



**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE,  
DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORÊT**

**DGER - Inspection de l'enseignement agricole**

**Evaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSA  
dans l'espace européen de l'enseignement supérieur**

**Point d'étape 1**

**RAPPORT**

**Octobre 2013**

**Equipe d'inspecteurs :**  
Thierry-Marc Botreau  
Sylvie Campario  
Frédéric Cappe  
Pierre Delaye  
Paul Lapeyronie  
Franck Lapray  
Dominique McCook  
Francine Randi

**R13 007**

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	<b>4</b>
<b>I- La mise en place de l'expérimentation</b> .....	<b>5</b>
1.1 <i>Les éléments de contexte</i> .....	5
1.2 <i>La réglementation et le cadrage de l'expérimentation</i> .....	6
1.3 <i>L'engagement des établissements dans l'expérimentation</i> .....	7
1.4 <i>L'appui de l'institution pour la mise en œuvre</i> .....	7
1.5 <i>Le suivi par le système national d'appui (SNA)</i> .....	7
<b>II- Le protocole d'évaluation</b> .....	<b>8</b>
2.1 <i>Les objectifs de l'expérimentation et ce qui est interrogé par l'évaluation</i> .....	8
2.2 <i>Les objets et les modalités retenus pour l'évaluation</i> .....	9
2.3 <i>Les différentes étapes de l'évaluation</i> .....	10
<b>III- Eléments d'analyse : premiers enseignements et points de vigilance</b> .....	<b>11</b>
3.1 <i>Un engagement important des équipes dans l'expérimentation et un point de vue globalement positif des acteurs</i> .....	11
3.1.1 <i>Des équipes volontaires engagées dans l'expérimentation</i> .....	11
3.1.2 <i>Un cadre d'expérimentation exigeant pour la mise en œuvre et le développement du dispositif mais intéressant pour la réflexion des équipes</i> .....	11
3.1.3 <i>Des étudiants manifestant un a priori favorable à la semestrialisation</i> .....	12
3.1.4 <i>Une communication inégale de la part des établissements sur l'expérimentation</i> .....	12
3.2 <i>Une nécessaire adaptation de la réglementation et des pratiques liées à l'expérimentation</i> ..	13
3.2.1 <i>Un cadre réglementaire contraignant et parfois imprécis</i> .....	13
3.2.2 <i>Des contraintes introduites par les acteurs eux-mêmes</i> .....	14
3.2.3 <i>Des solutions diverses pour la construction des unités d'enseignement et la certification, interrogeant la validation des semestres par les étudiants et apprentis et l'acquisition des capacités certifiées par le diplôme</i> .....	14
3.2.4 <i>Des questions restant posées en matière d'utilisation des référentiels, notamment le référentiel de certification</i> .....	16
3.3 <i>Un fonctionnement des jurys et des modalités de régulation garants du diplôme délivré</i> .....	16
3.3.1 <i>Le besoin manifesté d'outils harmonisés, validés et officialisés</i> .....	16
3.3.2 <i>Une modification sensible de l'implication des présidents adjoints de jury</i> .....	17
3.3.3 <i>Des évolutions du fonctionnement des jurys et des procédures liées à la validation en semestres</i> .....	17
3.3.4 <i>Une adaptation des rôles respectifs des acteurs (présidents de jury et présidents adjoints, services des régions organisatrices des examens, inspection, ...) pour la régulation et le contrôle dans ce nouveau dispositif</i> .....	19
3.4 <i>Un dispositif qui bouscule le fonctionnement des établissements, les équipes et l'organisation pédagogique</i> .....	20
3.4.1 <i>Une véritable ingénierie pédagogique pour la mise en œuvre de la formation</i> .....	20
3.4.2 <i>Des incidences sur les services des personnels et la disponibilité des équipes</i> .....	21
3.4.3 <i>Une activité renforcée pour le coordonnateur</i> .....	21

<i>3.5 Une attention à porter aux parcours, aux possibilités de mobilités et à la réussite des étudiants et apprentis</i> .....	22
3.5.1 Des questions concernant le déroulement du cursus et la gestion des situations d'échecs aux semestres .....	22
3.5.2 Un nécessaire accompagnement des étudiants et apprentis dans leur parcours, notamment pour les jeunes venant de baccalauréat professionnel.....	22
3.5.3 Une mobilité nationale dont les modalités restent à définir.....	23
3.5.4 Une mobilité internationale encore difficile à mettre en place .....	24
3.5.5 Une situation particulière pour les apprentis, liée au contrat avec l'entreprise et à la législation du travail.....	24
<b>Conclusion</b> .....	<b>26</b>
<b>Annexe 1 : Insertion professionnelle et poursuite d'études des diplômés BTSA en 2007 (Enquête STATEA 2010)</b> .....	<b>27</b>
<b>Annexe 2 : Établissements retenus pour participer à l'expérimentation portant sur l'inscription du BTSA dans le L/M/D suite à la note de service DGER/SDESR/N2010-2163 du 24 novembre 2010</b> .....	<b>28</b>

## Introduction

L'inscription des diplômes de l'enseignement supérieur court dans le cadre du processus de Bologne vise à faire converger les diplômes vers un système basé sur trois grades : licence, master, doctorat (LMD) .

Formellement, l'intégration du BTSA dans « l'architecture européenne des études... fondée sur les trois grades de licence, master et doctorat » relève du décret n°2007-946 du 15 mai 2007<sup>1</sup>, le BTSA entraînant l'attribution de 120 crédits ECTS<sup>2</sup>.

Pour aller plus loin, la DGER a souhaité mettre en place une expérimentation en introduisant des dimensions complémentaires : une formation semestrialisée et organisée en unités d'enseignement (UE), chaque semestre emportant l'acquisition de 30 ECTS, et la délivrance d'un supplément au diplôme. Des textes spécifiques pris durant l'année 2012 – décret n°2012-570 du 24 avril 2012 et arrêté du 24 avril 2012 – ont fourni le cadre réglementaire nécessaire en vue de la délivrance du diplôme dans ce dispositif particulier de formation et d'évaluation. La reconnaissance du BTSA dans l'offre de formation des diplômes de l'enseignement supérieur comme la possibilité pour les étudiants d'effectuer une mobilité dans un établissement européen partenaire constituent les deux objectifs majeurs de ce dispositif.

L'expérimentation concerne trois options de BTSA rénovées en 2009 et 2010 : Viticulture-œnologie (VO), Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques (ANABIOTEC) et Technico-commercial (TC). Le démarrage effectif de cette expérimentation sur trois promotions successives a eu lieu à la rentrée 2012 avec 17 établissements volontaires disposant de l'une de ces trois options.

Outre l'adaptation de la réglementation, la mise en place de cette expérimentation a nécessité un travail important en amont pour l'engagement des établissements, la réflexion des équipes sur l'organisation pédagogique, les modalités d'évaluation et leur régulation. Cette phase a mobilisé les différents acteurs : Bureau des formations de l'enseignement supérieur de la DGER, Inspection de l'enseignement agricole (IEA), présidents de jurys et adjoints, représentants des établissements ainsi que l'ENFA en charge du suivi de l'expérimentation (avec AgroSup Dijon), permettant une appropriation commune de ce dispositif expérimental.

Le décret du 24 avril 2012, dans son article premier, précise : « *Cette expérimentation fait l'objet d'une évaluation* ».

La Directrice générale de l'enseignement et de la recherche, dans sa lettre de commande 2012-2013, a donné mission à l'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) d'assurer cette évaluation, selon les termes suivants : « *Construire le protocole d'évaluation de l'expérimentation et réaliser l'évaluation au fil de celle-ci, avec la production de rapports intermédiaires pour communication notamment aux instances consultatives et du rapport final en 2015* ».

Le doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole a désigné un groupe de huit inspecteurs(trices)<sup>3</sup> pour assurer cette mission. Le groupe d'inspecteurs a rédigé un protocole d'évaluation à partir de l'analyse du

---

<sup>1</sup> et codifié D811-139 dans le code rural

<sup>2</sup> ECTS : European Credits Transfer System

<sup>3</sup> Inspecteurs pédagogiques : Thierry-Marc Botreau (Biologie-écologie), Sylvie Campario (Lettres), Paul Lapeyronie (STAE), Francine Randi (Chargée de mission auprès du Doyen – pilote)  
Inspecteurs des établissements et des missions : Frédéric Cappe (Compétence générale), Dominique Mc-Cook (Compétence administrative, juridique et financière), Pierre Delaye (Formation professionnelle continue et apprentissage), Jean Metge puis Franck Lapray (Coopération internationale)

contexte et du dispositif, cette évaluation devant permettre de « déterminer (sa) pertinence et les modalités d'une éventuelle généralisation à tous les BTSA ».

Ce premier rapport constitue un point d'étape relatif à la mise en place de cette expérimentation et permet d'en présenter les premiers enseignements à l'issue d'une année de fonctionnement, ainsi que de mettre en avant un ensemble de points de vigilance.

Les inspecteurs soulignent que leurs observations et analyses permettront de mettre en évidence des éléments de différentes natures. Devront être distingués :

- ce qui relève du déroulement et du caractère particulier de toute expérimentation (construction du dispositif et d'outils, appropriation collective, besoins de formation,...) et ce que l'expérimentation suppose de déstabilisation, au moins provisoire dans les fonctionnements habituels, et d'ajustements ;
- ce qui est révélé dans l'expérimentation sans être spécifique au dispositif proposé ; en ce sens, des éléments introduits lors des récentes rénovations sont sans doute encore interrogés par les acteurs ;
- enfin, ce qui est réellement à prendre en compte (positivement ou non) dans cette expérimentation et ce qui peut être analysé au regard d'une éventuelle généralisation à tous les BTSA.

## I- La mise en place de l'expérimentation

### 1.1 Les éléments de contexte

Le processus de Bologne vise une meilleure lisibilité des formations de l'enseignement supérieur et une facilitation des mobilités dans le cadre des parcours de formation.

Pour les BTS et BTSA, formations supérieures courtes mises en œuvre dans des établissements d'enseignement secondaire, il s'agit là d'une opportunité pour une reconnaissance en matière de **poursuite d'études** mais aussi pour l'accueil d'étudiants souhaitant se réorienter. Le diplôme conserve néanmoins un **objectif d'insertion** compte tenu de sa dimension professionnelle. Les dernières données disponibles dans l'enseignement agricole<sup>4</sup> fournissent à ce titre des indications intéressantes : 55% des étudiants de BTSA par voie scolaire et 33% des apprentis, toutes options confondues, se sont engagés dans une poursuite d'études, majoritairement en licence professionnelle<sup>5</sup>. Trois ans après l'obtention de leur diplôme, ils étaient plus de 90% en situation d'emploi.

L'Education nationale a également intégré cette dimension et a lancé à la rentrée 2011 une **expérimentation de modularisation des enseignements dans cinq spécialités de BTS** : « La modularisation a pour objet d'introduire une plus grande fluidité dans les parcours et de faciliter la mobilité étudiante ainsi que les réorientations via des "passerelles" entre formations. Elle permet la reconnaissance progressive des acquis des étudiants et de crédits ECTS tout au long du cursus en section de technicien supérieur. »<sup>6</sup>. L'analyse des résultats de cette expérimentation et la comparaison avec celle menée dans l'enseignement agricole pourront fournir des pistes intéressantes d'évolution en vue d'une généralisation.

---

<sup>4</sup> StatEA n°11-03 Le devenir des diplômés du BTSA en 2007 par la voie scolaire – Enquête 2010

StatEA n°11-04 Le devenir des diplômés du BTSA en 2007 par apprentissage – Enquête 2010

<sup>5</sup> Annexe 1 : Insertion professionnelle et poursuite d'études des diplômés BTSA en 2007– Enquêtes Statea 2010

<sup>6</sup> Site du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Au sein du Ministère en charge de l'agriculture, avant même l'expérimentation en cours, certains établissements ont mis en place un dispositif de semestrialisation de la formation tout en restant dans le cadre « commun » de la réglementation du BTSA : c'est le cas en région Centre avec un objectif affirmé de mobilité tant sortante qu'entrante pour des étudiants étrangers.

Cette volonté d'**ouverture internationale** est l'un des enjeux portés par le Ministre. La mobilité des jeunes reste encore à développer : en 2007, puis en 2009, les rapports de l'Inspection de l'enseignement agricole mentionnaient l'accueil en moyenne d'environ 80 étudiants étrangers par an dans des classes de BTSA<sup>7</sup>, la majorité provenant de pays en développement ou émergents, effectif très modeste et bien inférieur à celui des étudiants étrangers accueillis au sein des BTS du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'expérience ancienne de l'Enseignement agricole en matière de coopération internationale est plus manifeste pour les stages à l'étranger des étudiants de BTSA puisque 14% au moins de ces étudiants avaient pu bénéficier de cette possibilité grâce à une bourse de la DGER en 2010<sup>8</sup>. Si ces incitations financières jouent un rôle indéniablement important, elles ne suffisent pas toujours à compenser d'autres difficultés en particulier linguistiques ou d'engagement individuel pour les étudiants, ni l'hétérogénéité des dynamiques mises en œuvre dans les établissements pour les favoriser. Au-delà de ces mobilités de stage et des voyages d'étude à l'étranger déjà largement pratiqués, l'expérimentation s'est fixé l'objectif de développer d'autres mobilités « académiques ».

Une autre des priorités exprimée par le Ministre pour l'enseignement agricole, est celle de la **réussite scolaire** et de la **promotion sociale**. Elle doit conduire les jeunes des différentes filières de l'Enseignement agricole plus largement vers l'enseignement supérieur, tout en leur garantissant des chances honorables de succès.

La loi récemment votée sur l'enseignement supérieur et la recherche, dans son article 18, conforte cette orientation en favorisant l'accès des bacheliers professionnels en sections de techniciens supérieurs et celui des bacheliers technologiques en institut universitaire de technologie avec un pourcentage minimal proposé par le recteur.

## 1.2 La réglementation et le cadrage de l'expérimentation

Le décret n° 2012-570 du 24 avril 2012 « relatif à l'expérimentation pour inscrire le brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur » a autorisé la conduite de cette expérimentation dans les dix-sept classes désignées.

Les principes retenus pour cette expérimentation – organisation semestrialisée de la formation et unités d'enseignement, semestres « étanches » emportant l'acquisition définitive de 30 ECTS, absence d'épreuves terminales nationales – ont nécessité une adaptation de la réglementation du BTSA en proposant des dispositions dérogatoires présentées dans l'arrêté du 24 avril 2012 organisant l'expérimentation.

Le texte du décret précise que « ces modalités ne peuvent avoir pour effet d'altérer la validité du diplôme de technicien supérieur agricole ».

---

<sup>7</sup> Rapports de l'Inspection de l'enseignement agricole « Evaluation de l'accueil des étudiants étrangers par l'appareil de formation agricole et possibilités d'amélioration » septembre 2007 & « Vingt-cinq propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers » Juin 2009

<sup>8</sup> Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole « Mobilité internationale des élèves et étudiants de l'enseignement technique agricole ; les stages à l'étranger » décembre 2010

### **1.3 L'engagement des établissements dans l'expérimentation**

La DGER a décidé de faire porter l'expérimentation sur trois options de BTSA parmi celles ayant été renouvelées dans les premières (2009, 2010) et appartenant à des champs différents, permettant ainsi de mobiliser trois « cultures » distinctes voire spécifiques.

La note de service DGER/SDESR/2010-2163 du 24 novembre 2010 a présenté l'appel à candidatures afin de sélectionner 15 établissements volontaires. Dix-sept établissements<sup>9</sup>, publics et privés, en formation initiale scolaire comme en formation par apprentissage, ont été retenus après avis des DRAAF/SRFD, expertise de la part de l'inspection de l'enseignement agricole et examen des candidatures par le bureau de l'enseignement supérieur. Les formations par apprentissage ont fait l'objet d'une habilitation par la DGER.

### **1.4 L'appui de l'institution pour la mise en œuvre**

L'institution a été très présente dans la phase de mise en place de l'expérimentation et dans l'accompagnement des équipes tout au long du processus.

Huit réunions du « groupe de travail », mobilisant les différents acteurs engagés, se sont tenues courant 2011 et 2012 dans un objectif de co-construction : ces réunions ont été l'occasion de s'approprier tant le processus de Bologne que des questions relatives à la certification ou à la mobilité internationale et d'échanger en vue de la mise en place de l'expérimentation. Ces réunions ont également donné lieu à des compléments de formation, comme par exemple sur l'évaluation.

Le bureau des formations de l'enseignement supérieur assure le pilotage de cette expérimentation et à ce titre met en place les conditions du fonctionnement du travail des équipes, coordonne l'activité de l'ensemble des acteurs impliqués, organise les regroupements des représentants des établissements, assure la mise à disposition des documents nécessaires...

L'importance accordée à ce dossier stratégique dans le cadre de l'enseignement supérieur agricole justifie la forte implication du bureau concerné de la DGER. Sa présence auprès des équipes légitime le travail réalisé par les enseignants et formateurs qui se sentent soutenus par l'administration.

Les inspecteurs pilotes des trois options retenues de BTSA ont été également présents tout au long de la mise en place de l'expérimentation apportant leur expertise à la construction de la formation dans ce nouveau cadre.

### **1.5 Le suivi par le système national d'appui (SNA)**

Le SNA, plus spécifiquement l'ENFA dans un premier temps, puis élargi à AgroSup Dijon, a été désigné pour assurer le suivi de cette expérimentation. Les informations recueillies « devront permettre la production de ressources, qui au terme de l'expérimentation, contribueront à une éventuelle généralisation à l'ensemble des classes de BTSA »<sup>10</sup>.

Ce suivi s'appuie sur des « cahiers de suivi » présentés selon une trame définie et régulièrement renseignés par les équipes (en principe chaque semestre), tout autant que sur les échanges réalisés lors des

---

<sup>9</sup> Annexe 2 : Liste des établissements impliqués dans l'expérimentation

<sup>10</sup> Cf. Convention DGER/Etablissement agricole dans le cadre de l'expérimentation pour « inscrire le BTSA dans le LMD »

regroupements des établissements ou des opérations de jury. L'analyse doit permettre la capitalisation de l'expérience du point de vue des établissements (freins, leviers, atouts, contraintes), fournir des pistes en matière de méthodologie, et mettre en évidence ce qui peut être reproductible, éventuellement généralisable ou ce qu'il faut éviter. A l'issue de la première année de l'expérimentation, le SNA a pu produire un état des lieux des choix réalisés par les équipes et en tirer de premiers éléments d'analyse.

## II- Le protocole d'évaluation

Les attentes vis-à-vis de l'évaluation de cette expérimentation sont précisées dans la convention signée entre la DGER et chaque établissement en expérimentation :

« L'évaluation de l'expérimentation doit permettre de déterminer la pertinence et les modalités d'une éventuelle généralisation à tous les BTSA »...

« L'expérimentation concernera trois promotions : 2012-2014, 2013-2015 et 2014-2016. Même si l'évaluation sera conduite au fil de l'expérimentation, l'année scolaire 2014-2015 sera consacrée à une évaluation globale et définitive, qui pourrait conduire à une éventuelle généralisation »

Parmi les acteurs de l'expérimentation, le rôle de l'IEA dans l'évaluation est ainsi précisé :

« L'Inspection de l'enseignement agricole assure l'évaluation de l'expérimentation *in itinere* donnant lieu à des rapports d'étape et un rapport final. Cette évaluation s'appuie notamment sur des auto-évaluations réalisées par les établissements. Les représentants des instances de l'enseignement agricole sont régulièrement informés de ces résultats »

Cette évaluation vient en complément du suivi et de la capitalisation de l'expérimentation qui est réalisée par l'ENFA et AgroSup Dijon-Eduter, et qui doit conduire à la production de ressources qui « *contribueront à une éventuelle généralisation à l'ensemble des classes de BTSA* »

### 2.1 Les objectifs de l'expérimentation et ce qui est interrogé par l'évaluation

Une question posée aux évaluateurs est celle de savoir si l'expérimentation, selon l'organisation et les modalités proposées, permet d'atteindre les objectifs fixés.

Quatre types d'objectifs ont été identifiés relatifs à :

- l'identité et l'intégration du diplôme dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) : harmonisation des architectures de formation, lisibilité du BTSA, attractivité du diplôme, amélioration des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur,...
- les parcours des étudiants et la promotion sociale : gestion de la diversité des apprenants, projets des étudiants, flexibilité des parcours,...
- les mobilités : mobilités académiques, mobilités nationales et internationales, mobilités entrantes et sortantes des apprenants mais aussi des enseignants, ...
- la validité et la reconnaissance du diplôme : acquisition des capacités notamment professionnelles, reconnaissance sur le marché de l'emploi,

Le dispositif expérimental et le cadre réglementaire proposés sont interrogés par l'évaluation ainsi que la question de la généralisation à l'ensemble des options de BTSA, dont la pertinence doit être appréciée.

## 2.2 Les objets et les modalités retenus pour l'évaluation

L'évaluation de cette expérimentation est réalisée *in itinere*, tout au long de son déroulement jusqu'en 2015, en proposant des réorientations et ajustements éventuels, dans une démarche d'amélioration.

L'évaluation finale fournira un bilan de cette expérimentation et proposera des éléments de prospective, en envisageant l'éventualité d'une généralisation.

Elle repose à la fois sur :

- des auto-évaluations menées dans l'établissement par les équipes directement impliquées dans l'action<sup>11</sup> évaluée ; il s'agit d'une phase interne participative qui fournit une suite d'analyses évaluatives autour des facettes de l'action menée et comporte des constats et des appréciations. Ces auto-évaluations peuvent être des outils de régulation pour l'établissement dans la mise en œuvre de l'opération. Elles servent aussi de support à l'évaluation externe.
- une évaluation externe qui implique l'intervention des inspecteurs de l'enseignement agricole, qui ont un regard neutre et distancié sur l'action et plus globalement le dispositif.

Les différents éléments (ou objets) sur lesquels va porter l'évaluation peuvent être regroupés en cinq grands axes :

- l'évaluation des apprenants : à la fois dans la délivrance du diplôme (certification et atteinte des capacités, organisation réglementaire du dispositif d'évaluation certificative/ attribution des ECTS et semestrialisation, plans d'évaluation, modalités et déroulement des épreuves, épreuves de rattrapage, gestion des échecs) et dans les modalités de contrôle et de régulation (fonctionnement des jurys, contrôle a posteriori, CNCC), ...
- la mise en œuvre de la formation : définition des unités d'enseignement, place du référentiel de formation, rubans et progression pédagogiques, semestres et progressivité des apprentissages, formation par apprentissage,
- le travail des enseignants et l'organisation des apprentissages : impacts sur les services des enseignants, travail en équipe, ingénierie pédagogique et organisation de la formation, adaptations de la pédagogie dans les unités d'enseignement,...
- le fonctionnement des établissements et l'exercice de l'autonomie : mise en œuvre de la formation et de l'évaluation, semestres et rythmes scolaires, pilotage, relations avec les partenaires (maîtres de stages, d'apprentissage,...), relations avec d'autres établissements en vue de mobilités nationale ou internationale, organisations des mobilités,...
- le point de vue des étudiants : rythmes de travail, parcours, réorientations, mobilités, individualisation et contractualisation, suivi et accompagnement, poursuites d'études dans le cadre du LMD, reconnaissance du diplôme et insertion professionnelle,...

---

<sup>11</sup> L'action est entendue ici comme l'ensemble des éléments de mise en œuvre de l'expérimentation au niveau de l'établissement

## **2.3 Les différentes étapes de l'évaluation**

Trois phases sont proposées jusqu'en 2015 :

### ***1. 2012-2013 : Point d'étape relatif à la mise en place de l'expérimentation***

A ce stade, il s'agit de mettre en perspective cette expérimentation par rapport aux éléments de contexte, d'analyser les conditions de sa mise en place et les choix réalisés par les établissements et les équipes.

L'évaluation s'appuiera sur :

- des entretiens semi-directifs auprès des inspecteurs pilotes dans les trois options de BTSA, des présidents de jury et présidents adjoints, des porteurs de projets dans les établissements,
- les documents disponibles : comptes rendus des réunions du groupe de travail sur l'expérimentation, dossiers établissements, constructions des unités d'enseignement, rubans d'évaluation et fiches épreuves, cahiers de suivi et synthèses semestrielles réalisées par l'ENFA,...
- les observations du fonctionnement des jurys et les comptes rendus des opérations à la fin des semestres 1 et 2.

Le rapport qui sera remis à l'automne 2013 permettra de présenter les premiers enseignements de cette expérimentation et de mettre en avant les points de vigilance.

### ***2. 2013-2014 : Bilan d'une session complète***

La deuxième phase permettra d'analyser la mise en œuvre de l'expérimentation en matière de formation et d'évaluation et les résultats produits. Les incidences de ce dispositif sur le fonctionnement des établissements et des équipes, sur les activités des enseignants engagés seront également observées, ainsi que les effets sur les parcours, la mobilité et la réussite des étudiants.

L'évaluation s'appuiera donc particulièrement sur :

- les auto-évaluations réalisées par les équipes impliquées,
- des entretiens avec les différents acteurs dans les établissements,
- l'analyse des modalités de contrôle et de régulation (fonctionnement des jurys, implication du service des examens, rôle de l'autorité académique),
- le suivi des parcours des étudiants (questionnaires, entretiens, suivi de cohortes)

Le rapport présentera, outre l'analyse du déroulement de l'expérimentation et de ses incidences, des éléments de recommandation, permettant d'envisager des réajustements éventuels.

### ***3. 2014-2015 : Evaluation globale et finale***

Cette troisième et dernière phase permettra de réaliser une analyse plus globale de l'expérimentation en tant que dispositif particulier, en considérant les conditions et le cadrage réglementaire sur lequel elle repose. La mise en perspective avec d'autres expérimentations comme celle suivie par le ministère de l'Education

nationale pourra fournir des éléments de comparaison à interroger. Enfin, la question de la généralisation à l'ensemble des options de BTSA sera posée en examinant les impacts, les obstacles éventuels ainsi que les leviers, les conditions de réussite et l'acceptabilité d'une telle opération.

Cette dernière phase de l'évaluation s'appuiera notamment sur :

- des observations de terrain,
- des entretiens avec les opérateurs aux différents niveaux,
- des entretiens avec les différents acteurs et partenaires institutionnels du système.

Elle donnera lieu au dernier rapport d'évaluation de l'expérimentation à l'automne 2015.

### **III- Eléments d'analyse : premiers enseignements et points de vigilance**

#### **3.1 Un engagement important des équipes dans l'expérimentation et un point de vue globalement positif des acteurs**

##### ***3.1.1 Des équipes volontaires engagées dans l'expérimentation***

C'est souvent la forte implication d'une personne (le plus souvent le coordonnateur, parfois le directeur) qui a déclenché l'entrée de l'équipe dans l'expérimentation. Les premiers retours témoignent d'équipes qui se révèlent volontaires et engagées dans un dispositif expérimental exigeant. La dynamique habituelle des équipes de BTSA dans les établissements a sûrement joué un rôle favorable pour s'inscrire dans ce type d'expérimentation .

Le coordonnateur, qui est aussi le plus souvent le porteur de projet, est très mobilisé à la fois pour l'animation de l'équipe (appropriation collective du dispositif, construction de la formation et des évaluations) et pour le suivi de l'expérimentation (transmission des documents construits, formalisation des documents internes tels que le document de suivi, participation aux regroupements).

Toutefois, il n'est pas certain que les équipes aient appréhendé totalement l'implication nécessaire dans une expérimentation qui demande de rendre compte de ses pratiques et de les analyser.

##### ***3.1.2 Un cadre d'expérimentation exigeant pour la mise en œuvre et le développement du dispositif mais intéressant pour la réflexion des équipes***

Les 17 équipes engagées sont confrontées aux exigences particulières du dispositif liées à son caractère expérimental. La mise en place du cadre expérimental se fait progressivement selon une démarche de co-construction impliquant les différents acteurs. Des ajustements successifs sont nécessaires avant de parvenir à une stabilisation des outils et des démarches.

L'investissement demandé par cette expérimentation impose plus ou moins explicitement une exigeante fonction de « porteur de projet » généralement remplie par le coordonnateur. L'appui de la direction s'avère également indispensable pour soutenir l'équipe engagée dans le projet, mais aussi pour faciliter son acceptation par l'ensemble des personnels de l'établissement, ne serait-ce que vis-à-vis des aspects organisationnels imposés par la mise en œuvre de l'expérimentation dans une option de formation.

La mise en œuvre de la formation et des évaluations demande une réflexion collective importante des équipes en s'appuyant sur un nouveau cadre réglementaire qui se confronte aux pratiques antérieures. Les besoins de formation exprimés par les enseignants témoignent autant de leur motivation que de leurs doutes sur les réponses adaptées à construire en matière de pédagogie. Des réponses institutionnelles ont été apportées lors des regroupements des établissements, mais à ce stade, des actions d'accompagnement par option doivent être envisagées et mobiliser, au-delà du coordonnateur, plusieurs membres des équipes pédagogiques impliquées. Le caractère d'expérimentation permet d'envisager la prise en compte de telles demandes.

### ***3.1.3 Des étudiants manifestant un a priori favorable à la semestrialisation***

Les équipes observent que les étudiants ne sont pas déstabilisés par l'entrée dans un cursus semestrialisé, d'emblée reconnu. Ce dernier semble susciter davantage de responsabilisation et d'implication chez les étudiants qui reconnaissent qu'un effort régulier est nécessaire, avec pour conséquence une mise au travail plus rapide en début d'année.

La validation définitive d'unités pour l'obtention du diplôme dès le premier semestre de formation, est jugée positivement. Les étudiants apprécient de se consacrer spécifiquement à certaines unités dans un espace de temps court, le semestre, sans que la validation des acquis soit reportée dans le temps. Néanmoins, cela n'exclut pas une part de stress ressenti par certains étudiants, dès le début du cycle de formation, face aux difficultés dans l'organisation du travail qui exige une autonomie certaine pour suivre valablement les enseignements.

### ***3.1.4 Une communication inégale de la part des établissements sur l'expérimentation***

Quelques établissements se sont emparés de ce nouveau dispositif pour en faire un élément de communication et de recrutement. Cette utilisation est cependant inégale. La communication repose davantage sur les modalités de validation et la délivrance du diplôme exclusivement en contrôle continu que sur la perspective de mobilité ou l'intégration dans le dispositif LMD.

Les établissements qui ont déjà une pratique ancienne de mobilité dans le cadre des stages ne la réinvestissent pas tous dans la communication en matière d'ouverture internationale. Les possibilités de poursuite d'étude en licence, notamment en licence professionnelle, qui devraient être élargies par l'intégration dans le LMD, ne sont qu'exceptionnellement évoquées.

Certains ne font pas de promotion particulière de ce dispositif, ce qui est parfois le fait d'une communication globalement insuffisante au niveau de l'établissement.

On peut comprendre aussi que la communication sur un dispositif original et expérimental, qui comporte une part de risque et d'incertitude, demeure prudente auprès des jeunes et de leurs familles.

Par ailleurs, de nombreuses équipes qui ne sont pas engagées dans l'expérimentation, manifestent un réel intérêt pour la semestrialisation des formations BTSA et l'expérimentation en cours ; elles regrettent une information trop discrète dans l'ensemble du système. Néanmoins, une information est en ligne sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr) des professionnels de l'enseignement agricole et le CNEAP<sup>12</sup> a présenté un article dans sa revue « Présence ». Des articles dans la presse locale ont également pu être réalisés par des établissements, comme dans la revue « Sud-Ouest » pour la classe de BTSA Viticulture-œnologie de l'EPLEFPA de Bordeaux-Gironde, site de Blanquefort.

---

<sup>12</sup> Conseil national de l'enseignement agricole privé

## **3.2 Une nécessaire adaptation de la réglementation et des pratiques liées à l'expérimentation**

### **3.2.1 Un cadre réglementaire contraignant et parfois imprécis**

La réglementation proposée a pour objet de fixer un cadre nouveau pour l'organisation des évaluations en remplacement du règlement d'examen du BTSA ainsi que pour les modalités de fonctionnement du jury.

S'appuyant sur une organisation semestrialisée et l'étanchéité des semestres pour la formation et la certification, cette réglementation accroît le niveau de contrainte tout en restant paradoxalement imprécise sur un certain nombre de points. La question des modalités d'acquisition des unités d'enseignement au regard de la validation des capacités a été également soulevée à l'issue des deux premiers semestres et a parfois fait débat.

Des équipes souhaiteraient que ce cadre puisse être réexaminé à la lumière des premiers retours d'expérience à l'issue d'une année. Dans le cadre de l'expérimentation, certaines précisions pourraient être apportées sans modification de l'arrêté. D'autres éléments plus structurels demanderont vraisemblablement des ajustements dans l'hypothèse d'une généralisation.

#### **□ Les modalités de rattrapage des unités d'enseignement**

L'article 6 prévoit l'organisation d'épreuves de rattrapage pour les étudiants n'ayant pas validé leurs UE. Le sens même de cette épreuve impose évidemment que le niveau d'exigence soit conforme à celui de l'épreuve principale.

Les modalités du rattrapage posent des questions aux équipes et aux jurys tant dans leur organisation et leur faisabilité que dans leur finalité. D'une part, la dimension intégrative de l'épreuve, qui implique plusieurs disciplines, pose la question de sa cohérence au regard des capacités visées (dans le cas où l'UE correspond à une épreuve comportant plusieurs CCF, sur quelles capacités l'épreuve de rattrapage portera-t-elle, à plus forte raison si les disciplines associées dans l'UE sont très différentes ?). D'autre part, le délai actuel très court entre les épreuves rend difficile toute possibilité de remédiation pour les candidats, ce qui interroge sur la fonction réelle de rattrapage de l'épreuve.

Enfin, la procédure reste à clarifier s'agissant de l'organisation matérielle de cette épreuve et en particulier la gestion de convocations pour les candidats et le modèle approprié à utiliser.

#### **□ Le mécanisme de compensation sans note plancher**

L'arrêté (Art 5) stipule que « si la moyenne pondérée des notes acquises par un candidat aux unités d'enseignement du semestre est supérieure ou égale à 10 sur 20, le semestre est acquis ». Or l'acquisition des UE par compensation et sans note plancher peut être favorable au candidat, sans assurance que toutes les capacités soient réellement acquises.

#### **□ Le droit au redoublement**

L'article 7 précise « Dans la totalité du cursus conduisant au diplôme, le candidat n'est autorisé à redoubler qu'un seul semestre », soit un étalement possible de la formation sur 5 semestres. Cette disposition est moins favorable au candidat que dans la règle commune qui est basée sur 3 ans pour la formation dans le décret BTSA, et d'autant plus que dans la pratique, certains établissements autorisent deux redoublements soit une formation en 4 ans (soit un équivalent de 8 semestres).

Dans le cas particulier de l'apprentissage, les étudiants sous contrat ne peuvent être contraints à interrompre la formation en cas d'échec à un semestre. Mais si l'employeur accepte de signer un avenant au contrat, le

contrat d'un an peut être prolongé pour permettre à l'apprenti de refaire une partie de la formation. Les maîtres d'apprentissage doivent donc être informés sur l'éventualité d'une prolongation de contrat.

#### ❑ **Le statut des étudiants ajournés, "placés hors formation"**

L'article 8 précise que le candidat qui n'est pas admis dans le semestre suivant, est placé hors formation pour un semestre et qu'il élabore son projet d'activités pour cette période, l'équipe pédagogique pouvant lui apporter son appui et son conseil.

Si cette mesure permet une adaptation personnalisée de la formation pour la suite du parcours de l'étudiant, le statut « hors formation » reste à clarifier, de même que les épreuves que les étudiants concernés seront amenés à passer en fin de semestre suivant (épreuves de rattrapage ?).

#### ❑ **L'attestation semestrielle délivrée aux candidats**

L'arrêté (Art 10) précise que c'est le DRAAF de la région d'inscription du candidat qui délivre, sur proposition de jury, une attestation d'études semestrielle qui énonce les unités d'enseignement et les crédits acquis dans le semestre, crédits acquis de manière définitive.

Dans les faits et compte tenu de l'organisation nationale des examens du BTSA, c'est le DRAAF de la région organisatrice qui assure cette délivrance pour tous les étudiants.

Par ailleurs, les indications à porter sur l'attestation ont fait l'objet de débats, certains souhaitant y adjoindre des précisions relatives aux modalités de validation (compensation, rattrapage) ou aux notes obtenues ; *in fine*, il a été décidé que les indications à y porter se limiteront à la présentation des acquisitions sans mention de leur modalité d'obtention, comme pour tout diplôme.

### ***3.2.2 Des contraintes introduites par les acteurs eux-mêmes***

Au fur et à mesure de la mise en place de l'expérimentation et afin de garantir un cadre commun ou de répondre à des préoccupations des équipes pour mettre en place le dispositif, diverses recommandations ont été proposées par le Bureau des formations de l'enseignement supérieur, l'Inspection... Ces décisions collectives, pertinentes au moment où elles ont été proposées, seront à revisiter si nécessaire à l'épreuve des faits.

Par ailleurs, certaines contraintes, non dictées par le cadre expérimental, ont été introduites par les équipes elles-mêmes : contraintes héritées de situations issues des autres BTSA hors expérimentation ou de pratiques antérieures (exemples : place et évaluation de l'expérience professionnelle acquise durant une période de stage, références au contenu modulaire plus qu'à la certification,...).

Si ces décisions ont pu rassurer les équipes dans un moment de mise en place et d'incertitude, l'imagination et l'autonomie des équipes devraient au contraire pouvoir s'exprimer plus librement dans le cadre d'une expérimentation, afin de tester des modalités plus nombreuses.

### ***3.2.3 Des solutions diverses pour la construction des unités d'enseignement et la certification, interrogeant la validation des semestres par les étudiants et apprentis et l'acquisition des capacités certifiées par le diplôme***

Les équipes ont travaillé à partir des outils existants, référentiel de certification et référentiel de formation.

### ❑ **L'aménagement du référentiel de certification**

Le référentiel de certification d'un diplôme professionnel est constitué à la fois de la liste des capacités validées par le diplôme et des modalités d'évaluation prévues par le règlement d'examen, ces deux composantes devant être prises en compte conjointement.

On comprend dès lors que dans un système d'évaluation différent, soit interrogé le référentiel de certification. Celui-ci a dû être aménagé en restructurant la liste des capacités intermédiaires pour rentrer dans le cadre imposé par l'arrêté, sans que pour autant la liste des capacités validées par le diplôme ne soit remise en cause. A ce titre, différentes solutions, qui pourront être analysées, ont été proposées selon les options de BTSA.

La question du caractère intégratif des capacités de rang 1 est également posée dès lors que des épreuves peuvent évaluer une ou plusieurs capacités du référentiel de certification, quel que soit leur rang (art 2).

### ❑ **L'utilisation du référentiel de formation en tant que repère**

Le référentiel de formation, organisé en modules, a servi de référence pour construire des unités d'enseignement qui ne sont pourtant pas de même nature. La cohérence de la structure modulaire proposée par le référentiel de formation trouve là ses limites.

### ❑ **La construction des unités d'enseignement et la validation des capacités**

La construction des unités d'enseignement constitue un levier stratégique dans la certification, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'acquisition des semestres par les étudiants et apprentis. Pour autant, cela autorise une grande diversité dans les constructions d'UE, sans que la cohérence globale soit toujours réellement interrogée.

A titre d'exemples :

- isolement de l'EPS dans une seule UE entraînant un report de coefficients sur les autres unités se trouvant ainsi survalorisées ; semestre avec 3 UE dont une UE d'EPS presque toujours validée compte tenu des attendus, ce qui favorise l'admission dans le semestre suivant,
- création d'une capacité C0 relative au module M11 posant la question des conditions d'attribution des ECTS (uniquement par la participation ?) et la pertinence des capacités,
- des choix d'associations au sein des UE : par exemple la capacité C0 relative au M11 côtoyant certaines capacités techniques sans logique apparente,
- des pratiques diverses sur la place du stage dans la formation (recommandé initialement au semestre 4) ou des périodes en milieu professionnel déployées sur plusieurs semestres (exemple en CFA pour les apprentis),
- la validation de la capacité C10 intégrative et la forme retenue,
- des questions relatives à la validation des périodes en milieu professionnel : un rapport de stage avec soutenance doit-il être obligatoire ? comment et que doit-on évaluer pour ce qui a trait à cette expérience ? quelle participation des professionnels ?

Bien que beaucoup de ces points aient été soulevés par les équipes elles-mêmes, elles n'ont généralement pas réalisé d'ajustements majeurs dans les plans de formation et d'évaluation proposés à l'issue de la première

année. On comprend que le lourd travail d'ingénierie nécessaire ait rebuté les équipes et qu'elles souhaitent avoir plus de recul avant de faire des modifications adéquates.

### **3.2.4 Des questions restant posées en matière d'utilisation des référentiels, notamment le référentiel de certification**

Pour une bonne part, ces questions ne sont pas liées à l'expérimentation, le suivi de celle-ci permettant seulement de les dévoiler. Ainsi, il apparaît que la certification par capacités introduite dès 2008 à l'occasion de la rénovation des BTSA comme des autres diplômes professionnels, n'a pas fait l'objet d'une appropriation suffisante par les équipes qui, tout en soulignant son intérêt, manifestent aussi leurs besoins d'une meilleure maîtrise pour l'ingénierie demandée par la semestrialisation. Une demande de clarification des notions de capacités, critères et indicateurs, ainsi que d'aide à la construction de grilles d'évaluation critériées est largement formulée.

Dans ce cadre de certification encore flou pour les équipes, se pose la question de la pertinence des choix réalisés dans l'expérimentation au regard des capacités à valider.

Par ailleurs, la semestrialisation pose des questions liées à l'adaptation du référentiel de certification et de la répartition des évaluations: « découpage » des capacités, association dans les unités d'enseignement, niveau d'intégration des capacités au regard de la certification professionnelle,... D'ores et déjà, on peut considérer que des ajustements du référentiel de certification s'avéreront nécessaires dans le cadre de la semestrialisation et de la validation telle qu'elle est proposée et mériteront une étude approfondie.

## **3.3 Un fonctionnement des jurys et des modalités de régulation garants du diplôme délivré**

L'expérimentation s'appuie sur le référentiel de diplôme défini par arrêté. La validation des capacités inscrites dans le référentiel de certification constitue pour les candidats la garantie d'un diplôme équivalent à celui proposé dans le dispositif actuellement en vigueur.

La suppression des épreuves terminales accroît la responsabilité des établissements dans la mise en œuvre de l'évaluation et de la certification et renforce la nécessité de revisiter le dispositif de contrôle et de régulation afin de garantir le caractère « national » du diplôme. Comme pour les autres BTSA, le jury de chaque option est le garant de l'égalité de traitement des candidats. Il valide le plan d'évaluation établi par l'établissement en concordance avec le référentiel de certification propre à chaque option.

L'organisation en semestres exige la réunion du jury qui délibère à l'issue de chaque semestre et délivre une attestation d'étude semestrielle au candidat. Les jurys assurent la régulation à la fois par la validation *a priori* du plan d'évaluation conformément à l'arrêté (article 4) et *a posteriori* comme prévu par la réglementation d'examen.

### **3.3.1 Le besoin manifesté d'outils harmonisés, validés et officialisés**

Le processus même d'expérimentation rend difficile une appropriation collective des textes et peut induire des différences dans leur interprétation. Très tôt, la mise à disposition de documents permettant la réalisation des opérations de façon coordonnée s'est imposée.

Equipes pédagogiques et jurys sont en effet demandeurs d'outils opérationnels et harmonisés pour améliorer la collation des résultats et le suivi des étudiants. Cela suppose que les documents produits soient standardisés et validés afin que chacun se les approprie dans les meilleurs délais sans crainte de méprise.

Progressivement, des documents ont donc été élaborés pour faciliter le travail des jurys et sont en cours de stabilisation pour être opérationnels à la rentrée 2013 (jaquettes de fiches épreuves simplifiées, tableaux de suivi des candidats, modèles d'attestations semestrielles,...). D'autres restent encore à définir (convocations pour les épreuves,...)

L'idée d'un espace ouvert sur ChloroFil pour mettre les documents élaborés à la disposition de tous a été envisagée afin de les officialiser.

### ***3.3.2 Une modification sensible de l'implication des présidents adjoints de jury***

Les présidents adjoints du jury de BTSA continuent de valider le plan d'évaluation et la conformité des épreuves mais l'expérimentation a profondément modifié leur travail et leur rôle. Souvent intégrés en cours de route dans l'expérimentation, ils ont pu éprouver des difficultés d'interprétation de l'arrêté auxquelles s'est ajoutée la difficulté à assimiler un flux important de documents et de modèles évolutifs dont ils ne maîtrisent pas la cadence. Sans notes de service ou textes de référence sur lesquels s'appuyer, disposant de peu de repères face à l'autonomie des établissements ou aux choix qui ont pu être validés collectivement, ils se sentent d'autant plus démunis que leur responsabilité est accrue par rapport à la délivrance du diplôme.

Soucieux de leur légitimité à statuer, par exemple, sur la cohérence de l'épreuve de rattrapage ou sur la pertinence des plans d'évaluation, ils demandent une méthodologie et des documents harmonisés et officialisés qui clarifient leur travail et leur fonction. L'accroissement de leur disponibilité vis-à-vis des établissements, de leur charge de travail et de leur responsabilité, devrait conduire à reconnaître davantage l'importance de leur rôle.

Bien que pas réellement spécifique à ce cadre, mais néanmoins de façon plus accentuée, les présidents adjoints de jury manifestent des exigences quant aux documents fournis : précisions sur les descriptifs, modalités des évaluations dans les plans d'évaluation proposés, améliorations à apporter sur les grilles d'évaluation (importance notamment de grilles de synthèse quand existent plusieurs parties et correcteurs, ce afin d'éviter de simples juxtapositions pour les épreuves mettant en évidence des capacités plus globales,...)

### ***3.3.3 Des évolutions du fonctionnement des jurys et des procédures liées à la validation en semestres***

Bien que le fonctionnement des jurys reste soumis aux textes du cadre commun des examens, l'arrêté pour l'expérimentation fournit des indications complémentaires à prendre en compte.

#### **□ Une réunion semestrielle de validation qui alourdit le travail des jurys**

Sur proposition du conseil de classe, à l'issue de chaque semestre, le jury valide les unités d'enseignement et le semestre et attribue les crédits correspondants. La lourdeur des réunions de jurys, les courts délais pour la transmission des documents en vue des délibérations semestrielles (et donc aussi l'augmentation des risques d'erreur) ont été signalés.

Cette réunion de jury deux fois par an est évidemment à interroger en terme de moyens mobilisés et dans la perspective de leur généralisation.

#### **□ L'utilisation du bulletin scolaire et les avis du conseil de classe**

Il n'y a pas de livret scolaire mais un bulletin à double vocation, qui à la fois informe les étudiants et les familles et sert de document de jury.

A l'issue du semestre, deux décisions sont à prendre vis-à-vis du candidat : l'une portant sur la validation du semestre et l'autre sur la poursuite d'études au semestre suivant (art 8). Dans ces conditions, le conseil de classe doit se prononcer clairement en distinguant chacun des avis pour les deux décisions. Des ambiguïtés subsistent aussi sur les avis à formuler qui doivent porter globalement sur les UE et non sur chaque CCF.

#### ❑ **Les délibérations à l'issue de chaque semestre et le regard sur la globalité du parcours du candidat**

Pour le candidat qui n'a pas validé le semestre après les épreuves de rattrapage, le jury décide, sur proposition du conseil de classe, soit de l'admission dans le semestre suivant soit de l'ajournement.

L'étanchéité des semestres fait que le jury ne délibère que sur le semestre effectué par l'étudiant sans regard sur le semestre précédent. Seule l'équipe pédagogique est en mesure d'apprécier le parcours global de l'étudiant. Il est donc important que le conseil de classe justifie son avis pour renseigner utilement le jury lors des délibérations.

Mais la question se pose de savoir si le jury doit suivre les décisions du conseil de classe de manière automatique ou s'il a un rôle à jouer pour éviter qu'un candidat ne poursuive sa formation sans perspective de réussite.

#### ❑ **Le contrôle *a posteriori***

Le contrôle *a posteriori* soulève des interrogations. Jusqu'à présent, l'ensemble des unités d'enseignement sont effectivement contrôlées, mais sans les enseignants des domaines correspondant aux différentes capacités visées. Cette approche globale et formelle ne permet pas d'apprécier véritablement le niveau d'exigence des épreuves, l'examen précis des contenus et des sujets nécessitant un niveau d'expertise plus important. En l'état actuel des choses, le contrôle *a posteriori* s'apparente plutôt à un contrôle de validité du plan d'évaluation. La présence d'inspecteurs de diverses disciplines apporte néanmoins l'expertise sur des épreuves et leur niveau d'exigence.

Par ailleurs, l'objet même du contrôle *a posteriori* est problématique dans la mesure où la variété des stratégies mises en œuvre dans la construction des unités d'enseignement ne permet pas d'identifier des éléments communs. On peut également s'interroger sur ce qui peut être vérifié et sur les modalités de contrôle s'agissant des plans d'évaluation des étudiants en mobilité, pour lesquels une organisation singulière de la formation et de la validation est aménagée.

Cette étape de contrôle, dans un cadre plus ouvert de mise en place de formation, apparaît déterminante pour la validité du diplôme délivré et devra faire l'objet d'une réflexion en matière de modalités et de positionnement. L'idée d'un examen *a priori* des épreuves (du type de celui des unités capitalisables - UC) a émergé de la part de certaines équipes.

#### ❑ **L'édition du diplôme**

C'est la région organisatrice (RO) d'examen qui a la charge de l'inscription des candidats aux examens au cours de la deuxième année de BTSA, soit après le début de délivrance des attestations par le DRAAF (art 10 et 11).

Dans le cadre de l'expérimentation, il n'a pas été décidé de modification du logiciel Indexa, les notes obtenues par les candidats ne sont donc pas saisies au niveau national et c'est en fin de 2<sup>ème</sup> année que la validation des 4 semestres par le jury permettra à la RO de déclencher l'édition du diplôme. Une telle situation n'est évidemment envisageable que dans un dispositif transitoire.

### **3.3.4 Une adaptation des rôles respectifs des acteurs (présidents de jury et présidents adjoints, services des régions organisatrices des examens, inspection, ...) pour la régulation et le contrôle dans ce nouveau dispositif**

Le cadre réglementaire spécifique de cette inscription du BTSA dans le LMD tout autant que son aspect expérimental ont modifié les rôles habituels des différents acteurs dans les processus de régulation et de contrôle.

Actuellement, la note de service d'instructions générales relatives à l'organisation des examens n°2010-2060 du 29 avril 2010, complète l'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990. Pour autant, elle ne donne pas d'indications précises sur le déroulement du contrôle a posteriori, le fonctionnement des CNCC<sup>13</sup> et le rôle de l'Inspection. A terme, il sera souhaitable de clarifier le rôle des différents acteurs : président, président adjoint de jury, inspection, RO, établissements... dans de nouveaux textes adaptés, en particulier relativement à ces opérations de contrôle.

#### **□ Au niveau du fonctionnement des jurys et de la validation des semestres**

Les jurys ont à cœur d'accomplir soigneusement leur travail en se conformant à la réglementation mise en place. Mais ils manquent d'une vision claire de leur rôle et rencontrent parfois des difficultés dans l'application de textes contraignants et imprécis.

#### **□ Au niveau organisationnel et logistique, place des Régions organisatrices d'examens**

La suppression des épreuves terminales et le transfert de l'organisation des épreuves sur les établissements ont sensiblement modifié le rôle et la place des régions organisatrices (RO) en termes de charge de travail et de mobilisation des moyens. La part des RO a diminué et se limite à la prise en charge des jurys de fins de semestres 2 et 4. La question se pose des opérations des fins de semestre 1 et 3 actuellement prises en charge par la DGER.

Dans le cadre de l'expérimentation, les différentes instructions et recommandations sont envoyées par le BFES<sup>14</sup> en lien direct avec les présidents de jurys et les présidents adjoints. Dessaisies de leurs attributions habituelles, les Régions Organisatrices ont été jusqu'à présent écartées du dispositif. Elles auraient pu pourtant aider à la mise en place d'outils harmonisés et à la transmission d'informations.

Le rôle de ces RO mériterait d'être revu ou clarifié aux côtés des autres acteurs, notamment sur certains points (gestion des recours potentiels,...)

#### **□ Au niveau des établissements**

L'ensemble des opérations de mise en œuvre des épreuves repose sur les établissements qui se voient attribuer des missions renforcées.

Les équipes revendiquent souvent un regard pédagogique extérieur à l'établissement dans l'évaluation ; elles insistent en particulier sur la nécessité de la présence d'un professionnel pour l'évaluation du « stage » au semestre 4, garant pour elles, de la crédibilité et de la professionnalité du diplôme. La question se pose de savoir si des moyens seront dégagés pour convoquer des enseignants d'autres établissements ou pour faire appel à des professionnels pour les évaluations.

---

<sup>13</sup> Commission nationale de coordination et de contrôle

<sup>14</sup> Bureau des formations de l'enseignement supérieur

Par ailleurs, les établissements devront délivrer le supplément au diplôme (art 11). L'archivage des attestations semestrielles est également confié aux établissements.

#### □ **Au niveau de l'inspection**

Outre que l'expertise de l'inspection a été mobilisée dans la mise en place de l'expérimentation et dans l'accompagnement des équipes, sa place est également interrogée par ce nouveau dispositif : elle participe en effet à la régulation dans un cadre élargi par rapport au cadre réglementaire habituel tandis que son rôle en matière de contrôle doit permettre d'assurer le respect de la réglementation et de la valeur du diplôme.

### **3.4 Un dispositif qui bouscule le fonctionnement des établissements, les équipes et l'organisation pédagogique**

#### ***3.4.1 Une véritable ingénierie pédagogique pour la mise en œuvre de la formation***

La mise en œuvre du BTSA expérimental repose sur une organisation pédagogique relativement complexe, qui bouscule les dispositifs existants et nécessite un travail d'ingénierie collective à partir d'une lecture commune du référentiel de diplôme. En amont de la formation, l'équipe doit en effet opérer des choix qui vont structurer l'ensemble de la formation :

- élaboration d'un ruban pédagogique découpé en semestre,
- organisation en unités d'enseignement et attribution des ECTS,
- positionnement des stages ou de l'alternance dans la progression pédagogique,
- construction du plan d'évaluation.

Cette ingénierie exigeante a obligé les enseignants et formateurs à un travail d'équipe apprécié car elle leur a permis d'intégrer plus facilement que dans le BTSA « classique » le passage d'un enseignement modulaire à une approche par capacités. Elle a également poussé les équipes à repenser l'équilibre entre enseignement général et enseignement technique pour donner du sens aux apprentissages.

Des difficultés ont été parfois signalées pour associer les disciplines dans certaines UE ou pour mettre en œuvre une progression des apprentissages, à l'intérieur d'un seul semestre ou sur l'ensemble de la formation. Aux dires des centres, l'expérimentation aurait eu pour effet d'adapter davantage l'approche pédagogique aux apprenants et à leurs spécificités. Elle aurait permis de prendre en compte les contraintes propres à chaque établissement et à chaque option : combinaisons originales des disciplines à l'intérieur des UE, articulations judicieuses entre enseignement général et enseignement technique, dispositifs complémentaires d'accompagnement (aide méthodologique, portfolio numérique ...).

L'observation des plans d'évaluation montre que les établissements ont opéré des choix très différents pour construire les UE et établir le ruban de formation.

Ainsi, concernant l'option ANABIOTECH, tous les établissements qui mettent en œuvre la formation par la voie scolaire ont mis en place une UE spécifique à la mise en situation professionnelle (« formation en milieu professionnel », « expérience en milieu professionnel...»). Cette UE est centrée sur la capacité 10 du référentiel de certification : « mobiliser les acquis attendus du technicien supérieur... pour faire face à une

situation professionnelle », dont elle valide la plupart des sous-capacités. Elle est mise en œuvre en lien étroit avec le stage en entreprise. Considérée comme intégrative, cette UE est placée au 4<sup>ème</sup> semestre et le stage lui-même se déroule pour l'essentiel en fin de formation. Dans les autres options, la majorité des établissements ont par contre choisi de répartir les objectifs de cette capacité C10 sur plusieurs semestres, en lien avec différentes périodes en entreprise réparties sur le cycle des 2 ans. Dans le cas de la viticulture, ce choix est dû notamment à des contraintes liées à la saisonnalité des activités des entreprises d'accueil. Le rythme d'alternance attaché à l'apprentissage conduit les CFA à retenir également ce second schéma.

Cet exemple illustre l'impact d'une décision liée à la construction des UE et au plan d'évaluation sur l'organisation pédagogique de l'ensemble de la formation, voire sur les modalités pédagogiques elles-mêmes : possibilité d'intégrer ou non les périodes en entreprise dans la construction pédagogique au fil des semestres.

Les équipes ont souligné que des ajustements des plans d'évaluation et de formation légitimement envisageables à la rentrée 2013, seront limités compte tenu de la lourdeur et de la complexité de l'organisation d'une part, de l'absence de recul sur l'expérimentation engagée d'autre part.

### ***3.4.2 Des incidences sur les services des personnels et la disponibilité des équipes***

Le nouveau dispositif a de fortes incidences sur le service des enseignants : annualisation accentuée, disponibilité accrue des enseignants et alourdissement des tâches, tout au moins durant la phase expérimentale.

La semestrialisation entraîne une charge de travail irrégulière qui affecte peu les disciplines scientifiques et techniques, souvent déjà regroupées par blocs, mais qui peut perturber les enseignants des disciplines générales, à plus forte raison lorsqu'ils interviennent dans d'autres filières. Elle exige donc une gestion fine des emplois du temps des enseignants et des étudiants. Les établissements ont été conduits à établir une planification généralement appréciée par les équipes.

Si les enseignants et formateurs engagés dans l'expérimentation se félicitent du renforcement du travail en équipe, ils expriment cependant des réserves et des craintes sur la viabilité du dispositif dans des configurations moins favorables. Certes le travail d'équipe est renforcé, mais il demande à être impulsé et soutenu par un « leader ». L'appui de l'équipe de direction, la technicité en matière de réalisation des emplois du temps constituent des atouts importants.

L'organisation des épreuves, l'élaboration de l'ensemble des sujets, souvent interdisciplinaires, sont jugées chronophages par les enseignants qui doivent également assurer un suivi des étudiants rendu plus exigeant par l'organisation semestrielle (rattrapages, gestion des échecs au semestre, des redoublements et des réorientations). Les équipes font état d'un supplément important de travail non reconnu, de l'absence de rémunération « examen ». La crainte d'un essoufflement s'exprime, renforcée par la montée en puissance de la seconde promotion.

### ***3.4.3 Une activité renforcée pour le coordonnateur***

Le coordonnateur a vu son activité renforcée et alourdie par la périodicité des opérations non seulement en tant qu'animateur de l'équipe mais aussi en tant que régulateur. Pilote des unités d'enseignement, il a en charge le suivi de la formation et de l'évaluation et assure l'organisation des épreuves. Relais de l'information et des différentes instructions ou recommandations entre le BFES et l'équipe, il se sent parfois isolé et revendique d'être accompagné voire épaulé par des membres de l'équipe afin de faciliter l'appropriation des textes et des exigences inhérentes à la mise en œuvre de l'expérimentation.

Certains établissements ont fait émerger la fonction de « pilote d'UE », qui assure la coordination entre les enseignants impliqués, notamment pour le volet évaluation. Cette initiative soulage la mission spécifique du coordonnateur et semble de nature à favoriser le décloisonnement entre les enseignants de différentes disciplines.

### **3.5 Une attention à porter aux parcours, aux possibilités de mobilités et à la réussite des étudiants et apprentis**

#### ***3.5.1 Des questions concernant le déroulement du cursus et la gestion des situations d'échecs aux semestres***

La semestrialisation impose des agendas très serrés notamment au niveau de la mise en place et de la réalisation des épreuves. Organisées très tôt après les épreuves d'UE en CCF (une semaine plus tard, voire moins), les épreuves de rattrapage ne peuvent ainsi jouer leur véritable rôle, les étudiants n'ayant matériellement pas le temps de reprendre les approfondissements nécessaires.

Deux types de stratégies liés à ces délais très courts peuvent alors être à l'œuvre : tendance à proposer des sujets plus « faciles » pour ces épreuves pour ne pas trop pénaliser les candidats ou *a contrario* proposer des sujets réellement intégrés qui peuvent s'avérer plus complexes afin aussi de dissuader les candidats de miser sur ces épreuves. Une réflexion sur les niveaux d'exigence et de repères partagés devra s'imposer.

L'« étanchéité » des semestres pose la question de la gestion des parcours de redoublement. Les élèves redoublant un semestre doivent bénéficier de parcours adaptés en fonction des épreuves pour lesquelles ils bénéficient de possibilités de reports de notes. A l'issue d'un échec au premier semestre, l'étudiant peut aussi être autorisé à suivre le semestre suivant. Dans le cas d'un redoublement de l'année, avec non validation des deux semestres, l'étudiant peut se voir proposer un redoublement total avec ou sans aménagements.

Dans tous les cas, un plan de suivi individualisé doit être proposé à l'étudiant (art 7) et cette situation méritera un examen attentif .

La situation des étudiants placés « hors formation » méritera aussi d'être clarifiée, comme il a déjà été mentionné, ainsi que celle des étudiants n'ayant pas acquis tous leurs semestres à l'issue des trois ans (possibilité de passer l'examen en candidat « libre » ?)

#### ***3.5.2 Un nécessaire accompagnement des étudiants et apprentis dans leur parcours, notamment pour les jeunes venant de baccalauréat professionnel***

La question de l'accompagnement des étudiants issus des filières de baccalauréat professionnel est posée par les différentes équipes pédagogiques, quoique de manière différenciée selon les cultures de ces BTSA et des conditions d'entrée et de réussite (réelle ou supposée) de ces étudiants dans ces classes.

Ceci pose la question de l'organisation des enseignements sur les quatre semestres et en particulier du contenu du semestre 1. Des étudiants peuvent avoir du mal à valider ce semestre 1 où, pour des questions de mobilité ou de changement de spécialité en cours de cursus, peuvent se trouver concentrées des matières générales censées fournir des bases et qui peuvent poser problème. A contrario, d'autres équipes peuvent privilégier un enseignement plus professionnel et plus susceptible d'emporter la motivation ou l'intégration dans l'entreprise.

L'observation des suivis de cohortes dans ces classes, mais aussi en comparaison avec les autres classes de BTSA des mêmes options, doit fournir des indications importantes sur les possibilités de réussite des étudiants en fonction de leur origine. A ce jour, si des démissions en cours d'année sont bien constatées, ainsi que des redoublements, aucune corrélation évidente ne peut être mise en évidence de façon objectivée entre les échecs repérés et certains profils d'étudiants.

Néanmoins, les conditions de suivi et d'accompagnement des étudiants doivent permettre d'assurer au mieux leur réussite. Si les étudiants apprécient la validation définitive d'acquis à chaque semestre, cette organisation peut constituer une difficulté pour la progressivité des apprentissages et l'adoption d'un tempo adapté pour la validation des capacités, au moins pour certains d'entre eux.

La pratique d'évaluations formatives peut permettre un accompagnement plus individualisé des étudiants : si on constate des avancées dans les équipes quant au sens et à l'intérêt de ce type d'évaluation, elle se heurte au temps disponible, plus contraint dans l'intervalle semestriel.

Enfin, la recherche et la mise en place de dispositifs orientés pour la réussite, nécessitent d'être innovants dans des modalités d'accompagnement lors du 1<sup>er</sup> semestre en particulier. Peut-être faut-il s'inspirer de dispositifs particuliers tels que ceux imaginés dans le cadre de la première année de Licence dans différentes universités françaises qui pour limiter les échecs des premières années (L1 et L2) réfléchissent à la mise en place de semestres aménagés et offrent la possibilité de parcours plus individualisés<sup>15</sup>. Tous ces risques de décrochage ou d'abandon sont bien identifiés par les équipes, et nécessitent des réflexions et des adaptations des parcours, encore à construire.

### **3.5.3 Une mobilité nationale dont les modalités restent à définir**

Bien que la mobilité nationale entrante ou sortante soit totalement absente actuellement, elle reste une des motivations de la réforme LMD prévue par la réglementation (art 9) ; elle pose néanmoins la question des équivalences et de la validation des acquis de la formation.

Dans le cadre de la semestrialisation, le 1<sup>er</sup> semestre devrait permettre une réorientation vers une autre formation et le 2<sup>ème</sup> semestre l'accueil des étudiants en réorientation. Ce qui suppose que ce 1<sup>er</sup> semestre doive à la fois éclairer sur le contenu de l'option tout en étant pour une part généraliste afin de ne pas trop pénaliser les étudiants qui arriveraient au 2<sup>ème</sup> semestre. Logiquement le 3<sup>ème</sup> semestre pourrait être celui de la mobilité internationale.

Dans l'état actuel des choix opérés par les équipes pédagogiques, et parce que l'étanchéité entre les semestres prévaut, chaque semestre forme un bloc permettant l'acquisition de capacités reconnues et évaluées, mais les actuels modules d'enseignement peuvent eux être répartis sur un ou plusieurs semestres, ce qui n'est guère de nature à pouvoir favoriser des réorientations. En tout état de cause, ces possibilités ne pourront être que très individualisées.

---

<sup>15</sup> Par exemple, l'Université de Bordeaux 1 a créé différents dispositifs pour soutenir, encourager et accompagner les étudiants : soit pour permettre à l'étudiant en échec à l'issue du semestre 1 de consolider et approfondir ses connaissances dans les matières fondamentales, soit pour susciter et accompagner les étudiants dans une réflexion sur leur choix d'orientation, l'objectif étant de les aider « à aller vers la voie de la réussite ». Comme d'autres universités elle a développé un parcours plus individualisé, « *Parcours "rebondir"* » : pour améliorer son niveau scientifique. L'étudiant ayant échoué au premier semestre et dont le niveau scientifique est trop juste peut consolider ses acquis tout au long du semestre de printemps dans le cadre de *Rebondir* : (petits groupes, enseignements disciplinaires fondamentaux, langues, lettres, réflexion guidée sur le projet professionnel...). A l'issue de ce semestre, l'étudiant devrait être mieux armé soit pour une réorientation en filière plus courte (IUT), soit pour refaire sa première année dans les meilleures conditions et ce dans le cadre d'une réorientation bien mûrie, gage de réussite ... ».

### ***3.5.4 Une mobilité internationale encore difficile à mettre en place***

Si la mobilité internationale est bien au cœur des accords qui ont présidé à la définition d'un espace européen de formation, s'il existe des intentions de la part des équipes, et des envies de faire, la réalité est tout autre. La réalisation pratique de cette mobilité est difficile. Elle suppose de réunir des conditions de financement (bourses et délais de candidature), de conventionnement entre établissements (Charte Erasmus) mais aussi de reconnaissance réciproque des établissements, de leur statut, etc.

Seuls 14 établissements ont déposé une demande de nouvelle Charte Erasmus ; compte tenu du temps restant pour l'expérimentation, trois établissements ne pourront pas en bénéficier dans le délai prévu.

Le niveau en langue reste un obstacle majeur, sans doute plus facilement résolu pour l'anglais et l'espagnol, mais encore rédhibitoire pour l'allemand et le russe, souvent langues universitaires en Europe de l'est.

Un autre obstacle est celui de la correspondance des formations sur la période de mobilité envisagée même si des ajustements sont possibles. Des travaux importants d'ingénierie sont alors à mener par les établissements pour construire la mobilité.

Ainsi, seulement quelques projets d'échanges sont envisagés. Les réseaux de coopération internationale de la DGER ont été mobilisés pour prospecter des établissements étrangers. Il apparaît tout à fait essentiel que ces réseaux, mais au-delà, le bureau concerné, soient pleinement impliqués dans ces démarches.

Actuellement la mobilité académique reste donc encore le plus souvent au niveau des intentions ou à l'état de projet, la période des stages pourrait être plus propice et faciliter la mise en œuvre. Quoi qu'il en soit, des adaptations de parcours et des modalités d'évaluation devront être envisagées au cas par cas afin de donner suite à des projets portés par des étudiants très motivés.

La question de la réciprocité d'échanges a également été posée par certains établissements à qui la qualité d'établissement d'enseignement supérieur n'était pas reconnue par certains homologues étrangers.

### ***3.5.5 Une situation particulière pour les apprentis, liée au contrat avec l'entreprise et à la législation du travail***

L'expérimentation BTSA LMD a été ouverte à des établissements proposant la formation par la voie de l'apprentissage : 3 établissements sur les 17 habilités sont dans ce cas.

Le statut des apprentis relève du code du travail et le déroulement de leur formation doit s'inscrire dans les dispositions réglementaires prévues par le code du travail d'une part, par le code rural d'autre part concernant les diplômes qui relèvent du MAAF. Dans ce contexte, les établissements ont soulevé un certain nombre de difficultés et d'interrogations auxquelles ils ont été confrontés dans le cadre de l'expérimentation

## **4. Questions relatives au parcours des apprentis**

Dès le démarrage de l'expérimentation, la question du devenir des apprentis dont le 1<sup>er</sup> semestre ne serait pas validé a été évoquée. En effet, le contrat d'apprentissage est conclu pour une durée au moins égale à celle du cycle de formation (article L. 6222-7 du code du travail). Au-delà de la période d'essai, une rupture ne peut intervenir que par un commun accord entre le jeune et l'employeur, ou par une décision du conseil des prud'hommes.

Ceci interroge quant à la possibilité de placer le jeune qui ne serait pas admis dans le semestre suivant en situation « d'ajournement », tel que le dispositif expérimental le prévoit.

Dans ces conditions, les CFA ont pu être amenés à admettre dans le semestre suivant des apprentis n'ayant pas validé la ou les période(s) précédente(s), au motif que « ce sont des apprentis ». Au-delà des questions que cela pose par rapport au schéma retenu dans le cadre expérimental ou à l'équité des candidats, il conviendrait d'envisager les dispositions à prendre afin que le jeune concerné puisse poursuivre son parcours dans de bonnes conditions d'intégration et dans une logique de formation et d'évaluation constructive.

Pour les apprentis qui, au terme des deux ans, n'auront pas validé les quatre semestres, une prolongation du contrat d'apprentissage, pour une durée d'un an au plus, pourra être envisagée (disposition prévue par l'article L. 6222-11 pour les apprentis en situation d'échec à l'examen).

Dans ce cas, le centre de formation devra mettre en œuvre un plan de formation et un plan d'évaluation individualisés, qui s'inscrivent dans une prolongation effective de l'alternance entre entreprise et centre de formation.

## 5. Questions relatives à la mobilité européenne

En lien avec les objectifs mêmes de l'expérimentation et les orientations fixées par le Ministre, certains centres souhaitent favoriser la mobilité européenne des apprentis dans le cadre de la formation. Cela est possible au travers de différents dispositifs :

- Accueil de l'apprenti dans une entreprise d'un État membre de la communauté européenne, au travers d'une convention conclue entre l'employeur de l'apprenti et l'entreprise partenaire (articles R. 6223-17 à 21 du code du travail)<sup>16</sup>. Le temps de travail prévu par la convention s'impute alors sur le temps en entreprise.
- Séjours collectifs à l'étranger organisés sur le temps de formation en centre et encadrés sur place par des formateurs du CFA, dans le cadre des enseignements dont ils ont la charge<sup>17</sup>.

En revanche, le code du travail ne prévoit pas de cadre spécifique pour conclure une convention avec un établissement d'enseignement à l'étranger afin que ce dernier assure une partie des enseignements normalement dispensés par le CFA<sup>18</sup>.

Si peu de centres ont envisagé à ce jour un tel projet, des demandes pourraient émerger, en lien avec l'objectif de mobilité qui est un des axes de l'expérimentation.

L'Inspection de l'enseignement agricole, sollicitée sur ces différentes questions, a été amenée à préciser la réglementation actuelle. Un certain nombre de problèmes et de pistes pour les résoudre ont été relayés auprès du Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.

---

<sup>16</sup> L'application de cette convention est soumise à accord de la DRAAF.

<sup>17</sup> Sous réserve d'une information de l'employeur, de l'accord du directeur d'établissement, du respect des dispositions prévues par la convention quinquennale et par l'habilitation délivrée par l'autorité académique

<sup>18</sup> Le code du travail offre un cadre opérationnel pour mettre en place un tel partenariat avec un établissement d'enseignement sur le territoire français (articles L6231-3 et 4).

## Conclusion

Le dispositif pour l'inscription du BTSA dans le LMD a été proposé dans un cadre expérimental qui permet à la fois de tester une organisation et d'en tirer des enseignements en vue d'une éventuelle généralisation.

D'une part, les équipes ont manifesté un réel intérêt pour un enseignement semestrialisé en envisageant des possibilités de mobilités pour les apprenants et se sont engagées de façon volontariste dans sa mise en œuvre.

De leur côté, les étudiants et apprentis ont également exprimé un *a priori* favorable pour ce type de formation en permettant des acquisitions progressives et définitives de parties de diplômes.

D'autre part, le caractère expérimental du dispositif a introduit un ensemble de contraintes (administratives, pédagogiques, organisationnelles,...) liés tant à des documents et procédures non stabilisées qu'à la mise en œuvre d'une organisation nouvelle.

Les premiers éléments d'analyse montrent que ce dispositif a des incidences sur l'ensemble du système, au niveau de l'établissement dans son organisation pédagogique et dans le fonctionnement des équipes, au niveau régional dans l'implication nouvelle des services des régions organisatrices des examens et au niveau national dans le fonctionnement des jurys et la délivrance des diplômes.

Il reste des éléments à approfondir ou à retravailler, comme la définition des unités au regard des capacités validées, le sens et l'utilisation des référentiels, la définition d'un nouveau cadre pour la régulation et le contrôle en vue de garantir la valeur du diplôme et sa reconnaissance, les mobilités des apprenants., Cependant le dispositif proposé dans l'expérimentation montre qu'il existe de réelles possibilités pour une intégration des BTSA dans le système LMD, ainsi qu'une capacité de mobilisation des équipes et des établissements pour la mise en œuvre.

La suite de l'expérimentation permettra d'affiner ces premiers éléments d'analyse et d'envisager les ajustements nécessaires en vue d'une éventuelle généralisation. La question de la situation des établissements au-delà des trois ans d'expérimentation devra être envisagée rapidement en fonction des suites qui seront données à ce dispositif.

# Annexe 1 : Insertion professionnelle et poursuite d'études des diplômés BTSA en 2007 (Enquête STATEA 2010)

## Diplômés BTSA 2007 par la voie scolaire :

**Tableau 1 : Type d'études poursuivies par les diplômés du BTSA en 2007 par la voie scolaire, selon le sexe (en %)**

	Etudes de niveau supérieur à celui du BTSA				Autres études			TOTAL
	Licence professionnelle	Autres formations universitaires (Licence)	Classes préparatoires, formations d'ingénieur	Autres formations de niveau II	Certificats de Spécialisation	BTSA BTS DUT	Autres formations de niveaux III, IV et V	
Femmes	43,4	13,2	11,4	4,9	7,8	5,4	13,9	100
Hommes	45,0	13,9	9,6	9,4	7,9	7,3	7,0	100
<b>Ensemble</b>	<b>44,4</b>	<b>13,6</b>	<b>10,3</b>	<b>7,6</b>	<b>7,9</b>	<b>6,4</b>	<b>9,8</b>	<b>100</b>

Source : Agrosup Dijon - Eduter, 2010

**Tableau 2 : Situation au 1<sup>er</sup> mars 2010 des « sortants diplômés » du BTSA en 2007 par la voie scolaire, selon le sexe (en %)**

	En emploi	En recherche d'emploi	Poursuites d'études	Autres situations	TOTAL	TNE*
Femmes	84,1	11,6	3,8	0,5	100	87,9
Hommes	95,2	3,8	1,0		100	96,2
<b>Ensemble</b>	<b>91,5</b>	<b>6,4</b>	<b>1,9</b>	<b>0,1</b>	<b>100</b>	<b>93,5</b>

Source : Agrosup Dijon - Eduter, 2010

\*TNE (Taux net d'emploi) = individus en emplois / (individus en emplois + individus en recherche d'emploi)

## Diplômés BTSA 2007 par la voie de l'apprentissage :

**Tableau 1 : Type d'études poursuivies par les diplômés du BTSA en 2007 par apprentissage, selon le sexe (en %)**

	Etudes de niveau supérieur à celui du BTSA				Autres études			TOTAL
	Licence professionnelle	Autres formations universitaires	Classes préparatoires, formations d'ingénieur	Autres formations de niveau II	Certificats de Spécialisation	BTSA BTS DUT	Autres formations de niveaux III, IV et V	
Femmes	56,3	3,5	3,7	8,8	14,4	6,3	6,9	100
Hommes	44,1	4,9	11,5	4,8	21,3	4,4	9,0	100
<b>Ensemble</b>	<b>48,5</b>	<b>4,4</b>	<b>8,7</b>	<b>6,2</b>	<b>18,8</b>	<b>5,1</b>	<b>8,2</b>	<b>100</b>

Source : Agrosup Dijon - Eduter, 2010

**Tableau 2 : Situation au 1<sup>er</sup> mars 2010 des « sortants diplômés » du BTSA en 2007 par apprentissage, selon le sexe (en %)**

	En emploi	En recherche d'emploi	Poursuites d'études	Autres situations	TOTAL	TNE*
Féminin	88,1	10,9	0,0	1,0	100	89,0
Masculin	92,8	5,6	0,9	0,7	100	94,3
<b>TOTAL</b>	<b>91,4</b>	<b>7,1</b>	<b>0,7</b>	<b>0,8</b>	<b>100</b>	<b>92,7</b>

Source : Agrosup Dijon - Eduter, 2010

\*TNE (Taux net d'emploi) = individus en emplois / (individus en emplois + individus en recherche d'emploi)

## **Annexe 2 : Établissements retenus pour participer à l'expérimentation portant sur l'inscription du BTSA dans le L/M/D suite à la note de service DGER/SDESR/N2010-2163 du 24 novembre 2010**

### **Option « Viticulture-Oenologie »**

LEGTPA de Bordeaux Blanquefort, public, région Aquitaine, formation initiale par voie scolaire
LEGTPA d'Avize, public, région Champagne-Ardenne, formation initiale par voie scolaire
LEGTPA de Nîmes-Rodilhan, public, région Languedoc-Roussillon, formation initiale par voie scolaire
CFA de Belleville, public, région Rhône-Alpes, formation initiale par apprentissage

### **Option « Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques »**

LEGTPA de Saint Livrade, public, région Aquitaine, formation initiale par voie scolaire
LEGTPA de Vendôme, public, région Centre, formation initiale par voie scolaire
LEGTPA de Mamirolle, public, région Franche Comté, formation initiale par voie scolaire
CFA de Yvetot, public, région Haute Normandie, formation initiale par apprentissage
LEAP de Reims Thillois, privé CNEAP, région Champagne-Ardenne, formation initiale par voie scolaire
LEAP de Sainte Colette de Corbie, privé CNEAP, région Picardie, formation initiale par voie scolaire

### **Option « Technico-commercial »**

LEGTPA de Limoges, public, région Limousin, formation initiale par voie scolaire
LEGTPA de Saintes, public, région Poitou-Charentes, formation initiale par voie scolaire
CEFA de Montélimar, privé UNREP, région Rhône Alpes, formation initiale par voie scolaire
Institut d'Anchin, privé CNEAP, région Nord Pas de Calais, formation initiale par voie scolaire
ESA d'Angers, privé CNEAP, région pays de Loire, formation initiale par voie scolaire
Lycée de Poisy, privé CNEAP, région Rhône Alpes, formation initiale par apprentissage
MFR Midi-Pyrénées Ineopole Formation, privé MFR, région Midi Pyrénées, formation par alternance

