



**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ALIMENTATION**

**Direction générale de l'enseignement et de la recherche**

**Inspection de l'enseignement agricole**

## **MISE EN ŒUVRE DU BP REA RÉNOVÉ**

**Des indications et des repères pour l'ensemble du territoire  
issus de la mise en œuvre anticipée en Occitanie en 2017/2018**

Rapport rédigé par les Inspecteurs de l'Enseignement Agricole  
en charge du suivi de l'expérimentation

**Mai 2018**

**Jean-Pierre BARUTAUT**

**Pierre DELAYE**

*L'Inspection de l'Enseignement Agricole remercie l'ensemble des acteurs  
qui ont contribué à la mise en œuvre anticipée du BP REA,  
et tout particulièrement*

- ❖ *les responsables et les équipes du CFPPA d'Ariège-Comminges (Pamiers)  
et de l'ADPSA 12 (Rodez),*
- ❖ *le président, le président adjoint et les membres du jury en charge du suivi des cycles  
expérimentaux,*
- ❖ *la chef de SRFD et ses collaborateurs de la DRAAF Occitanie,*

*pour leur implication dans l'expérimentation et leur contribution  
aux valorisations régionales et nationales de cette expérimentation,  
au bénéfice de l'ensemble des acteurs.*

## PLAN

Introduction	page 3
1 Une mise en œuvre "grandeur nature"	page 4
2 Principaux constats	page 5
3 Des indications pour déployer des dispositifs adaptés à la fois au référentiel rénové et aux nouvelles attentes vis à vis de la FPCA	page 9
4 Des repères pour accompagner l'ensemble des acteurs	page 12
Conclusion	page 16
<b>Relevé des principales recommandations issues de la mise en œuvre anticipée du BP REA en Occitanie en 2017/2018</b>	page 17

## Introduction

Le Brevet Professionnel Responsable d'Entreprise Agricole (BP REA) constitue depuis son origine un diplôme emblématique de l'enseignement professionnel agricole. Tant par la voie de l'apprentissage que par celle de la formation continue, il a vocation à accompagner toutes les personnes intéressées par les métiers de l'agriculture et joue un rôle majeur vis à vis des porteurs de projet d'installation, à qui il apporte une formation et une certification adaptée. Cette dernière participe à l'obtention de la capacité professionnelle agricole. Les formations qui conduisent au BP REA représentent une part significative de l'activité des centres de formation agricole (environ 15% du total des heures stagiaires dispensées ; 1/3 des heures stagiaires dans le secteur agricole).

La rénovation du BP REA a été conduite parallèlement à celle du baccalauréat professionnel "Conduite et Gestion de l'Entreprise Agricole" pour tenir compte de l'agro-écologie et du plan "Enseigner à produire autrement". La rénovation de ces deux diplômes vise également d'autres enjeux :

- Mieux répondre à l'ensemble des besoins qui concernent des systèmes de production très diversifiés.
- Développer l'approche par capacités, adossées aux compétences attendues.
- Renforcer l'appui sur les situations professionnelles, tant concernant la formation que l'évaluation.

Des évolutions majeures sont introduites dans le référentiel du nouveau BP REA (arrêté du 9/03/2017) :

- le nombre d'Unités Capitalisables (UC) passe de 12 à 7, dont 2 UC d'Adaptation Régionale à l'Emploi (UCARE),
- chaque UC correspond à une capacité du référentiel de certification et constitue un bloc de compétences,
- les capacités sont formulées de façon générique ; aucune UC définie par le référentiel de diplôme n'est spécifique à une production,
- six UC sur sept sont évaluées obligatoirement « en situation professionnelle ».

Ce cadre offre la possibilité de prendre appui sur des systèmes supports de formation et d'évaluation très diversifiés. Par ailleurs, il est adapté pour apporter des réponses aux attentes plus générales formulées vis à vis des dispositifs de la formation professionnelle continue : individualisation des parcours, certification de compétences, acquisition progressive des diplômes.

Conformément à l'arrêté de création, ces nouvelles dispositions s'appliquent à compter du 1er janvier 2018. La plupart des formations débutant en fin d'année civile, c'est à l'automne 2018 que la grande majorité des équipes mettra en œuvre le BP REA rénové. Le travail préparatoire est d'ores et déjà engagé dans de nombreux centres, en lien avec la préparation des demandes d'habilitation préalable à l'ouverture des cycles.

Les acteurs peuvent s'appuyer sur un corpus de textes complet et récent : réglementation et documents spécifiques au BP REA mais aussi notes de services relatifs à l'habilitation<sup>1</sup> et aux examens par UC<sup>2</sup>. Cependant, la rénovation induit une profonde remise en cause des pratiques antérieures, tant en matière de formation que d'évaluation. Elle fait émerger de nombreuses questions : Comment répondre à des apprenants intéressés par des productions et des systèmes très diversifiés ? Comment construire la formation, combiner entrée disciplinaire et entrée par les capacités par nature pluridisciplinaires ? Comment individualiser les parcours ? Quelles modalités d'évaluation retenir ? Dans quelles conditions ? Quels indicateurs pour l'évaluation ?

Le déploiement du dispositif est accompagné par la DGER au travers de la formation des équipes pédagogiques (trois cycles interrégionaux ont été organisés entre juin 2017 et mars 2018) et de la diffusion sur le site Chlorofil des textes réglementaires et de différents documents complémentaires.

Compte tenu de l'ampleur des changements et du poids de ce diplôme au sein des formations agricoles, la DGER a souhaité accompagner une demande de mise en œuvre anticipée de la rénovation portée par deux centres de formation et par la DRAAF de la région concernée. Les cycles ouverts depuis environ six mois dans le cadre de cette expérimentation apportent d'ores et déjà des indications très utiles pour l'ensemble des équipes qui s'engagent dans le nouveau dispositif. Ces indications peuvent également éclairer les réflexions conduites en région concernant la procédure d'habilitation et le fonctionnement des jurys.

---

<sup>1</sup> NS DGER/SDPFE/2014-109 du 13/02/2014

<sup>2</sup> NS DGER/SDPFE/2016-31 du 15/01/2016

# 1 Une mise en œuvre "grandeur nature"

La DRAAF Occitanie et la DGER ont été sollicitées au printemps 2017 par les représentants de deux centres de formation qui souhaitaient se lancer dans la mise en œuvre du BP REA rénové dès l'automne, anticipant ainsi la date prévue par l'arrêté. Ces deux centres, le CFPPA d'Ariège-Comminges (Pamiers) et l'ADPSA 12 (Rodez), mettent en œuvre le BP REA à la fois pour des publics adultes relevant de la formation professionnelle continue et, au travers de partenariats avec un CFA, pour des apprentis. Ils proposent en FPC des formations présentielle et des modalités de formation à distance. En amont de leur demande, ils avaient conduit des travaux d'ingénierie préparatoires (analyse des situations professionnelles locales, évolution de l'organisation du cycle...). La réalisation de ces projets n'était envisageable que moyennant une autorisation de mise en œuvre anticipée pouvant être délivrée par la DGER à titre expérimental.

Bien que les délais pour les centres comme pour l'autorité académique étaient très courts, la DGER a souhaité accompagner ces propositions. Elles sont apparues d'emblée de nature à apporter des indications utiles à l'ensemble des acteurs qui seront mobilisés en 2018 pour déployer la rénovation sur l'ensemble du territoire. L'arrêté autorisant à titre expérimental la mise en œuvre anticipée du BP REA a été signé le 11 octobre 2017. Hormis l'anticipation de la date de mise en œuvre, l'ensemble des règles qui encadrent le BP REA rénové s'appliquent. Ces conditions ont été précisées aux deux centres. La DGER a également souligné que l'objectif de l'expérimentation n'était pas d'uniformiser les pratiques, mais au contraire d'inviter chaque centre à déployer, dans le cadre des nouvelles dispositions réglementaires, son propre dispositif et de favoriser ainsi l'innovation.

L'expérimentation engage au final quatre centres de formation : les deux centres précités et les deux CFA dont relèvent les formations par apprentissage assurées à Pamiers et à Rodez (CFA Piémont Pyrénées et CFA de l'Aveyron).

Sans attendre cet arrêté, les démarches avaient été engagées par les centres, en concertation étroite avec la DRAAF/SRFD et avec la DGER (Bureau des diplômes de l'enseignement technique et Inspection). Une première réunion entre les centres, la DRAAF et la DGER a été organisée en juillet 2017.

Un calendrier très contraint a été établi à cette occasion pour organiser les démarches d'habilitation. Des échanges se sont développés à partir des dossiers déposés fin août ; ils ont permis de délivrer les habilitations courant octobre. L'examen des dossiers a été assuré au travers d'un regard croisé de la DRAAF/SRFD et de la DGER. L'instruction a été finalisée par l'Inspection de l'Enseignement Agricole (IEA) et les décisions ont été prises par le directeur général de l'enseignement et de la recherche. Chaque décision d'habilitation spécifie notamment les lieux et les principales modalités de formation, les systèmes de production sur lesquels la formation et l'évaluation peuvent s'appuyer, les partenariats mobilisés. Afin de laisser aux centres et au jury la possibilité d'innover dans le respect des textes, les plans d'évaluation proposés n'ont pas été expertisés dans le cadre de l'habilitation. Leur analyse a été faite exclusivement par le jury compétent, au regard du référentiel de diplôme et des notes de service, en amont de leur validation.

Les premiers cycles de formation ont démarré courant septembre. L'expérimentation concerne un nombre significatif de candidats et balaye comme prévu les différentes modalités et voies de formation.

Un jury spécifique a été nommé. Il rassemble, outre le président, deux formateurs et deux professionnels. Trois réunions ont été programmées :

- 1ère réunion du jury, le 17/11/2017 à Toulouse, consacrée à la présentation des dispositifs des centres et des attentes du jury, à un examen des plans d'évaluation et à l'agrément de quelques épreuves,
- 2ème réunion du jury, le jeudi 8 février 2018 à Rodez, centrée sur l'agrément des épreuves,
- 3ème réunion du jury, le mercredi 11 juillet à Pamiers, centrée sur la validation des résultats.

La DRAAF et la DGER (IEA, Bureau des Diplômes de l'Enseignement Technique) participent au comité de pilotage régional et assistent, en tant qu'observateurs, aux travaux des jurys. Chaque réunion du jury est suivie d'un temps d'échanges entre les acteurs.

Dès le départ, des dispositions ont été prises afin d'assurer une diffusion rapide des apports de cette expérimentation, à la fois au niveau régional (une journée de restitution ouverte à tous les centres de formation a eu lieu le 5 avril 2018) et au niveau national (publication d'un rapport de l'IEA sur la mise en œuvre de l'expérimentation sur Chlorofil dès le printemps 2018).

## 2 Principaux constats

### ❖ Une mise en œuvre effective des nouvelles dispositions

L'ensemble des acteurs s'est mobilisé pour mettre en œuvre l'expérimentation dans des délais très contraints. Même s'ils avaient engagé des travaux d'ingénierie avant juillet 2017, les centres ont construit leur dispositif en respectant les échéances. Les demandes d'habilitation ont été déposées dans les délais convenus, les cycles de formation ont démarré aux dates prévues et les jurys se sont déroulés aux dates initialement fixées, permettant la validation des plans d'évaluation et l'agrément des épreuves dans des délais adaptés à un bon déroulement des épreuves. La réflexion des centres s'est prolongée après le démarrage des cycles, en lien avec les demandes complémentaires formulées par la DGER et l'IEA et avec les attentes du jury.

Tous les acteurs ont fondé leur démarche sur les textes qui encadrent le nouveau dispositif. **L'expérimentation constitue donc bien, comme cela était souhaité, une application grandeur nature du BP REA rénové.**

Le seul aménagement qui a été introduit concerne les UCARE. Dans l'attente des précisions attendues à ce sujet, les centres ont eu la possibilité de conserver en 2017/2018 les UCARE antérieurement habilitées. Ils pouvaient toutefois proposer de nouvelles UCARE. Un centre a utilisé cette possibilité ; une UCARE nouvelle a été habilitée et l'épreuve correspondante agréée. Par ailleurs, les décisions d'habilitation transmises aux centres précisent que l'ensemble des UCARE sera réexaminé par le centre et présenté à la DRAAF dans le cadre du premier dossier d'actualisation annuelle de l'habilitation.

S'il est trop tôt pour établir un bilan de la perception que les acteurs ont du nouveau dispositif, les premiers retours sont positifs. Les centres soulignent notamment la réduction sensible du nombre d'épreuves et les effets positifs d'un dispositif plus proche des situations et des attentes professionnelles.

### ❖ Un investissement et un temps d'appropriation du nouveau dispositif importants pour l'ensemble des acteurs.

La rénovation impose aux centres un réexamen global des dispositifs de formation et d'évaluation antérieurs.

- La démarche passe par un temps d'échanges avec le milieu professionnel et d'étude des situations de travail. L'expérimentation apporte des indications sur les objectifs opérationnels qu'il convient de donner à cette analyse, qui à défaut est mal comprise par certains formateurs et peut être chronophage.
- En lien avec ce travail d'ingénierie, les centres doivent élaborer une nouvelle stratégie d'évaluation, qui se concrétise dans un plan d'évaluation et par des épreuves nouvelles, tant dans leurs modalités que concernant les attentes et l'appréciation de l'atteinte de la capacité.
- Enfin, l'ampleur du travail à réaliser concernant la démarche de formation ne doit pas être sous-estimée. Les référentiels ne donnant pas d'indications directes à ce sujet, ce sont l'analyse des situations de travail et la réflexion relative à l'évaluation qui amènent les centres à s'interroger sur l'organisation pédagogique qu'il y a lieu de mettre en place.

Les dispositifs d'évaluation et de formation déployés en première année ne sont pas stabilisés. Tous les acteurs soulignent qu'ils mériteront d'être réexaminés et ajustés au vu d'une première année de fonctionnement.

La DRAAF/SRFD s'est quant à elle fortement mobilisée afin d'assurer le bon déroulement des différentes étapes du déploiement : accompagnement des centres pour lancer l'expérimentation, information et

formation des acteurs, participation à l'habilitation et désignation des membres de jurys, organisation de l'ensemble des réunions, diffusion des informations, accompagnement des réflexions régionales...

La démarche d'habilitation a permis d'identifier quelques points sensibles, tels que la disparition des "UC Techniques" (UCT) qui interroge les pratiques antérieures des DRAAF. Les UCT, qui portaient sur la conduite d'un atelier choisi parmi ceux proposés dans une liste nationale prédéfinie, faisaient en effet l'objet d'une analyse de cohérence entre l'offre de formation et les moyens et partenariats mobilisés par le centre. Elles participaient de fait à définir une carte de formation identifiant les compétences des centres en fonction des systèmes agricoles supports. Quelle analyse aujourd'hui à ce sujet ? Est également interrogée la place donnée dans l'habilitation au plan d'évaluation, aux mesures d'individualisation, à l'alternance. Une politique régionale sera à redéfinir concernant les UCARE... Même si la note de service de 2014 explicite la démarche d'habilitation, la rénovation amène à interroger les attentes et les pratiques de l'autorité académique.

Le jury a quant à lui mesuré la nécessité de disposer durant cette phase de mise en place d'un temps suffisant avec chaque centre :

- lors de la première rencontre, afin que le centre puisse exposer son nouveau dispositif (publics visés, démarche retenue, stratégie et plan d'évaluation, épreuves...), qu'un échange puisse s'instaurer et que le plan d'évaluation soit agréé. Cette présentation est aussi l'occasion d'apporter au centre les informations qui lui manquent et de professionnaliser tous les membres du jury par rapport à la rénovation.
- lors de l'examen des demandes d'agrément d'épreuves, qui nécessite des indications très précises quant aux modalités envisagées et une explicitation des attentes, laquelle passe par la formulation des indicateurs, indispensables pour éclairer les critères. Le centre de formation doit donc construire les épreuves de façon complète avant de les soumettre à l'agrément.
- lors de l'analyse des premiers résultats, qui occasionnera vraisemblablement des échanges concernant le déroulement des épreuves, les performances des candidats, mais aussi un retour riche d'enseignements sur les indicateurs, voire sur les situations d'épreuves retenues...

**Cette approche montre que la mise en place du diplôme rénové passe par un travail important au sein des centres avant et au démarrage de la formation.** Ce travail peut être envisagé comme un investissement puisque le plan et les épreuves ont vocation à être relativement pérennes, dès lors qu'ils seront stabilisés, c'est à dire au-delà d'une phase d'ajustement durant les premières années.

**Le même constat vaut pour le travail des jurys,** qui sera conséquent pour accompagner les premiers cycles mais bénéficiera ensuite des analyses antérieures. Le SRFD est amené de son côté à adapter sa démarche d'habilitation. Il lui revient également d'accompagner le déploiement des nouvelles dispositions dans la région.

#### ❖ **Des plans d'évaluation adaptés à la validation d'Unités Capitalisables**

Dans le cadre de l'expérimentation, les centres ont eu toute latitude pour construire leurs plans d'évaluation et définir les conditions d'épreuves certificatives, dans le respect des dispositions réglementaires.

Les deux centres ont retenu, pour l'ensemble des publics visés (apprentis, stagiaires de la formation professionnelle) et des modalités de formation (conventionnelles ou FOAD), **des plans d'évaluation simples dans leur conception, très lisibles et conformes à la structuration du référentiel de certification :**

- un nombre réduit de situations d'évaluation ; pour l'un des centres, une situation d'évaluation pour chaque épreuve,
- un nombre d'épreuves réduit, compris entre 7 et 9,
- la validation de 1 ou 2 capacités intermédiaires par épreuve, au sein d'une seule UC,
- une à deux épreuves par UC.

exemple de schéma d'évaluation proposé

UC		Epreuves								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	11	X								
	12	X								
2	21		X							
	22						X			
3	31			X						
	32				X					
4	41 & 42							X		
5	51 & 52					X				
UCARE 1									X	
UCARE 2										X

### ❖ Des explicitations indispensables aux décisions du jury

#### ▪ Une validation du plan d'évaluation au regard des sujets et modalités concrètes des épreuves

Du fait du respect de l'architecture du référentiel, les "situations d'évaluation" identifiées par les centres ont un caractère très englobant, générique par rapport aux capacités qu'elles concernent. Même si les formulations peuvent être originales, elles se rapprochent fortement sur le fond des capacités du référentiel de certification et sont en elles-mêmes peu éclairantes pour le jury.

Il est vite apparu que le plan d'évaluation ne pouvait être analysé qu'au vu d'un dossier présentant, pour l'ensemble des épreuves, le sujet et des indications précises sur les conditions de déroulement (date, lieu, durée... ?) et d'évaluation (quels supports ? qui évalue ?). Ce sont en effet le sujet et les modalités concrètes qui éclairent le projet et permettent au jury de mesurer la pertinence des épreuves au regard des capacités et critères d'évaluation. Ces constats relativisent fortement la place qui doit être donnée aux "situations d'évaluation". Si elles participent de la démarche du centre, elles ne suffisent pas à informer le jury qui fonde son analyse sur une présentation plus précise des épreuves.

#### ▪ Une explicitation des indicateurs indispensable pour agréer les épreuves

Les critères attachés aux différentes capacités, définis au niveau national, ont été strictement repris. Dans ce cadre, les centres ainsi que le jury ont souligné l'importance des indicateurs, qu'il appartient au centre de définir, pour mesurer la pertinence du dispositif d'évaluation et éclairer les attentes. Ces éléments doivent donc être établis suffisamment tôt et être précis. L'agrément suppose une élaboration déjà très avancée des projets d'épreuves, incluant la formalisation des indicateurs.

Dans un premier temps, les centres se sont fortement inspirés des propositions d'indicateurs de la NS. Certains d'entre eux ne peuvent être transposés en l'état (indications de "classes d'indicateurs"). Le travail en jury a permis de préciser ou d'enrichir les propositions des équipes. La mise en œuvre des premières épreuves sera éclairante pour améliorer les indicateurs retenus cette année. On peut penser que ces indicateurs se caleront ensuite assez rapidement, au niveau des centres mais peut-être aussi au niveau de plusieurs centres ou d'un jury selon les décisions des acteurs régionaux.

Il est par ailleurs apparu clairement que des indicateurs bien formulés peuvent être très éclairants pour la formation (exemple d'un indicateur, proposé lors d'un jury, relatif à la gestion des compétences et à la formation des agents qui élargit l'ambition de la capacité "gérer le travail", au-delà de la simple gestion des moyens et de l'organisation).

### ❖ Des supports et modalités d'évaluation diversifiés

Tout en retenant une organisation globale respectueuse de l'architecture du référentiel de certification, les centres ont proposé des modalités d'épreuves diversifiées, en lien avec leur analyse des situations

professionnelles, avec leurs choix pédagogiques et avec les possibilités de parcours de certification qu'ils souhaitent proposer aux candidats.

La situation professionnelle support de l'évaluation est le plus souvent attachée à l'entreprise de stage ou d'apprentissage de l'apprenant. Comme les notes de service en donnent la possibilité, d'autres situations ont cependant été mobilisées, soit pour tous les candidats (oral de négociation reconstitué pour évaluer la capacité 5.2), soit pour certains candidats (possibilité d'évaluer la capacité 3.2 sur la base de tâches pratiques réalisées "en travaux pratiques en centre"). Enfin, certaines épreuves reposent sur des fiches élaborées par le candidat tout au long du cursus de formation, à partir de relevés réalisés "tout au long de l'année de stage, en entreprise d'apprentissage ou bien en travaux pratiques en centre".

L'un des centres a retenu dans son plan d'évaluation des modalités d'épreuves diversifiées (écrit, oral, appui sur dossier, situation reconstituée...), qui souvent associent dans différentes conditions une production et une explicitation. Les épreuves de l'autre centre sont construites de façon plus homogène, à partir de supports écrits (documents d'analyse ou relevés de tâches pratiques) qui font l'objet d'un entretien d'explicitation.

Les pratiques observées démontrent la possibilité de combiner production et explicitation, dans le déroulement des épreuves et dans le repérage des indicateurs.

Les professionnels sont impliqués dans les évaluations, soit au travers de fiches de tâches pour les appréciations relatives aux actions de l'apprenant en entreprise, soit en tant qu'évaluateur associé au formateur à l'occasion d'un oral. Les regards des maîtres de stage ou d'apprentissage sont le plus souvent sollicités au travers de repères disjoints de ceux de la grille critériée et jugés "plus professionnels". Une épreuve fait exception, prévoyant une appréciation du candidat par le professionnel sur la base des critères nationaux et des indicateurs validés par le jury.

#### ❖ **Des éclaircissements nécessaires concernant la place et la notion même d'explicitation.**

De nombreuses épreuves soumises à l'agrément sont fondées sur la production d'un document qui sert de support à un entretien, plus rarement à un écrit, d'explicitation. Le plus souvent, la production n'est pas évaluée en tant que telle et l'évaluation, le positionnement du candidat au regard des critères reposent en totalité sur la phase dite d'explicitation.

La mise en œuvre du "temps d'explicitation" prévue par les NS pose problème. Son introduction a semble-t-il été comprise comme une exigence excluant toute autre forme ou support d'appréciation. Cette interprétation interroge les centres et les jurys, certains critères et indicateurs gagnant à être appréciés aussi au travers d'une observation de la production demandée (C 32, critère "Qualité des interventions", exemples de classe d'indicateurs : "Déroulement : dextérité/habilité, rapidité, réactivité, contrôle-ajustement" ; "Travail en sécurité"... "Résultat de l'intervention"...).

Par ailleurs, si la notion d'explicitation apparaît claire pour tous les acteurs concernant des tâches concrètes conduites par le candidat, elle apparaît beaucoup plus délicate à manipuler concernant des productions de type "analyse" ou "étude", souvent retenues comme support d'évaluation pour des capacités telles que "Réguler l'activité au regard de la stratégie, des opportunités et des événements" (C21) ou "Porter un diagnostic sur l'entreprise à l'aide d'indicateurs technico-économiques et financiers" (C41).

Les modalités mêmes de certains entretiens d'explicitation interrogent. Selon les épreuves, les entretiens dits d'explicitation proposés durent entre 5 minutes et une heure. Une durée longue correspond semble-t-il à un entretien dont les objectifs et le déroulement vont au-delà d'un retour réflexif sur une situation professionnelle. Un entretien relativement court peut être adapté en situation de "débriefting" à l'issue d'une mise en situation. Les difficultés spécifiques que ce type d'entretien pose aux candidats ne doivent pas être négligées (absence éventuelle de support, inquiétudes quant au déroulement et aux questions susceptibles d'être posées...).

La réflexion des centres et du jury n'est manifestement pas aboutie sur ce sujet. Certains supports présentés montrent qu'il y a confusion sur la dénomination et l'objet de cette phase de l'évaluation.

### **3 Des indications pour déployer des dispositifs adaptés à la fois au référentiel rénové et aux nouvelles attentes vis à vis de la FPCA**

Les diplômes en Unités Capitalisables constituent un cadre particulièrement adapté aux évolutions de la formation professionnelle. Ils permettent l'acquisition progressive des diplômes (introduite dans le code rural en 2014), l'acquisition de blocs de compétences (chaque unité capitalisable correspondant à un bloc) et l'ajustement du parcours en fonction des besoins du territoire et des candidats.

L'enjeu aujourd'hui est de déployer des dispositifs qui répondent aux objectifs de la rénovation tout en conservant l'acquis majeur que constitue la structuration du diplôme en UC. L'expérimentation met en avant des pistes opérantes, de nature à éclairer l'ensemble des équipes concernées par le BP REA rénové.

#### **→ Appuyer la formation et la certification sur des systèmes de production adaptés au territoire, définis dans le cadre de l'habilitation**

*Les capacités du référentiel de diplôme sont formulées de façon très générique. Comme la NS du 12/06/2017<sup>3</sup> l'indique, la formation et l'évaluation peuvent concerner tous les systèmes de production agricole. Dans quelles conditions ?*

L'examen des demandes d'habilitation a été l'occasion de clarifier ce sujet avec les centres de formation. Dans le souci de certifier la qualité des prestations et de rendre lisibles les différentes possibilités offertes aux candidats, il est apparu nécessaire à tous les acteurs d'explicitier les différents supports de production sur lesquels la formation et l'évaluation pourraient prendre appui. Les demandes ont été étudiées au regard d'une part des situations professionnelles du territoire, d'autre part des ressources mobilisables par le centre, compte tenu de ses moyens propres et de ses partenariats. Des systèmes de production tels que "élevage bovin", "élevage laitier caprin", mais aussi "maraichage" ou "grandes cultures" ont été validés.

Au regard de cette expérience :

- Même s'il n'existe plus d'UC spécifique aux différentes activités des exploitations agricoles, il est fondé de clarifier lors de l'habilitation les différents systèmes supports sur lesquels chaque centre est autorisé à décliner formation et certification.
- Il n'y a pas lieu a priori d'exiger que le système support comporte une production animale ou une production végétale, ou même une combinaison de plusieurs productions. En cohérence avec les enjeux de la rénovation, c'est le caractère signifiant des systèmes de production dans le contexte agricole du territoire qui doit être considéré. Tout système qui fait sens sur le plan professionnel est de nature à appuyer un dispositif BP REA. Il appartient au centre de construire sur cette base une formation et une certification qui réponde aux attentes du référentiel (notamment pour traiter le critère "diagnostic de performances, notamment agro-écologiques" attaché à la capacité C31 dans le cas d'un système support sans production végétale).

#### **→ Mobiliser les UCARE pour développer, s'il y a lieu, des capacités spécifiques à des productions complémentaires**

*La capacité à mettre en œuvre les opérations liées à la conduite des productions fait partie de l'UC 3 "conduire le processus de production dans l'agroécosystème". Faut-il dès lors considérer que cette capacité et les deux capacités (C31 et C32) qu'elle regroupe sont transversales à toute production ? Qu'elles ne peuvent pas de ce fait être abordées dans le cadre d'une UCARE ?*

La formation et l'évaluation des UC du référentiel national sont déclinées autour de systèmes de production qui peuvent comporter des productions diversifiées, mais souvent ne recouvrent pas l'ensemble des ateliers présents dans les exploitations du territoire ou dans les projets professionnels des candidats.

---

<sup>3</sup> Note de service DGER/SDPFE/2017-513 du 12/06/2017 relative aux modalités de mise en œuvre des épreuves du brevet professionnel "responsable d'entreprise agricole"

Un centre engagé dans l'expérimentation a proposé une nouvelle UCARE visant des savoir-faire attachés à une production non incluse dans les systèmes de production support des autres UC, évaluée au travers de critères et d'indicateurs identiques à ceux retenus pour la C 32.

Au regard de cette expérience :

- Même si le libellé de l'UC 3 est générique, la capacité 32 ne peut pas correspondre à la mise en œuvre de tout type de production. Certains candidats, compte tenu de leur projet professionnel, doivent acquérir des compétences relatives à des productions non abordées dans le cadre des systèmes supports de la C3.
- Une UCARE centrée sur la capacité à mettre en œuvre les opérations liées à la conduite d'une production complémentaire au système de production support des autres capacités répond à ce besoin.  
Il appartient au centre de démontrer à la DRAAF la pertinence de cette UCARE et de son articulation avec les autres UC : capacité non couverte par la C3 que le candidat a inscrit dans son parcours, capacités spécifiques....
- Son référentiel et son évaluation peuvent être construits sur des bases comparables à la C 32.
- Les UCARE peuvent concerner des capacités diverses, dans le respect du cadre indiqué par la note de service DGER/SDPFE/2017-513 du 12/06/2017. L'expérimentation a été l'occasion de rappeler que ce sont des unités de certification et non de formation. Elles peuvent faire l'objet de temps de formation très divers, spécifiques ou non à la préparation de la capacité visée selon la stratégie et les choix pédagogiques retenus.

**→ Concevoir des plans d'évaluation adaptés à la validation de Blocs de compétences et à l'individualisation des parcours.**

*L'appui sur des situations professionnelles locales pourrait conduire à concevoir des situations d'évaluation et des épreuves qui croisent différentes capacités du référentiel. Chaque situation professionnelle mobilise en effet un ensemble de compétences, que le référentiel de diplôme dissocie.*

*Le code du travail et les dispositifs spécifiques à la formation professionnelle tout au long de la vie (Compte Personnel de Formation, Validation des Acquis de l'Expérience...) accordent quant à eux une place centrale à l'acquisition de Blocs de compétences, qui correspondent aux Unités Capitalisables des diplômes de l'Enseignement agricole. Quel schéma d'évaluation est le plus pertinent ?*

Les deux centres en expérimentation ont proposé d'emblée des plans d'évaluation qui s'inscrivent dans la structuration du référentiel de diplôme. Le nombre d'épreuves a été notablement réduit par rapport aux pratiques antérieures. Cette organisation donne satisfaction aux acteurs. Elle est de nature à faciliter l'individualisation des parcours et répond aux nouvelles attentes.

Au regard de cette expérience :

- Retenir une architecture d'évaluation adaptée à la validation des UC : nombre d'épreuves réduit, validation de 1 ou 2 capacités intermédiaires par épreuve, une à deux épreuves par UC, pas ou très peu d'épreuves transversales à plusieurs UC.
- Choisir la situation professionnelle support de l'évaluation au regard de la capacité à évaluer et en fonction du contexte professionnel local. C'est la capacité que l'on cherche à évaluer qui guide la recherche d'une situation d'évaluation adaptée et non l'inverse. L'analyse des situations de travail locales est essentielle pour identifier ces situations et préciser les attentes (indicateurs).

**→ Fonder les évaluations sur des approches croisant les regards : explicitation et production, implication du professionnel**

*Les évaluations ne doivent pas se cantonner à une observation des productions du candidat ou à un contrôle des connaissances. L'évaluation en situation professionnelle s'intéresse aussi aux processus cognitifs. Il est donc attendu que le candidat puisse expliciter ses raisonnements et ses choix. Comment intégrer les différents temps de l'évaluation ? Quelle place donner à l'explicitation ? Comment associer les professionnels à l'évaluation ?*

Les projets déposés par les centres montrent qu'une grande diversité de situations d'évaluation est envisageable et qu'il est possible d'articuler une analyse de la production et une prise en compte de l'explicitation, lesquels contribuent de façon complémentaire à l'appréciation finale portée par le formateur.

*Pratique intéressante repérée :*

*épreuve évaluant la capacité C 5.2 : situation orale comportant deux parties : une situation de négociation de nature professionnelle reconstituée au centre, immédiatement suivie d'un entretien permettant au candidat d'expliquer les choix et la position qui a été la sienne.*

*Cette modalité d'épreuve associe de façon opérante une mise en situation et un temps de retour sur action permettant une explicitation.*

L'expérimentation a par ailleurs mis en évidence la possibilité et l'intérêt d'associer le professionnel à l'appréciation du candidat au regard des critères nationaux.

*Pratique intéressante repérée :*

*épreuve évaluant la capacité C 3.2 : appui sur des fiches de tâches et des grilles d'évaluation partagées qui permettent une auto-évaluation par l'apprenant, puis la collecte de l'avis du professionnel et enfin une évaluation par le formateur, qui intègre celle qui émane du professionnel sur la base des mêmes critères et indicateurs. Un carnet de tâches remis au candidat et au maître de stage ou d'apprentissage rassemble les documents et fournit les informations indispensables.*

Au regard de cette expérience :

- **Diversifier les situations professionnelles support des épreuves.** Comme la note de service du 15/01/2016 le souligne, l'entreprise de stage ou d'apprentissage est un support privilégié, mais il est opportun de mobiliser dans le plan d'évaluation d'autres situations, et notamment des situations "nouvelles" qui demandent une adaptation à un autre contexte.
- **Combiner "production" et "explicitation"**, qui constituent deux phases d'une même évaluation. Ces deux temps de l'épreuve apportent des indices complémentaires au regard des indicateurs retenus pour apprécier les différents critères et l'atteinte globale de la capacité. La note de service du 15/01/2016, qui précise que l'évaluation "doit permettre à l'intéressé d'expliciter les raisonnements conduits et les choix opérés" et que "cette phase fait partie intégrante de l'évaluation" a parfois été mal interprétée. L'explicitation n'est pas exclusive d'une appréciation de la production du candidat ; elle vient éclairer l'évaluateur et participe à l'appréciation globale des critères. Elle peut prendre différentes formes (oral spécifique, temps d'échange à l'issue d'une mise en situation professionnelle, forme écrite...).
- **Donner toute leur place aux professionnels dans des évaluations "en situation professionnelle"**. Cette possibilité est prévue par la note de service du 15/01/2016 : "Un ou des professionnels sont associés à l'évaluation. A l'occasion d'une évaluation en situation de travail au sein d'une entreprise, les indications émises par le professionnel et celles qui émanent du formateur peuvent ne pas être concomitantes...".

Le plan d'évaluation peut associer les professionnels de différentes manières et prévoir par exemple une épreuve regroupant formateur et professionnel pour l'observation de la mise en situation et un entretien d'explicitation, une autre épreuve confiant l'observation de la production au seul professionnel. Dans tous les cas, rien ne s'oppose, au contraire, à ce que l'avis du professionnel soit recueilli au regard des critères et des indicateurs de la grille d'évaluation qui sera complétée par le formateur sur la base de l'ensemble des éléments collectés. Le formateur évaluateur reste quant à lui pleinement responsable de la "proposition argumentée sur la validation de la capacité globale" soumise au jury.

Ainsi, l'évaluation de la capacité C 32 peut être envisagée de la façon suivante :

Deux composantes

	Réalisation et observation de l'activité de production en situation professionnelle	Retour sur les actions conduites (temps d'explicitation)
Où ? Quand ?	Entreprise alternance Ou autre entreprise	Lieu de production (après production) ou au centre de formation (temps décalé)
	Ou atelier établissement Ou situation professionnelle reconstituée	au sein de l'établissement d'enseignement
Comment ?	En situation professionnelle	Oral (entretien d'explicitation) ou Ecrit ou sur outil numérique
Qui ?	Professionnel Ou Professionnel + formateur	Formateur Ou Professionnel + formateur

## 4 Des repères pour accompagner l'ensemble des acteurs

La mise en œuvre du nouveau BP REA interroge les procédures et les pratiques des centres de formation, des jurys comme des SRFD. Les sessions de formation déployées en 2017 et début 2018 ont permis d'accompagner l'appropriation des changements majeurs induits par la rénovation. L'expérimentation conduite en Occitanie apporte des indications complémentaires, issues d'une mise en œuvre effective, qui arrivent à point nommé pour éclairer l'ingénierie des centres et les réflexions conduites par les acteurs sur l'ensemble du territoire.

### 4.1 Organiser l'ingénierie dans les centres de formation

Comme pour l'ensemble des diplômes en UC, le référentiel de diplôme laisse une large place aux initiatives locales : organisation de la formation (absence de référentiel de formation), détermination et élaboration des UCARE, définition des indicateurs qui seront attachés aux critères d'évaluation, souvent très englobants, fixés par le référentiel... Par ailleurs, la place centrale donnée aux situations professionnelles dans les évaluations induit un rapprochement entre les centres de formation et les situations d'emploi correspondant au diplôme dans le contexte local.

Dans ces conditions, les centres de formation doivent mener un travail d'ingénierie conséquent en amont et lors du démarrage des nouveaux cycles. L'expérimentation confirme l'importance du temps dédié à ce travail. Elle a aussi permis d'identifier un certain nombre d'orientations et de priorités pour conduire ces travaux de façon opérationnelle et efficace, autour des différentes questions qu'il s'agit de traiter.

#### ❖ Les trois piliers de la construction d'un dispositif BP REA

L'ingénierie que les centres doivent développer ne se limite pas au repérage de situations professionnelles pertinentes et à l'élaboration d'un plan d'évaluation. Elle porte sur trois champs complémentaires, auxquels sont attachés différents champs de questionnement :

- le périmètre professionnel visé : A quelles situations professionnelles le centre ambitionne-t-il de préparer les candidats (quels systèmes d'exploitation ? quelles productions agricoles...) ? Quelles capacités complémentaires au référentiel national sont pertinentes dans le territoire ?
- le dispositif d'évaluation : Quelles situations d'évaluation retenir ? Quelles modalités et conditions d'épreuves ? Quels indicateurs au regard des capacités ?
- le dispositif pédagogique, qui est questionné en profondeur : Comment viser l'acquisition de capacités ? Quelle place donner aux périodes de formation en entreprise ? Quels supports de formation ? Quelle peut-être la contribution des différentes disciplines ? Quelles modalités pédagogiques sont adaptées ? Comment répondre à des besoins de formation individualisés ?

La nécessité de conduire une ingénierie concernant le pilier pédagogique ne doit pas être sous-estimée. Elle relève moins d'une exigence réglementaire que d'un impératif pour mettre en place une formation en adéquation avec la rénovation. Moins clairement perçue au départ, elle mobilise les équipes tout au long du premier cycle de formation et sans doute au-delà, dans un processus d'amélioration continue.

### ❖ **Les objectifs prioritaires de l'analyse des situations de travail locales**

L'analyse des situations de travail conduite par le centre doit être conçue comme complémentaire aux travaux réalisés au niveau national qui ont permis d'élaborer le référentiel de diplôme. Elle a pour objet d'alimenter la réflexion dans les centres sur les trois piliers déjà mentionnés :

- L'analyse des situations professionnelles locales participe à la définition du périmètre du dispositif BP REA proposé par le centre : systèmes d'exploitation supports proposés aux candidats, repérage des capacités complémentaires justifiant la mise en œuvre d'UCARE...
- S'agissant du dispositif d'évaluation, l'analyse doit permettre :
  - d'identifier des situations professionnelles qui peuvent constituer des supports d'épreuves adaptées à l'évaluation des différentes capacités,
  - de définir des indicateurs pertinents au regard des critères pour apprécier la maîtrise des capacités.
- L'étude des situations de travail locales permet enfin de construire le dispositif pédagogique autour de situations pertinentes. Il s'agit d'une part d'identifier les activités et les situations professionnelles qui pourront être proposées aux apprenants en stage ou en apprentissage et leur potentiel en termes d'acquisition de capacité, potentiel à valoriser au travers d'une articulation judicieuse avec la formation dispensée par le centre. Ces situations de travail peuvent d'autre part contribuer au choix de modalités pédagogiques pour la formation en centre.

La définition des indicateurs apparaît comme un point central de la cohérence des dispositifs d'évaluation et de formation. Définis en lien avec les situations de travail, ils sont garants de la cohérence de la certification. Ils permettent d'explicitier ce qui est attendu du candidat. En cela, ils constituent des repères qui éclairent, voire orientent, la formation.

### ❖ **Un travail à inscrire dans un calendrier contraint**

Au vu de l'expérimentation, différentes échéances s'imposent aux centres de formation. Ainsi, doivent être explicités :

- dès le dépôt de la demande d'habilitation : le périmètre professionnel visé (systèmes supports et UCARE), les publics concernés, le dispositif d'évaluation prévisionnel, le dispositif de formation et les partenariats mis en place,
- avant l'ouverture du cycle, l'organisation pédagogique précise, construite à partir du dispositif présenté à l'habilitation,
- dès la demande de validation du plan d'évaluation : un dossier présentant, pour l'ensemble des épreuves, le sujet et des indications précises sur les conditions de déroulement (date, lieu, durée, type de production attendue...) et d'évaluation (qualité du ou des évaluateurs),
- dès la demande d'agrément des épreuves, des grilles d'évaluation finalisées, mentionnant les indicateurs retenus.

### ❖ **Une réflexion à poursuivre au-delà de la phase de démarrage, dans une démarche réflexive**

Compte tenu de l'importance des travaux à conduire et d'un calendrier resserré, la réflexion ne peut être aboutie dès la mise en œuvre du premier cycle. De plus, les innovations importantes induites par la rénovation demanderont à être ajustées au regard d'une première expérience, qu'il s'agisse des évaluations (réflexion à conduire avec le jury) ou de la formation (réflexion interne au centre).

Dans chaque région, il appartient à l'autorité académique et aux jurys, au regard de leurs prérogatives respectives, d'accompagner les démarches des centres, en précisant les attentes au regard de l'importance

de l'ingénierie à développer, et en accompagnant éventuellement les centres dans une démarche d'adaptation et d'amélioration progressive des dispositifs.

## 4.2 Renforcer la relation Jury - Centre, au cœur du dispositif d'évaluation

Les membres de jury, comme les acteurs des centres de formation, doivent s'appropriier un dispositif profondément rénové qui bouscule les pratiques antérieures. Les centres proposent des plans d'évaluation et des modalités d'épreuves nouvelles. Le jury est confronté de prime abord à des repères nationaux peu explicites. Il est amené à s'interroger sur l'interprétation de certaines règles et sur "le niveau d'exigence" qui conditionne la reconnaissance de la capacité.

L'expérimentation a permis de repérer quelques points de vigilance :

- **Veiller à la formation préalable de tous les membres de jurys** et à l'appropriation du dispositif par les représentants des centres. Même si le jury est aussi pour tous un lieu de professionnalisation et si quelques échanges peuvent se développer par rapport aux travaux du centre, la réunion ne peut pas accorder un temps important à l'appropriation du nouveau référentiel ou à l'ingénierie que le centre doit réaliser.
- Lors des premières rencontres, **prévoir des temps d'échange suffisants** entre le jury et chaque centre de formation. Il convient en effet que le centre puisse expliciter sa démarche et ses choix, et qu'un dialogue s'instaure à cette occasion. Au cours de la première année, la validation des plans d'évaluation et l'agrément des premières épreuves nécessiteront un temps relativement long, qui devrait aller de pair avec un gain de temps au cours des cycles ultérieurs.
- **Clarifier d'emblée ce que le jury attend** des centres à chaque phase de la démarche (niveau d'explicitation des épreuves pour le plan d'évaluation, contenu des grilles d'évaluation lors de la demande d'agrément, traces d'épreuves notamment orales que le centre doit conserver...).
- **Se donner des modalités de travail partagées**, adaptées au fonctionnement du jury et des centres : modalités de présentation des dossiers (analyse éventuelle préalable par le jury, format numérique et/ou papier, nombre d'exemplaires le cas échéant, projection ou non...), formulaires déclinés des modèles nationaux, mode de numérotation des épreuves... Une numérotation simple des épreuves, calée sur les capacités concernées, facilite la lecture des dossiers (la numérotation proposée par l'un des centres sur la base des situations professionnelles apportait de la confusion et n'offrait, de l'avis de tous, aucune plus-value).
- Mettre en place une organisation qui permette au jury de **conserver la trace des productions des centres et des échanges**, démarche qui facilite les travaux ultérieurs. L'organisation matérielle des jurys ne le permet pas toujours aujourd'hui, les documents étant souvent restitués aux centres à l'issue des travaux. La dématérialisation des dossiers peut être valorisée mais demande à être structurée et sécurisée.

## 4.3 Accompagner l'ensemble des acteurs et réguler le dispositif

### ❖ Une habilitation qui conserve tout son sens

La procédure d'habilitation, rénovée en 2014, n'est pas remise en cause. Cependant, la rénovation interroge certains aspects et certaines pratiques liées à cette démarche.

- Le référentiel national ne prévoit plus d'UC spécifique à une production ou à un type d'activité. L'habilitation reste cependant garante de la capacité du centre à former et évaluer les candidats sur un ensemble défini de systèmes de production et d'activités. L'analyse des projets expérimentaux a conduit la DGER à habilitier chaque centre pour une liste exhaustive de systèmes de production, en fonction des demandes formulées par le centre et de la présentation par celui-ci des moyens mobilisés pour mettre en place une formation et une évaluation adaptées.
- Les démarches d'évaluation et de formation nécessitent, davantage qu'auparavant, une présentation globale destinée à en démontrer la cohérence et la pertinence au regard des situations professionnelles locales.
- Les centres sont invités à construire leur propre dispositif pédagogique, dont l'architecture peut être très différente de celle du référentiel de certification (modules professionnels, séquences

thématiques...). Il lui appartient cependant de démontrer que ce dispositif permet de préparer les candidats à l'atteinte de l'ensemble des capacités attestées par le diplôme.

- Les UCARE devront s'inscrire dans le cadre des règles définies par les notes de service et par l'autorité régionale, qui peut développer une politique à ce sujet.

#### ❖ La question de l'harmonisation régionale

Au delà des projets portés par chaque centre, la question d'une harmonisation se posera dans les régions, comme antérieurement, au regard d'objectifs qui perdurent :

- l'harmonisation des exigences/attendus. Les jurys, qui exercent généralement leurs prérogatives sur un ensemble de formations et de centres, sont porteurs d'un souci de cohérence, éventuellement d'harmonisation, dans les exigences et dans l'évaluation des candidats.
- la mise en œuvre de parcours diversifiés, pouvant mobiliser différents centres, ce qui suppose une possibilité d'articulation des organisations pédagogiques, voire des modalités d'évaluation. Les réseaux de centres sont soucieux de maintenir des pratiques qui donnaient satisfaction.

Sur ces sujets, il y a matière à une réflexion régionale, associant autorité académique, jurys et centres. L'enjeu est de construire collectivement des règles de fonctionnement partagées, dans le respect des textes et de l'autonomie des centres.

#### ❖ L'accompagnement des acteurs

Les dispositifs nationaux et les initiatives régionales déjà prises ont permis d'informer et de former de très nombreux acteurs. L'expérimentation a souligné la nécessité de prolonger ces actions. Certains acteurs, dont les membres professionnels de jury mais pas seulement eux, ne se sont pas pleinement appropriés la rénovation. La mise en œuvre des dispositifs amène les équipes et les membres de jury à soulever de nouvelles questions.

Il semble donc souhaitable de poursuivre l'accompagnement des acteurs au sein des régions, de faciliter l'accès aux formations mais aussi à des échanges de pratiques, à des réflexions et actions collectives. Le SRFD et les réseaux régionaux ont un rôle à jouer à ce niveau.

Au-delà de l'expérimentation 2017/2018 qui se poursuit, l'observation du fonctionnement des premiers cycles et des premiers jurys permettra aux DRAAF et à la DGER de repérer le cas échéant les ajustements qui seraient nécessaires et d'identifier des pratiques intéressantes, qui pourront être relayées au bénéfice de l'ensemble des centres, par exemple au travers du site "Pollen"<sup>4</sup>, dédié au partage des innovations pédagogiques.

## 4.4 Poursuivre la réflexion sur les concepts et sur la construction des référentiels

#### ❖ Clarifier le concept et la place de l'explicitation dans l'évaluation des différentes capacités

L'expérimentation a mis en exergue les difficultés que les équipes rencontrent pour s'approprier la notion d'explicitation et pour introduire cette approche de façon pertinente dans les évaluations :

- ✓ Quelle articulation entre l'explicitation et l'observation, l'analyse de la prestation du candidat ? L'expérimentation démontre l'intérêt de combiner les différentes approches, qui contribuent de façon complémentaire à l'appréciation de la capacité, et la possibilité de modalités multiples.
- ✓ Quels champs de questionnement relèvent de "l'explicitation" ou de "l'explication", de la "justification" ? Les centres et le jury soulignent la difficulté de dissocier ces notions et de mettre en œuvre des questionnements appropriés dans certaines situations d'évaluation (notamment évaluation reposant sur une analyse ou sur des propositions d'amélioration que le candidat doit formuler). Le retour réflexif sur une démarche d'analyse ou de diagnostic est de fait un exercice rarement pratiqué dans le cadre d'un diplôme de niveau IV.

---

<sup>4</sup> <http://pollen.chlorofil.fr/>

→ Il convient de poursuivre la réflexion engagée sur ce sujet et de clarifier les conditions de prise en compte de l'explicitation dans l'évaluation. Cette analyse méthodologique pourra conduire à ajuster ultérieurement les indications données aux centres et aux jurys.

#### ❖ **Faciliter l'appropriation par les équipes des repères fournis par le référentiel de compétences**

Depuis l'origine, les référentiels des diplômes du ministère chargé de l'agriculture délivrés par Unités Capitalisables ne comportent pas de référentiel de formation. Par ailleurs, le référentiel de certification ne répond pas en lui-même aux équipes qui s'interrogent quant aux "exigences" et au "niveau" de l'évaluation. Le recueil de fiches compétences, associé au référentiel de diplôme, est une source d'informations très riche, de nature à éclairer les équipes, mais mal valorisée, voire mal connue.

Les indications données aux centres, en particulier celles relatives au concept « d'explicitation » ainsi qu'à la place de l'explicitation dans l'évaluation, pourront être ajustées ultérieurement à l'issue d'une réflexion nationale à reprendre avec les opérateurs contribuant à l'élaboration des référentiels de diplôme en UC.

## **Conclusion**

La mise en œuvre anticipée du BP REA en Occitanie est une expérimentation menée avec détermination par l'ensemble des acteurs impliqués, dans des délais très resserrés. La diffusion de ce rapport à mi-parcours participe de la volonté partagée de contribuer aux réflexions engagées cette année sur l'ensemble du territoire en vue d'un déploiement de la rénovation à l'automne 2018.

L'expérimentation permet d'ores et déjà de proposer un cadre opérationnel pour structurer l'évaluation et la certification, tout à fait adapté aux dispositifs actuels de la formation professionnelle tout au long de la vie. Elle apporte également des éclairages précieux pour accompagner tous les acteurs dans l'évolution indispensable des procédures et méthodes de travail.

La poursuite de la démarche permettra d'observer l'analyse par le jury des premières épreuves, de constater les résultats obtenus par les candidats et de collecter l'avis de tous les acteurs sur les dispositifs mis en œuvre. Les organisations et modalités retenues par les centres expérimentaux semblent a priori de nature à faciliter l'individualisation des parcours, la prise en compte des acquis des candidats et la réponse à leurs attentes diversifiées. Sous quelles conditions ? Quelles sont les points de vigilance ? Le bilan qui pourra être fait à l'issue des premiers cycles sera aussi l'occasion de faire le point concernant l'atteinte de ces objectifs essentiels.

## **Relevé des principales recommandations issues de la mise en œuvre anticipée du BP REA en Occitanie en 2017/2018**

---

### **A Des indications pour déployer des dispositifs adaptés à la fois au référentiel rénové et aux nouvelles attentes vis à vis de la FPCA**

#### **→ Appuyer la formation et la certification sur des systèmes de production adaptés au territoire, définis dans le cadre de l'habilitation**

- Clarifier lors de l'habilitation du centre, les systèmes supports de la formation et de l'évaluation.
- Il n'y a pas lieu d'exiger une production animale ou une production végétale ou une combinaison de plusieurs productions. C'est le caractère signifiant des systèmes de production dans le contexte agricole du territoire qui doit être considéré. Il appartient au centre de construire et de présenter au SRFD une formation et une certification qui, sur cette base, répondent pleinement aux attentes du référentiel.

#### **→ Mobiliser les UCARE pour développer, s'il y a lieu, des capacités spécifiques attachées à des productions complémentaires**

- La capacité 32 ne peut pas correspondre à une capacité à mettre en œuvre tout type de production.
- Une UCARE peut être centrée sur la capacité à mettre en œuvre les opérations liées à la conduite d'une production complémentaire. Le centre doit démontrer la pertinence de cette UCARE (capacité non couverte par la C3 que le candidat a inscrit dans son parcours).
- Son référentiel et son évaluation peuvent être construites sur des bases comparables à la C 3.2.
- Les UCARE sont des unités de certification ; elles peuvent faire l'objet selon les choix pédagogiques de temps de formation très divers, spécifiques ou non à la préparation de la capacité.

#### **→ Concevoir des plans d'évaluation adaptés à la validation de Blocs de compétences et à l'individualisation des parcours**

- Retenir une architecture d'évaluation adaptée à la validation des UC : nombre d'épreuves réduit, validation de 1 ou 2 capacités intermédiaires par épreuve, une à deux épreuves par UC, pas ou très peu d'épreuves transversales à plusieurs UC.
- Choisir la situation professionnelle support de l'évaluation au regard de la capacité à évaluer et en fonction du contexte professionnel local. C'est la capacité que l'on cherche à évaluer qui guide la recherche d'une situation d'évaluation adaptée.

#### **→ Fonder les évaluations sur des approches croisant les regards**

- Diversifier les situations professionnelles support des épreuves : entreprise de stage ou d'apprentissage mais aussi d'autres situations, notamment des situations "nouvelles".
- Combiner "production" et "explicitation". Ces deux temps de l'épreuve apportent des indices complémentaires au regard des indicateurs correspondant aux différents critères et permettent d'apprécier l'atteinte globale de la capacité. L'explicitation peut prendre différentes formes (oral spécifique, temps d'échange à l'issue d'une mise en situation professionnelle, expression écrite...).
- Donner toute leur place aux professionnels dans les évaluations "en situation professionnelle". Le plan d'évaluation peut associer les professionnels de différentes manières. Rien ne s'oppose, au contraire, à ce que l'avis du professionnel soit recueilli au regard des critères et indicateurs de la grille d'évaluation, qui sera complétée par le formateur sur la base de l'ensemble des éléments collectés.

### **B Des repères pour accompagner l'ensemble des acteurs**

#### **→ Organiser l'ingénierie dans les centres de formation**

- ✓ **Les trois piliers de la construction d'un dispositif BP REA et les questions sous-jacentes**
- Le périmètre professionnel visé : A quelles situations professionnelles/systèmes d'exploitation le centre ambitionne-t-il de préparer les candidats ? Quelles capacités complémentaires sont pertinentes dans le territoire ?

- Le dispositif d'évaluation : Quelles situations d'évaluation retenir ? Quelles modalités et conditions d'épreuves ? Quels indicateurs au regard des capacités ?
- Le dispositif pédagogique : Comment viser l'acquisition de capacités ? Quelle place donner aux périodes de formation en entreprise ? Quels supports de formation ? Quelle peut-être la contribution des différentes disciplines ? Quelles modalités pédagogiques sont adaptées ? Comment répondre à des besoins de formation individualisés ?

✓ **Les objectifs prioritaires de l'analyse des situations de travail locales**

- Définir le périmètre du BP REA proposé (systèmes d'exploitation supports, choix UCARE)
- Identifier des situations professionnelles supports d'épreuves adaptées à l'évaluation des capacités ; définir des indicateurs pertinents au regard des critères pour apprécier la maîtrise des capacités.
- Identifier les activités et les situations professionnelles qui pourront être proposées aux apprenants en stage ou en apprentissage et leur potentiel en termes d'acquisition des capacités ; choix des modalités pédagogiques pour la formation en centre.

✓ **Un travail à inscrire dans un calendrier contraint**

✓ **Une réflexion à poursuivre au-delà de la phase de démarrage, dans une démarche réflexive**

➔ **Renforcer la relation Jury - Centre, au cœur du dispositif d'évaluation**

- Veiller à la formation préalable de tous les membres de jurys et représentants des centres.
- Lors des premières rencontres, prévoir des temps d'échange suffisants.
- Clarifier d'emblée ce que le jury attend des centres à chaque phase de la démarche.
- Se donner des modalités de travail partagées, adaptées au fonctionnement du jury et des centres.
- Mettre en place une organisation qui permette au jury de conserver la trace des productions des centres et des échanges.

➔ **Accompagner l'ensemble des acteurs et réguler le dispositif**

❖ **Une habilitation qui conserve tout son sens**

- L'habilitation reste garante de la capacité du centre à former et évaluer les candidats sur un ensemble défini de systèmes de production et d'activités.
- Les démarches d'évaluation et de formation nécessitent une présentation globale destinée à en démontrer la cohérence et la pertinence au regard des situations professionnelles locales.
- Les centres doivent montrer que leur dispositif pédagogique permet de préparer les candidats à l'atteinte de l'ensemble des capacités attestées par le diplôme.
- Les UCARE doivent s'inscrire dans le cadre des règles définies par les notes de service et par l'autorité académique, qui peut développer une politique régionale à ce sujet.

❖ **La question de l'harmonisation régionale**

- Construire collectivement des règles de fonctionnement partagées, dans le respect des textes et de l'autonomie des centres. Les éventuelles volontés d'articulation des dispositifs des centres relèvent d'une réflexion régionale, associant autorité académique, jurys et centres.

❖ **L'accompagnement des acteurs**

- Poursuivre l'accompagnement des acteurs au sein des régions, faciliter l'accès aux formations mais aussi à des échanges de pratiques, à des réflexions et actions collectives.