuel, vous allez vous mettre dans la peau d'un formateur confronté à une situation complexe, mais réaliste. Il vous faudra **analyser un cas**, identifier les difficultés d'apprentissage liées au profil d'un ou plusieurs apprenants, et proposer une **adaptation didactique** qui respecte à la fois le public, le rythme de formation et les exigences du métier.

Consigne :

Vous choisissez (ou inventez à partir du réel) un cas d'apprenant en difficulté ou atypique dans une formation professionnelle (exemple : adulte en reconversion, jeune décrocheur, apprenant en alphabétisation, personne en situation de handicap, etc.). Vous rédigez un texte structuré comprenant :

1. Une **présentation précise du contexte** : type de formation, spécialité, âge et profil de l'apprenant, environnement de travail, attentes du centre ou de l'entreprise.
2. Une **analyse des obstacles d'apprentissage** rencontrés : rapport au savoir, difficultés techniques, rythmes d'acquisition, décrochage, problèmes de posture, etc.
3. Une **proposition d'adaptation didactique**, c'est-à-dire une ou plusieurs modifications apportées à une activité, une séance, ou une séquence de formation, pour tenir compte du profil sans renoncer aux objectifs. Cette adaptation doit être réaliste, cohérente, argumentée, et s'appuyer sur les principes vus dans le chapitre.

Format attendu :

Document Word de 3 à 4 pages, structuré en trois parties claires, rédigé de manière fluide, sans bullet points, avec une attention portée à la clarté de la démarche et à la **faisabilité concrète des propositions**. Vous devez montrer que vous êtes capable **d'ajuster sans renoncer**, de personnaliser sans dériver, et de préserver la cohérence du métier tout en prenant soin des apprenants.

Chapitre 7 – Vers une didactique ancrée dans le réel : partenariat et innovation

1. S'ouvrir au terrain : co-construire avec les professionnels du métier

Trop souvent, la formation professionnelle est pensée comme un monde à part, séparé du terrain, comme si les centres de formation fonctionnaient en vase clos, loin des entreprises, des ateliers, des réalités du métier. Cette séparation est non seulement artificielle, elle est surtout contre-productive. Une **didactique vivante et pertinente ne peut pas exister sans lien réel avec les professionnels.**

Le formateur ne peut pas, seul, décider de ce qu'il faut enseigner. Il lui faut **écouter les acteurs du terrain**, comprendre les évolutions du métier, les nouvelles exigences, les gestes qui changent, les outils qui se transforment. Il doit régulièrement interroger les artisans, les techniciens, les chefs d'atelier, les superviseurs : que faut-il savoir aujourd'hui pour être crédible demain ? Quels sont les écarts entre ce que l'on enseigne et ce que l'on attend en entreprise ? Où les jeunes peinent-ils à s'adapter ? Qu'est-ce qui fait la différence entre un bon ouvrier et un ouvrier moyen ?

Cette **écoute active**, loin de dévaloriser le rôle du formateur, le renforce. Elle lui permet d'actualiser ses contenus, d'ancrer ses activités dans des situations vraies, de créer des ponts entre l'univers du centre et celui du travail. Il peut inviter des professionnels en classe, organiser des témoignages, proposer des visites de chantier, ou tout simplement intégrer des retours d'expérience dans ses cours. Ce partenariat permet également d'**impliquer les entreprises dans la formation**, de favoriser l'insertion des apprenants, de co-construire des séquences pédagogiques plus crédibles, plus solides, plus efficaces.

2. Pédagogie de projet et dispositifs collaboratifs : apprendre en produisant

Au-delà des contenus, c'est aussi la forme de l'apprentissage qui peut gagner en pertinence grâce au terrain. Une piste féconde est celle de la **pédagogie de projet**. Plutôt que de transmettre des savoirs de manière linéaire et abstraite, il s'agit ici d'**organiser**

l'apprentissage autour d'une production concrète, collective, finalisée. Le projet devient le vecteur de l'apprentissage, et non plus son supplément.

Un projet bien conçu permet de croiser plusieurs compétences, d'impliquer les apprenants dans la durée, de les responsabiliser. Par exemple, construire un abri de jardin, organiser un événement de sensibilisation, réaliser un prototype, équiper un atelier, créer un support pour une entreprise partenaire... Ce type de projet oblige à planifier, à répartir les rôles, à anticiper, à corriger. Il ne s'agit plus seulement de "faire semblant d'apprendre", mais de **vivre une situation d'apprentissage complète**, avec ses contraintes et ses opportunités.

Cette pédagogie engage aussi le formateur dans un rôle différent. Il devient **accompagnateur de l'action**, facilitateur, régulateur. Il observe, relance, conseille, évalue les étapes, sans être omniprésent. Il laisse l'apprenant **se frotter à la complexité**, à la frustration parfois, à la satisfaction souvent. Et surtout, il crée les conditions pour que **l'intelligence collective fonctionne**.

Les projets les plus riches sont souvent ceux qui sont **co-construits avec les partenaires extérieurs**. Une entreprise peut poser un vrai besoin : "nous avons un atelier à réorganiser", "nous cherchons à améliorer notre visibilité", "nous avons besoin d'un outil pédagogique pour nos stagiaires". Les apprenants deviennent alors des acteurs du projet, des contributeurs à part entière. L'enjeu n'est plus scolaire : il est professionnel. Et cette **mobilisation** produit souvent des résultats bien supérieurs à ceux des formations classiques.

3. Se former en formant : réflexivité, regard critique et amélioration continue

Il ne suffit pas de construire des séquences, d'organiser des séances et de choisir des supports. Ce qui fait la qualité d'un formateur, c'est sa **capacité à s'interroger sur sa propre pratique**, à en analyser les effets, à en comprendre les limites, à chercher à s'améliorer. Cette posture réflexive n'est pas un luxe intellectuel : c'est une condition de progrès.

Le formateur doit régulièrement se demander : pourquoi ai-je choisi cette activité plutôt qu'une autre ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans cette séance ? Qu'est-ce qui a bloqué ? Pourquoi mes apprenants ont-ils décroché sur telle consigne ? Pourquoi n'ont-ils pas réussi à transférer ce qu'ils avaient appris en atelier ? Qu'est-ce que je referais autrement si c'était à refaire ?

Cette **auto-analyse**, lorsqu'elle est pratiquée avec honnêteté, devient une source d'innovation. Elle permet de ne pas se répéter, de ne pas enseigner "par habitude", de ne pas croire que ce qui a marché hier marchera encore demain. Elle oblige à rester **en veille**, à écouter les retours, à observer les apprenants non comme des récepteurs, mais comme des partenaires d'apprentissage. Elle nourrit aussi l'envie de collaborer avec d'autres formateurs, de mutualiser les idées, de construire ensemble.

En EFTP, cette réflexivité est d'autant plus cruciale qu'elle engage une **responsabilité éthique**. On ne transmet pas un métier comme on transmet une simple notion. On aide des personnes à construire leur avenir professionnel, à s'insérer, à être reconnues. Cela mérite d'y mettre du sens, de la rigueur, et une capacité à se remettre en question.

Devoir final – Travail en groupe

Titre : Conception complète d'un module didactique contextualisé en EFTP

Ce devoir final est l'aboutissement du travail mené tout au long du cours. En groupe, vous allez concevoir un **module de formation professionnelle complet**, structuré, réaliste, prêt à être mis en œuvre. Ce module doit être **contextualisé** : il doit répondre à un besoin de formation identifié dans un métier spécifique, et tenir compte à la fois du public cible et des réalités du terrain. Il devra intégrer l'ensemble des dimensions vues au cours des chapitres précédents.

Consigne :

1. Choisissez une compétence issue d'un référentiel réel (CAP, BTS, CQP, etc.).

2. Construisez un module de formation visant cette compétence, en définissant :

- Le public concerné
- Le contexte d'enseignement (alternance, reconversion, formation initiale, etc.)
- Les objectifs généraux et spécifiques
- La durée globale du module et son découpage en séquences
- Le contenu des séquences, avec un exemple détaillé d'une séance complète
- Les situations d'apprentissage proposées et leur ancrage professionnel
- Les méthodes pédagogiques choisies (avec justification)
- Les outils d'évaluation (dont une grille critériée claire)
- Les adaptations prévues pour tenir compte des profils d'apprenants
- La place du partenariat : appui possible d'un professionnel, d'une entreprise, ou d'une demande issue du terrain

Format attendu :

Document Word de 10 à 12 pages maximum, rédigé intégralement, sans bullet points. La structure doit être claire, rigoureuse, et le ton professionnel. Chaque groupe devra également **joindre une capsule vidéo (10 min max)** dans laquelle il présente oralement le module, ses choix pédagogiques et didactiques, ses points forts, ainsi que sa mise en cohérence globale.

Finalité du devoir :

Ce module pourra, à terme, servir de **base réelle pour une expérimentation**, une maquette de formation, ou une contribution à un dossier professionnel. Il devra donc être rédigé avec soin, avec le souci du concret, de la faisabilité et de l'impact sur les apprenants.

Conclusion générale

Enseigner une matière dans un contexte de formation professionnelle ne consiste pas simplement à transmettre un savoir-faire. Cela suppose une posture exigeante, une capacité à penser la matière comme un objet à construire, à traduire, à organiser. La didactique de la matière en EFTP, telle que nous l'avons explorée à travers ce cours, constitue bien plus qu'une discipline académique : elle est une manière d'entrer dans son métier de formateur avec conscience, rigueur et engagement.

Au fil des chapitres, nous avons appris à analyser un référentiel métier avec un regard didactique, à identifier les savoirs, les gestes et les attitudes à transmettre, à organiser ces contenus dans une progression cohérente, à penser les situations d'apprentissage comme des leviers d'action, à évaluer non pas pour sanctionner mais pour faire grandir. Nous avons compris qu'il ne s'agit jamais de tout enseigner, mais d'enseigner **ce qui permet à l'apprenant d'entrer réellement dans le métier**, de l'habiter, d'en devenir acteur.

Ce travail suppose aussi une capacité à s'adapter : aux publics, aux contraintes de terrain, aux évolutions des métiers. Il oblige à dialoguer avec les professionnels, à sortir du cadre, à co-construire des projets, à faire vivre la formation autrement que par des schémas figés. L'enseignement professionnel n'est jamais une simple reproduction du réel : c'est une **mise en forme**, une **médiation**, un **accompagnement vers la maîtrise**.

Mais enseigner, ce n'est pas seulement concevoir des contenus et planifier des séances. C'est aussi **accepter de se remettre en question**, de douter parfois, de chercher toujours à mieux faire. Le formateur en EFTP ne peut être efficace que s'il cultive une posture de **réflexivité permanente**, en observant ses pratiques, en s'ouvrant aux retours, en ajustant ses méthodes sans relâcher l'exigence.

Enfin, ce cours vous aura invité à passer de la position d'enseignant à celle de **concepteur de formation**. Vous êtes désormais capables d'imaginer des modules ancrés dans la réalité, construits autour de gestes professionnels réels, adaptés à des publics diversifiés, porteurs de sens et de développement. Vous avez acquis les outils pour penser chaque

séquence non pas comme une simple leçon, mais comme une **opportunité de transformation** pour l'apprenant.

C'est là, au fond, tout l'enjeu de la didactique de la matière : non pas simplement transmettre un métier, mais **aider chacun à s'approprier une culture professionnelle, à en comprendre les logiques, à y trouver sa place avec compétence et fierté.**

ENSET MRTDDEFTP

Fiche récapitulative des travaux à réaliser

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Travail
De l'analyse métier à la transposition didactique	TP	Document Word (3 à 4 pages)	Individuel
Fiche de sélection et justification de contenus pour un module d'enseignement	TP progressif – Étape 1	Document Word (4 à 6 pages)	Groupe
Élaboration et simulation d'une séquence didactique contextualisée	TP progressif – Étape 2	Document Word (6 à 8 pages) + vidéo (7 à 10 min)	Groupe
Rédaction d'une activité d'apprentissage contextualisée	TP	Document Word (3 à 4 pages)	Individuel
Conception d'un outil d'évaluation associé à une activité du module	TP progressif – Étape 3	Document Word (3 à 5 pages) + vidéo explicative (5-7 min)	Groupe (vidéo recommandée)
Étude de cas avec proposition d'adaptation didactique selon les profils d'apprenants	TP	Document Word (3 à 4 pages)	Individuel
Conception complète d'un module didactique contextualisé	Devoir final	Document Word (10 à 12 pages) + capsule vidéo (10 min)	Groupe

Parcours Pédagogique – 1DID2270 Didactique de la matière en EFTP

Chapitre 1 – Qu'est-ce que la didactique d'une matière professionnelle ?

- **Notions abordées :**
 - Différence entre pédagogie et didactique
 - Types de savoirs : savoir savant, savoir à enseigner, savoir appris
 - Transposition didactique dans les métiers
- **Travail associé – TP (individuel) :**
 - Titre : *De l'analyse métier à la transposition didactique*
 - Objectif : Transformer une compétence professionnelle en contenu enseignable

Chapitre 2 – Identifier les contenus d'enseignement dans une discipline de l'EFTP

- **Notions abordées :**
 - Analyse des référentiels métiers
 - Logique de compétence et logique de situation
 - Intégration de la culture professionnelle
- **Travail associé – TP progressif Étape 1 (groupe) :**
 - Titre : *Fiche de sélection raisonnée de contenus*
 - Objectif : Identifier et justifier les contenus à enseigner dans un module

Chapitre 3 – Penser la progression et l'organisation des apprentissages

- **Notions abordées :**

- Du référentiel métier au plan de formation
- Séquences, séances, activités
- Progressivité, complexité, ancrage métier

- **Travail associé – TP progressif Étape 2 (groupe) :**

- Titre : *Élaboration et simulation d'une séquence didactique*
- Format : Dossier Word + Vidéo de simulation

Chapitre 4 – Méthodes didactiques en EFTP : faire apprendre par le métier

- **Notions abordées :**

- Approche par compétence
- Méthodes actives (mise en situation, étude de cas, simulation)
- Gestes professionnels et explicitation

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

- Titre : *Rédaction d'une activité d'apprentissage contextualisée*

Chapitre 5 – Gérer l'évaluation en didactique de la matière

- **Notions abordées :**

- Évaluation formative, sommative, certificative
- Outils adaptés à la logique de compétence
- Grille critériée d'évaluation

- **Travail associé – TP progressif Étape 3 (groupe) :**
 - Titre : *Conception d'un outil d'évaluation contextualisé*
 - Format : Dossier Word + Vidéo explicative recommandée

Chapitre 6 – S'adapter aux publics en formation professionnelle

- **Notions abordées :**
 - Diversité des profils d'apprenants
 - Contextes variés de formation (alternance, reconversion, cours du soir)
 - Adapter sans renoncer à l'exigence
- **Travail associé – TP (individuel) :**
 - Titre : *Étude de cas et adaptation didactique*
 - Objectif : Proposer des ajustements didactiques à partir d'un profil d'apprenant

Chapitre 7 – Vers une didactique ancrée dans le réel : partenariat et innovation

- **Notions abordées :**
 - Co-construction avec les professionnels
 - Pédagogie de projet et apprentissage collaboratif
 - Réflexivité et amélioration continue
- **Travail associé – Devoir final (groupe) :**
 - Titre : *Conception complète d'un module didactique contextualisé*

- Format : Document Word + Capsule vidéo

ENSET MRTDDEFTP