

GUIDE POUR LA MISE EN OEUVRE DE LA RÉFORME DES BREVETS DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR AGRICOLE

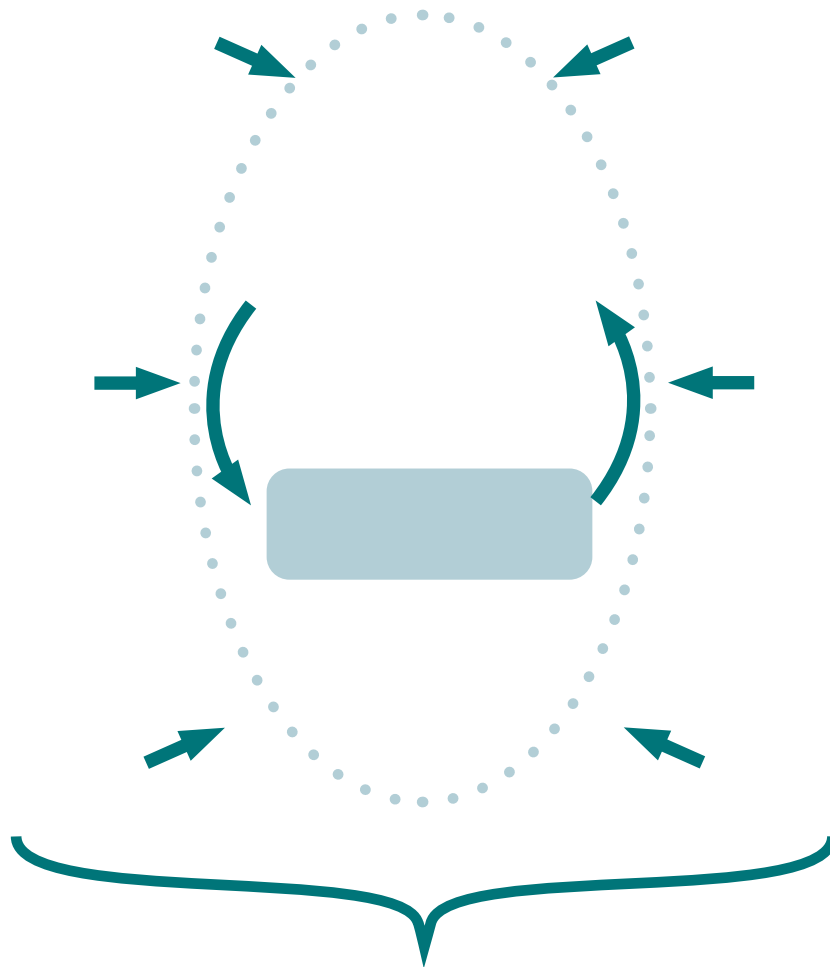
Édition septembre 2024

Ressource à destination des équipes éducatives

SOMMAIRE



Sommaire interactif



INTRODUCTION

Ce guide est destiné à aider les équipes éducatives à s'approprier la réforme des BTSA, à choisir ou non un dispositif semestrialisé et à bâtir leur ingénierie pédagogique.

Le cadre de la réforme

La réforme des BTSA fait suite à deux lois concernant la formation professionnelle :

- ✓ la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale qui a créé le compte personnel de formation (CPF) pour les salariés et les demandeurs d'emploi et introduit les blocs de compétences ;
- ✓ la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel dont l'objectif est notamment de réformer le système de formation professionnelle initiale (apprentissage) et continue.

Cette dernière impose une actualisation des diplômes tous les 5 ans. En conséquence, tous les diplômes de BTSA devront être rénovés pour la rentrée 2025 au plus tard.

Par ailleurs, le décret 2007-946 du 15 mai 2007 intègre les BTSA dans le «Processus de Bologne» qui vise à construire l'espace européen de l'enseignement supérieur en faisant converger les systèmes d'enseignement supérieur vers un système basé sur 3 niveaux : licence, master et doctorat (LMD). Dans cette perspective, la DGER a souhaité mettre en place à partir de la rentrée 2012 l'expérimentation d'une formation semestrialisée et organisée en unités d'enseignement, chaque semestre emportant l'acquisition de 30 ECTS (European Credits Transfer System) et la délivrance d'un supplément au diplôme. La réforme des BTSA tient compte des enseignements de cette expérimentation.

Ainsi, chaque diplôme de BTSA est à la fois concerné par la réforme du cadre général et par l'actualisation de son référentiel.

Une nouvelle structuration des référentiels

La nouvelle organisation des référentiels de diplômes professionnels issue de la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel repose sur une structuration en trois composantes :

- ✓ référentiel d'activités ;
- ✓ référentiel de compétences ;
- ✓ référentiel d'évaluation.

Auxquelles peut s'ajouter un référentiel de formation.

Le référentiel de diplôme de BTSA rénové est construit suivant un concept d'alignement permettant de mettre davantage en évidence la cohérence entre ses différentes composantes.

Référentiel d'activités (pour la partie professionnelle)	Référentiel de compétences et référentiel d'évaluation				Référentiel de formation
Champ de compétences	Bloc de compétences = une capacité globale	Epreuve de diplôme	Capacités intermédiaires évaluées (plusieurs par bloc)	Critères d'évaluation correspondant à chaque capacité intermédiaire	Module : Savoirs mobilisés pour l'atteinte des capacités

Cet alignement aboutit à une évolution de la structure du référentiel de formation qui :

- ✓ reste organisé en modules, correspondant chacun à un bloc de compétences ;
- ✓ est construit en référence aux capacités visées, en prenant en compte les critères d'évaluation ;
- ✓ est présenté sous forme de savoirs mobilisés pour l'atteinte des capacités et non plus en termes d'objectifs de formation ;
- ✓ donne des indications sur les disciplines impliquées et les activités supports potentielles dont les activités pluridisciplinaires.

Dans chaque module et pour chaque capacité évaluée sont indiqués les attendus de la formation. Ces attendus, présentés de façon intégrée pour les différentes disciplines contributives, sont autant d'indications sur les enseignements mobilisés et à mettre en œuvre pour l'atteinte de la capacité visée.

Cette nouvelle structuration, qui renforce l'approche capacitaire, en favorisant la contextualisation de l'enseignement et l'apprentissage de la complexité, nécessite une phase d'ingénierie pédagogique préalable à la mise en œuvre de la formation.

L'objet de ce guide est d'apporter un appui aux équipes dans la conduite de ces travaux d'ingénierie et dans la valorisation des espaces d'autonomie pour :

- ✓ construire une organisation pédagogique orientée vers l'acquisition des capacités du référentiel de compétences ;
- ✓ concevoir les situations d'évaluation permettant pleinement d'évaluer ces capacités.

Au cours de ces travaux, il est nécessaire de (re)penser :

- ✓ la place et la valorisation des stages et périodes en apprentissage ;
- ✓ la conception des activités pluridisciplinaires et leur mise en œuvre ;
- ✓ l'élaboration et la mise en œuvre des EIL.

Pour les établissements qui auront fait le choix d'une organisation semestrialisée, ces travaux d'ingénierie porteront également, en lien avec l'élaboration du dossier d'habilitation sur :

- ✓ l'organisation de la formation et de l'évaluation en 4 semestres ;
- ✓ l'identification et la construction des unités d'enseignement (UE) et des situations d'évaluation (SE) correspondantes.

L'approche capacitaire

Quelle que soit la modalité d'évaluation choisie, il convient de garder à l'esprit qu'une capacité représente un « pouvoir d'agir en situation ». Evaluer une capacité consiste ainsi à permettre au candidat de révéler, et à l'évaluateur de vérifier, ce pouvoir d'agir dans une situation complexe. Selon Ph. Perrenoud, « serait complexe une situation à laquelle nul ne peut faire face en appliquant simplement une règle, une procédure, un algorithme. Pour faire face, il faut inventer une solution, autrement dit réfléchir, envisager diverses stratégies, bref exercer son jugement, conduire un raisonnement. ». Il en découle que ce que les évaluateurs doivent viser dans l'évaluation, et en conséquence dans la formation, c'est la capacité du candidat à traiter de façon pertinente une situation professionnelle et/ou sociale. Les nouvelles modalités d'écriture des référentiels devraient faciliter cette approche capacitaire.

Les éléments réglementaires à prendre en compte et les ressources à mobiliser :

Les éléments réglementaires :

- ✓ le décret n° 2020-687 du 4 juin 2020 relatif au règlement général du brevet de technicien supérieur agricole ;
- ✓ l'arrêté du 8 juillet 2021 relatif à la formation semestrielle du BTSA » ;
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043868598>
- ✓ l'arrêté de création du diplôme concerné :
- ✓ la Note de service DGER/SDDES/2022-863 du 24/11/2022, relative à la mise en oeuvre de la semestrialisation.
<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2022-863>
- ✓ Les notes de cadrage de l'évaluation du domaine commun (note de service DGER/SDDES/2022-796 du 25/10/2022) et du domaine professionnel du diplôme concerné.
<https://www.legifrance.gouv.fr/gdei/site/bo-agri/instruction-2022-796>

Les ressources :

Les ressources sur la réforme des BTSA :

- ✓ les documents issus des sessions institutionnelles de lancement (SIL)
- ✓ le glossaire
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/btsa/renovation/200703-glossaire.pdf
- ✓ la FAQ «accompagnement de la réforme des BTSA» :
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/btsa/renovation/btsa-renovation-faq.pdf
- ✓ le référentiel de diplôme.

Les ressources sur la réforme du diplôme concerné :

- ✓ les documents d'accompagnements.
- ✓ les ressources produites dans le cadre de l'accompagnement de la rénovation des référentiels : diaporama, web conférences, ressources.

Organiser la formation sur quatre semestres



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

La semestrialisation est un dispositif de formation et d'évaluation que les équipes peuvent mettre en place pour les BTSA rénovés à partir de la rentrée 2022. Elle correspond à une organisation des deux ans de BTSA sur quatre semestres avec 2 à 4 Unités d'Enseignement (UE) et donc 2 à 4 situations d'évaluation (SE) pour chacun des 4 semestres. Chaque UE et SE regroupe un ensemble cohérent de capacités du référentiel de compétences. Les semestres sont étanches (c'est-à-dire que les UE et les situations d'évaluation correspondantes se déroulent au même semestre) et délivrent chacun 30 ECTS.

Par exception, les crédits rattachés aux capacités dérogatoires (C21, C22, C23 et C32) au principe d'étanchéité ne sont affectés que lors du semestre sur lequel repose la certification.

Les établissements qui n'ont pas fait le choix de la semestrialisation peuvent organiser également la formation par semestre, mais ils n'ont pas à appliquer la règle d'étanchéité des semestres.



Quelles sont les finalités de l'organisation de la formation sur 4 semestres ?

Pour les apprenants :

- ✓ saisir plus facilement le sens de la formation (via des séquences cohérentes d'enseignement, une transversalité entre des enseignements professionnels et du tronc commun et des modalités d'apprentissage par projet...) ;
- ✓ acquérir des capacités à chacun des semestres et pouvoir faire reconnaître des acquis, étalant ainsi le travail sur les quatre semestres de la formation ;
- ✓ capitaliser les crédits ECTS des semestres validés même si le diplôme n'est pas obtenu ;
- ✓ favoriser les mobilités sur un ou plusieurs semestre(s).

Pour les équipes :

- ✓ co-construire en équipe une stratégie pédagogique et éducative renouvelée qui fasse sens pour tous ;
- ✓ favoriser la mise au travail des apprenants dès le début de la formation.

Pour l'établissement :

- ✓ améliorer la lisibilité et donc l'identité des diplômes en cohérence avec les orientations de l'enseignement supérieur dans l'espace européen ;
- ✓ permettre aux centres de formation qui le souhaitent de proposer un bloc de compétences complet (complément de formation, VAE...) sur un semestre.



Qu'est-il attendu comme production ?

D'un point de vue réglementaire, que la formation soit semestrialisée ou pas, l'équipe doit produire le plan d'évaluation prévisionnel.

Pour les établissements ayant fait le choix de la semestrialisation, l'équipe doit présenter auprès de la DRAAF, un dossier d'habilitation sur «démarches simplifiées», comprenant notamment

- ✓ le plan de formation (répartition des UE par semestre) ;
- ✓ les fiches de chaque UE-SE ;
- ✓ le calendrier général des semestres : horaires par discipline

- ✓ la répartition des ECTS en respectant 2 règles : 30 ECTS par semestre et une répartition de 40 pour le domaine commun et 80 pour l'enseignement professionnel (+ ou - 10%)



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ le décret 2020-687 du 4 juin 2020 relatif au règlement général du brevet de technicien supérieur agricole ;
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041964235?r=gQiRQDp8KI>
- ✓ l'arrêté du 8 juillet 2021 relatif à la formation semestrielle du BTS ;
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043868598>
- ✓ la note de service DGER/SDES/2022-863 du 24/11/2022, relative à la semestrialisation;
<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2022-863>
- ✓ les fiches « Construire une situation d'évaluation » et « Construire une UE » de ce guide;
- ✓ les fiches du classeur TUTAC partie « s'approprier les référentiels pour organiser son enseignement » ;
<https://chlorofil.fr/tutac>
- ✓ « S'emparer collectivement du référentiel » Buts poursuivis par les équipes, Témoignages d'accompagnatrices et pistes pour agir.
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/pedagogie/referentiel/semparer-collectivement-du-referentiel-vdef.pdf
- ✓ le glossaire BTS :
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/btsa/renovation/200703-glossaire.pdf



Comment bien démarrer en équipe ?

Choisir la semestrialisation ou pas ?

Si votre choix n'est pas arrêté, vous pouvez vous appuyer sur les documents issus des sessions SIL pour mener votre réflexion en équipe.

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>

S'approprier en équipe le référentiel d'activités.

- ✓ Quels sont les emplois visés par le diplôme et les situations professionnelles qui en découlent ?
- ✓ Quelles sont les caractéristiques du professionnel formé ?

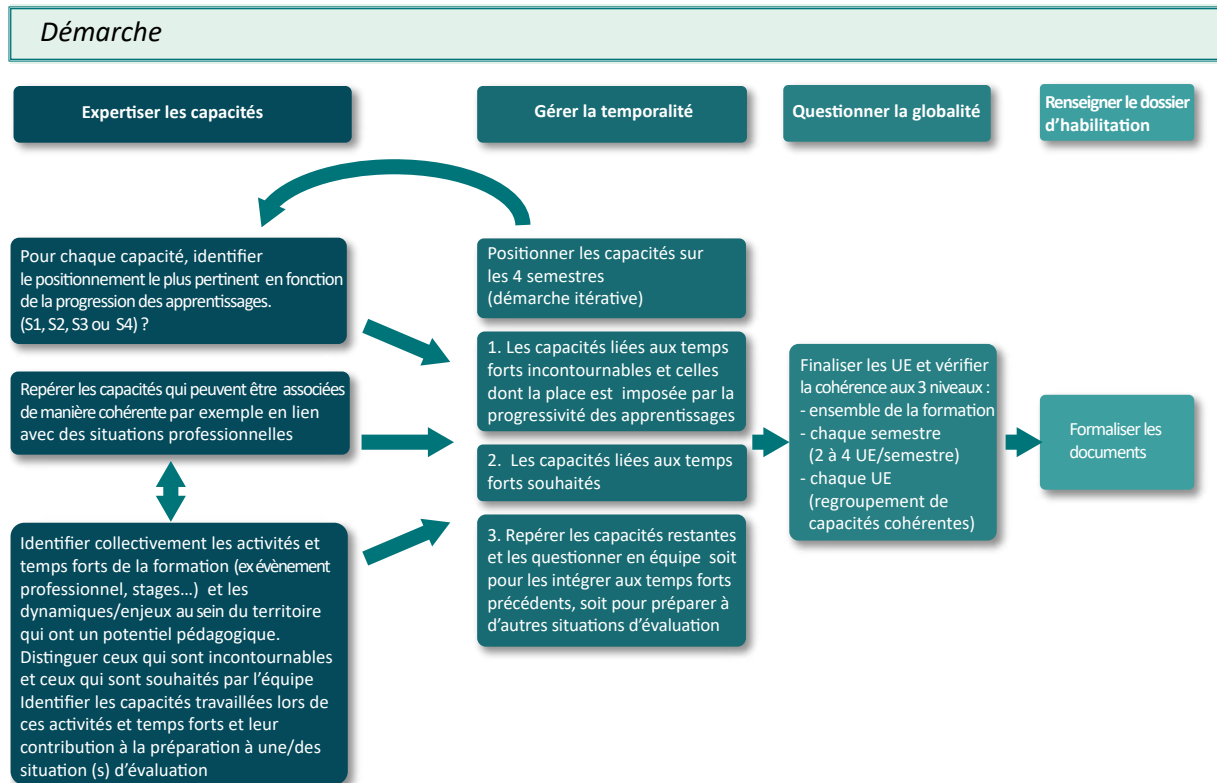
S'approprier en équipe le référentiel de diplôme.

- ✓ Quelles sont les capacités visées par le diplôme ?
- ✓ Quelles sont les situations de formation permettant de travailler conjointement des capacités différentes à partir de problématiques contextualisées ?
- ✓ Quelles sont les périodes les plus adaptées pour travailler les différentes capacités visées ?
- ✓ Comment chaque enseignant/formateur peut-il contribuer à la formation de ce futur professionnel ?
- ✓ Comment les périodes en entreprise peuvent-elles contribuer à l'atteinte des capacités ?



Quelle démarche possible ?

La répartition des unités d'enseignement sur chacun des quatre semestres implique une démarche itérative prenant en compte trois niveaux d'observation : l'ensemble de la formation, chaque semestre vu individuellement, chaque UE (Unité d'Enseignement) et SE (Situation d'évaluation) pour les formations semestrialisées.



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Equilibrer la charge de travail des apprenants et d'évaluation sur les 4 semestres (30 ECTS/semestre).
- ♦ Respecter la règle de répartition des ECTS (40 pour le domaine commun / 80 pour le domaine professionnel)
- ♦ Contrôler l'exhaustivité des capacités évaluées.
- ♦ Vérifier la cohérence des UE.
- ♦ Donner à chaque UE un titre qui rende compte du sens du regroupement de capacités à acquérir au sein de cette UE.
- ♦ Considérer la progressivité des apprentissages pour raisonner la temporalité de la formation.
- ♦ Veiller à la cohérence entre l'UE et la situation d'évaluation.
- ♦ Respecter la règle de 2 à 4 UE par semestre.

A privilégier

- ♦ S'approprier collectivement le référentiel avant de commencer la réflexion.
- ♦ Capitaliser en équipe les étapes de la démarche suivie car c'est elle qu'il faudra évaluer, corriger, améliorer, reproduire.
- ♦ L'intégration des capacités dérogeant au principe d'étanchéité dans des UE.

A éviter

- ♦ Séparer les capacités du tronc commun des capacités professionnelles pour construire les UE.
- ♦ Construire un semestre exclusivement avec des capacités du tronc commun.
- ♦ Associer des capacités qui n'ont pas de sens à l'être au sein d'une UE.
- ♦ Constituer une UE à partir d'un seul bloc (sauf éventuellement dans le cas de la formation continue).
- ♦ Constituer des UE avec une seule, ou au contraire, cinq capacités (sauf continuité).



Outils de travail proposés

Tableau 1 :

Outil d'aide à la mise en œuvre d'un calendrier de formation

Affiner en équipe les intentions pédagogiques des temps forts de la formation en s'appuyant sur l'existant mais aussi en répondant à des besoins nouveaux contribue à partager un positionnement temporel qui fera sens pour l'équipe éducative mais aussi pour les apprenants.

Lien de téléchargement : <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>

	Temps forts de la formation (à détailler)	Description rapide ou mot clé	Capacité(s) auxquelles ils contribuent	Positionnement par semestre	Intentions pédagogiques	Idée de thématique voire problématique développée
En centre de formation	Projet (projet Z...)					
	EIL					
	Action professionnelle (ex chantier, diagnostic de territoire...)					
	Stage collectif					
	Thématiques pluri-disciplinaires					
	Intervenants					
	Autres à compléter					
Hors du centre de formation (milieu professionnel, sur le territoire...)	Périodes en stage ou en apprentissage (Stage A, stage B...)					
	Activité professionnelle particulière ex : opération culturelle (vendange,...) ; élaboration d'un plan de prospection...					
	Salon / événement professionnel					
	Voyage d'étude					
	Mobilité					
	Autres à compléter					

Tableau 2 :*Outil d'aide à la construction des UE et à leur positionnement dans le calendrier de formation*

Formation et évaluation se raisonnent en parallèle. L'entrée par les capacités permet de raisonner les situations d'évaluation. L'entrée par la formation permet d'identifier les temps forts contribuant à l'acquisition progressive des capacités visées.

Les réflexions sur les semestres et sur la cohérence UE/SE (chaque UE correspondant à une situation d'évaluation) doivent être conduites de manière itérative et s'appuyer sur une matrice croisant capacités, situations de formation et semestres.

Les tableaux ci-dessous présentent des exemples fictifs et ne sont en aucun cas des modèles à suivre.

Dans ces tableaux, les capacités cohérentes entre elles sont mentionnées d'une même couleur et forment une UE. Les temps forts et thématiques qui peuvent s'y rattacher sont repérés avec le même code couleur.

Lien de téléchargement : <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>

Entrée par les temps forts de la formation		semestres							
		S1		S2		S3		S4	
		Stage A				Chantier Y Stage B		Projet Z	
		Stage A							
		Salon W							
Autres									

Bloc de compé- tence	Capacités	Semestres les plus favorables pour tra- vailler la capacité	S1	S2	S3	S4	
Entrée par les capacités visées	B1	C1-1	S1 ou S2	C1-1			
		C1-2	S3 ou S4				
		C1-3	S1 ou S4				
	B2	C2-1					
		C2-2		C2-2			
		C2-3	S2 ou S3				
		C2-4					
	B3	C3-1		C3-1			
		C3-2	S1 ou S2				
		C3-3					
	B4	C4-1	S1ou S2				
		C4-2					
		C4-3					
	B5	C5-1	S1 ou S2	C5-1			
		C5-2					
		C5-3		C5-3			
		C5-4					
	B6	C6-1					
		C6-2	S1 ou S3	C6-2			
		C6-3					
		C6-4					
	B7	C7-1					
		C7-2	S1 ou S2				
		C7-3					
		C7-4					
	B8	C8-1					
		C8-2					
		C8-3		C8-3			
		C8-4					

Tableau 3 :
Distribution des UE par semestre

Lien de téléchargement : <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>

		Blocs de compétences								Nb capa- cités	Nb d'UE
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8		
Semestres	S1	C1-1 UE12	C2-2 UE11	C3-1 UE12		C5-1 C5-3* UE11	C6-2 UE13		C8-3 UE11	7	3
	S2	C1... UE21	C2... UE22		C4... UE23	C5... UE23	C6... UE24	C7... UE23		6	4
	S3	C1... UE32	C2... UE31	C3... UE32		C5... UE31	C6... UE31		C8... UE32	6	2
	S4		C2... UE41	C3... UE44	C4... UE41		C6... UE43	C7... UE43	C8... UE42	6	4

* Il peut y avoir plusieurs capacités intermédiaires d'un même bloc dans une UE, ce qui explique qu'une même cellule du tableau puisse contenir plusieurs capacités intermédiaires.

Chaque capacité n'est présente que dans une seule UE puisque chaque capacité n'est évaluée qu'une seule fois.

Intitulés des UE :

Chaque UE porte un nom et un numéro à 2 chiffres. Le premier chiffre correspond au numéro de semestre et le second au numéro d'UE au sein de semestre.

UE1.1 : nom

UE1.2 : nom

Construire et mettre en œuvre une unité d'enseignement (UE)



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Les établissements ayant fait le choix d'une organisation semestrialisée doivent construire leur dispositif de formation sous la forme d'Unités d'Enseignement (UE) semestrielles.

La formation est organisée en quatre semestres comportant chacun des unités d'enseignement. Les établissements habilités s'appuient sur le référentiel de diplôme pour construire les unités d'enseignement de chaque semestre. Chaque unité d'enseignement comporte un ensemble cohérent d'enseignements concourant à l'acquisition de capacités du référentiel de compétences.

A chaque UE correspond une situation d'évaluation (SE) qui permet de valider une ou plusieurs capacités (voir fiche 3 : Concevoir une situation d'évaluation).



Quelles sont les finalités de la mise en œuvre d'une UE ?

Chaque semestre peut être organisé en deux à quatre UE (fiche 1 : Organiser la formation sur 4 semestres). Ainsi, à partir du tableau de répartition des capacités à acquérir sur les 4 semestres, il revient à l'équipe pédagogique, dans une démarche collective :

- ✓ de définir pour chaque UE une stratégie pédagogique proposant des situations d'apprentissage et d'évaluation en lien avec les capacités visées ;
- ✓ de donner un intitulé explicite à chaque UE-SE (en utilisant des substantifs pour éviter toute confusion avec des capacités) ;
- ✓ de veiller à la cohérence entre l'UE et la situation d'évaluation correspondante.



Qu'est-il attendu comme production ?

Dans le dossier d'habilitation, il sera demandé aux équipes une description des UE. Pour s'y préparer, elles peuvent s'appuyer sur la fiche du dossier d'habilitation à télécharger sur «démarches simplifiées».

Document n° 1 : Présentation des situations d'évaluation (Annexe 2b)

Etablissement :	Formation : BTSA	
Années scolaires :	Spécialité :	
	Voie :	
Situation d'Evaluation¹ (intitulé)	... Unité d'enseignement ...	
Date	semestre n : ... (mois/année)	
Capacité(s) évaluée(s) et crédits ECTS associés	C X.X	.. ECTS
	C X.X	.. ECTS
	C X.X	.. ECTS
Module(s) correspondant	M... M...	
Description de la SE (modalités de réalisation : pratique, oral, écrit, durée, attendus...)		
Commentaires (facultatif : précisions sur les conditions de déroulement)		
Examineurs concernés (nombre, discipline, présence éventuelle de professionnels ou enseignants d'autres établissements)		
Enseignant/formateur référent pour la SE		

¹ Trame à reproduire autant que de besoin

En interne, il convient de construire en équipe un document décrivant la progression pédagogique globale de l'UE. Celle-ci doit être commune aux différents intervenants de l'UE. Cette progression peut éventuellement être présentée sous forme d'un tableau.

Document n°2 : Exemple de présentation de progression pédagogique d'une UE

UE	Contexte support d'apprentissage	Séquences	Principaux attendus de formation (Cf. référentiel de formation)	Horaires/ Discipline
UE : «intitulé de l'UE»	Contexte 1 :	Seq 1 :		
		Seq 2		
		Seq 3		
		Seq 4		
		Seq 5		
	Contexte 2 :			
	Contexte 3 :			



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ référentiel de diplôme et documents d'accompagnement ;
- ✓ grilles horaires ;
- ✓ dossier d'habilitation ;
- ✓ glossaire BTSA ;
- ✓ classeur Tutac ;
- ✓ documents issus des sessions d'accompagnement de la rénovation du diplôme ;

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>



Comment bien démarrer en équipe ?

Pour mener la réflexion en interne, il convient de :

- ✓ prendre en compte la notion d'étanchéité entre les semestres ;
- ✓ intégrer le principe : une UE = une seule SE ;
- ✓ prévoir une approche inter et pluridisciplinaire des situations d'apprentissage ;

- ✓ s'assurer que tous les membres de l'équipe se sont approprié l'approche capacitaire ;
- ✓ avoir validé la pertinence du regroupement des capacités au sein de l'UE ;
- ✓ inclure les périodes de formation en entreprise.



Quelle démarche possible ?

Le travail d'équipe consistera à :

- ✓ s'accorder sur la finalité de l'UE ;
- ✓ identifier les disciplines concernées par l'UE ;
- ✓ valider l'intitulé de l'UE ;
- ✓ concevoir la situation d'évaluation dans ses grandes lignes (fiche 3 Concevoir une situation d'évaluation) ;
- ✓ élaborer la fiche descriptive de l'UE-SE ;
- ✓ construire une progression pédagogique commune en vue de l'acquisition des capacités de l'UE :
 - identifier les savoirs propres à chaque discipline ;
 - identifier le(s) situation(s) d'apprentissages de l'UE ;
 - définir les séquences d'enseignement et leur chronologie ;
 - lister les principaux attendus de formation par séquence ;
 - quantifier les volumes horaires à attribuer à chaque discipline ;
 - prévoir un outil d'analyse réflexive et de pilotage de la progression.

Il revient ensuite à chaque enseignant/formateur d'élaborer sa progression pédagogique individuelle en cohérence avec la progression commune.



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Ne pas perdre de vue l'alignement pédagogique.
- ♦ Partager en équipe la finalité de l'UE.
- ♦ Identifier un enseignant responsable de l'UE pour piloter et animer la démarche de construction collective de celle-ci.
- ♦ Prévoir des temps de mise en commun de l'ensemble de l'équipe éducative pour.
 - Harmoniser la présentation de l'ensemble des UE.
 - S'assurer de la cohérence de l'ensemble du dispositif de formation sur les 4 semestres.
 - Répartir les volumes horaires sur l'ensemble des UE dans le respect de la grille horaire.

A privilégier

- ♦ Institutionnaliser des temps de travail collectif pour construire l'UE.
- ♦ Utiliser des outils simples (tableaux, diagrammes) pour caractériser l'UE.
- ♦ Privilégier une approche pluri et interdisciplinaire des UE / SE.

A éviter

- ♦ Construire une UE en juxtaposant des progressions individuelles disciplinaires.
- ♦ Conduire les enseignements de l'UE dans la seule perspective de la SE (l'alignement ne signifie pas que l'enseignement vise exclusivement la certification).



Outils de travail proposés

Les documents n°1 et 2 de cette fiche.

Concevoir une situation d'évaluation (SE)



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Quelle que soit la mise en œuvre de certification choisie (combinaison épreuves ponctuelles terminales - EPT - et évaluations certificatives en cours de formation –ECCF-, ou tout ECCF pour les formations semestrialisées), l'évaluation s'appuie sur la validation de capacités définies dans le référentiel de compétences. Un des fondements de l'évaluation capacitaire est la conception de situations d'évaluation contextualisées.

Une situation d'évaluation est la situation dans laquelle le candidat va être placé pour exprimer l'atteinte de la capacité.

Une capacité représente un « pouvoir d'agir en situation ». Évaluer une capacité consiste ainsi à permettre au candidat d'apporter par ses propositions la preuve qu'il mobilise et combine des ressources pour traiter de façon appropriée une situation professionnelle et/ou sociale.

La situation d'évaluation doit donc être composée de deux types d'éléments :

- ✓ un contexte professionnel et/ou social ;
- ✓ un questionnement (ou des consignes) articulé au contexte, qui précise ce qui est attendu du candidat.

Pour les BTSA rénovés, les ECCF sont construites par les équipes qui disposent de marges d'autonomie dans leurs projets pédagogiques et d'évaluation. Chaque ECCF correspond à une capacité intermédiaire du référentiel d'évaluation et repose sur une situation d'évaluation. Cependant, une situation d'évaluation peut être le support d'une ou de plusieurs ECCF.

Chaque unité d'enseignement (UE) fait l'objet d'une situation d'évaluation (SE) qui permet de valider une ou plusieurs capacités, en respectant le principe d'alignement pédagogique :

Il y a alignement pédagogique si les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation mises en œuvre sont cohérentes avec les capacités visées. Les activités pédagogiques doivent permettre à l'apprenant de développer sa maîtrise des capacités. C'est-à-dire, son aptitude à choisir et mobiliser les ressources pour traiter de manière adéquate la situation qui lui est soumise.



Quelles sont les finalités de la conception d'une situation d'évaluation ?

Pour les apprenants :

- ✓ disposer d'un contrat d'évaluation lisible ;
- ✓ répondre à des évaluations capacitaires porteuses de sens et en adéquation avec les capacités visées.

Pour les équipes :

- ✓ permettre au candidat d'exprimer la capacité dans toutes ses dimensions ;
- ✓ concevoir, le cas échéant, des situations d'évaluation permettant la validation conjointe de capacités du tronc commun et de capacités professionnelles ;
- ✓ mettre en œuvre une démarche collective de construction d'une situation d'évaluation répondant aux particularités de la semestrialisation pour les formations proposées selon cette modalité.



Qu'est-il attendu comme production ?

- ✓ la présentation des situations d'évaluation (dont la grille d'évaluation) ;
- ✓ plan d'évaluation prévisionnel (PEP).



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ les notes de service de cadrage ;
- ✓ le référentiel d'évaluation ;
- ✓ le référentiel de compétences ;
- ✓ les SPS et fiches descriptives d'activités ;
- ✓ les vidéos Cap'Eval « la conception d'une situation d'évaluation » :
<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/emplois/formation-continue/cap-eval>
- ✓ le memento pour la mise en œuvre du CAP agricole (partie 4, l'évaluation) :
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/capa/capa-ress-memento-renov.pdf
- ✓ Document d'accompagnement thématique « auto-positionnement des équipes sur la mise en oeuvre de l'approche capacitaire » - Septembre 2023 :
<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/ref-communes>



Comment bien démarrer en équipe ?

- ✓ concevoir en équipe des situations d'évaluation contextualisées en définissant leurs caractéristiques, leur degré de complexité ;
- ✓ pour les équipes ayant choisi le dispositif EPT + ECCF, il s'agit de choisir d'associer des capacités intermédiaires dans une même situation d'évaluation dans le respect du référentiel et de la note de service de cadrage. Cela est possible pour les capacités des blocs de compétences 2, 3, 4, 5 et 6. Les capacités des blocs de compétences 1, 7 et 8 sont évaluées en EPT ;
- ✓ pour les équipes ayant choisi la semestrialisation (tout ECCF) :
 - les UE ont été définies et donc les capacités à évaluer dans le respect des notes de service de cadrage pour chacune des UE (voir fiche 2) ;
 - les UE sont réparties sur les 4 semestres (voir fiche 1).
 - **quel que soit le dispositif, se référer aux notes de services de cadrage de l'évaluation du domaine commun et du domaine professionnel du diplôme concerné.**



Quelle démarche possible ?

Cerner le contour de la ou des capacité(s) intermédiaire(s) évaluée(s) en se référant au référentiel de compétences et aux notes de service de cadrage.

Définir le contexte de la situation d'évaluation, en référence aux situations sociales et/ou professionnelles et aux critères d'évaluation. La situation doit être représentative, complexe et contextualisée. La complexité est liée à la situation et au nombre de ressources à mobiliser pour la comprendre et répondre au questionnement. Le candidat doit analyser différents aspects de la situation et utiliser différentes ressources pour apporter une réponse appropriée. Il doit déployer une méthodologie de résolution adaptée à la situation complexe.

Définir la (ou les) production(s) que les candidats auront concrètement à réaliser.

Formuler les consignes, en s'appuyant sur un questionnement analogue à celui auquel serait confronté un professionnel exerçant un métier auquel le diplôme prépare. Pour ce faire, la liste des situations professionnelles significatives peut guider les équipes. Les consignes sont articulées au contexte ; cela implique que le candidat doit adapter son raisonnement au contexte.

Préciser les conditions de l'évaluation : ses caractéristiques et ses modalités (écrit, oral, pratique...), le lieu, la durée, les moyens qui seront disponibles (équipements, documents, informations accessibles...), dans le respect des notes de cadrage.

Prendre en compte les critères d'atteinte de la capacité définis dans le référentiel d'évaluation et se référer aux « conditions d'atteinte de la capacité », définies dans le référentiel de formation.

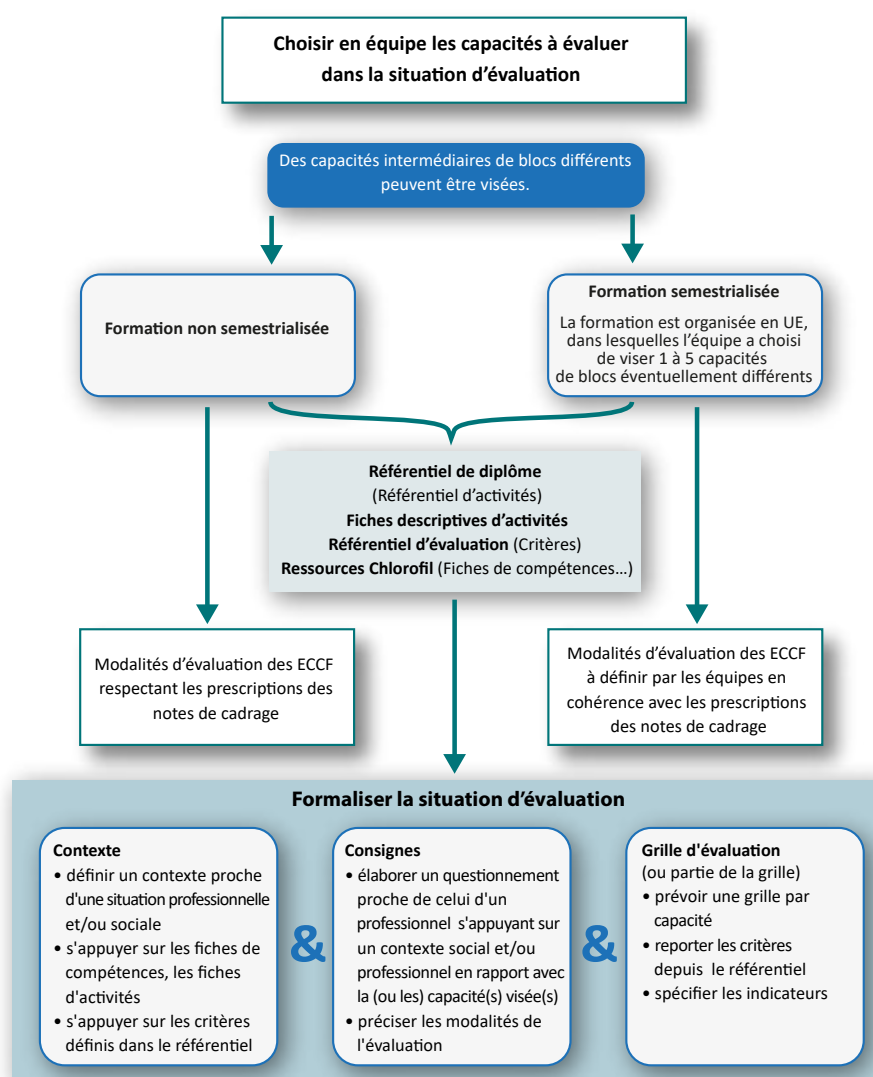
Les grilles d'évaluation se construisent parallèlement à la situation d'évaluation. Quelques règles sont à respecter :

- ✓ pour chaque capacité évaluée une **grille** est élaborée (ou une partie de grille bien identifiée si plusieurs capacités sont évaluées au sein d'une même situation d'évaluation) ;
- ✓ dans la grille sont reportés les **critères d'évaluation** tels que libellés dans le référentiel d'évaluation. Ces critères sont les mêmes quelles que soient les conditions de mise en œuvre des évaluations (non semestrialisée ou semestrialisée) ;
- ✓ la grille doit être complétée par des **indicateurs** liés au contexte de la situation d'évaluation. Ils doivent être observables ou mesurables, concrets. Comme leur nom l'indique, ils sont indicatifs et éventuellement non exhaustifs.

Par exception, l'enseignement correspondant aux capacités C2.1, C2.2, C2.3 et C3.2 peut être mis en œuvre sur plusieurs semestres, sans que cela soit obligatoire. Ces enseignements peuvent être intégrés dans une unité d'enseignement si la situation d'évaluation proposée est cohérente, ou placés hors des unités d'enseignement au sein d'une unité de formation transversale. Dans ces deux cas, l'évaluation certificative de la capacité visée relève d'un seul semestre et d'une grille d'évaluation unique, mais les différentes activités peuvent être évaluées au cours des semestres sur lesquels elles sont menées, afin de renseigner les indicateurs correspondants de la grille d'évaluation. Les ECTS sont délivrés au moment de l'évaluation certificative qui intervient au dernier semestre concerné par la capacité.

Il est recommandé de ne pas évaluer ces 4 capacités au semestre 4.

Concevoir une situation d'évaluation





Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Une démarche collaborative et pluridisciplinaire doit être mise en place.
- ♦ La situation doit être proche de situations professionnelles, sociales, réelles ou a minima en revêtir les caractéristiques. Elle doit être une situation représentative, complexe et contextualisée. Il ne s'agit pas de chercher l'originalité, encore moins une situation qui serait exceptionnelle.
- ♦ Veiller à ce que le contexte et les consignes soient intimement liés.
- ♦ Aligner la formation sur les situations d'évaluation.
- ♦ Pour autant la situation d'évaluation doit être différente des situations vues en formation.
- ♦ S'assurer que la SE proposée permettra d'évaluer la capacité dans son entièreté (tous les critères) et non pas seulement une dimension.
- ♦ Formuler des consignes intégratives et explicites.

Pour les formations semestrialisés :

- ♦ Chaque unité d'enseignement (UE) doit donner lieu à une situation d'évaluation (SE).
- ♦ Chaque semestre comprend de 2 à 4 UE/SE.
- ♦ Chaque SE comprend 1 à 5 capacités.

A privilégier

- ♦ Une démarche itérative : construction des UE / conception des SE (voir fiche 2.)

A éviter

- ♦ Un morcellement de l'évaluation, avec des SE qui ne concerneraient qu'une seule capacité.
- ♦ Des consignes qui ne permettent pas au candidat d'exprimer la/les capacité(s) dans toutes ses dimensions.
- ♦ Un morcellement des consignes conduisant à un guidage des candidats
- ♦ Plusieurs contextes pour une même SE
- ♦ Une évaluation qui oublie de prendre en compte le contexte dans les consignes ou dans l'appréciation de leur traitement
- ♦ Des modalités d'évaluation différentes selon les capacités de la SE.
- ♦ Une SE conduite en plusieurs étapes.



Outils de travail proposés

Pour aider à la conception d'une situation d'évaluation, l'équipe peut réaliser un autodiagnostic permettant de valider ses éléments constitutifs.

Grille d'autodiagnostic : <https://chlorofil.fr/diplomes/seconaire/btsa/reforme-renovation>

Valoriser les stages ou les périodes en apprentissage



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Pour les apprenants en formation initiale scolaire et les stagiaires de la formation professionnelle continue, sont qualifiées ici de stages les périodes couvertes par une convention de stage, ce qui comprend : les stages individuels ou collectifs en situation professionnelle quelle que soit la structure d'accueil, y compris l'exploitation agricole ou l'atelier technologique de l'établissement.

Pour les salariés en contrat d'apprentissage, les périodes en apprentissage qualifient les temps en formation des apprentis en milieu professionnel, couverts par un contrat de travail. Des périodes de stage individuels sont aussi possibles dans le cadre d'un complément de formation professionnelle dans une entreprise d'accueil.

Les périodes de stage ou d'apprentissage sont des situations de travail au sens de la didactique professionnelle. Ainsi, valoriser les stages ou les périodes en apprentissage consiste à rendre explicite par et pour les apprenants ce qu'ils ont appris de ou dans leurs expériences vécues en milieu professionnel et comment ils ont appréhendé voire résolu les « problèmes » qui se sont posés à eux. Cela nécessite la mise en œuvre d'une analyse réflexive des situations vécues. Cette analyse permet à l'apprenant de développer un point de vue objectif sur son propre travail, et ce en vue de progresser dans la maîtrise d'une diversité de situations liées au métier et à des situations sociales. La valorisation ne se résume pas à évaluer le résultat obtenu, à donner des consignes et à faire un retour sur ce qui a été réalisé à partir de ces consignes ou à produire une description du travail réalisé mais bien à conduire une analyse à partir de ce vécu et au regard des SPS.

Les périodes en situation professionnelle sont support d'acquisition de capacités qui feront l'objet d'une certification en ECCF ou en épreuve terminale.



Quelles sont les finalités de la valorisation des stages ou des périodes en apprentissage ?

Pour les apprenants :

- ✓ acquérir, développer et mettre en œuvre des compétences professionnelles et sociales en situations réelles ;
- ✓ se positionner par rapport aux apprentissages visés ;
- ✓ explorer une diversité de situations professionnelles et sociales pour construire son projet professionnel et personnel ;
- ✓ analyser des situations de travail (expériences vécues en situations réelles et complexes) pour comprendre ce que recouvre son action et être capable de raisonner dans une diversité de situations et s'y adapter ;
- ✓ tirer des enseignements de ses expériences vécues en milieu professionnel et de celles des autres apprenants.

Pour les enseignants /formateurs :

- ✓ ancrer son enseignement dans une réalité professionnelle complexe, s'appuyer sur la diversité des situations vécues rapportées par la promotion d'apprenants ;
- ✓ mieux articuler les enseignements en classe et en milieu professionnel pour expliciter les apprentissages contribuant à construire les compétences visées par le référentiel ;
- ✓ mobiliser les vécus en milieu professionnel pour doter les apprenants d'outils d'analyse de leur situation de travail (des outils pour observer et analyser les réalisations et les acquis et des outils pour analyser les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé) ;
- ✓ rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages et de la construction de leur parcours de formation professionnelle et personnelle.



Qu'est-il attendu comme production ?

Pour les étudiants en formation initiale scolaire et les stagiaires de la formation professionnelle continue :

Intégrée dans une stratégie pédagogique, la valorisation des stages dans le cadre de la formation fait partie de la liberté pédagogique de l'équipe éducative, laquelle inclut les maîtres de stage. Le contenu de l'annexe pédagogique de la convention de stage doit être précisé car il sert de base pour le travail à mener avec les apprenants d'une part et précise le cadre d'intervention des maîtres de stage d'autre part.

Pour les salariés en contrat d'apprentissage :

Il s'agit d'« assurer la cohérence entre la formation dispensée [au sein du CFA] et celle dispensée au sein de l'entreprise, en particulier en organisant la coopération entre les formateurs et les maîtres d'apprentissage » (article L6231-2 du code du travail). Chaque organisme de formation prévoit les outils à mettre en place pour remplir cette obligation (ex : carnet de liaison...).



Sur quelles ressources s'appuyer ?

Pour conduire concrètement la valorisation des périodes de stage ou d'apprentissage, il convient de prendre appui sur :

- ✓ le référentiel d'activités et la partie relative au stage dans le référentiel de diplôme ;
- ✓ le calendrier de positionnement des stages ou des périodes d'apprentissage, les capacités visées et le cas échéant les modalités d'évaluation associées (voir fiche « Positionner les stages ou les périodes en apprentissage ») ;
- ✓ la note de service DGER/SDPFE/2017-216 du 10-03-2017 « périodes de formation en milieu professionnel, stages et autres séquences en milieu professionnel des élèves et étudiants de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles » ;
<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2017-216>
- ✓ *Lainé, A., Mayen, P., 2019. Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles : Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance, Ed Educagri. 139p ;*
- ✓ le portfolio électronique, un outil utile pour l'activité d'intégration.
<http://mahara.org/>
- ✓ lettre de l'IEA, février 2024, Les expériences en milieu professionnel :
<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/acteurs/iea>



Comment bien démarrer en équipe ?

Faire un diagnostic en équipe :

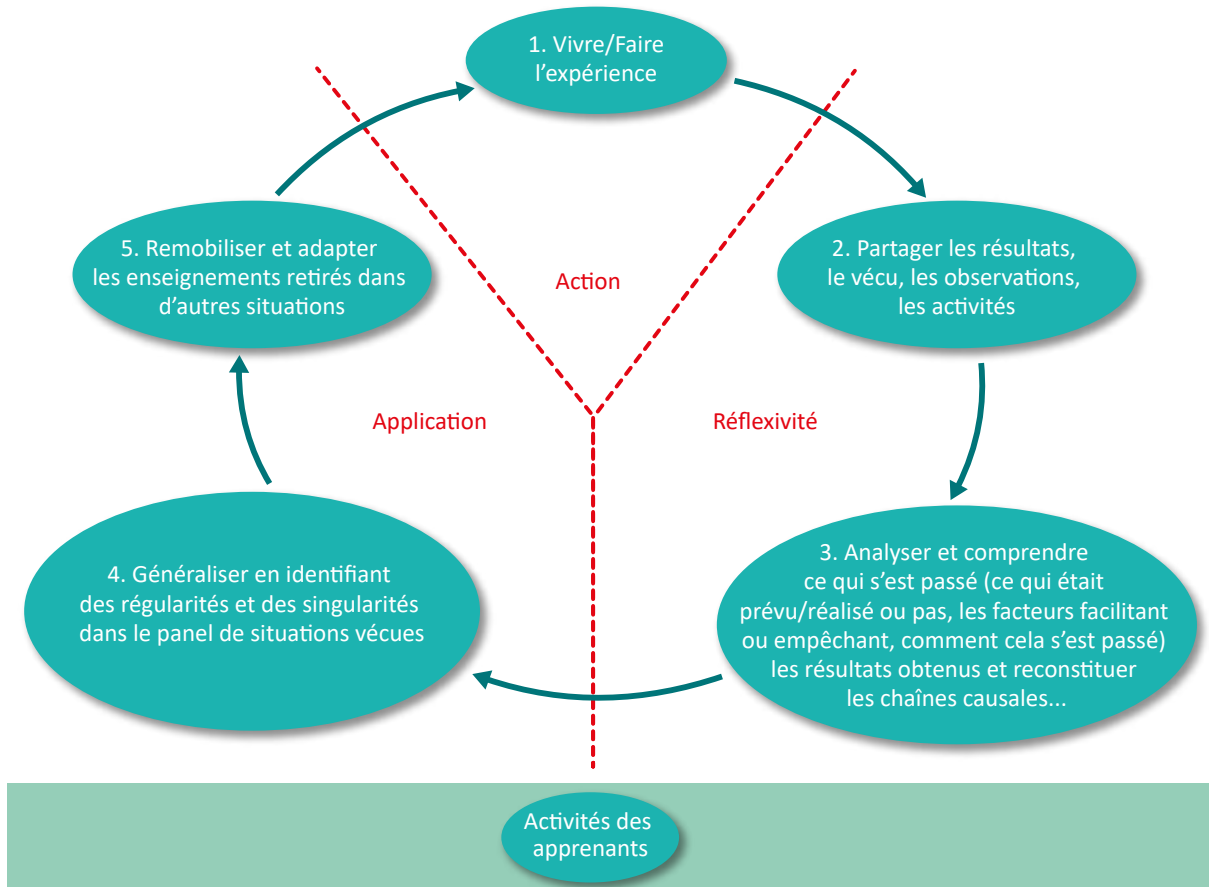
- ✓ individuellement, donnez deux exemples qui illustrent votre valorisation des stages ou périodes d'apprentissage ;
- ✓ mutualisez vos expériences individuelles et identifiez les différentes formes de valorisation (ex : exemplifier un concept du cours, rendre compte de la diversité des formes de production agroécologique...) ;
- ✓ identifiez les forces et faiblesses de chaque type de valorisation par rapport à la mise en œuvre de l'analyse réflexive.
- ✓ à partir de cette analyse, citez au moins deux conditions de réussite pour valoriser les stages en milieu professionnel.



Quelle démarche possible ?

Illustration 1.

Les cinq phases à suivre par les apprenants pour apprendre de leur vécu en stage ou en apprentissage (d'après Kolb, D.A., 1984. *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall. II).



Pour chacune de ces phases à suivre par les apprenants pour apprendre de leur vécu en stage ou en apprentissage, des activités d'enseignants/formateurs sont à mener (Tableau 1).

Tableau 1.

Exemples d'activités à mener par les enseignants/ formateurs durant les cinq phases de valorisation des stages ou des périodes en apprentissage par et pour les apprenants

Activités des apprenants	Activités des enseignants ou formateurs	Exemples d'outils mobilisables
1. Vivre/Faire l'expérience	Délimiter les « défis » à mener pendant le stage/l'apprentissage (forme d'évaluation, le résultat attendu, ...)	Consignes précises pour chaque défi/stage/période en apprentissage
	Co-construire avec les apprenants les démarches pour recueillir les données utiles pour atteindre les objectifs visés du stage ou de l'apprentissage	Guide d'entretien pour comprendre les décisions des professionnels, Listes de documents professionnels à recueillir
	Construire avec les apprenants les outils pour suivre ou rendre compte des expériences /activités vécues (émergentes) ou à vivre/mener	Rapport d'étonnement Carnet de bord Enregistrements vidéos des situations de travail Grille d'observation de la situation destinée à un tiers Grille d'analyse à chaud d'une activité à mener à partir de critères/indicateurs Trame de positionnement initial et au fil de l'eau
2. Partager les résultats, le vécu, les observations, les activités	Faire expliciter à chaque apprenant son vécu	Entretien d'explicitation Instruction au sosie Rapport d'étonnement Mise en évidence des points saillants ou caractéristiques de certaines activités ciblées
	S'appuyer sur les situations rencontrées par les apprenants durant leur stage ou l'apprentissage, dans le cadre des séances en classe	Support de démarches inductives, émergence de concepts... Illustration d'une notion de cours ou une démarche avec sa déclinaison en stages ou en apprentissage Mise en relation situation vécue / SPS
3. Analyser et comprendre ce qui s'est passé (ce qui était prévu/ réalisé ou pas, les facteurs facilitant ou empêchant), comment cela s'est passé et les résultats obtenus, les résultats attendus	Comparer ce qui devrait être fait (lien avec le référentiel) et ce qui a été fait	Comparaison des observations réalisées par un tiers et la prescription entre la tâche prescrite et la tâche réalisée
	Analyser les traces recueillies par chaque apprenant et extraction des éléments explicatifs de ces résultats (diverses traces d'activité)	Entretien d'auto-confrontation simple ou d'auto-confrontation croisée à partir d'enregistrements vidéos
	Comparer les résultats de classes de situations similaires pour identifier les régularités et spécificités	Travail en groupe pour relever dans une classe de situations vécues des points communs/invariants et des différences et mettre en évidence des modes opératoires variés pour un même but Travail de comparaison : identification des communs, des variants, mise en évidence de logiques d'action différentes, élaboration/comparaison de schémas décisionnels
4. Généraliser en identifiant des régularités et des singularités dans le panel de situations vécues	Utiliser les savoirs vus en cours pour comprendre/discuter les résultats obtenus de l'analyse des situations vécues en stage (démarche déductive)	Les fiches Situations Professionnelle Vécues
	Développer les théories à partir des vécus de stage (démarche inductive)	Recherche bibliographique sur les concepts en jeu ; schématisations, cartes mentales
	Proposer aux apprenants de formaliser à l'oral et à l'écrit les savoirs, savoir-faire et savoir-être retirés individuels et collectifs (au regard de leur positionnement initial)	Cahier personnel Institutionnaliser dans la progression des temps de travail autour de la mise en commun des analyses de retours d'expérience
5. Remobiliser et adapter les enseignements retirés dans d'autres situations	Mettre les apprenants en situations réelles ou simulées proches de celles vécues	Les fiches Situations Professionnelle Vécues L'explicitation de pratiques
	Confronter à des situations nouvelles voire inédites et faire expliciter le processus de résolution du problème	Activités centrées sur l'analyse à froid des « modes opératoires » explicités qui ont permis à l'apprenant de résoudre le problème ou qui ne l'ont pas permis (qu'est-ce qui a changé ou qu'est-ce que la résolution pouvait exiger de plus ?)



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Expliciter les intentions pédagogiques auprès des stagiaires/apprentis et des maîtres de stage/d'apprentissage.
- ♦ Formuler des consignes visant à alimenter les trois types d'activités des apprenants (action, réflexivité, application).
- ♦ Prévoir un outil de capitalisation préalablement explicité voire co-construit.
- ♦ Exploiter en groupe classe les expériences vécues par les apprenants (la comparaison comme outil pour développer l'analyse).
- ♦ Outiller la discussion pour structurer les apprentissages à partir des retours d'expérience.
- ♦ Mobiliser des outils qui permettent de mettre en oeuvre une analyse réflexive et une analyse des situations.
- ♦ Mobiliser des démarches d'analyse.
- ♦ Préparer et capitaliser les acquis mais aussi des données qui seront réinvesties ultérieurement.

A privilégier

- ♦ Placer les apprenants en situation de conduite de travaux.
- ♦ Faire collecter des traces concrètes d'activités sur le lieu de stage/d'apprentissage.
- ♦ Doter les apprenants d'outils d'analyse qui permettent d'apprendre par le métier (une fois sortis de la formation).
- ♦ Mener la démarche en cinq phases (cf. illustration 1) dans son intégralité sur les capacités clefs à travailler en stage/apprentissage.

A éviter

- ♦ Se limiter à des analyses individuelles pour explorer le développement de compétences.
- ♦ Se limiter à la description de tâches, d'activités.
- ♦ Une absence trop longue des apprenants sur l'établissement ou sur le lieu d'apprentissage ou de stage.



Outils de travail proposés

Cf. Tableau 1 pour l'élaboration de consignes et les activités apprenantes.

Des outils pour conduire l'analyse des situations de travail dont :

<https://www.blog-formation-entreprise.fr/reflexivite-fest-concretement-mettre-oeuvre/>

construit pour la FEST au sens législatif du terme, mais applicable à toute situation de formation en situation de travail.

Positionner les stages ou les périodes en apprentissage



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Pour les apprenants en formation initiale scolaire et les stagiaires de la formation professionnelle continue, sont qualifiées ici de stages les périodes couvertes par une convention de stage, ce qui comprend : les stages individuels ou collectifs en situation professionnelle quelle que soit la structure d'accueil, y compris, l'exploitation agricole ou l'atelier technologique de l'établissement.

Pour les salariés en contrat d'apprentissage, les périodes en apprentissage qualifient les temps en formation des apprentis en milieu professionnel, couverts par un contrat de travail. Des périodes de stage individuels sont aussi possibles dans le cadre d'un complément de formation professionnelle dans une entreprise d'accueil.

Positionner les stages ou les périodes en apprentissage consiste à définir, dans le ruban pédagogique du cursus complet de formation, les périodes durant lesquelles les apprenants seront en stage ou en apprentissage et pour chaque période, à expliciter les visées en termes de formation (tant individuelles que collectives), leur contribution aux capacités et aux unités d'enseignement (UE) et à préciser les activités à réaliser par les apprenants.



Quelles sont les finalités du positionnement des stages/des périodes en apprentissage ?

Pour les apprenants :

- ✓ favoriser le développement progressif des compétences professionnelles et sociales en situations réelles ;
- ✓ tisser des liens entre leurs apprentissages en centre de formation et ceux en milieu professionnel pour atteindre les capacités visées ;
- ✓ alimenter leur projet professionnel et personnel.

Pour les enseignants /formateurs :

- ✓ structurer les temps de formation en intégrant les périodes en milieu professionnel comme des temps d'apprentissage/de formation en tant que tels y compris comme support d'évaluation ;
- ✓ articuler les apprentissages durant les périodes en milieu professionnel à ceux développés durant les périodes de formation en établissement, ceci dans toutes les disciplines pour atteindre les capacités visées ;
- ✓ organiser une progressivité dans les apprentissages à construire en milieu professionnel.



Qu'est-il attendu comme production ?

Un calendrier des stages ou d'alternance **en lien avec des capacités visées** ainsi que les modalités d'évaluation associées et les attendus de chaque période de stage ou d'apprentissage.

Pour les formations semestrialisées, le repérage sur ce calendrier des UE-SE auxquelles les stages ou les périodes d'apprentissage sont associés.



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ le référentiel de diplôme, notamment les parties relatives au référentiel d'activités et à la « Présentation et architecture de la formation » ;
- ✓ pour la formation initiale scolaire : la note de service DGER/SDPFE/2017-216 du 10 mars 2017 ;
<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2017-216>
- ✓ pour l'apprentissage : le code du travail dont article L6231-2.
<https://chlorofil.fr/actions/sante/sst/cadre-reglementaire/stage-pro>
- ✓ la fiche « Valoriser les stages ou les périodes en apprentissage » de ce guide.



Comment bien démarrer en équipe ?

Faire un bilan initial en équipe pédagogique à partir des questions suivantes :

- ✓ comment les stages ou périodes d'apprentissage sont-ils positionnés aujourd'hui dans l'établissement ? Ces périodes sont-elles fractionnées ? Quels sont les avantages et les inconvénients de leur positionnement ; pour qui, pour quoi ? et pourquoi ?
- ✓ clarifier les intentions pédagogiques (formation, insertion professionnelle, ...) attachées aux stages ou périodes en apprentissage par le passé et vérifier leur validité/pertinence aux regards des enjeux actuels et futurs des professionnels et citoyens à former et des capacités visées par le diplôme.

Se projeter en équipe pédagogique :

- ✓ quels sont les temps forts des métiers en lien avec les situations professionnelles significatives et les capacités visées par le diplôme ?
- ✓ quelles sont les intentions pédagogiques, quelles capacités, quelles UE et quels attendus pédagogiques associés aux périodes de stage ou d'apprentissage ?
- ✓ quelles sont les périodes en milieu professionnel les plus adaptées pour travailler les attendus ?



Quelle démarche possible ?



NB : le terme « stage » est à entendre pour le schéma ci-dessus comme stage d'un étudiant ou d'un stagiaire de la formation professionnelle continue ou période en apprentissage d'un apprenti.



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Attribuer un tuteur enseignant pour chaque période de stage.
- ♦ Attribuer un référent qui suit l'apprenti durant toute sa formation.
- ♦ Définir si chaque stage /période d'apprentissage sera ou pas support d'évaluation et qui seront le(s) évaluateur(s) y compris le maître de stage/d'apprentissage (hors évaluation certificative).
- ♦ Informer/faire informer par les stagiaires ou les apprentis, les maîtres de stage/maîtres d'apprentissage sur les objectifs pédagogiques de la période (cohérence avec l'annexe pédagogique de la convention de stage/convention tripartite de formation).
- ♦ Positionner les périodes en milieu professionnel en fonction des types d'activités possibles pouvant y être menées (ex : contrainte biologique, saisonnière....) et des contraintes de temps imposées par ladite période, travaux interdits susceptibles de dérogation...
- ♦ Organiser la valorisation des stages/périodes en apprentissage sur le plan pédagogique en classe (préparation consignes, traces à collecter).

A privilégier

- ♦ Accoler les périodes de stage à des périodes de vacances pour laisser aux étudiants de l'autonomie dans leur calendrier de stage.
- ♦ Dans le cadre de la semestrialisation, favoriser la réalisation et la valorisation y compris l'évaluation des acquis réalisés lors des périodes de stages/apprentissage dans un même semestre.

A éviter

- ♦ Parcelliser le temps de stage limitant la possibilité de confier au stagiaire des missions en autonomie et/ou ne lui permettant pas de « monter en compétences ».
- ♦ Une absence trop longue des apprenants sur l'établissement ou sur le lieu d'apprentissage ou de stage.



Outils de travail proposés

Tableau 1. Tableau de bord pour positionner en équipe les périodes de stage.

Ce tableau est complété dans la perspective de valoriser les stages dans et pour la formation. Il peut servir à élaborer l'annexe pédagogique de la convention de stage

Lien de téléchargement : <https://chlorofil.fr/diplomes/secondeire/btsa/reforme-renovation>

N° de la période	Intentions pédagogiques	Activités prévues durant le stage ou la période en apprentissage (que fait le stagiaire ou l'apprenti ? que capitalise-t-il (traces de son activité) ?	Contributions du maître de stage/d'apprentissage	Modules, UE, temps dédiés à la valorisation des stages ou des périodes en apprentissage	Capacité(s) visée(s)	Discipline ou formateur	Période, positionnement dans l'UE	Durée	Période la plus adaptée	Caractéristiques du lieu de stage et liste des travaux interdits susceptibles de dérogation auxquels les apprenants seront affectés	Évaluation (formes)

Concevoir les E.I.L. (enseignement d'initiative locale)



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Dans le cadre du module 2, un enseignement d'initiative locale (87h) est à concevoir en fonction des opportunités locales, du contexte territorial ou d'initiatives diverses. Il doit s'ancrer dans des réalités sociales, culturelles, linguistiques, scientifiques ou techniques de la spécialité. En ce sens, il se rapproche du MIL mais s'en distingue essentiellement dans la manière dont son évaluation est prise en compte (la capacité qu'il valide est affectée du même coefficient que les autres capacités du diplôme). Son positionnement au sein du module, son articulation avec d'autres enseignements, nécessitent donc une nouvelle réflexion et une conception en équipe pédagogique.



Quelles sont les finalités de la conception et la planification d'un EIL ?

L'EIL contribue à la construction du projet personnel et professionnel (M2). Il permet, plus particulièrement de **valider la capacité C2. 3 « S'adapter à des enjeux ou contextes particuliers »**, inscrite au référentiel de compétences.

Pour sa validation, 2 **critères** d'évaluation d'atteinte de la capacité sont indiqués dans le référentiel :

- ✓ l'appropriation de la problématique, des enjeux particuliers ;
- ✓ la mise en œuvre d'une analyse réflexive personnelle.

Cela détermine 3 axes de travail possibles qui peuvent, ensemble ou séparément, faire l'objet d'un EIL :

- ✓ une compétence professionnelle particulière ;
- ✓ une ouverture sur des réalités sociales ou culturelles ;
- ✓ une ouverture sur des sciences ou des technologies contemporaines.

Pour les équipes, il s'agit de choisir la meilleure adéquation entre les besoins des apprenants d'une part, et les opportunités et/ou contextes locaux, d'autre part.

Des situations de formation diversifiées (cours, TP, sorties, stage, voyages, visites, projets...) sont à construire à partir de thématiques allant de l'échelle locale à l'échelle internationale, ancrées dans une pratique professionnelle, socio-culturelle, scientifique ou technologique contemporaine, en devenir ou en expérimentation.

L'EIL doit pouvoir montrer des tendances de la société et de la spécialité de BTSA, à court et moyen terme, qui permettent aux jeunes d'alimenter également leur projet personnel et professionnel et de se projeter dans leur future insertion.



Qu'est-il attendu comme production ?

Un document de présentation de l'EIL est attendu dans le dossier d'habilitation (organisation semestrialisée) ou dans le cadre de la procédure de validation pour les autres dispositifs de formation (présentation et description à l'adresse de la DRAAF comme pour les autres modules d'initiatives locales).

La dénomination de l'EIL doit figurer sur le supplément au diplôme.



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ le référentiel de diplôme et la note de service de cadrage du domaine commun
<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2022-796> ;
- ✓ la partie « Enseignements d'initiative locale (EIL) » du référentiel de formation ;
- ✓ le document d'accompagnement du module M2 ;
- ✓ l'arrêté du 8 juillet 2021 relatif à la formation semestrielle du BTSA ;
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043868598>
- ✓ les attendus du dossier de validation DRAAF ;
[DGER/SDS/2022-40 du 13/01/2022](https://www.legifrance.gouv.fr/lois/loi/2022/01/13/2022-04)



Comment bien démarrer en équipe ?

Au préalable à toute conception, il peut être utile d'analyser les expériences antérieures.

Faire le bilan de l'existant au regard des attendus :

- ✓ comment sont décidés les enseignements à construire localement (ex MIL) et avec quelles préoccupations ?
- ✓ comment la formation à l'adaptation aux contextes et aux enjeux a-t-elle été travaillée jusqu'à maintenant ?
- ✓ comment sont identifiés les enjeux de la filière de formation, avec quels acteurs ? (les enseignants techniques ? avec les maîtres de stage ? dans le cadre du projet d'établissement ?...).
- ✓ Quelles sont les spécificités du territoire ?

Partager ces questionnements en équipe permettra de s'entendre sur les enjeux en rapport avec la spécialité et de mieux cerner les besoins des jeunes.

Remarques :

Le référentiel permet l'élaboration d'un ou deux EIL, cependant **les deux doivent concourir à valider la même capacité** et disposer d'un minimum horaire suffisant pour donner de la cohérence aux projets proposés. 174 heures enseignants sont dédiées à cet enseignement. Dans le cadre de la semestrialisation, par exception à l'étanchéité des semestres, leur déroulement peut être organisé sur plus d'un semestre. Dans ce cas, des indicateurs peuvent être renseignés sur chacun des semestres d'enseignement mais la certification n'est réalisée qu'au dernier semestre d'enseignement.



Quelle démarche possible ?

Analyse du contexte (pour couvrir plusieurs échelles, du local à l'international) :

- ✓ rechercher des pistes, des ressources au niveau local ;
- ✓ rechercher dans les filières ce qui peut émerger comme nouveautés par le biais de salons de l'innovation, de la presse spécialisée par exemple ;
- ✓ consulter les maîtres de stage et les maîtres d'apprentissage quant à leurs attentes ;
- ✓ identifier les possibilités offertes par les partenaires du territoire ou à l'international et leurs besoins émergents ;
- ✓ mobiliser les études sur les pratiques culturelles et sociales des jeunes (ex : enquêtes DGER et Ministère de la culture).

Recueil des besoins des apprenants en termes d'ouverture professionnelle, socio-culturelle, technologiques et scientifiques au regard de leur parcours antérieur et de leur devenir post BTSA.

Au vu de ces éléments :

- ✓ se mettre d'accord sur les priorités, en quoi elles complètent pertinemment les autres temps de la formation et réfléchir à l'opportunité de conduire 1 ou 2 EIL comme le prévoit le référentiel ;
- ✓ s'accorder en équipe sur le sens de la capacité à évaluer « s'adapter à des enjeux ou des contextes particuliers » en définissant la situation d'évaluation, ainsi que sa faisabilité (voir fiche 3 « construire une situation d'évaluation ») ;
- ✓ identifier la situation d'évaluation : soit une situation spécifique pour certifier la capacité 2.3 soit une situation commune à la certification d'autres capacités ;
- ✓ décliner l'EIL en plusieurs attendus de formation pour permettre aux apprenants d'appréhender une réalité (professionnelle, socio-culturelle, scientifique et technologique...) et de mobiliser leurs propres ressources pour se projeter en tant que citoyen et en tant que professionnel ;
- ✓ apprécier les choix de l'équipe au regard des critères d'évaluation de la capacité : les étudiants et apprentis pourront-ils faire le lien entre ce qui est proposé et leur projet personnel et professionnel ? Auront-ils de quoi nourrir une analyse réflexive de nature à faire évoluer ce projet ?
- ✓ identifier les disciplines et les volumes horaires concernés ;
- ✓ s'assurer que les activités de formation disciplinaires et interdisciplinaires mettent les apprenants au contact de situations diversifiées pour développer effectivement leur capacité d'adaptation.

**Quels points de vigilance ?**

L'EIL n'est pas une reproduction du MIL. Il peut être un point d'appui pour actualiser les choix au regard du nouveau référentiel.

Veiller à ne pas faire doublon avec d'autres éléments de la formation (projets, enseignements pluridisciplinaires, attendus des périodes de formation en milieu professionnel).

Veiller au respect des modalités de validation contenues dans le dossier d'habilitation.

Dans le cas de 2 EIL : ne pas omettre que les deux doivent valider la même capacité.

Ne pas oublier les critères définis dans le référentiel d'évaluation.

Organiser et mettre en œuvre les activités pluridisciplinaires



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Cette fiche porte sur l'organisation et la mise en œuvre des activités de pluridisciplinarité. 174 h sont dédiées à ces activités. Chacune des 10 thématiques définies dans le référentiel doit être développée en 12 heures minimum ($10 \times 12 = 120$ heures). 54 h peuvent au choix de l'équipe permettre de renforcer une ou plusieurs thématiques du référentiel ou aborder une ou plusieurs thématiques nouvelles.

D'un point de vue de l'ingénierie pédagogique, il s'agit de dégager, pour chaque thématique, des problématiques pertinentes, i.e. présentant un fort potentiel en termes d'apprentissages.

La pluridisciplinarité dans les référentiels renvoie à une modalité pédagogique qui s'inscrit dans une stratégie d'équipe et qui vise à mêler les approches, concepts et démarches disciplinaires. Deux façons de l'envisager sont possibles :

- ✓ l'étude d'un objet/d'un sujet via la focale de deux ou plusieurs disciplines qui apportent chacune son éclairage dans une démarche plutôt analytique : il s'agit de la pluridisciplinarité au sens strict ;
- ✓ l'étude d'un objet/d'un sujet via l'interaction de deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes, pour appréhender la réalité dans sa complexité (telle que le requiert la formation à la transition agroécologique) ; il s'agit ici de l'interdisciplinarité (même si dans l'enseignement agricole, on a pris l'habitude de parler de pluridisciplinarité).



Quelles sont les finalités de la mise en œuvre des activités pluridisciplinaires ?

Pour les apprenants :

- ✓ analyser des situations concrètes réelles ou élaborées pour des besoins de formation, nécessairement complexes avec des outils, des démarches et des concepts propres à chaque discipline et à leur interaction ;
- ✓ apprendre à raisonner des et en situations complexes par des approches systémiques et multi-dimensionnelles ;
- ✓ mettre en perspective des points de vue, des concepts, des objets d'étude, ... et en comprendre la genèse, la pertinence et l'évolution ;
- ✓ faciliter la compréhension de situations réelles pour y être acteur.

Pour les enseignants :

- ✓ mieux articuler sa discipline aux autres et contribuer à un enrichissement mutuel ;
- ✓ développer des projets pédagogiques qui ont du sens pour les apprenants et pour les enseignants au regard des capacités à faire acquérir et des enjeux professionnels.



Qu'est-il attendu comme production ?

L'équipe pédagogique est libre quant aux productions suite à ces enseignements. Il pourrait être pertinent et utile de produire une progression globale des activités pluridisciplinaires sur le cycle de formation. Ce document permettrait aux différents intervenants de concevoir leur propre progression en l'articulant à celle des autres et aux apprenants d'en percevoir la cohérence et le déroulement dans le temps (Illustration 1). Cette formalisation permettrait également un réajustement in itinere et une analyse a posteriori en équipe, dans le but d'améliorer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité pour les cycles de formation à venir.



Sur quelles ressources s'appuyer ?

- ✓ le tableau des thématiques pluridisciplinaires définies dans le référentiel de formation ;
- ✓ le travail et l'expérience acquise en équipe : pratiques de la pluri/interdisciplinarité ; connaissance du territoire et des situations professionnelles à enjeux.
- ✓ le rapport de l'inspection de l'enseignement agricole «Pluri, inter et transdisciplinarité dans l'enseignement agricole» :
https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/R18-003-pluri-inter-trans.pdf



Comment bien démarrer en équipe ?

Faire le bilan en équipe des activités pluri/interdisciplinaires conduites par le passé :

- ✓ citer les intentions pédagogiques (de formation, d'insertion professionnelle, de visibilité de l'établissement dans la filière professionnelle et sur le territoire, ...) attachées à ces activités et vérifier leur validité/pertinence aux regards des enjeux actuels et futurs des professionnels et citoyens à former ;
- ✓ faire le point sur les situations d'apprentissage mises en œuvre et évaluer leur potentiel en termes de pluridisciplinarité/interdisciplinarité ;
- ✓ par discipline, identifier quelles ont été les difficultés à contribuer à ces activités pluridisciplinaires/interdisciplinaires.

Se projeter en équipe :

- ✓ clarifier en équipe les finalités de chacune des thématiques pluridisciplinaires ;
- ✓ identifier individuellement puis collectivement des problématiques pour chacune des thématiques.



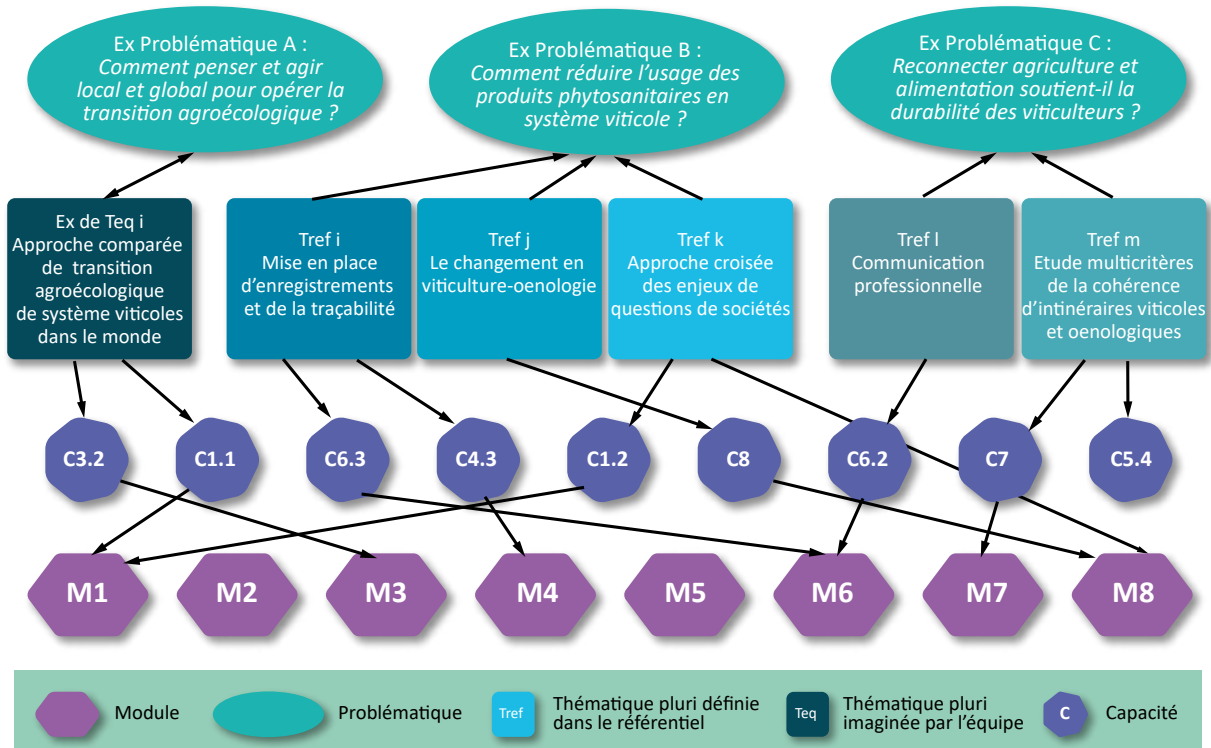
Quelle démarche possible ?

Etape 1. Définir en équipe les problématiques à traiter pour chaque thématique pluridisciplinaire

- ✓ à partir du tableau des thématiques pluridisciplinaires du référentiel de formation, identifier, en équipe, les liens entre ces thématiques, leurs finalités et les capacités à évaluer.
- ✓ définir des problématiques/situations contextualisées qui permettent d'articuler des thématiques entre elles.
- ✓ déterminer quelles thématiques pluridisciplinaires seront mobilisées pour traiter chaque problématique et éventuellement celle(s) qui manquera(en)t.
- ✓ pour chaque thématique pluridisciplinaire problématisée :
 - faire apparaître la/les capacité(s) auxquelles elle contribue à former dans les modules ciblés ;
 - répartir les disciplines concernées/impliquées ;
 - décider des situations et modalités d'apprentissage adaptées (ex : étude de cas, enquêtes, simulation, projets des apprenants, travail à partir d'une commande issue du terrain ...).
- ✓ déterminer les horaires nécessaires à chaque thématique et par discipline en fonction des capacités visées, de l'ampleur de la problématique et des situations d'apprentissage choisies.
- ✓ faire un calendrier de mise en œuvre des thématiques pluridisciplinaires problématisées sur le cursus

Illustration 1.

Déclinaison de problématiques par thématique pluridisciplinaire à travailler sur un cursus de formation. Un exemple pour le BTSA Viticulture-oenologie.

**Etape 2. Construire les séquences pour chaque thématique pluridisciplinaire problématisée**

- ✓ formuler un objectif opérationnel pour la séquence de pluridisciplinarité et les critères de réussite.
- ✓ repérer les savoirs propres (concepts, démarches, outils) aux disciplines impliquées pour répondre à cet objectif opérationnel.
- ✓ confronter en équipe ces savoirs pour repérer les points de convergence, les divergences, les ponts à faire.
- ✓ définir les situations pédagogiques (ex : les cours, les stages, les partenaires à mobiliser, ...).
- ✓ découper la séquence en séances disciplinaires et interdisciplinaires avec leur propre objectif opérationnel ; y affecter un volume horaire global et disciplinaire.
- ✓ situer dans le temps chacune des séances avec comme guide la progression pédagogique.
- ✓ pour chaque séance, concevoir les activités à mener par les apprenants, les supports d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation formative.
- ✓ prévoir la capitalisation des acquis des apprenants et les nouveaux questionnements soulevés, en vue de la certification des capacités auxquelles contribue la séquence pluridisciplinaire.



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Raisonner la pluridisciplinarité en qualité de modalité pédagogique contribuant à l'atteinte des capacités visées ;
- ♦ Prévoir des temps et des conditions de travail adaptés pour une concertation et une animation d'équipe identifiée, légitimée et soutenue par l'équipe de direction.

A éviter

- ♦ Le saupoudrage horaire.
- ♦ L'entrée par les services enseignants/formateurs.



Outils de travail proposés

cf. Illustration 1.

Les mobilités académiques à l'international



De quoi cette fiche traite-t-elle ?

Les mobilités académiques consistent en des mobilités individuelles d'étudiants (y compris les apprentis) à des fins d'étude dans le cadre de leur formation.

La semestrialisation favorise pleinement la mobilité des apprenants en leur permettant d'aller suivre une partie de leur cursus, (généralement un semestre), dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire, notamment à l'étranger.

Pour faciliter cette mobilité et suite à la déclaration de Bologne ¹, l'organisation en semestres est désormais généralisée à l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur de tous les pays européens.



Quelles sont les finalités des mobilités académiques internationales ?

Les finalités sont multiples :

Pour les étudiants ²

- ✓ gain en autonomie (apprentissage, méthodologie, innovation, construction de son parcours personnel et professionnel...) ;
- ✓ ouverture sur d'autres manières d'apprendre, sur d'autres contextes et réalités sociales et professionnelles ;
- ✓ meilleure employabilité ³ ;
- ✓ amélioration des compétences linguistiques et psychosociales.

Pour l'établissement :

- ✓ renforcement de l'attractivité et du rayonnement de l'établissement sur son territoire et à l'international ;
- ✓ mobilisation des équipes en interne et création d'une dynamique dans l'établissement.



Qu'est-il attendu comme production ?

Les établissements partenaires doivent élaborer un accord de partenariat.

Dans le cadre de mobilités financées par le programme Erasmus+, cet accord pourra être remplacé par la signature d'un accord interinstitutionnel Erasmus, complété pour chaque bénéficiaire, d'un contrat de mobilité (kits mobilité Erasmus +) :

<https://monprojet.erasmusplus.fr/>

¹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/le-processus-de-bologne-questions-reponses.html>

² https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2019/12/2659_observatoire_7-1.pdf

³ https://diplomeo.com/actualite-erasmus_insertion_professionnelle



Sur quelles ressources s'appuyer ?

Erasmus+ Guide du programme :

Guide, actualisé chaque année, disponible à l'adresse suivante:

<https://monprojet.erasmusplus.fr/>

Informations sur le programme Erasmus+

<https://agence.erasmusplus.fr/>

La liste des animateurs réseaux géographique et des chargés de coopération internationale en région et le chargé de mission Erasmus secteur de l'enseignement supérieur :

<https://chlofil.fr/actions/coopint>

S'orienter, étudier et se former en Europe :

<https://www.euroguidance-france.org/partir-en-europe/>

Arrêté du 8 juillet 2021 relatif à la formation semestrielle

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043868598>

Note de service DGER/SDES/2022-863 du 24/11/2022, relative à la semestrialisation

<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2022-863>



Comment bien démarrer en équipe ?

Quelques questions à se poser avant de vous lancer en équipe.

- ✓ Comment se situe le recrutement ? La mobilité académique peut-elle permettre d'améliorer le recrutement dans la filière professionnelle concernée ?
- ✓ Existe-t-il une stratégie de coopération européenne et internationale dans l'établissement ? Quelles sont les ressources en interne ? Existe-t-il déjà une culture de l'établissement tournée vers la coopération internationale ?
- ✓ Quelles sont les opportunités d'évolution de la filière professionnelle du BTSA à l'international ? La semestrialisation et donc la possibilité de travailler sur la mobilité académique peuvent-elles être l'occasion de développer des partenariats à l'international pour enrichir la formation ?



Quelle démarche possible ?

En amont des mobilités

Les étapes indispensables

- ✓ définir la « stratégie » de l'établissement en matière de coopération internationale. Adopter une approche globale incluant les différents centres de l'établissement, constituer un comité de pilotage, définir des objectifs et identifier les priorités ;
- ✓ candidater à la Charte Erasmus + de l'enseignement supérieur pour l'obtention d'aides financières aux mobilités des étudiants et personnels.
- ✓ convenir d'un référent pour la coordination et le suivi des dossiers Erasmus + enseignement supérieur ;
- ✓ mobiliser les équipes pédagogiques pour l'information, la sélection et le suivi des étudiants en mobilité et convenir à minima d'un référent par filière de BTSA.

Identifier un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur potentiellement partenaire(s)

- ✓ choisir un ou des pays cibles ;
le choix du pays se fera en fonction de sa zone géographique, de ses filières de formation, de la/ des langue(s) dans laquelle (lesquelles) l'étudiant pourra s'exprimer et de la possibilité d'aides financières ;
- ✓ analyser l'offre de formation en adéquation avec le diplôme dans le/les pays cible(s) ;
- ✓ comparer les résultats d'apprentissage attendus (learning outcomes) de la formation ciblée chez le partenaire à ceux de la filière de BTSA pour laquelle on souhaite mettre en place des mobilités académiques ;
- ✓ raisonner en priorité en termes de capacités visées et ne pas chercher systématiquement des contenus de formation identiques.

Rencontrer les équipes partenaires – Préparer le partenariat

- ✓ définir les objectifs et le champ du partenariat ;
- ✓ expertiser les acquis potentiels du semestre d'étude à l'étranger (identification et choix des modules, conditions d'évaluation, nombre d'ECTS, système de notation et grades ECTS) pour valoriser au maximum les acquis de la mobilité ;
- ✓ comparer les capacités visées à l'étranger et les capacités attachées au diplôme pour élaborer un plan d'évaluation adapté à chaque apprenant en mobilité ;
- ✓ se renseigner sur les conditions d'accueil des étudiants (hébergement, transports, assurance, ...) ;
- ✓ signer une convention de partenariat et a minima un accord inter-institutionnel (modèle Erasmus +), sans oublier de renseigner, pour chaque établissement, le système de notation et de grade ECTS afin de permettre la transcription des notes obtenues. L'accord inter-institutionnel pourra être accompagné en annexe d'un «learning agreement cadre» - accord de mobilité cadre - (modèle Erasmus +) résumant ce qui a été convenu concernant le contenu et les modalités de la mobilité académique.

Une fois le partenariat établi

- ✓ informer les étudiants en interne (contenu du semestre de mobilité, modalités d'évaluation, situations de rattrapage en cas d'échec...) ;
- ✓ identifier les étudiants candidats à la mobilité ;
- ✓ organiser une session de préparation au départ sur les habitudes culturelles du pays d'accueil est un plus ;
- ✓ étudier les possibilités d'aide financière (bourse Erasmus +, bourse régionale, bourse DGER...) ;
- ✓ inscrire les étudiants sélectionnés dans l'établissement partenaire pour le semestre d'étude prévu ;
- ✓ signer un contrat de mobilité (modèle Erasmus +), avec un «learning agreement» propre à chaque étudiant, entre l'établissement d'envoi, l'établissement d'accueil et l'étudiant ;
- ✓ faire valider par le jury le plan d'évaluation personnalisé.

Pendant la mobilité

- ✓ s'assurer de la bonne intégration du/des étudiants dans l'établissement d'accueil et de l'adaptation aux enseignements.

Ce suivi peut être assuré à distance par des règles de communication établies en amont de la mobilité. Il peut être complété par un suivi en présentiel. Les bourses Erasmus + sont des aides financières qui peuvent permettre la mobilité d'un personnel dans un établissement partenaire à des fins de formation et pour des missions d'enseignement ;

- ✓ s'assurer du respect du learning agreement. Le cas échéant convenir de contenus d'apprentissage de remplacement avec l'établissement d'accueil et/ou apporter un enseignement à distance complémentaire si nécessaire.

Au retour de la mobilité

- ✓ reconnaître les ECTS et transcrire les notes/grades ECTS obtenus dans le système de notation de l'établissement d'origine ;
- ✓ valoriser la mobilité dans le supplément au diplôme, et, en cas de mobilité Erasmus +, attribuer un Europass mobilité.



Quels points de vigilance ?

Incontournable

- ♦ Les aides financières Erasmus pour une mobilité académique et les mobilités d'enseignement dans un pays participant au programme Erasmus+ ne seront possibles que si l'établissement partenaire possède une charte Erasmus pour l'enseignement supérieur. Si la période de mobilité ne couvre pas la totalité du semestre d'étude en France, prévoir un conventionnement fixant l'obligation ou non de présence de l'étudiant sur l'établissement d'origine ou d'accueil. N.B.: Ouverture d'une partie des financements E+ KA131 à l'international dans la nouvelle programmation 21-27.
- ♦ Si la mobilité académique doit se faire en langue étrangère, il convient de vérifier si le niveau B2 est exigé par l'établissement d'accueil. Une attestation du niveau de langue de l'étudiant peut être alors demandée.
- ♦ Des ajustements entre le learning agreement cadre et celui propre à l'étudiant sont assez courants (module exceptionnellement supprimé une année, module qui n'est plus proposé dans la langue utilisée par l'étudiant suite à un changement d'enseignant...). Penser à prévenir le président et président adjoint du jury de toutes modifications éventuelles.
- ♦ L'établissement d'accueil considérera généralement l'étudiant comme son interlocuteur direct. L'étudiant sera ainsi le plus souvent amené à s'inscrire de lui-même sur une plate-forme mise en place par l'établissement partenaire. Il en est de même pour la demande d'hébergement. Prévoir un encadrement en conséquence.

A privilégier

- ♦ Avant signature, la maquette pédagogique du semestre de mobilité, incluant le plan d'évaluation, sera transmise au président et président adjoint du jury de BTSA pour accord de principe.
- ♦ Pour des raisons organisationnelles, les mobilités académiques seront préférentiellement envisagées sur le semestre 3 (ou le semestre 4) du cursus de BTSA. Prévoir des possibilités d'offres de réciprocité à l'égard de l'établissement partenaire en vue d'une coopération durable (accueil d'étudiants en mobilité académique ? Relais pour le placement d'étudiants en entreprise ? Accueil de personnels sur des missions de formation ou d'enseignement ?...). N.B.: dans la nouvelle programmation E+, les mobilités d'études sont éligibles aux financements E+ dès la 1ère année.
- ♦ Intégrer le e-learning (organisé par l'établissement d'envoi) pour compenser des enseignements qui ne pourraient pas être reçus à l'étranger.
- ♦ Proposer des mobilités hybrides mixant activités virtuelles (organisées par l'établissement d'accueil) et mobilité physique ¹.

¹ <https://monprojet.erasmusplus.fr/>