



**Direction Générale de l'Enseignement  
et de la Recherche**

**Inspection de  
l'Enseignement Agricole**

**1 ter avenue de Lowendal  
75700 Paris 07 SP**

**Tél. 01 49 55 59 91  
Fax. 01 49 55 52.16**

## **Rapport d'expertise**

### **Évaluation du dispositif expérimental Brevet Professionnel « Responsable d'Exploitation Agricole » mis en œuvre au CFPPA du Gers**

**Juillet 2013**

**Inspecteurs :**

BARUTAUT Jean-Pierre  
BENOIT Magali  
DELAYE Pierre  
JOSSELIN Alain  
TOSI Jean-Pierre



**Direction Générale Enseignement Recherche  
INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE**

**Dispositif de formation et de certification**

**Rapport d'évaluation Dispositif**

**Evaluation du dispositif expérimental BP REA  
mis en œuvre au CFPPA du Gers**

N°: 3332-EVA1-EVDISP1 (3 372)

Demandé par : DGER

Mission réalisée par : J-Pierre BARUTAUT, Magali BENOIT, Pierre DELAYE, Alain JOSSELIN, J-Pierre TOSI

**RESUME DU RAPPORT**

Le renforcement des liens entre les situations de travail et les dispositifs de formation et d'évaluation est au cœur de la rénovation des Brevets Professionnels engagée depuis 2008 par le ministère chargé de l'agriculture. Dans le cadre d'une recherche-action conduite par Eduter, une expérimentation est mise en œuvre au CFPPA du Gers depuis deux ans. Elle a permis de tester un dispositif qui s'appuie sur des évaluations transversales en situation professionnelle.

La place importante donnée aux situations en entreprise est perçue comme donnant davantage de sens à la formation et à l'évaluation. L'expertise conduite par l'inspection à la demande de la DGER confirme les effets positifs obtenus en termes de motivation et d'implication des acteurs locaux.

Des enseignements sont à tirer de cette expérimentation, notamment en matière de pédagogie et de mise en œuvre de l'alternance. Cependant, la distance prise par rapport aux prescriptions des référentiels et aux textes qui réglementent les examens est peu compatible avec la certification par un diplôme national. Le dispositif expérimental n'apporte pas les garanties suffisantes quant à la maîtrise des capacités, notion désormais centrale pour l'attribution du diplôme. De plus, les pratiques mises en œuvre ne sont pas compatibles avec une logique de validation progressive et de capitalisation.

Des initiatives basées sur les mêmes principes se mettent en place progressivement dans de nombreux centres, parfois coordonnées dans une démarche régionale. Au vu des difficultés repérées au travers de l'expérimentation et de la diversité des pratiques qui se développent, il est nécessaire de stabiliser au plus vite les pratiques d'évaluation des diplômes par Unités Capitalisables (UC), afin de garantir la qualité et la crédibilité de ce dispositif de certification très apprécié par les partenaires. La modalité des UC s'avère en effet en phase avec les politiques publiques, nationales et européennes, et notamment avec la démarche ECVET.

Il convient donc de préciser le cadre national par une actualisation de la note de service sur les examens par UC, de cadrer le dispositif de formation des acteurs et d'accompagner les centres.

Les orientations présentées dans le cadre de ce rapport visent à adapter la certification par UC aux enjeux actuels tout en veillant au maintien de la qualité des évaluations et à un traitement équitable des candidats. Les recherches en matière de didactique professionnelle ouvrent par ailleurs des perspectives à explorer dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, mais aussi de l'évaluation.



*Les membres de la mission remercient l'ensemble des personnes rencontrées pour leur disponibilité, la qualité de leur accueil et leur collaboration, tant concernant la mise à disposition de documents qu'à l'occasion des échanges très riches qu'ils ont eus avec elles.*

# Plan

## Introduction

### 1 Une expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la rénovation des brevets professionnels

- 1.1 De nouvelles approches, issues de la didactique professionnelle
- 1.2 Le cadre réglementaire des Brevets Professionnels rénovés
  - 1.2.1 Le cadre général
  - 1.2.2 Les spécificités du cadre réglementaire du BP REA
- 1.3 Le dispositif mis en œuvre dans le cadre de l'expérimentation
  - 1.3.1 Les conditions de l'expérimentation dans le Gers
  - 1.3.2 L'analyse du travail et l'élaboration des situations professionnelles d'évaluation
  - 1.3.3 Les évaluations
  - 1.3.4 L'organisation de la formation
- 1.4 Une mise en œuvre des BP rénovés diversifiée sur le territoire

### 2 Un dispositif innovant qui ne répond pas à toutes les attentes

- 2.1 Une mobilisation effective et indispensable de tous les acteurs
- 2.2 Un dispositif de formation et d'évaluation fondé sur les situations locales de travail
- 2.3 Une remise en cause du cadre national du diplôme
- 2.4 Des conditions d'évaluation qui interrogent
- 2.5 Une difficulté pour répondre aux attentes d'individualisation et de capitalisation
- 2.6 Synthèse

### 3 Orientations et préconisations

- 3.1 Valoriser, dès 2014, les enseignements tirés de l'expérimentation
- 3.2 Mettre à la disposition de tous les acteurs un cadre national rénové
  - 3.2.1 Réaffirmer et clarifier les fondements dans lesquels tous les dispositifs doivent s'inscrire
  - 3.2.2 Préciser les conditions de mise en place des évaluations en situation professionnelle
  - 3.2.3 Adopter des règles communes pour les évaluations par UC
- 3.3 Poursuivre la réflexion sur l'évolution de la certification et l'architecture des référentiels
  - 3.3.1 Stabiliser la terminologie
  - 3.3.2 Accompagner le repérage par les centres des situations d'évaluation et la construction des évaluations
  - 3.3.3 Faciliter la transférabilité des acquis entre les diplômes et entre les voies de formation
  - 3.3.4 Prolonger la réflexion méthodologique concernant l'architecture des référentiels
  - 3.3.5 Ajuster le cadre réglementaire du BP REA
- 3.4 Accompagner les acteurs et les évolutions des dispositifs

## Conclusion

<b>Annexes</b>	ANNEXE 1	Interlocuteurs rencontrés
	ANNEXE 2	Liste des sigles utilisés

## Introduction

Les Brevets Professionnels (BP) délivrés par le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) sont des diplômes de niveau IV qui attestent de l'acquisition d'une qualification professionnelle et sont accessibles aux candidats issus d'une formation par apprentissage ou d'une formation professionnelle continue. Ils peuvent également être délivrés par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Comme l'ensemble des BP, le Brevet Professionnel option « Responsable d'Exploitation Agricole » (BP REA) est délivré selon la modalité des Unités Capitalisables (UC). Ce mode de certification, mis en place à partir des années 1980, occupe une place centrale dans la délivrance des certifications professionnelles de l'enseignement agricole par les voies de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage.

Face à des attentes qui se sont affirmées progressivement à partir des années 2000 (renforcement de la dimension professionnalisante des formations, individualisation des parcours...), la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) a engagé à partir de 2007 une démarche de rénovation de ces diplômes. Le BP REA, créé en 1990<sup>1</sup>, a été l'un des premiers à être rénové (arrêté du 2 octobre 2007). Même si la méthodologie s'est précisée au fil des années, les rénovations des différents BP réalisées depuis cinq ans ont été guidées par les mêmes principes. Les nouveaux référentiels prennent fortement en compte différents concepts issus de la didactique professionnelle, en accordant notamment une large place à l'analyse des situations de travail et à l'évaluation en situation professionnelle. La structuration des référentiels en UC a été conservée.

Les orientations nouvelles semblent plutôt bien acceptées par les équipes des centres de formation et de nouvelles pratiques se développent. Les acteurs font cependant remonter de nombreuses interrogations : Comment évaluer en situation professionnelle ? Comment adapter le dispositif de formation ? Comment concilier une organisation en UC et un plan d'évaluation organisé autour de situations d'évaluations transversales ? La rénovation amène par ailleurs à reconsidérer l'ensemble des procédures et dispositifs qui encadrent la certification des diplômes délivrés selon la modalité des UC. Les différents travaux engagés récemment par la DGER, et sur lesquels l'Inspection de l'Enseignement Agricole (IEA) a été sollicitée, en témoignent : expertise sur les modalités de délivrance des diplômes par UC<sup>2</sup>, adaptation en cours de la procédure d'habilitation des centres de formation<sup>3</sup>...

L'ampleur des questions soulevées, transversales à l'ensemble des diplômes et titres rénovés, donne toute son importance à l'expérimentation menée au CFPPA du Gers, lequel a été habilité par la DGER à déployer un dispositif spécifique de formation et de certification dans le cadre d'une recherche action portée par EDUTER<sup>4</sup> Ingénierie.

L'IEA a été sollicitée par la DGER pour analyser et évaluer la mise en œuvre de ce dispositif. Le doyen de l'IEA a confié cette mission à un groupe de cinq inspecteurs, composé de quatre inspecteurs à compétence formation professionnelle continue et apprentissage et à une inspectrice à compétence pédagogique.

---

<sup>1</sup> Arrêté du 2 août 1990 portant création et fixant les conditions de délivrance du brevet professionnel (option Responsable d'exploitation agricole)

<sup>2</sup> Rapport d'expertise de l'IEA sur les modalités de délivrance des diplômes par Unités Capitalisables et sur le fonctionnement des jurys constitués à cet effet, Juin 2010

<sup>3</sup> Suite à un rapport d'expertise de l'IEA : « Évaluation du dispositif d'habilitation des organismes de formation à la mise en œuvre des UC et du CCF pour les diplômes préparés par les voies de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage », juillet 2012

<sup>4</sup> L'Institut de recherche, de recherche-développement et d'appui au système éducatif Eduter, fait partie d'Agro Sup Dijon, établissement qui relève du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Eduter est impliqué dans le Système National d'Appui (SNA) de l'enseignement agricole.

Le CFPPA du Gers, seul centre de formation impliqué dans l'expérimentation, est au cœur de l'analyse qui a été conduite. Les décisions qui seront prises par la DGER concernant les conditions de poursuite ou de sortie de l'expérimentation le concernent au premier chef. Cependant, l'évaluation a été envisagée d'emblée en regard des enjeux nationaux attachés aux diplômes. Conformément à la lettre de commande de la DGER, **elle vise à établir un premier bilan de la mise en œuvre des principes introduits dans les référentiels des diplômes renouvelés, et notamment de la certification par capacités.**

Au cours de l'année scolaire 2012/2013, des inspecteurs se sont rendus sur le site de formation à deux reprises et ont pu rencontrer l'ensemble des acteurs locaux et régionaux directement impliqués. Un ensemble d'entretiens a été conduit par ailleurs au niveau national et avec des acteurs d'autres régions, afin d'enrichir l'analyse et de croiser l'expérimentation du Gers avec d'autres expériences de mise en œuvre des diplômes renouvelés.

La première partie du rapport présente d'une part le cadre théorique et réglementaire dans lequel l'expérimentation s'est développée, d'autre part les principales modalités du dispositif spécifique mis en œuvre par le CFPPA du Gers.

La seconde partie analyse les apports de l'expérimentation et les principales difficultés soulevées. Au vu de cette analyse, un ensemble d'orientations et de préconisations sont formulées dans la troisième partie. Elles sont envisagées dans l'optique d'éclairer les décisions qui pourront être prises pour faciliter la mise en œuvre des formations et certifications conduisant aux différents diplômes par UC renouvelés du ministère chargé de l'agriculture.

## **1 Une expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la rénovation des brevets professionnels**

### **1.1 De nouvelles approches, issues de la didactique professionnelle**

La didactique professionnelle est née en France dans les années 1990. L'association « Recherche et pratiques en didactique professionnelle », à laquelle Eduter est associé, définit la didactique professionnelle comme l'analyse du travail pour la formation. Elle a pour objet d'explorer comment les individus construisent et développent des compétences professionnelles au travers de leur propre expérience au travail.

Au début des années 2000, les éclairages et le cadre théorique apportés par les travaux de la didactique professionnelle ont croisé la problématique de plus en plus prégnante de l'évaluation des compétences. Ces approches nouvelles ont rapidement interrogé les fondements et les démarches de construction des référentiels des diplômes professionnels.

Jusqu'alors, les référentiels des diplômes explicitent un ensemble d'objectifs à atteindre (connaissances, savoir-faire, savoir-être...), conçus comme des éléments transversaux aux activités professionnelles qui seront confiées aux titulaires du diplôme. Les capacités visées sont définies de façon générale, le plus souvent décontextualisée. La maîtrise de ces différentes capacités doit permettre à la personne de réaliser les tâches attendues et d'être de ce fait un professionnel compétent.

Progressivement, la compétence est envisagée non plus comme une accumulation de ressources mobilisables par un individu, mais comme la capacité à mobiliser celles-ci de façon pertinente et intégrative, dans une situation de travail complexe.

Pour la didactique professionnelle, la compétence est attachée et intimement liée à la situation de travail dans laquelle elle s'exprime. Selon Patrick MAYEN, professeur à l'Institut EDUTER, les situations de travail constituent à la fois « *la finalité et l'origine de la formation professionnelle* ». « *En formation professionnelle, ce qui est premier, ce sont les situations parce que ce sont celles-ci dont les professionnels et futurs professionnels ont ou auront à « se débrouiller* ».<sup>5</sup>

Dès lors, la proposition est de fonder la conception d'une formation professionnelle, tant en termes de référentiel de certification que de dispositif de formation, sur une analyse des situations de travail. Celle-ci est envisagée sous une double approche : analyse des situations de travail en tant que telles et analyse de l'activité des professionnels impliqués dans ces situations. Au-delà de la description des actions à réaliser, la démarche cherche à expliciter les critères de réussite de cette action et les ressources que les professionnels mobilisent pour « penser et agir en situation ».

L'analyse des situations de travail peut nourrir la conception d'un parcours de formation. L'approche par le travail donne « du sens aux apprentissages, en évitant la décomposition en tâches isolées », en préservant le caractère intégratif de l'action conduite par un professionnel.

Elle peut aussi fonder la mise en place de situations d'évaluation, directement liées à des situations de travail. La didactique souligne toutefois un ensemble de difficultés à surmonter. Ainsi, Marc NAGELS<sup>6</sup> précise que « *l'efficacité immédiate de la performance ne suffit pas pour considérer que la compétence soit acquise par l'individu* ». Claire TOURMEN<sup>7</sup> indique que « *évaluer des compétences sur la base d'une mise en situation fait courir le risque aux évaluateurs d'en rester au niveau observable de l'activité* ». Dans ces conditions, au-delà de la performance constatée, l'évaluation doit s'intéresser à la manière dont le candidat raisonne ses actions et leur enchaînement pour parvenir au résultat attendu. Elle doit intégrer à la fois des critères relatifs aux performances, aux modalités d'action, mais aussi « *prendre en compte... la dimension cognitive : les conceptualisations construites pour raisonner et pour agir* »<sup>8</sup>. Pour ce faire, il est nécessaire de recourir à un temps de verbalisation et d'explicitation, de retour de l'intéressé sur les actions conduites en lien avec l'analyse du contexte et de l'objectif poursuivi. Le rôle même de l'évaluateur est questionné, passant d'une posture d'interrogateur à celle d'un facilitateur, visant à faire émerger des expressions révélatrices des raisonnements conduits.

Faut-il par ailleurs opposer évaluation des connaissances et approche par la compétence ? Pour de nombreux auteurs, ce débat peut être dépassé. L'évaluation en situation de travail permet d'évaluer la mobilisation des connaissances et d'estimer les acquis dans les disciplines concernées, au travers de l'utilisation qui en est faite.

**La didactique professionnelle apporte à la formation professionnelle un cadre théorique et des propositions méthodologiques. Celles-ci tendent à renforcer le lien entre travail et formation, entre situations de travail et évaluations.**

**Les rénovations des Brevets professionnels que le ministère chargé de l'agriculture conduit depuis 2007 s'inscrivent dans cette démarche.** L'existence au sein d'Agro Sup Dijon d'une unité de recherche « Développement Professionnel et Formation », dont les travaux s'articulent autour des relations entre travail/apprentissage et formation, a facilité la diffusion des concepts au sein du Système National d'Appui (SNA) de l'enseignement agricole, dont Agro Sup Dijon est membre.

---

<sup>5</sup> MAYEN Patrick, METRAL Jean-François, TOURMEN Claire, « Les situations de travail, références pour les référentiels », Recherche et formation 64-2010

<sup>6</sup> NAGELS Marc, « évaluer des compétences ou des performances ? », 21<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, janvier 2009

<sup>7</sup> TOURMEN Claire, « Evaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action », actes du 24<sup>ème</sup> colloque de l'Admécé-Europe

<sup>8</sup> MAYEN Patrick, 2003, colloque Université de Liège, communication « comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles ? »

Ainsi, une recherche sur l'évaluation en situation professionnelle pratiquée en lycée agricole<sup>9</sup> a été conduite par cette unité de recherche, en associant notamment un acteur directement impliqué dans la rénovation des brevets professionnels au titre du SNA.

De nouveaux concepts ont été introduits au cours des cinq dernières années. Afin de clarifier et d'harmoniser les pratiques d'écriture des référentiels, un guide d'écriture a été construit par l'ensemble des acteurs impliqués et diffusé fin 2009<sup>10</sup>. Un glossaire définissant les principales notions mobilisées<sup>11</sup> a été diffusé en avril 2010. Ces documents, issus d'une concertation, sont disponibles pour tous les acteurs sur le site Chlorofil<sup>12</sup>.

Dans les centres de formation, les équipes prennent en compte progressivement ces évolutions, en se fondant sur les textes qui accompagnent la mise en place des diplômes rénovés, mais aussi au travers des différentes formations organisées par le ministère (formations d'accompagnement de la rénovation des diplômes, formations plus transversales relatives aux spécificités des UC) et parfois au travers de réflexions collectives engagées au niveau régional.

## 1.2 Le cadre réglementaire des Brevets Professionnels rénovés

### 1.2.1 Le cadre général

La rénovation des BP a introduit des innovations importantes dans l'architecture et le contenu des référentiels. Le cadre de ceux-ci est désormais stabilisé. Il est appliqué aux rénovations récentes des BP mais également des Brevets Professionnels Agricoles<sup>13</sup> (exemple : BPA travaux de l'élevage canin et félin créé par arrêté du 23 mars 2010) et des Certificats de Spécialisation (exemple : CS Restauration Collective, créé à titre expérimental par arrêté du 8 juillet 2011).

Pour chaque diplôme rénové, sont diffusés :

- un référentiel professionnel, composé de trois parties : informations relatives au contexte de l'emploi, fiche descriptive d'activités (FDA) et présentation des « Situations Professionnelles Significatives » (SPS), organisées en champs de compétences. Selon la formulation retenue dans les référentiels, ces SPS « *représentent les situations-clés, qui, si elles sont maîtrisées par les titulaires des emplois visés par le diplôme, suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail* ».
- un référentiel de certification qui comprend d'une part la liste des capacités attestées par le diplôme, d'autre part les modalités d'évaluation permettant la délivrance du diplôme. Les capacités sont mises en correspondance avec les UC. Chaque capacité correspond à une UC. Chaque UC est définie par un objectif terminal.
- un document d'accompagnement, qualifié de « document complémentaire », disponible sur Chlorofil<sup>14</sup>, qui présente de façon précise les champs de compétence et les SPS repérées, et qui détaille les objectifs attachés à chaque UC. L'objectif terminal des UC est spécifié en deux rangs d'objectifs supplémentaires. Au regard de chaque objectif, le document précise un ensemble de « points sur lesquels peut porter l'évaluation » et un ensemble d'attendus.

---

<sup>9</sup> « Evaluer en Situation Professionnelle », Rapport de recherche sur articles, Claire TOURMEN (Agrosup-Dijon Eduter Recherche), Sylvie DEBLAY (Agrosup-Dijon Eduter Ingénierie), Amélie LIPP (Enfa) et Annie BOUDE (stagiaire Master II IAFPTE), mars 2013

<sup>10</sup> « Guide d'écriture des Référentiels de diplômes professionnels », DRIF-EDUTER-IEA-POFE, 23 décembre 2009

<sup>11</sup> Écriture des référentiels de diplômes professionnels – Glossaire – avril 2010, Ministère chargé de l'agriculture

<sup>12</sup> Ils sont accessibles sur le site Chlorofil : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/infos-communes.html>

<sup>13</sup> Le brevet professionnel agricole est un diplôme national classé au niveau V de la nomenclature des niveaux de formation, délivré par le ministère chargé de l'agriculture

<sup>14</sup> <http://www.chlorofil.fr>

Seuls les deux premiers documents cités sont annexés à l'arrêté de création du diplôme.

Contrairement à la démarche antérieure, les centres de formation n'ont pas à spécifier d'un rang supplémentaire les objectifs du référentiel. Par contre, comme antérieurement, il leur est demandé d'élaborer deux UC professionnelles complémentaires, qualifiées d'UCARE, liées à deux capacités professionnelles supplémentaires et porteuses d'une adaptation régionale. Comme par le passé également, les référentiels comme les documents complémentaires ne donnent aucune indication concernant l'organisation ou les contenus de la formation.

Les capacités sont présentées comme relevant de deux ordres :

- les capacités générales, identiques pour tous les BP, auxquelles correspondent 2 UC dites générales,
- les capacités professionnelles, spécifiques à chaque option du BP, identifiées à partir des SPS. A chaque capacité professionnelle correspond une UC professionnelle (UCP) ou technique (UCT).

Les épreuves doivent être organisées dans le respect des règles communes à l'ensemble des évaluations par UC<sup>15</sup>, dont les principales sont rappelées dans les documents complémentaires des BP.

Il est notamment précisé que :

- *« chaque unité capitalisable est définie par un objectif terminal (OT) et comporte des objectifs intermédiaires (OI) sur lesquels l'évaluation certificative doit porter. Tous les objectifs du référentiel doivent être évalués pour obtenir l'unité capitalisable mais la validation porte sur l'objectif terminal ».*
- *« chaque objectif intermédiaire, tous les items qui figurent dans la colonne « points sur lesquels peut porter l'évaluation » ne seront pas obligatoirement évalués. La colonne « attendus » précise la performance attendue lors de l'évaluation. De la même façon, des grilles, précisant les critères retenus pour les évaluations certificatives, devront être élaborées.*

L'ensemble des épreuves, présentées dans le plan d'évaluation, doit permettre la validation de toutes des capacités du référentiel de certification. Les informations contenues dans les référentiels et documents complémentaires nationaux (fiches compétences, SPS, objectifs, points sur lesquels peut porter l'évaluation, attendus) sont mobilisés pour construire les épreuves, les sujets et les grilles d'évaluation.

De plus, des « prescriptions spécifiques » s'appliquant aux différentes UC figurent dans le référentiel de certification. Ces prescriptions, formulées dans ce référentiel de façon sommaire et parfois explicitées dans les documents complémentaires, imposent que de nombreuses UC, notamment celles à caractère professionnel ou technique, soient évaluées «en situation professionnelle». Cette qualification peut recouvrir un ensemble de situations possibles. *« Selon le contexte, il peut s'agir d'évaluations dans une entreprise de stage ou d'apprentissage, dans l'exploitation ou l'atelier de l'établissement, dans une entreprise de référence ou encore de situations reconstituées »* (document complémentaire au référentiel du Brevet Professionnel Aménagements Paysagers Juillet 2009).

Cependant, un cadre beaucoup plus restrictif est fréquemment mentionné (exemples : « l'évaluation aura pour support l'entreprise de stage ou d'apprentissage ou, à défaut, une entreprise de référence », « l'évaluation s'appuiera sur le projet du candidat »).

La nécessité de dépasser l'observation de la tâche, soulignée par la recherche, est intégrée dans les recommandations : *« cette évaluation porte sur la réalisation du travail et sur les raisonnements qui le sous-tendent »* (document complémentaire du BP option « Responsable d'Entreprise Hippique »- Juillet 2012).

---

<sup>15</sup> Les règles des examens par UC sont fixées par le code rural (articles R 811-160 et suivants) et par la NS DGER/POFEGTP/N2001-2118 du 04/12/2001

Comme pour tout diplôme en unités capitalisables, les centres doivent développer en amont de la mise en œuvre un travail d'ingénierie important. Il leur revient de choisir et de construire les Ucare, d'élaborer le plan d'évaluation et les épreuves certificatives. Ils doivent également déterminer les contenus, les modalités et le ruban de la formation pour permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs du référentiel. La DGER (au travers des notes de services) comme le SNA (actions de formation et d'accompagnement) incitent les centres à impliquer l'équipe pédagogique dans ce travail, à le réaliser en concertation avec les professionnels du secteur concerné et à fonder la réflexion sur une analyse des situations professionnelles locales :

*« Pour construire ce dispositif, les formateurs s'appuient sur l'ensemble du référentiel du diplôme, sur le document complémentaire et sur les entretiens avec les professionnels locaux. Les situations d'évaluation sont déterminées à partir de l'identification des situations locales, en référence aux champs de compétences et SPS identifiées par le référentiel professionnel » (document complémentaire du BP option « Responsable Atelier de Productions Horticoles » – 07/2011).*

Le dispositif de formation et d'évaluation est ensuite présenté à la DRAAF/DAAF qui a compétence pour autoriser les centres de formation à mettre en œuvre des évaluations par UC, au travers de la procédure d'habilitation<sup>16</sup>, et pour constituer le jury dont le rôle sera de valider le plan d'évaluation, d'agréeer les épreuves avant mise en œuvre, d'apprécier les résultats, de valider les UC et de proposer à l'autorité académique la délivrance des UC et la liste des candidats admis au diplôme.

Le cadre réglementaire qui s'applique à chaque diplôme est relativement complexe : notions multiples, documents ayant des statuts divers (annexés ou non à l'arrêté de création), articulation à assurer entre textes spécifiques au diplôme et réglementations transversales (organisation des examens, dispositif d'habilitation...). L'appropriation de ce cadre par les équipes peut s'avérer délicate.

**En lien avec le cadre proposé par la didactique professionnelle, les nouveaux référentiels placent les situations professionnelles et la notion de capacité au cœur du dispositif. Déterminées à partir de l'analyse des emplois et du travail ainsi que d'objectifs, notamment éducatifs, portés par le ministère, les capacités constituent le fondement même du référentiel de certification et structurent directement l'architecture des UC. Par ailleurs, les centres sont invités à organiser les évaluations en référence aux situations professionnelles locales, identifiées avec les professionnels, en cohérence avec le référentiel national (SPS).**

**Pour autant, la construction du référentiel en unités capitalisables n'est pas remise en cause par les textes qui définissent les diplômes.**

## 1.2.2 Les spécificités du cadre réglementaire du BP REA

Le BP REA occupe une place forte et symbolique parmi les diplômes délivrés par MAAF. Il prépare en effet à exercer les activités de chef d'exploitation ou de salarié hautement qualifié dans les exploitations agricoles, secteur professionnel au cœur des préoccupations du ministère. Le BP REA est, avec le Baccalauréat Professionnel « Conduite et Gestion des Exploitations Agricoles » (Bac Pro CGEA), le diplôme de référence pris en compte dans l'analyse de la capacité professionnelle qui conditionne l'attribution des aides de l'Etat aux candidats à l'installation en agriculture. La préparation de ce diplôme concerne chaque année un nombre relativement important de personnes, notamment dans le cadre de la formation professionnelle continue, et constitue une part essentielle de l'activité de nombreux centres de formation.

---

<sup>16</sup> Définie par l'arrêté du 25 juillet 1995 et la note de service DGER/POFE/N2005-2090 du 1<sup>er</sup> décembre 2005

Le BP REA a été le premier brevet professionnel de niveau IV à être rénové, en 2007<sup>17</sup>, dans la foulée de l'expérience acquise deux ans plus tôt au travers de la rénovation du BPA « Travaux des Productions Animales ». Son cadre réglementaire présente quelques particularités par rapport au schéma présenté précédemment. Ainsi, la notion de « référentiel de certification » n'est pas encore présente. Le diplôme repose sur un « référentiel de diplôme », document volumineux (156 pages), qui regroupe trois référentiels :

- le référentiel professionnel, qui présente essentiellement le contexte de l'emploi et les activités du responsable d'exploitation agricole (FDA),
- le référentiel de compétences, élaboré à partir des « situations reconnues comme particulièrement révélatrices de la compétence du REA »,
- le référentiel d'évaluation présente les différentes UC.

La mise en place du BP REA rénové a par ailleurs fait l'objet d'une note de service spécifique<sup>18</sup> qui apporte des précisions tant concernant l'appropriation des nouveaux référentiels que la mise en place des évaluations. A ces supports s'ajoute enfin un ensemble conséquent de documents mis à disposition des centres suite aux sessions d'accompagnement à la mise en place du BP REA qui ont eu lieu en 2008. Certains de ces documents, accessibles sur le site Chlorofil, sont encore qualifiés de « document de travail », ce qui, outre la multiplicité des entrées, peut perturber le lecteur.

Certaines notions, notamment celle de « capacité » devenue centrale aujourd'hui dans les rénovations, ne sont pas encore introduites. Par contre, la notion de SPS est déjà sous-jacente. Les « principales situations professionnelles » sont mentionnées dans chaque fiche compétence. Les situations indiquées sont très proches des SPS présentées dans le référentiel du Bac Pro CGEA rénové. Le cadre de présentation des UC est déjà construit : deux rangs d'objectifs, « points sur lesquels peut porter l'évaluation », attendus. Le BP REA comporte comme tous les BP deux UC générales. Les formulations retenues pour l'UCG1<sup>19</sup> du BP REA (objectifs, attendus...) n'ont pas été modifiées par la suite.

**En termes de construction de référentiel et de structuration des UC, le BP REA diffère peu des BP rénovés plus récemment. L'importance de l'évaluation utilisant comme support des situations professionnelles y est déjà affirmée. Par contre, l'évaluation reste envisagée dans le cadre antérieur, c'est-à-dire par UC, voire par OI de 1<sup>er</sup> rang.**

## 1.3 Le dispositif mis en œuvre dans le cadre de l'expérimentation

### 1.3.1 Les conditions de déploiement de l'expérimentation dans le Gers

Sur le département du Gers, l'enseignement agricole public est assuré au sein de deux EPLEFPA<sup>20</sup>. Le CFPPA du Gers, centre constitutif de l'EPLEFPA de MIRANDE-RISCLE assure la formation continue sur l'ensemble du département. Il travaille par convention en complémentarité avec le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) dont l'organisme gestionnaire est l'EPLEFPA d'AUCH-BAULIEU-LAVACANT.

Son offre de formation s'articule autour de quatre pôles : environnement, viticulture, cheval et agriculture. Concernant le pôle agriculture, le centre travaille au sein du réseau « FORMA4 » constitué du CFPPA, du CFA, du service formation de la chambre départementale d'agriculture et de

---

<sup>17</sup> Arrêté du 2 octobre 2007 relatif à la création du BP REA selon la modalité des UC

<sup>18</sup> Note de service DGER/SDPOFE/N2008-2011 du 29 janvier 2008

<sup>19</sup> UC « générale », regroupant des objectifs liés à la communication, aux mathématiques, à l'informatique, aux connaissances scientifiques et aux liens entre agriculture et société.

<sup>20</sup> Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

l'établissement de MASSEUBE, affilié au CNEAP<sup>21</sup>. Le CFPPA assure dans ce cadre la préparation au BP REA ; les autres partenaires interviennent ponctuellement sur des thèmes spécifiques liés aux unités d'adaptation régionales. Les productions et activités utilisées comme support de la formation sont nombreuses : grandes cultures, horticulture-maraîchage, aviculture, transformation des produits carnés, gestion des équipements et, en projet, viticulture.

Pour l'année 2012/2013, 40 apprenants sont inscrits au CFPPA pour préparer le BP REA :

- 14 apprentis (8 en 1<sup>ère</sup> année, 6 en 2<sup>ème</sup> année),
- 26 stagiaires (17 financés par la convention avec le Conseil régional, 6 en congés individuel de formation, 3 financements personnels).

Leurs profils sont hétérogènes. Les apprentis, souvent issus d'une préparation au Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole (CAPA), ont souvent des difficultés dans les matières générales et scientifiques mais connaissent bien les pratiques professionnelles locales. Pour les adultes, c'est parfois l'inverse : titulaires de diplômes de niveau IV ou supérieur, peu d'expérience des gestes professionnels.

Dans les années 2007-2008, des difficultés sont apparues, notamment concernant l'intégration et les résultats des apprentis. Des questionnements sont aussi apparus à l'occasion de la mise en place de la rénovation du référentiel du BP REA et de l'introduction de modalités de formation ouverte. Pour remédier aux difficultés, l'équipe de direction et l'équipe pédagogique ont eu une attitude volontariste. En 2009, un accompagnement par Eduter a été sollicité. L'état des lieux du fonctionnement du BP REA au CFPPA a été réalisé durant l'automne 2009. Il a montré que les dysfonctionnements se situaient au niveau de la formation (approche disciplinaire, référentiel de certification considéré référentiel de formation, alternance peu valorisée, stratégie pédagogique peu motivante) ainsi qu'au niveau de l'évaluation (épreuves très nombreuses, évaluations réduites au contrôle de connaissances). Cette situation se traduisait par une formation très segmentée, des épreuves très mobilisatrices en temps avec « bachotage » (attente d'une seule réponse juste). Cela avait généré un éloignement du métier et une perte de sens pour les apprenants comme pour les formateurs.

Ce diagnostic a débouché sur une action d'envergure, conduite dans le cadre d'une « recherche-action » et à titre expérimental, déclinée sur plusieurs années. Le calendrier de la démarche a été le suivant :

- printemps 2010 : engagement de l'équipe dans la construction d'un nouveau dispositif d'évaluation et de formation à partir des situations de travail,
- septembre 2010 : construction du dispositif expérimental,
- juin - juillet 2011 : habilitation par la DGER et agrément des épreuves par le jury,
- septembre 2011 : démarrage de l'expérimentation.

Le centre a été habilité à mettre en œuvre le dispositif expérimental pour 2011/2012 et pour 2012/2013. L'expérimentation n'a pas fait l'objet d'un arrêté lui permettant de déroger aux textes en vigueur.

### **1.3.2 L'analyse du travail et l'élaboration des situations professionnelles d'évaluation**

La démarche expérimentale retenue fonde la construction du dispositif d'évaluation et de formation sur l'analyse des situations professionnelles significatives identifiées localement, qualifiées de « Situations de Travail Locales » (STL).

Après un apport méthodologique par Eduter, l'équipe du CFPPA est entrée dans la démarche. Des entretiens assurés par un binôme de formateurs du centre ont été conduits avec des professionnels locaux « reconnus pour leur compétence », à partir de la question suivante : « dans quelle situation

---

<sup>21</sup> Centre National de l'Enseignement Agricole Privé

placeriez-vous un futur salarié pour savoir s'il est compétent ? ». La démarche a permis d'identifier 23 STL, très diversifiées et relevant de niveaux différents, comme « élaboration de l'assolement », « introduction d'un nouvel atelier », « remplir le dossier PAC », « chantier de vaccination de canards », « réalisation d'un semis de maïs »... Chaque situation a été analysée en termes de champs de compétences concernés, de liste de tâches à accomplir, de critères de réussite, de savoirs et savoir-faire à mobiliser.

Les situations professionnelles d'évaluation (SPE) sont le socle sur lequel l'ensemble des évaluations repose. Elles ont été construites à partir d'une analyse transversale des STL. L'équipe a retenu quatre SPE, qui sont mises en correspondance avec les 10 UC nationales, auxquelles s'ajoute une SPE pour chaque UCARE.

Intitulé des quatre SPE qui correspondent aux 10 UC nationales :

- Elaboration d'un calendrier de production
- Négociation commerciale et conduite d'une production
- Organisation et mise en œuvre d'un chantier
- Développement d'un projet pour une exploitation

### 1.3.3 Les évaluations

Chaque SPE est support d'une ou plusieurs évaluations, qualifiées d'épreuves. Le plan d'évaluation comporte au total onze épreuves (dont deux relatives aux Ucare). SPE et épreuves sont construites de façon transversale aux différents champs de compétences du référentiel national et aux différentes UC. Certaines épreuves sont déclinées en plusieurs variantes qui correspondent à des systèmes de production différents (grandes cultures, maraichage,...). Les situations d'évaluation n'ont pas été modifiées depuis le début de l'expérimentation, seule une épreuve a été ajustée (modalités et objectifs liés).

Le tableau ci-après indique le nombre d'épreuves par SPE ainsi que le croisement entre les SPE et les UC nationales.

Situations Professionnelles d'Evaluation		Elaboration d'un calendrier de production	Négociation commerciale et conduite d'une production	Organisation et mise en œuvre d'un chantier	Développement d'un projet pour une exploitation
Nombre d'épreuves		2	4	1	2
UC Mots clés					
UCG1	Communication / Maths / Info/ Sciences	X	X	X (1)	X
UCG2	Sciences du vivant, agriculture et société	X	X		
UCP 1	Diagnostic global	X			X
UCP 2	Territoire				X
UCP 3	Gestion du travail	X	X	X	(1)
UCP 4	Gestion	X			X
UCP 5	Commercialisation	X	X		X
UCP 6	Projet				X
UCT1	Conduite de production	X	X		
UCT2	Gestion équipements	X	X	X	
<b>Nombre d'UC concernées</b>		<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

(1) : Un écart existe sur ces deux points entre le plan d'évaluation présenté dans le dossier d'habilitation pour 2012/2013 et les dossiers d'agrément des épreuves. Le tableau se réfère aux indications des épreuves agréées pour 2012/2013.

Quelques grands principes ont guidé la construction des épreuves et du plan d'évaluation : un souci de contextualisation en s'appuyant sur des situations professionnelles, une prise en compte de la

transversalité des activités du métier, la valorisation de l'exploitation de stage ou d'apprentissage, une évaluation des connaissances au travers de leur mobilisation en situation, une volonté de limiter le nombre d'épreuves.

Les modalités d'épreuves sont diversifiées : les 10 UC nationales sont évaluées au travers de 5 oraux, 3 écrits, 1 épreuve pratique. Les « sujets » peuvent être pérennes et remis aux candidats en début de formation.

Plusieurs épreuves prennent appui sur l'entreprise support de la formation, au travers d'informations collectées ou d'un carnet de bord. Une épreuve, à caractère pratique et portant sur la conduite de production, se déroule pour l'essentiel en entreprise. Le maître de stage ou d'apprentissage renseigne des « fiches de suivi pratique », permettant de recueillir des commentaires sur les conditions de déroulement des périodes en entreprises et sur la qualité du travail réalisé par l'apprenant au fur et à mesure de l'avancement des travaux (« travail du sol », « fertilisation »...). La grille d'évaluation, qui recroise les attentes, est renseignée par le formateur responsable à partir des fiches de suivi, après un entretien en fin de formation. L'évaluation intègre enfin un volet (pratique traitements phytosanitaires) évalué sur l'exploitation de l'EPLFPA.

A chaque épreuve est attaché un ensemble d'OI de second rang, extrait du référentiel national. Les épreuves peuvent concerner jusqu'à huit UC et visent un nombre très variable d'OI (1 à 20 OI).

Tous les OI du référentiel national sont pointés au travers des différentes épreuves. Quelques OI sont pointés dans plusieurs épreuves. Un tableau croisé, présenté dans le dossier d'habilitation, permet de vérifier que, pour chaque UC, tous les OI sont évalués.

Une grille d'évaluation est établie pour chaque épreuve. Elle mentionne un certain nombre « d'attendus », de « critères d'évaluation » et « d'exigences ». Ces éléments sont exprimés sans liens ou références explicites ni avec les OI attachés à l'épreuve, ni avec les indications du référentiel de certification national (points sur lesquels peut porter l'évaluation, attendus). Dans cette grille, la production du candidat fait l'objet de « commentaires sur l'activité du candidat », qui peuvent être formulés au regard des différentes exigences. La notion de « seuil de réussite » n'apparaît pas. Les règles de décision ne sont pas détaillées. Seuls les commentaires fondent celle-ci.

Les documents prévoient que la décision « acquis » ou « non acquis » est prise au niveau de chaque épreuve. Le jury valide les résultats par épreuve au vu de ces documents, sur la base de la proposition et des commentaires de l'évaluateur. Cette décision valide automatiquement l'atteinte ou non de l'ensemble des OI attachés à l'épreuve. En cas d'épreuve non acquise, aucun OI attaché à l'épreuve n'est validé. Une épreuve de rattrapage est alors proposée au candidat, sans examen préalable du dossier par le jury. Les épreuves de remédiation observées se déroulent sur les mêmes supports d'évaluation que l'épreuve principale.

Les candidats sont informés de la réussite aux différentes épreuves. L'obtention des UC est constatée in fine à partir d'un tableau récapitulatif qui croise les épreuves réputées acquises et les UC. Les candidats qui bénéficient d'attribution d'UC au titre de VAA, passent néanmoins l'ensemble des épreuves, aucune épreuve n'étant spécifique aux UC attribuées.

Le dispositif d'évaluation, le plan d'évaluation et les SPE ont fait l'objet d'un « protocole d'évaluation », signé par le président de jury et le directeur de centre. Le jury se réunit désormais une fois par an, en fin d'année scolaire. Le jury agréé les épreuves pour l'année à venir. Il valide les résultats des candidats par épreuve et, au travers du tableau de correspondance épreuve/OI établi par le centre, les UC obtenues et propose la délivrance du diplôme.

**Le dispositif d'évaluation expérimental repose sur une ingénierie importante à l'échelon local, qui réinterroge les différents éléments des référentiels nationaux, de l'analyse des situations professionnelles à la définition des attendus lors des évaluations.**

**Si le référentiel national constitue un repère tout au long de la démarche, une distance est prise par rapport aux indications de ce référentiel et, plus fondamentalement, par rapport au principe d'évaluation spécifique des différents OI et d'une évaluation globale au niveau de l'objectif terminal de chaque UC. Le caractère très transversal des épreuves place l'entité UC au second plan. Elle n'apparaît qu'en fin de parcours, dans les documents à disposition du jury, par recomposition.**

### **1.3.4 L'organisation de la formation**

Pour les personnes qui s'inscrivent par la voie de la formation professionnelle continue, la durée de la formation est de 1200 heures, entre début septembre et fin juin. Cette durée inclut les périodes en entreprise, qualifiées par le centre de période de « formation en milieu professionnel ». Pour les apprentis, la formation se déroule sur deux ans. Les durées sont conformes aux dispositions du code rural (article D811-165-5).

Le parcours de chaque apprenant est élaboré en fonction du choix d'un atelier de production parmi les quatre proposés par le centre (grandes cultures, aviculture, maraîchage, transformation des palmipèdes gras) et deux Ucare parmi les trois ou quatre proposées en fonction de la production choisie. Pour certaines séquences, les formés sont regroupés par support. D'autres séquences, liées à des approches transversales, sont réalisées en classe entière. Le plus souvent, les publics stagiaires et apprentis sont réunis.

Lors de l'entrée en formation, un test en français et en mathématiques est réalisé. Il vise à évaluer si l'apprenant dispose des prérequis à la formation BP REA. La biologie-écologie comme la comptabilité, proposées pour tout ou partie en FOAD, sont dispensées « à la carte » en fonction du niveau de l'apprenant. Compte tenu de l'imbrication forte des disciplines au sein des épreuves, la dispense d'épreuve n'est pas envisageable.

Le dossier d'habilitation mentionne que « les SPE servent de fil conducteur pour construire le dispositif de formation ». Le ruban pédagogique est en effet construit en lien direct avec celles-ci. Il fait apparaître des semaines thématiques, dont beaucoup se réfèrent directement à l'une des quatre SPE (semaines « calendrier de production » ou « conduite de production »). Si quelques thématiques plus disciplinaires existent (« gestion, compta, droit, fiscalité, projet »), elles ont très minoritaires. L'organisation de la formation à partir des SPE permet de lier fortement les temps en centre et les périodes en entreprise.

Le plan de formation est ajustable en fonction du niveau du groupe et de ses demandes. Ce plan est également adaptable aux attentes de l'individu, en lien étroit avec son projet professionnel.

Les quelques emplois du temps observés font apparaître des modalités de formation au centre diversifiées, s'appuyant pour partie sur des travaux des apprenants, en lien le plus souvent avec leur exploitation support. L'équipe pédagogique guide l'apprenant au cours de ces activités et lui apporte les méthodes et les connaissances nécessaires pour réaliser le travail attendu, en liens avec les thématiques étudiées et les situations professionnelles.

La formation s'appuie aussi sur des témoignages d'agriculteurs, des visites, des situations de mise en situations professionnelles, une mutualisation par des échanges et des confrontations.

Les entreprises de stage et d'apprentissage sont fortement mobilisées. Le lien avec le centre est assuré au travers de deux à trois visites d'un formateur dans ces entreprises pendant les périodes de présence

de l'apprenant. Les apprentis partent en entreprise avec des attentes plus précises que les stagiaires, mais tous utilisent des outils de liaison entre le centre et l'entreprise, et notamment :

- un cahier de suivi de tâches pratiques.
- un carnet de bord, qui permet de collecter des informations nécessaires dans le cadre de la formation et des différentes évaluations.

Des séquences de « récupération de vécus » et de préparation des phases en entreprise sont organisées.

Au cours des périodes en entreprise, les apprenants recueillent des informations en lien avec le système de production de l'exploitation. L'entreprise de stage ou d'apprentissage est non seulement le lieu de collecte de l'information mais aussi très souvent le support de nombreuses épreuves.

Un accompagnement individualisé des apprenants est organisé. L'apprenant n'a pas un référent attitré mais, après un temps formalisé en début de formation, il sollicite en fonction des disponibilités un formateur. Cet accompagnement permet de vérifier l'avancée de l'apprenant dans les productions demandées, d'expliquer et de « réexpliquer » les attendus des épreuves, de « faire réfléchir », de veiller à la progression de ses apprentissages,... Un « carnet de suivi individuel », interne à l'équipe des formateurs, recense les notes prises lors des phases d'accompagnement.

La mise en œuvre de la formation mobilise une équipe de 8 à 10 formateurs. Quatre des formateurs assurent plus de 75 % du volume horaire de la formation. Quelques changements sont intervenus dans l'équipe depuis trois ans même si globalement l'équipe est relativement stable. La coordinatrice, qui connaît bien le centre et le BP REA, a été fortement mobilisée depuis 2008, durant la phase de diagnostic puis lors de la construction et de la mise en œuvre du dispositif expérimental. Durant la 1<sup>ère</sup> année de mise en œuvre (2011/2012), des réunions fréquentes de l'équipe ont été nécessaires (une par semaine) pour préparer les modules thématiques, organiser l'emploi du temps... La fréquence des réunions a été réduite cette année (une par quinzaine).

**Si les objectifs pédagogiques ne sont pas cantonnés aux objectifs d'évaluation, le dispositif d'évaluation guide fortement l'organisation et les contenus de la formation.**

**L'entreprise joue un rôle central : lieu d'apprentissage d'un ensemble d'activités constitutives du métier (particulièrement sur les activités directement liées à la production), support privilégié pour nourrir la formation en centre, support pour les évaluations.**

## **1.4 Une mise en œuvre des BP rénovés diversifiée sur le territoire**

Après deux années d'expérimentation, le dispositif mis en œuvre par le CFPPA du Gers reste en construction. Un certain nombre d'évolutions sont d'ores et déjà intervenues depuis son démarrage, d'autres sont envisagées pour l'année 2013/2014.

Parallèlement, des dispositifs reposant sur les mêmes principes se mettent en place dans de nombreux centres, parfois dans le cadre d'une démarche régionale coordonnée. Eduter joue souvent un rôle important dans le déploiement de ces dispositifs proches de l'expérimentation du Gers, soit par le biais des formations à l'habilitation ou aux UC (destinées aux formateurs et aux membres de jury), soit au travers d'interventions en région réalisées au titre du SNA, à la demande des DRAAF/SRFD ou de réseaux de centres.

Les différents dispositifs déployés présentent des points communs : appui sur les situations de travail, plan d'évaluation organisé autour de situations professionnelles définies localement, appui important sur les entreprises de stage ou d'apprentissage, épreuves transversales aux UC. Des différences notables existent par contre concernant notamment la construction des situations d'évaluation, les modalités de validation des acquis (par OI ou partie d'UC ou par épreuve, possibilité de compensation entre OI, OI « obligatoires »...), l'organisation des épreuves de remédiation ou les modalités de travail

des jurys. On note également des interprétations très différentes du cadre national (appui ou non sur les repères des référentiels : attendus...) et des postures diverses des autorités académiques (certains SRFD ont formalisé des règles de cadrage pour ce type de dispositif).

N'entrant pas dans un dispositif expérimental validé, ces organisations se situent sur certains points en limite, voire hors du cadre réglementaire qui régit la délivrance d'un diplôme par UC. Par ailleurs, compte tenu des options prises par les centres et des politiques des DRAAF/SRFD, des situations très diverses coexistent selon les régions : régions dans lesquelles les dispositifs ont peu évolué, régions où cohabitent des systèmes très divers, régions où l'ensemble des centres ont modifié leurs pratiques sous l'impulsion du DRAAF/SRFD ou des réseaux de centres.

**L'importance et la diversité des évolutions engagées sur le terrain souligne l'intérêt et la nécessité de valoriser rapidement les enseignements de l'expérimentation développée dans le Gers, de stabiliser les concepts, de préciser le cadre et les règles que tous les dispositifs doivent respecter.**

## **2 Un dispositif innovant qui ne répond pas à toutes les attentes**

Les difficultés rencontrées ont incité l'équipe du CFPPA du Gers à s'impliquer dans l'expérimentation. Dans quelle mesure le nouveau dispositif répond-il aux objectifs définis localement ? A ce niveau, il est manifeste que le dispositif expérimental a contribué à remédier à des dysfonctionnements antérieurs et apporte des satisfactions aux acteurs.

Compte tenu du caractère national de l'expérimentation développée dans le cadre d'une recherche action et du contexte de mise en place d'organisations fondées sur les mêmes principes dans de nombreuses régions, il faut parallèlement s'interroger sur la pertinence et les conditions du déploiement de telles organisations. Le dispositif expérimental apporte-t-il une réponse satisfaisante aux objectifs multiples, qu'il faut concilier, auxquels un dispositif d'évaluation et de formation professionnel doit répondre ?

Parmi ces objectifs, apparaissent incontournables :

- s'agissant d'un diplôme national, l'égalité de traitement des candidats et la reconnaissance nationale du diplôme et de son niveau,
- s'agissant d'un diplôme professionnel rénové, un appui renforcé sur les situations professionnelles et l'acquisition des capacités attendues dans les emplois visés,
- s'agissant de dispositifs de formation et d'évaluation qui ont vocation à s'inscrire dans les processus de formation tout au long de la vie, l'adaptation au profil du candidat (validation d'acquis antérieurs, individualisation), la possibilité d'acquisition progressive, de passerelles entre voies d'obtention (VAE, examen).

Par ailleurs, le ministère inscrit son action dans un ensemble de politiques nationales et européennes. Les certifications professionnelles sont ainsi concernées par une recommandation du Parlement Européen et du Conseil<sup>22</sup> qui prévoit que les Etats membres appliquent progressivement, à partir de 2012, le cadre « ECVET<sup>23</sup> ». Ce cadre vise à faciliter la reconnaissance des acquis en vue de l'obtention d'une certification. Il repose sur une description des certifications en termes d'unités d'acquis d'apprentissage, sur un processus le transfert et de capitalisation. « S'inscrire dans la perspective d'adaptation aux dispositifs de crédits européens » est l'un des objectifs auxquels l'écriture des référentiels rénovés du ministère chargé de l'agriculture vise à répondre.

---

<sup>22</sup> Recommandation du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)

<sup>23</sup> European Credit system for Vocational Education and Training

## 2.1 Une mobilisation effective et indispensable de tous les acteurs

L'ensemble des acteurs souligne les effets positifs de la démarche. Les formateurs notent le renforcement de la cohésion de l'équipe : adhésion à des démarches communes, représentation partagée du métier visé et des attentes professionnelles, place de leur enseignement dans la progression pédagogique et dans l'acquisition des capacités. Ils mentionnent également l'adhésion des apprenants à la formation. Globalement, ils considèrent que le nouveau dispositif apporte des réponses aux difficultés ressenties antérieurement dans la conduite du BP REA au CFPPA du Gers.

Le jury d'examen et les professionnels impliqués dans les évaluations soulignent quant à eux que cette approche permet de mieux appréhender les réalités opérationnelles du métier. La dimension « métier » étant mise en avant, les professionnels ont le sentiment d'avoir un rôle réel à jouer, dont ils cernent les contours, tant dans la formation que dans l'évaluation ou au sein du jury.

Enfin, les apprenants perçoivent le sens donné à la formation. Les méthodes pédagogiques, qui s'appuient fortement sur les situations vécues en entreprise, sont appréciées. Les attentes en termes d'évaluation sont comprises, même si la frontière formation/évaluation n'est pas toujours claire pour eux.

L'analyse des situations de travail locales a effectivement constitué un travail formateur et mobilisateur pour l'ensemble des acteurs. Elle a permis de faire émerger des représentations partagées au sein de l'équipe, en contribuant à souder celle-ci et à décloisonner les disciplines. La connaissance des métiers visés par la formation peut inciter les formateurs à réinterroger la participation de leur discipline à la formation et la prise en compte des réalités professionnelles.

Elle a contribué à renforcer les liens entre le centre de formation et son territoire, d'associer fortement les professionnels à la formation et à l'évaluation. Les maîtres de stage ou d'apprentissage sont mobilisés tout au long de la formation et de l'évaluation.

Au-delà de son intérêt intrinsèque, la démarche a été pour l'équipe un vecteur de réflexion sur le fonctionnement collectif et l'organisation préexistante. Elle a débouché sur une remise en cause importante de l'organisation et des fonctions des formateurs.

Cependant, la démarche a nécessité un investissement très important des membres de l'équipe (temps passé) : analyse du travail dans les entreprises et ingénierie pédagogique en amont de l'ouverture de la formation, évolution des pratiques (décloisonnement des enseignements, utilisation des situations de travail comme supports de formation, suivi individualisé des apprenants) et temps de concertation importants pendant la formation. Les professionnels partenaires du centre ont également été fortement mobilisés, tant pour la préparation du nouveau dispositif que pour sa mise en œuvre. Enfin, le centre a bénéficié depuis trois ans d'un appui conséquent par Eduter, qui a accompagné une volonté collective de tous les acteurs (du directeur de l'EPLEFPA au personnel du CFPPA) de faire évoluer les pratiques.

Une fois mis en place, le dispositif suppose le maintien d'une forte adhésion de tous les acteurs dans un projet collectif. Leur implication ne sera pérenne que si chacun perçoit l'intérêt de cette démarche et ne la conçoit pas comme une contrainte et un surcroît de travail. Le dispositif peut également être remis en cause par des changements d'acteurs au sein du centre (directeurs, coordonnatrice, formateurs).

**On peut s'interroger sur la transférabilité de la démarche retenue dans le Gers. Sa mise en œuvre suppose :**

- **une très forte mobilisation et motivation des acteurs locaux, ouverts à une évolution importante de leurs pratiques, que l'on ne retrouve pas dans toutes les équipes.**
- **Un investissement du centre en termes de moyens**

- **Un accompagnement important par le SNA, qui ne peut être reproduit à la hauteur de l'expérimentation du Gers pour un nombre important de centres.**

**De plus, une démarche aussi approfondie, intéressante en termes de formation et de dynamique collective, n'est pas indispensable à la mise en œuvre de la rénovation et peut conduire à un éloignement excessif par rapport au cadre national des référentiels (voir § 2.3).**

## **2.2 Un dispositif de formation et d'évaluation fondé sur les situations locales de travail**

En se fondant sur l'analyse des STL, l'équipe a élaboré les situations professionnelles d'évaluation et, de manière concomitante, a construit l'organisation pédagogique autour de ces SPE. Les activités et les productions demandées aux stagiaires et aux apprentis pendant la formation sont pensées à partir de ces situations et prennent appui sur les exploitations de stage ou d'apprentissage. Le dispositif repose ainsi sur des liens très étroits entre STL, situations de formation et situations professionnelles d'évaluation.

Dès le début de la formation, les SPE sont connues par l'ensemble des acteurs : stagiaires, apprentis, maîtres de stage et d'apprentissage, formateurs. Cela induit des effets positifs :

- appropriation rapide des attendus de la formation par l'ensemble des acteurs,
- motivation et implication accrues des candidats. Ceux-ci se mobilisent sur les objectifs essentiels et ressentent moins de stress lors des épreuves.

Le lien étroit entre STL, SPE et situations de formation contribue à ancrer davantage l'ensemble du dispositif (formation, évaluation) sur la réalité du métier. Cela permet de mieux appréhender la complexité et l'imbrication des différentes activités professionnelles et d'éviter un cloisonnement des disciplines. Cette expérimentation a conduit l'équipe des formateurs à s'interroger sur le sens donné à la formation et à l'évaluation. Globalement, les acteurs ont une représentation plus précise et davantage partagée du métier et des finalités de la formation.

Dans le dispositif expérimental, les principales activités ou productions de l'apprenant prennent appui ou ont un lien tangible avec son entreprise de stage ou d'apprentissage. Il existe un continuum entre les activités de l'apprenant en entreprise et en centre, bâti au travers des STL et des SPE. L'entreprise de stage ou d'apprentissage est considérée comme un véritable lieu de formation : « entreprise apprenante ». Les maîtres de stage et d'apprentissage ont une place et un rôle importants dans la mise en œuvre du dispositif, tant au niveau de la formation que de l'évaluation. L'appui sur l'entreprise génère des échanges fructueux sur un objet d'étude que les formateurs et les professionnels connaissent (explicitation des choix techniques, économiques, sociaux par le maître de stage/d'apprentissage). Le dispositif est construit de manière à susciter de leur part un réel intérêt et à faciliter leur implication, résultats en grande partie atteints. Au cœur de l'organisation du BP, les STL et les SPE sont des éléments facilitateurs de la communication entre les acteurs : apprenants, maîtres de stage et d'apprentissage, formateurs. Le dispositif mis en œuvre apparaît tout à fait intéressant pour fonder une stratégie de formation par alternance.

**Les travaux d'ingénierie, réalisés par l'équipe des formateurs du CFPPA ont fait fortement évoluer l'organisation de la formation BP. Cela se traduit par des effets positifs, soulignés précédemment.**

**Toutefois, la place donnée aux STL, notamment au niveau de l'évaluation, interroge :**

- **Un simple croisement des SPE et des OI du référentiel de certification est-il suffisant pour s'assurer de la pertinence et de cohérence des SPE vis-à-vis du cadre national ?**
- **Les supports de l'exploitation de stage ou d'apprentissage du candidat sont-ils toujours bien adaptés pour fonder les évaluations ?**
- **N'existe-t-il pas une trop grande proximité entre les situations de formation et les situations professionnelles d'évaluation ?**

Ces remarques sont reprises et approfondies dans les points ci-après.

## 2.3 Une remise en cause du cadre national du diplôme

- Le centre, on l'a dit, a reconstruit le dispositif d'évaluation, à partir d'une analyse des situations de travail locales. Si la démarche est intéressante en termes de mobilisation et de formation des équipes, elle présente des limites importantes :
  - Le choix des exploitations supports qui ont permis de déterminer les STL a été fait en fonction des professionnels repérés, des réseaux de partenaires et de leur disponibilité. Ces exploitations ne sont pas représentatives de la diversité des activités agricoles et des systèmes d'exploitation locaux. Leur nombre est contraint. L'expression de quelques professionnels pèse fortement sur l'analyse.
  - Le passage des STL aux SPE reste une sorte de « boîte noire ». Les SPE ne sont pas construites en référence directe avec les SPS repérées au niveau national.
  - Certaines situations professionnelles agrègent des activités de nature différentes, dont le regroupement interroge par rapport à l'approche conceptuelle de la notion de compétence (situation d'évaluation n°2 : négociation commerciale et conduite d'une production).
- Les documents de présentation des différentes épreuves font apparaître que tous les OI (rangs 1 et 2) sont évalués. En pratique, les grilles d'évaluation sont globales et ne font pas apparaître d'attendus par OI. L'atteinte de chaque objectif n'est pas appréciée de façon spécifique. Une épreuve acquise entraîne la validation automatique de l'ensemble des OI, quel que soit le niveau de performance du candidat. Les pratiques observées posent question :
  - Une épreuve peut évaluer de 1 à 20 OI. Dans ces conditions, la pondération (poids donné à chaque OI) qu'apporte l'architecture des différentes UC n'est pas respectée. On observe par ailleurs que quelques OI sont évalués à plusieurs reprises.

N° épreuve	Elaboration d'un calendrier de production		Négociation commerciale et conduite d'une production				Organisation et mise en œuvre d'un chantier	Développement d'un projet pour une exploitation	
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	4.1	4.2
Nombre d'UC concernés	8	3	3	1	2	3	3	6	1
Nombre d'OI concernés	14	3	4	1	2	6	9	20	4
Modalités	Oral	Ecrit	Oral	Oral	Ecrit	Pratique	Oral	Rapport	Oral
Durée	20 mn	2 h	30 mn	20 mn	2 h	-	45 mn	-	30 mn

- Pour certaines épreuves, les temps d'oraux permettent difficilement d'évaluer l'ensemble des OI visés.
  - Des possibilités de « pondération » ou de « compensation » entre OI sont créées de fait par le centre au gré des épreuves constituées, sans référence au cadre national.
  - Même si une analyse croisée de la production du candidat peut être envisagée par rapport à différents OI, les grilles sont parfois réductrices : une grille avec 3 attendus est ainsi proposée pour évaluer l'atteinte de 9 OI, issus de 3 UC différentes (épreuve 3.1).
  - Certains OI ne sont pas évalués si le cas support d'évaluation ne le permet pas (exemple : objectif relatif à la politique agricole commune non évalué dans un cas d'exploitation support ne recevant pas d'aides communautaires).
- L'interrogation majeure porte sur le principe même de cette construction. En effet, les UC définissent le cadre dans lequel les OI doivent être intégrés. Ce cadre définit la place de chaque OI au sein d'un ensemble cohérent. C'est également au niveau de cet ensemble d'OI que le jury

devrait délibérer : « *Les objectifs intermédiaires des UC doivent tous être évalués mais la validation concerne l'atteinte de l'objectif terminal car la capacité visée par cet objectif résulte de la combinaison des objectifs intermédiaires* ». « *Une ou plusieurs situations d'évaluation peuvent être proposées pour une UC, mais elles doivent être conçues, dans leur structure, de façon cohérente et complémentaire par rapport à l'objectif terminal, et être proposées ensemble à l'agrément du jury* » (document complémentaire au référentiel BP option « Aménagements Paysagers »-Juillet 2009). Dans la logique de construction de ce mode de certification, chaque UC correspond à une capacité, qui doit de ce fait être observée et validée.

L'expérimentation s'affranchit totalement de ce cadre. L'atteinte des OI est décidée sur la base d'un avis général par épreuve, sans appréhension globale des différents OI d'un même UC. L'épreuve constitue le niveau d'intégration des résultats (choix qui interroge même si l'on se place dans une démarche centrée sur la situation professionnelle : il serait alors cohérent de rechercher l'intégration au niveau de chaque SPE et non de chaque épreuve). Dans un premier temps, le jury valide les résultats par épreuve. Un tableau récapitulatif des OI validés par UC lui est soumis dans un second temps. Il ne dispose pas des informations qui permettraient de délibérer sur l'atteinte de l'objectif terminal de chaque UC.

La notion d'objectif terminal de l'UC disparaît. Sachant que « les objectifs terminaux des UC correspondent aux capacités du référentiel de certification », la capacité attachée à chaque UC n'est pas appréciée en tant que telle.

- Les documents complémentaires nationaux fournissent, pour chaque UC, un tableau qui précise par OI les « points sur lesquels peut porter l'évaluation et les « attendus », qui sont des repères pour construire les évaluations. Les outils de l'évaluation (sujets, grilles) utilisés dans le dispositif expérimental ne font pas référence à ces indications et n'apportent pas de garanties d'adéquation des attentes par rapport aux repères mentionnés par les référentiels.

**Dans ces conditions, le risque de bâtir un dispositif d'évaluation en décalage avec les attentes diversifiées des métiers visés et du territoire d'une part, avec les objectifs validés nationalement d'autre part est très important.**

**L'architecture de l'évaluation et les procédures mises en œuvre apparaissent non compatibles avec l'évaluation spécifique des différentes capacités certifiées par le diplôme et sont donc en décalage avec la rénovation des diplômes, qui place la notion de capacité au cœur du référentiel.**

## **2.4 Des conditions d'évaluation qui interrogent**

### **Un appui excessif sur les situations professionnelles de formation**

La plupart des épreuves proposées par le centre constituent des cadres généraux et transposables. Elles sont communiquées aux candidats bien en amont durant la formation. Beaucoup d'entre elles reposent sur des situations professionnelles portant sur l'entreprise support de la formation, spécifique à chaque candidat et en lien avec son projet personnel.

Ce schéma, mobilisateur en termes de formation, se heurte à un ensemble de limites :

- La pertinence du support d'évaluation n'est pas suffisamment mise en perspective avec les attendus des épreuves. Même si des questionnements peuvent y pallier partiellement, le champ de l'évaluation risque d'être réduit, limité aux aspects qui s'intègrent au cas support et à la situation professionnelle choisis par le candidat. Ainsi, des OI peuvent ne pas être évalués. Considérés comme « sans objet », ils sont validés par défaut.
- Certains candidats sont confrontés à des situations en entreprise qui s'avèrent peu formatrices et inévitables.

- La possibilité de mobilisation ultérieure des acquis (outils, démarches...) dans un contexte professionnel différent n'est pas vérifiée. La situation professionnelle vécue en entreprise ne permet pas de juger des capacités de transfert.
- Les modalités d'épreuves incluent fréquemment un rapport ou un recueil de données au travers du « carnet de bord » : un poids excessif est donné à la formalisation écrite, dans le temps de travail et dans la préparation de l'évaluation.
- Le candidat peut se centrer exclusivement sur les attendus d'évaluation, envisagés dans l'optique réductrice introduite par ses propres supports d'évaluation.
- La construction à partir des situations de travail risque de centrer la formation sur l'opérationnel, les gestes, les tâches, le visible, l'immédiat... au détriment de l'analyse de la situation, de l'identification des mécanismes sous-jacents et des ressources à mobiliser garants de la prise de recul, indispensable pour développer la capacité d'adaptation. Ce risque est plus important au niveau IV qu'au niveau V.

La didactique souligne l'importance des entretiens de questionnements destinés à expliciter les pratiques, à introduire des éléments de variabilité. Le plan d'évaluation introduit ce type de modalités. Les documents relatifs aux épreuves sont cependant peu précis et ne garantissent pas que l'entretien joue pleinement ce rôle.

L'évaluateur doit également veiller à ce que l'épreuve se déroule dans des conditions normales d'examen, ce qui n'est pas le cas lorsque le candidat doit réagir en épreuve de rattrapage à une perturbation de la situation de travail identique à celle proposée lors de l'épreuve principale (cas observé). L'analyse des dossiers d'évaluation des candidats montre que l'épreuve de remédiation est identique à l'épreuve principale. Si ce choix quant au support de l'évaluation a des effets positifs pour les candidats, il enfreint le principe fondateur de la notion d'épreuves d'examen

Les SPE structurent à la fois la formation et l'évaluation. Le dossier d'habilitation exprime clairement ce choix : « les épreuves certificatives de ces SPE constituent les activités que doit mettre en œuvre le candidat tout au long de son parcours ». Des confusions apparaissent, dans l'esprit des apprenants, sur les objectifs de certains supports (cahier de suivi, carnet de bord) : Sont-ils obligatoires pour l'évaluation ? Sont-ils d'abord des outils pour la formation ? Le jury y a-t-il accès et qu'en fait-il ? Cette confusion est également manifeste au travers d'appréciations portées dans les grilles d'évaluation. Une mention telle que « tu aurais pu développer un peu plus la partie... » relève de l'évaluation formative et n'est pas formulé de façon à éclairer les décisions du jury.

### **Un décalage important avec les indications du référentiel national concernant la mobilisation des connaissances**

Le principe de l'évaluation en situation professionnelle est que les connaissances ne sont pas « contrôlées » en tant que telles. Elles sont évaluées au travers de leur mobilisation dans la situation d'évaluation. Parallèlement, le référentiel national a identifié des capacités d'enseignement général et scientifiques, avec des attendus précis.

Dans le système expérimental, les épreuves ne sont pas toutes calibrées pour vérifier la mobilisation des ressources attendues. La nature des épreuves et les grilles d'évaluation font apparaître dans certains cas un écart important dans les attentes par rapport au référentiel. Ainsi, les attendus nationaux de l'OI 212 portent sur les mécanismes biologiques fondamentaux alors que *la grille de l'épreuve concernée et les commentaires des évaluateurs témoignent d'attentes relatives à la conduite des cultures.*

### **Des grilles d'évaluation peu précises**

Les grilles ne permettent pas de peser suivant des critères objectifs, de manière lisible et reproductible, l'atteinte des OI visés par l'épreuve, et plus particulièrement pour les OI des UC générales. Le fait que les évaluations soient réalisées par un binôme, ce qui est le cas d'environ la moitié des épreuves, est positif et apporte certaines garanties. Cependant, les évaluateurs, sans repère

concernant les seuils de réussite, basent leur jugement sur leur propre appréciation, en tenant compte du profil du candidat.

L'absence de lisibilité des fondements de l'appréciation globale ne permet pas, notamment au jury, de s'assurer de la pertinence et de l'équité des décisions des évaluateurs.

**L'expérimentation a permis de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation totalement structuré autour de situations professionnelles, notamment vécues dans l'entreprise de formation. L'observation permet d'en mesurer les limites et de repérer les écueils auxquels une telle démarche se heurte. Les situations de formation et d'évaluation ne peuvent être confondues. Les modalités d'épreuves et de questionnement doivent permettre de repérer des attendus définis en cohérence avec ceux définis par le référentiel. Les grilles d'évaluation doivent permettre au jury de fonder sa décision.**

## **2.5 Une difficulté majeure pour répondre aux attentes d'individualisation et de capitalisation**

L'individualisation de la formation est considérée comme un véritable enjeu, en particulier pour les formations professionnelles continues et à un degré moindre pour les formations par apprentissage.

Lors des visites au CFPPA, les interlocuteurs rencontrés ont fréquemment souligné que le dispositif mis en place débouchait sur une grande diversité des parcours de formation, une modification profonde des pratiques de formation. Certains y voient une forte individualisation ou personnalisation de la formation.

Le CFPPA propose aux apprenants le choix de différents types de systèmes de production (formation et évaluation relatives à la conduite de production), plusieurs UCT et une palette d'Ucare variées, dont certaines en FOAD. Ainsi, chaque apprenant se voit offrir un réel choix pour construire son propre parcours et prendre en compte ses aspirations personnelles et professionnelles.

Au-delà de l'offre de formation, des inflexions ont été apportées à l'organisation pédagogique : *« l'organisation de la formation et les pratiques pédagogiques ont été repensées »*. La construction du dispositif de formation place l'apprenant dans une position d'acteur de sa propre formation, ce qui sous-tend une évolution du métier de formateur. Les emplois du temps laissent une place assez conséquente à des séquences de travaux en sous-groupes et à des plages de suivi individuel. Durant ces activités, les formateurs sont le plus souvent dans une posture d'accompagnateurs ; ils guident les apprenants dans la réalisation de productions personnelles, définies en début de formation et qui seront le support d'évaluations certificatives. Le lien très étroit entre SPE et situations de formation, abordé au chapitre 2.2, est un levier pour mettre en œuvre une pédagogie active, différenciée et personnaliser la formation.

Afin de mieux répondre aux attentes des apprenants, le déroulement de la formation fait l'objet d'ajustements fréquents, décidés au fil de l'eau, avec une grande flexibilité des emplois du temps. Des temps de concertation de l'équipe des formateurs sont organisés de manière régulière. Tout cela suppose une grande disponibilité et réactivité de la part de la coordinatrice et des formateurs. L'organisation mise en place a créé une dynamique constructive au sein de l'équipe des formateurs. Néanmoins, elle apparaît particulièrement exigeante et interroge sur la capacité de la direction à assurer sa pérennité.

Globalement, il ressort que l'offre de formation (UCT, Ucare) et les pratiques pédagogiques permettent une réelle personnalisation de la formation et des parcours des apprenants. D'une manière générale, les formateurs se sont fortement mobilisés pour la mise en place de cette expérimentation et perçoivent aujourd'hui un ensemble d'effets positifs. Quant aux stagiaires et aux apprentis, ils se montrent également satisfaits.

Pour autant, l'organisation ne répond pas à toutes les attentes en matière d'individualisation. La prise en compte des acquis dans le parcours de formation est délicate, compte tenu d'une organisation elle-même transversale aux différentes capacités. Le dispositif expérimental écarte la possibilité de moduler la durée du parcours des candidats et notamment de réduire cette durée pour les candidats ayant des acquis en regard des capacités du référentiel de certification national. Les épreuves certificatives mises en place ne sont pas construites dans une logique de capitalisation des acquis, comme le prévoient les textes relatifs aux BP récemment rénovés :

*« Une unité capitalisable est une unité d'évaluation, définie par un objectif terminal décliné en objectifs intermédiaires. Chaque unité correspond à une capacité globale du référentiel de certification »* (documents complémentaires des référentiels du BP Agroéquipement, conduite et maintenance des matériels et du BP Responsable d'Entreprise Hippique).

Ainsi, le dispositif d'évaluation du BP expérimental impose aux candidats bénéficiant de validation d'acquis académiques (VAA) de passer l'ensemble des épreuves certificatives, comme s'ils n'avaient aucun pré-acquis. Dans le cas fréquent de validation de l'UCG 1 (cas des titulaires d'un diplôme de niveau IV), le candidat doit néanmoins présenter l'ensemble des épreuves, préparer les mêmes supports le cas échéant, ces derniers participant concomitamment à l'évaluation d'OI techniques et d'OI relatifs à l'UCG1. Cela peut être considéré comme une limite importante de l'organisation de ce dispositif. Le plan d'évaluation est conçu pour des parcours standards en 1 an ou 2 ans ; il n'apporte pas de réponse à des demandes particulières :

- candidats ayant un profil atypique,
- entrées et sorties de formation, décalées ;
- demandes de formation selon un rythme discontinu, parcours s'étalant sur plusieurs années.

L'organisation ne permet pas d'évaluer les différentes UC de façon indépendante, comme le prévoit la réglementation. Durant le cycle de formation, les UC ne sont pas des éléments structurants ni même « visible » de la certification, pour les candidats comme pour le jury. Les UC ne peuvent être attribuées qu'à l'issue d'un parcours complet, au vu de l'ensemble des résultats aux épreuves.

Par ailleurs, cette organisation peut être un frein aux échanges inter centres, qui permettent de diversifier les parcours proposés aux candidats et d'assurer une bonne valorisation des compétences et ressources existant au sein de l'appareil de l'enseignement agricole.

Enfin, compte tenu d'un manque de lisibilité entre le dispositif d'évaluation et référentiel de certification national, cette organisation soulève de réelles difficultés pour la mise en place d'épreuves de « rattrapage » en cas d'échec à une ou des épreuves certificatives.

**Au final, ce dispositif qui présente beaucoup de souplesse dans son organisation pédagogique et une diversité des pratiques de formation, s'avère par contre rigide dans la mise en place des évaluations et difficilement articulable avec la notion de capitalisation, portée par les UC et en phase avec les politiques publiques actuelles.**

## 2.6 Synthèse

**La mise en œuvre de l'expérimentation est pour les acteurs locaux, tant formateurs qu'apprenants, une évolution positive. L'équipe s'est approprié les orientations proposées par Eduter. L'appui sur les situations en entreprise est perçu comme donnant davantage de sens à la formation et à l'évaluation. La mission a pu observer ces effets positifs en termes de motivation et d'implication des apprenants dans la formation.**

**Si des enseignements sont à tirer de cette expérience, notamment en termes de pédagogie et de mise en œuvre de l'alternance, la distance prise par rapport aux prescriptions des référentiels en matière d'évaluation est par contre peu compatible avec la certification par un diplôme national. Le dispositif expérimental n'apporte pas les garanties suffisantes quant à la maîtrise des capacités, notion désormais centrale pour l'attribution du diplôme.**

Par ailleurs, le dispositif en l'état n'apparaît pas compatible avec une logique de validation progressive et de capitalisation, qui est aujourd'hui attendue par les politiques publiques, nationales et européennes, et notamment avec la démarche ECVET. Les UC sont davantage en phase avec cette préoccupation, même si des innovations sont à développer afin de mieux répondre aux différents points de fragilité identifiés dans le rapport d'expertise produit par l'IEA en juin 2010, notamment la valorisation des épreuves certificatives de positionnement et l'adaptation des plans d'évaluation au profil de chaque candidat.

### **3 Orientations et préconisations**

#### **3.1 Valoriser, dès 2014, les enseignements tirés de l'expérimentation**

Après une phase de découverte et d'appropriation par les centres de formation des nouveaux concepts portés par les référentiels des brevets professionnels rénovés, des évolutions importantes et diverses des dispositifs d'évaluation sont observées dans les régions. Les nouvelles dispositions bousculent les règles relatives aux examens par UC, précisées par une note de service de 2001 et non modifiée en lien avec les rénovations. L'ensemble des acteurs, dans les centres mais aussi dans les services déconcentrés, est en attente de clarification des règles et de réponses aux questions qu'ils se posent.

- ➔ **Compte tenu des enjeux et des pratiques qui se développent rapidement sur le territoire, les évolutions à envisager au vu de l'expérimentation doivent être mises en œuvre rapidement. Il n'y a pas lieu de prolonger l'expérimentation au-delà de l'année 2013/2014.**
- ➔ **Le cadre national doit être adapté au travers d'une note de service « examen UC » actualisée, mise à disposition des acteurs avant septembre 2014.**
- ➔ **Outre le présent rapport, un ensemble de travaux peuvent être mobilisés pour éclairer la réflexion sur les évolutions à engager : préconisations formulées par l'IEA à l'occasion d'expertises antérieures<sup>24</sup>, travaux menés par Eduter dans le cadre de la recherche-action dans laquelle l'expérimentation du CFPPA du Gers s'inscrit, travaux de recherche fondamentale sur la didactique professionnelle et l'évaluation.**
- ➔ **Les orientations validées par la DGER et la future note de service constitueront un socle partagé et stabilisé, sur lequel s'appuieront les actions de formation et les outils mis à disposition des acteurs par le SNA et par les DRAAF/SRFD.**

---

<sup>24</sup> Notamment le Rapport d'expertise sur les modalités de délivrance des diplômes par UC et sur le fonctionnement des jurys constitués à cet effet (Juin 2010), mais aussi le Rapport d'expertise « Evaluation de l'expérimentation Certificat de Spécialisation Restauration Collective », juin 2013.

## 3.2 Mettre à la disposition de tous les acteurs un cadre national rénové

### 3.2.1 Réaffirmer et clarifier les fondements dans lesquels tous les dispositifs doivent s'inscrire

La rénovation des diplômes place **la notion de capacité au centre du dispositif**. L'objectif visé est de « *former de futurs professionnels qui ont les capacités pour devenir compétents* ». Déterminées au niveau national à partir de l'analyse des emplois et du travail, les capacités fondent le référentiel de certification. Quelles que soient les modalités de délivrance (examen, VAE), le diplôme atteste d'une liste de capacités.

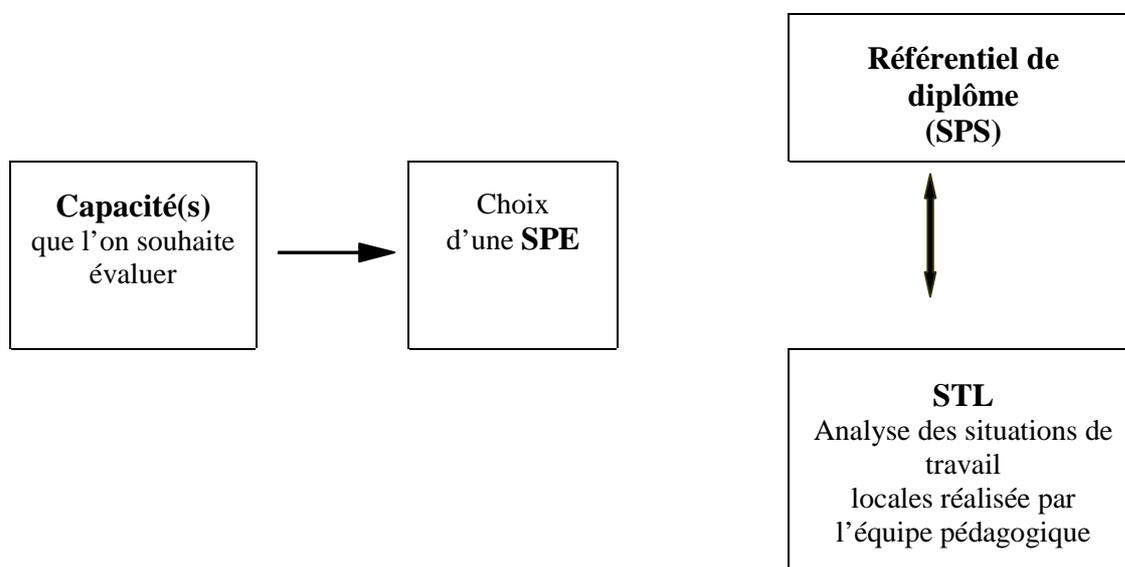
→ **La capacité est désormais le pivot de l'évaluation et de la validation des acquis. Le dispositif d'évaluation doit permettre de juger de l'atteinte globale de chaque capacité attestée par le diplôme.**

**La modalité des Unités Capitalisables constitue un acquis important** de l'enseignement agricole, à même de répondre aux attentes actuelles de la société en matière d'individualisation, de reconnaissance des acquis et de formation tout au long de la vie. Ces orientations sont portées par les politiques nationales et européennes (ECVET). En mai 2013, à l'occasion de la clôture de la concertation pour l'avenir de l'enseignement agricole, le ministre de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt a ainsi souligné son souhait de développer l'acquisition progressive des diplômes, par exemple à travers la certification et la valorisation d'acquis par unités de valeur.

→ **L'évaluation doit être compatible avec une acquisition progressive du diplôme et une individualisation des parcours. L'approche par les capacités demande à être conjuguée avec la modalité des Unités Capitalisables, qui conserve toute sa pertinence.**

Au niveau national, l'analyse des emplois et des situations de travail permet de poser le cadre du diplôme et de construire les référentiels des BP rénovés. Les SPS en sont issues.

Les centres sont incités à élaborer les évaluations certificatives en référence d'une part aux SPS du référentiel national, d'autre part aux situations professionnelles locales, identifiées avec les professionnels. **Au niveau local, l'analyse du travail ne doit pas être première pour déterminer les situations d'évaluation.** Elle a pour objet de contextualiser les éléments du référentiel national (SPS notamment). Les situations d'évaluation sont déterminées en fonction des capacités que l'on souhaite évaluer. Ces principes peuvent être schématisés ainsi :



**→ La situation professionnelle d'évaluation doit être un support d'évaluation et de formation, au service des capacités que l'on souhaite évaluer au travers d'une ou plusieurs épreuves.**

**Une approche interactive entre les SPS du référentiel et les situations de travail locales doit permettre de définir les situations professionnelles d'évaluation, significatives et pertinentes par rapport aux capacités à évaluer.**

### **3.2.2 Préciser les conditions de mise en place des évaluations en situation professionnelle**

La mise en place d'évaluations directement liées à des situations de travail ne suffit pas à garantir une évaluation de qualité. Les limites observées dans l'expérimentation au CFPPA du Gers en témoignent. Des difficultés doivent être surmontées :

- Au-delà de la performance observable, l'évaluation doit prendre en compte la dimension cognitive. Comment le candidat raisonne-t-il ses actions, quelles connaissances mobilise-t-il ?
- Une situation professionnelle significative, contextualisée localement, peut-elle à la fois nourrir un processus de formation et être le support d'évaluations certificatives ? Faire porter les deux processus sur un même objet risque notamment de conduire à évaluer la maîtrise d'une situation spécifique et non la capacité atteinte.

Ne serait-il pas plus pertinent d'appuyer la formation et l'évaluation sur des situations professionnelles homogènes, c'est à dire distinctes en termes de contexte mais répondant à des caractéristiques communes ? La didactique professionnelle, qui développe le concept de « classes de situations »<sup>25</sup>, peut nourrir la réflexion à ce sujet : « Si toute situation de travail est unique, elle comporte un certain nombre de traits génériques qui l'assimilent aux autres situations de la même classe et rend possible leur description ».

**→ L'évaluation en situation professionnelle peut prévoir la réalisation et l'observation d'une production, d'une « tâche » (réalisation de gestes techniques). Elle doit aussi intégrer un temps de verbalisation et d'explicitation, de retour de l'intéressé sur les actions conduites (explicitation du geste technique, des choix opérés).**

**→ Le plan d'évaluation doit introduire des situations nouvelles, qui exigent de la part du candidat une compréhension du contexte et des adaptations de procédures acquises en formation. Cette exigence se renforce avec le niveau du diplôme concerné.**

**→ Au niveau national, un travail pourrait être engagé, en lien avec les apports de la didactique professionnelle, afin de mettre à disposition des centres une méthodologie de repérage et de choix de situations de travail diversifiées, adaptées pour la formation ou pour l'évaluation, en fonction des capacités visées.**

De nombreuses formulations sont utilisées dans les référentiels et les différents documents transmis aux centres : « évaluation en situation professionnelle », « évaluation basée sur une mise en situation... », « évaluation basée sur l'étude d'une entreprise support de stage... », « elle prendra appui sur l'étude de cas concrets »... Les acteurs ont une vision confuse des modalités opérationnelles qu'ils peuvent retenir et des marges de manœuvre qui leur sont offertes.

<sup>25</sup> MAYEN Patrick, METRAL Jean-François et TOURMEN Claire, « Les situations de travail, référence pour les référentiels », Recherche et formation 64-2010

- La diversité des modalités d'évaluation en situation professionnelle que les centres peuvent mobiliser doit être rappelée, en fonction des prescriptions formulées par les référentiels.
- Les conditions de mise en œuvre des évaluations en milieu professionnel demandent à être précisées, en actualisant les préconisations diffusées en 2008 pour le seul BP REA<sup>26</sup>.

### 3.2.3 Adopter des règles communes pour les évaluations par UC

En juin 2010, le rapport d'expertise de l'IEA relatif aux UC affirmait la nécessité de « *fixer nationalement des principes d'évaluation qui s'imposent, quelle que soit l'organisation régionale* ». S'agissant des évaluations en situation professionnelle, un principe essentiel était proposé : elles peuvent être transversales à plusieurs UC « *mais doivent respecter une organisation compatible avec une capitalisation des UC et avec une individualisation des parcours* ».

Ce principe reste pleinement d'actualité dans une logique de maintien d'un diplôme délivré par UC, conciliant une logique de capitalisation et une certification des capacités. Il peut guider les règles de mise en œuvre, qui demandent à être précisées.

#### → Axes proposés pour la définition de règles nationales :

- Une situation d'évaluation peut permettre de regrouper plusieurs capacités (et donc évaluer sur cette base plusieurs UC) et comprendre une ou plusieurs épreuves. Une épreuve peut concerner plusieurs capacités.  
Néanmoins il faut proscrire les situations d'évaluation et les épreuves transversales portant sur un nombre excessif d'UC (cadre à préciser nationalement. Exemple : pas plus de 3 UC concernées par épreuve).
- L'évaluation d'une UC peut être mise en œuvre au travers de plusieurs épreuves, mais en nombre limité afin de conserver le caractère intégratif des objectifs. Aucun objectif, quel que soit son rang, n'est évalué plus d'une fois
- Les résultats doivent être analysés par capacité (donc par UC), niveau d'intégration qui s'impose aux centres. Une épreuve qui concerne plusieurs UC doit conduire à un constat d'acquis spécifique aux objectifs de chaque UC.  
Lorsqu'une capacité est évaluée au travers de différentes épreuves, la validation des résultats et la délibération sont étudiées globalement par UC.
- Pour les UC générales de l'ensemble des diplômes délivrés par UC, les centres peuvent concevoir des situations d'évaluation spécifiques, comportant ou non plusieurs épreuves. Ils peuvent aussi construire des épreuves associées à des situations d'évaluation liées à des capacités professionnelles. Dans tous les cas, les résultats relatifs à ces capacités générales obtenus lors de ces épreuves seront examinés par le jury et validés globalement
- Différentes modalités d'organisation des évaluations peuvent coexister, au regard de différents besoins identifiés (épreuves de positionnement, en cours de formation, de rattrapage...)
- Un lien étroit doit être recherché entre équipe pédagogique et jury, particulièrement au moment de l'agrément du plan d'évaluation et des épreuves (construction, modalités, grilles...).

Lorsque l'on s'écarte de ces modalités, les principes de capitalisation et d'individualisation peuvent difficilement s'appliquer.

<sup>26</sup>

### **3.3 Poursuivre la réflexion sur l'évolution de la certification et l'architecture des référentiels**

Les travaux conduits depuis 2007 au sein du ministère chargé de l'agriculture ont permis d'aboutir à une démarche de construction des référentiels homogène pour tous les diplômes délivrés par UC. Des améliorations restent néanmoins nécessaires afin de faciliter l'ingénierie que les centres doivent développer et de faciliter les passerelles entre les diplômes.

#### **3.3.1 Stabiliser la terminologie**

De nombreux termes sont introduits dans les différents textes relatifs aux diplômes. L'expérimentation en a fait émerger de nouveaux. Des vocables issus des anciens référentiels perdurent...

Différents glossaires sont accessibles. Ils ne balayent pas toutes les notions mobilisées dans le contexte des évaluations par UC ou ne sont pas stabilisés.

**→ A partir des documents existants, construire et diffuser un document méthodologique simple et concis assorti d'un glossaire intégrant l'ensemble des différentes notions relatives aux évaluations par UC**

#### **3.3.2 Accompagner le repérage par les centres des situations d'évaluation et la construction des évaluations.**

Les référentiels n'explicitent pas les liens entre les SPS, classées par champs de compétences et associées à une « finalité » dans le référentiel professionnel, et les capacités qui structurent le référentiel de certification. Pour autant, les centres sont amenés à définir des situations d'évaluations en référence aux SPS du référentiel national pour évaluer les différentes capacités.

**→ Pour chaque diplôme, élaborer un tableau croisant champs de compétences, SPS et capacités pouvant être mises en relation avec les SPS.**

Un tableau de ce type était envisagé par le guide d'écriture (DRIF-EDUTER-IEA-POFE) des référentiels de diplômes professionnels établi en 2009.

#### **3.3.3 Faciliter la transférabilité des acquis entre les diplômes et entre les voies de formation**

Le Bac Pro CGEA et le BP REA préparent aux mêmes métiers. Ils ont le même référentiel professionnel. Cependant, des différences importantes existent entre les listes de capacités attestées par chaque diplôme, tant concernant les capacités générales que les capacités professionnelles.

**→ Les spécialités des brevets professionnels et les options des baccalauréats professionnels ont le même référentiel professionnel. Pour ces deux diplômes il conviendrait d'étudier les conditions d'une convergence plus étroite. Lorsque les dispositifs UC et CCF conduisent à un même diplôme (cas des CAPA), les capacités attestées, aujourd'hui sensiblement différentes, devront à l'avenir être identiques.**

**→ Afin de faciliter la promotion sociale dans le cadre de la formation tout au long de la vie, les capacités générales prévues dans les référentiels doivent avoir toute leur place dans le dispositif d'évaluation.**

### 3.3.4 Prolonger la réflexion méthodologique concernant l'architecture des référentiels

Si le schéma actuel constitue une avancée importante, il n'est pas totalement abouti. Ainsi, les centres de formation rencontrent des difficultés pour articuler leur plan d'évaluation avec les capacités du référentiel national. Ceci est manifeste concernant les capacités dites générales des référentiels BP. On constate cette même difficulté s'agissant de certificats de spécialisation, dont le référentiel ne comporte que des capacités professionnelles.

**→ En lien avec la didactique professionnelle, poursuivre la réflexion relative à l'architecture des référentiels, dans le souci de faciliter la mise en œuvre des principes retenus pour l'évaluation, et notamment l'objectif de concilier l'appui sur des situations professionnelles et la validation de capacités permettant une capitalisation des acquis.**

### 3.3.5 Ajuster le cadre réglementaire du BP REA

Bien qu'intégrant les principaux concepts introduits par la rénovation, l'architecture du référentiel du BP REA diffère de ceux des diplômes créés plus récemment et a fait l'objet de différentes notes et outils spécifiques mis à disposition des équipes.

**→ Un ajustement du référentiel BP REA destiné à homogénéiser l'ensemble des concepts et des textes qui s'appliquent aux BP apporterait une meilleure lisibilité pour les acteurs. Ce chantier pourrait être une opportunité pour envisager certaines innovations issues de l'expérimentation.**

## 3.4 Accompagner les acteurs et les évolutions des dispositifs

Les acteurs ont intégré la rénovation des référentiels des BP de façon très diverse et les pratiques développées sur le territoire sont hétérogènes et non stabilisées. Les enseignements tirés de la recherche action mise en œuvre au CFPPA du Gers devraient conduire à une clarification du cadre réglementaire, que les centres de formation, mais aussi les services déconcentrés et les membres de jury, devront s'approprier. Dans ce contexte évolutif, un accompagnement aussi bien du niveau régional que local doit être mis en place. La DGER, au travers de la réglementation mais aussi au travers de l'animation de l'appareil et de la mobilisation du système national d'appui peut engager un ensemble d'actions dans ce sens, que l'on peut structurer autour de trois entrées :

- **Une implication forte au niveau régional**

- Impliquer les DRAAF/SRFD dès la préparation de la note de service UC, faciliter les échanges entre elles lors de la publication de celles-ci (échanges de pratiques, interprétations à donner aux textes, solutions à mettre en œuvre face aux problèmes ressentis).**
- Mettre en œuvre une action de démultiplication de la rénovation, intégrant les apports de l'expérimentation et le cadre réglementaire qui sera redéfini. Cette action pourrait prendre la forme de journées interrégionales, organisées par la DGER et mobilisant l'IEA et le système national d'appui.**
- Inciter les services régionaux à mettre en place une action globale pour accompagner la mise en œuvre des dispositifs de formation et de certification rénovés (organisation des jurys, attentes en matière d'habilitation, spécification des règles nationales, animation régionale...).**

- **Un nécessaire accompagnement méthodologique des centres et des jurys**

→ **Actualiser et mettre en conformité avec les orientations validées par la DGER (au travers des notes de service) l'ensemble des documents d'accompagnement mis à la disposition des centres (guides méthodologiques, glossaire, supports diffusés à l'occasion des formations).**

**A cette occasion, seront définies notamment les espaces d'autonomie des centres, les différentes possibilités mobilisables pour évaluer en situation professionnelle, l'usage des indications données par les documents complémentaires aux référentiels...**

→ **Mettre à disposition des centres une méthodologie et des outils pour faciliter la conception des situations d'évaluation et des épreuves. Plusieurs pistes à ce sujet ont été évoqué dans le rapport : détermination de « classes de situations », repérage des liens entre SPS et capacités, méthode de construction de grilles d'entretien oraux, repères pour la préparation de grilles d'évaluation adaptées à une approche par capacité.**

→ **Proposer des sessions de formation ou d'accompagnement des équipes pédagogiques et des membres de jurys, si possible en lien avec les dynamiques et problématiques régionales**

- **Un pilotage continué par la DGER**

Il revient à la DGER de fixer les grandes orientations, y compris dans les domaines de la formation et de l'accompagnement des acteurs, leviers essentiels pour garantir la cohérence du dispositif.

En outre, un processus de régulation est indispensable pour s'assurer du bon fonctionnement d'un dispositif de certification très déconcentré.

→ **Accompagner l'appropriation par l'enseignement agricole des acquis de la didactique professionnelle, notamment concernant les articulations à trouver entre évaluation en situation professionnelle et préparation d'un diplôme national, approche par capacité et acquisition progressive du diplôme.**

→ **Contrôler, réguler et évaluer le dispositif, afin de garantir la crédibilité d'un dispositif de certification qui délègue aux DRAAF/DAAF et aux centres des possibilités d'adaptation très importantes. Outre des contrôles ponctuels, des évaluations périodiques pourraient être programmées**

## Conclusion

L'expérimentation mise en œuvre au CFPPA du Gers, dans le cadre d'une recherche-action conduite par Eduter, s'inscrit dans une dynamique de renforcement des liens entre situations de travail et dispositifs de formation et d'évaluation, qui est au cœur de la rénovation des Brevets professionnels que le ministère chargé de l'agriculture conduit depuis 2008.

Le statut d'expérimentation a permis de tester pendant deux années une pratique s'appuyant sur des logiques d'évaluations transversales en situation professionnelle. Cela a débouché sur des avancées tout à fait positives : renforcement de la dimension professionnalisante du dispositif (ancrage de la formation sur la réalité des activités du métier), meilleure implication des professionnels (maîtres de stage et d'apprentissage) dans la mise en œuvre de la formation et de l'évaluation, diversité des pratiques de formation favorisant une participation active des stagiaires et des apprentis.

Des initiatives basées sur les mêmes principes se mettent en place progressivement dans de nombreux centres, parfois coordonnées dans une démarche régionale initiée par la DRAAF/SRFD et pilotée par Eduter. Au-delà de l'appropriation de la rénovation des diplômes BP et BPA, ces initiatives ont pour objectif également de relancer des réflexions collectives sur l'ingénierie pédagogique, la prise en compte des spécificités de l'alternance, la construction de parcours de formation mieux adaptés aux publics accueillis et ainsi de sortir d'une construction trop disciplinaire de la formation.

Ces évolutions sont perçues positivement par l'ensemble des acteurs : apprenants, maîtres de stages et d'apprentissage, équipe du centre. Elles participent à redonner du sens, tant au niveau de la formation que de l'évaluation. Toutefois, les observations réalisées lors de l'expertise du dispositif expérimental BP Gers et au cours de différentes visites sur le terrain montrent une grande hétérogénéité des pratiques et font apparaître des écarts qui peuvent être importants vis-à-vis des principes et règles définis par le cadre national. Le dispositif développé dans le cadre de la recherche action remet en cause les fondements même des référentiels nationaux et des UC, notamment les principes de capacités ou d'objectifs intégratifs. Il est peu compatible avec une validation progressive des acquis, attendue par les politiques actuelles.

Au vu des difficultés repérées et de la diversité des pratiques qui se développent, il est nécessaire de stabiliser au plus vite la mise en œuvre des pratiques d'évaluation des diplômes par UC afin de garantir la qualité et la crédibilité de ce dispositif de certification, qui reste toujours très apprécié de la part de partenaires extérieurs et bien en phase avec les orientations nationales et européennes. Pour ce faire, il convient de repreciser le cadre national (actualisation urgente de la note de service sur les UC) et de cadrer le dispositif de formation et d'accompagnement des centres.

Les recherches en matière de didactique professionnelle ouvrent des perspectives très intéressantes dans le domaine de l'organisation pédagogique des formations, mais aussi dans le domaine de l'évaluation. Toutes les initiatives prises à l'échelon local ou régional pour adapter les modalités d'évaluation des diplômes BP et BPA délivrés selon la modalité des UC constituent des matériaux riches qu'il conviendra de valoriser au mieux. Les orientations présentées dans le cadre de ce rapport visent à adapter la certification par UC aux enjeux actuels, tout en veillant au maintien de la qualité des évaluations et à un traitement équitable des candidats.

**ANNEXE 1****INTERLOCUTEURS RENCONTRES****ACTEURS NATIONAUX ET REGIONAUX**

NOM	FONCTION
Bruno COGOURDAN	Adjoint au chef du SRFD, DRAAF Bourgogne
Sylvie DEBLAY	Ingénieur d'études, Eduter
Laurence DESPINASSE	Responsable du pôle Qualité des formations, Certifications, DRAAF / SRFD BRETAGNE
Florent FLAMION	Chargé de la Formation Continue et de l'Apprentissage, DRAAF - SRFD Lorraine
Eric GILLY	Chargé d'ingénierie, Eduter
Françoise HERAUT	Chargée de mission, membre d'Eduter
Catherine LONCLE	Chef du bureau des diplômes de l'enseignement technique, SD POFE, DGER
Patrick MAYEN	Professeur à l'Institut Eduter
Estelle VEULLEROT	Chargée d'ingénierie, Eduter

**REGION MIDI PYRENEES**

NOM	FONCTION
Martine CARSOULLE	Agricultrice, membre du jury
Pierre DARAN	Directeur CFA du Gers
Nathalie ESQUIEU	Formatrice, membre du jury
Joël MIQUEL	Chargé d'Inspection de l'Apprentissage
Jean-Philippe SIMEON	Président du jury régional
Patrick TAILLADE	Chargé des politiques de formation et d'éducation à la DRAAF/SRFD

**EPLEFPA et CFPPA du GERS**

NOM	FONCTION
Stéphane ALBERT	Représentant stagiaires BP REA
Marie-Laure BARON	Formatrice
Stéphane BOUSQUET	Formateur
Isabelle COCO	Secrétaire
Jean-Marc DEGANS	Maitre de stage
Ludovic DUFRECHOU	Formateur
Joël DURREY	Maitre d'apprentissage
Marine FOURTEAU	Représentant apprentis BP REA
Florian GAUDICHEAU	Formateur
Béatrice HAUVILLE	Coordonnatrice du BP REA
Stéphan ISODORE	Représentant apprentis BP REA
Vincent LABART	Directeur du centre
Pascal LABORDE	Directeur d'établissement
Alexandra LARROUY MAUMUS	Formatrice
Jean-Philippe LESCURE	Représentant stagiaires BP REA
Cyril NOGUÈS	Formateur
Stéphanie PASQUALINI	Formatrice
Christian PENCHE	Formateur
Jacques SERIN	Maitre d'apprentissage

## ANNEXE 2

## LISTE DES SIGLES UTILISES

Bac Pro CGEA	Baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'exploitation agricole
BP	Brevet professionnel (niveau IV)
BPA	Brevet professionnel agricole (niveau V)
CAPA	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles
CNEAP	Centre national de l'enseignement agricole privé
CS	Certificat de spécialisation
DAAF	Direction de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DRIF	Délégué régional à l'ingénierie de formation
ECVET	European credit system for vocational education and training
Eduter	Institut de recherche, de recherche-développement et d'appui au système éducatif
EPLEFPA	Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole
FDA	Fiche descriptive d'activités
FOAD	Formations ouvertes et à distance
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
MAAF	Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt
OI	Objectif intermédiaire
OT	Objectif terminal
POFE	Sous-direction des politiques de formation et d'éducation (DGER)
SNA	Système national d'appui
<i>SPE</i>	<i>Situations professionnelles d'évaluation</i>
SPS	Situation professionnelle significative
SRFD	Service régional de la formation et du développement (au sein des DRAAF)
<i>STL</i>	<i>Situations de travail locales</i>
UC	Unité capitalisable
Ucare	Unité capitalisable d'adaptation régionale et à l'emploi
UCP	Unité capitalisable professionnelle
UCT	Unité capitalisable technique
VAA	Validation d'acquis académiques
VAE	Validation des acquis de l'expérience

*NB : Les sigles en italiques sont des appellations spécifiques à l'expérimentation étudiée*