



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

**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 2

RAPPORT

Janvier 2015

Equipe d'inspecteurs :

Thierry-Marc Botreau

Sylvie Campario

Frédéric Cappe

Pierre Delaye

Paul Lapeyronie

Franck Lapray

Dominique McCook

Francine Randi

R 14007

SOMMAIRE

Introduction	5
I- Construction du cadre de formation et d'évaluation : une ingénierie complexe et une adaptation nécessaire à un rythme semestriel	6
1.1 Une innovation pédagogique limitée de la part des équipes et des établissements	6
1.2. Une semestrialisation globalement admise et appréciée par les équipes	7
1.3. Mais des difficultés pour les équipes à s'adapter à un rythme semestriel	7
1.4. Des difficultés à composer avec trois logiques : capacités, modules, unités d'enseignement (UE)	8
1.5 Une articulation des matières générales et techniques interrogée par le dispositif LMD	8
1.6 Des organisations semestrielles variées, des contraintes spécifiques selon les options de BTSA	9
1.7 Une place et des modalités questionnées pour certains enseignements	9
1.8 Une ingénierie des stages à raisonner avec plus d'ouverture	10
1.9 L'apprentissage et l'alternance : un terrain favorable au dispositif LMD, à condition que la pression semestrielle se transforme en un obstacle stimulant	11
II- Evaluation et certification : des modalités permettant une validation progressive des acquis	11
2.1. Une accélération de l'entrée dans le système d'évaluation par les capacités	11
2.2. Un rythme d'évaluation apparenté à des partiels en fin de semestre	12
2.3 Des incompréhensions quant au sens des évaluations « formatives »	12
2.4. Des épreuves de rattrapage simultanément louées et critiquées	13
2.5. L'importance d'associer les professionnels à l'évaluation	13
2.6. Un souci de garantie du niveau et de la valeur du diplôme.	13
2.7. Un système largement plébiscité par les étudiants qui apprécient l'acquisition progressive du diplôme	14
2.8. Une réglementation abondante concernant l'évaluation mais qui ne règle pas tous les problèmes	14
III- Contrôle et régulation par les jurys : un alourdissement des procédures pour garantir la valeur du diplôme	15
3.1 Un contrôle a posteriori, garant de l'égalité de traitement des candidats, qui s'est complexifié	15
3.2 Une absence d'outils normalisés et institutionnalisés qui pose la question de la traçabilité des opérations et des résultats	16
3.3 Un contrôle destiné à garantir la reconnaissance nationale du diplôme mais qui montre ses limites dans l'expérimentation	16

IV- Fonctionnement des établissements et des personnels : des incidences notables mais une dynamique collective renouvelée	17
4.1 Une ingénierie qui favorise une cohésion des équipes et fait émerger un intérêt renouvelé pour les réflexions pédagogiques partagées	17
4.2 Un dispositif d'évaluation qui génère une charge de travail importante portée par les équipes	18
4.3 Un travail important pour les coordonnateurs, dont le rôle se trouve accentué	18
4.4 Une organisation qui a un impact sur le service des personnels enseignants	19
4.5 Des incidences sur l'ensemble de l'établissement	19
4.6 Une implication forte et nécessaire de l'équipe de direction	20
4.7 Des partenaires professionnels peu sollicités durant la phase expérimentale	20
4.8 Des difficultés d'organisation spécifiques concernant les formations par apprentissage	20
V- Parcours des étudiants et des apprentis : des résultats encourageants	21
5.1 Des enjeux identifiés mais une valorisation du dispositif d'expérimentation relativement limitée en termes de communication	21
5.2 Une évolution positive des pratiques pédagogiques et des organisations pour accompagner les étudiants	22
5.3 Une adhésion franche et globale à la démarche de la part des étudiants	22
5.4 – Une approche plus décomplexée de la poursuite d'étude	24
5.5 Des résultats encourageants pour les étudiants et apprentis dans le cadre de l'expérimentation	24
5.5.1 De très bons résultats mesurés par le taux de réussite à l'examen pour la première promotion d'étudiants	24
5.5.2 Un taux de réussite encourageant pour les différents publics en formation	25
5.5.3- Une efficacité élevée pour la réussite dans les classes en expérimentation	26
VI- Une mobilité académique européenne et nationale marginale, en deçà des enjeux portés par la réforme	28
6.1 Des potentialités de mobilité européenne et nationale peu valorisées	28
6.1.1 Une mobilité européenne trop peu investie	28
6.1.2 Une faible mobilité nationale des étudiants	28
6.1.3 Une formation mal identifiée par les étudiants européens	29
6.2 Des difficultés pour les équipes à développer des partenariats de mobilité	29
6.2.1 La nécessité d'un véritable engagement des équipes pédagogique et de direction	29
6.2.2 Des contraintes réglementaires peu favorables à la construction d'une mobilité	30
6.2.3 Des réticences pour déléguer l'évaluation à des partenaires étrangers	30
6.3 Des étudiants et des apprentis généralement peu enclins à la mobilité lors de leur cursus BTSA	31
6.3.1 Une ouverture internationale envisagée plutôt à l'issue de la formation BTSA	31
6.3.2 Un frein linguistique fréquemment évoqué	31
6.3.3 De réelles contraintes d'ordre logistique et financier	31
6.4 Des dispositions à mettre en œuvre au niveau national et local pour un réel développement de la mobilité	32

Conclusion	33
Annexe 1 : Guide d'auto-évaluation (Etablissements)	35
Annexe 2 : Enquête « Etudiants » - promotions 2012/2014 et 2013/2015	36
Annexe 3 : Résultats de l'enquête étudiants (Communication, organisation de la formation, évaluation)	39
Annexe 4 : Résultats à l'examen	43
Annexe 5 : Mobilités des apprenants (Enquêtes)	47

Introduction

L'année scolaire 2013/2014 a été la deuxième année du déploiement de l'expérimentation pour inscrire le BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, avec la sortie en juin 2014 de la première promotion ayant suivi un cursus semestrialisé complet, tel que proposé par la DGER¹.

L'Inspection de l'enseignement agricole a poursuivi l'évaluation de cette expérimentation, prévue « chemin faisant », conformément à la lettre de commande 2012-2013 de la Directrice générale de l'enseignement et de la recherche. Le premier rapport constituait un point d'étape relatif à la mise en place de cette expérimentation, permettant d'en présenter les premiers enseignements et de mettre en avant un ensemble de points de vigilance. Cette deuxième étape de l'évaluation² prévoyait le bilan d'une session complète, avec les attentes et les modalités suivantes :

« 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 ».

Les inspecteurs(trices) se sont rendu(e)s en binôme dans les 17 établissements en expérimentation et ont réalisé des entretiens avec les différents acteurs mobilisés (équipe de direction, coordonnateurs, enseignants, membres de l'équipe éducative et technique, maîtres d'apprentissage) ainsi qu'avec des représentants des étudiants. Ils ont consulté les documents mis à leur disposition (plans d'évaluation et fiches épreuves, comptes rendus des réunions d'équipes ou des instances, documents de communication, suivis des étudiants,...) et se sont également appuyés sur les auto-évaluations réalisées par les équipes selon le guide proposé (**Annexe 1**).

Afin de compléter l'analyse, un questionnaire élaboré par l'inspection (**Annexe 2**) – et mis en œuvre par le PSSI³ de la DGER - a été transmis grâce au logiciel SPHINX aux apprenants de première et deuxième année (et éventuellement quand cela était possible, à ceux ayant quitté la formation) et a permis de recueillir 485 réponses soit 67% de l'effectif.

¹ Décret n°2012-570 du 24 avril 2012 et arrêté du 24 avril 2012 organisant l'expérimentation

² Cf Protocole d'évaluation présenté au CNEA en octobre 2013

³ Pôle de la statistique et des systèmes d'information

Les inspecteurs(trices) du groupe d'évaluation ont également assisté aux opérations semestrielles de jurys et aux délibérations finales d'examen pour les trois options du BTSA. Ils ont eu également accès à la base de résultats fournis par PSSI ainsi qu'aux documents de suivi mis en place par le bureau de l'enseignement supérieur de la DGER, permettant de mesurer les taux de réussite à l'examen mais également le taux de suivi sur les deux années de la formation.

Les analyses de l'Inspection, suite à ces investigations, ont permis de confirmer les points de vigilance relevés dans le premier rapport d'évaluation. Etayées par l'observation et l'étude approfondie des résultats obtenus par les étudiants, elles permettent de préciser les ajustements qui s'avéreraient nécessaires dans l'hypothèse d'une généralisation du dispositif et d'en dégager les enjeux.

I- Construction du cadre de formation et d'évaluation : une ingénierie complexe et une adaptation nécessaire à un rythme semestriel

1.1 Une innovation pédagogique limitée de la part des équipes et des établissements

Le constat du manque d'innovation pédagogique peut s'expliquer par deux raisons majeures liées d'une part à la rigidité du cadre d'expérimentation et aux recommandations proposées, d'autre part à la prégnance de la logique modulaire antérieure :

➤ Un cadre d'expérimentation contraignant

La complexité nouvelle de l'ingénierie pédagogique et de la semestrialisation a conduit généralement les équipes à suivre sans oser s'en affranchir un cadre et des orientations définis à l'intérieur de chaque option tant sur le nombre que sur la nature et la répartition des unités d'enseignements (UE). Seules les épreuves intégratives de rattrapage ont été généralement perçues par les équipes comme « des moments de créativité et d'innovation » malgré les questionnements et les difficultés de mise en œuvre qu'elles ont occasionnés.

Si les enseignants et formateurs reconnaissent assez volontiers une remise en question insuffisante de leurs pratiques pédagogiques, ils mettent également en évidence la rigidité du cadre de l'expérimentation et « des champs de possibles très balisés » auxquels s'est ajouté les réticences manifestées par les équipes pour remanier les rubans pédagogiques d'une année sur l'autre. Certes la durée de l'expérimentation permet indéniablement de renforcer la réflexion pédagogique notamment sur l'approche par capacités. Mais il ne paraît pas évident pour tous les établissements d'infléchir les architectures choisies en remaniant par exemple la construction des UE compte tenu de la lourdeur de l'ingénierie pédagogique et des contraintes d'emploi du temps induites par les enseignants et formateurs à cheval sur les filières de l'enseignement secondaire et du supérieur. Les incertitudes sur la pérennité du dispositif ne les incitent pas non plus à un tel remaniement.

➤ Des difficultés à s'affranchir de l'ancien cadre

Confrontées à la mise en œuvre d'une nouvelle architecture complexe (semestrialisation, unités d'enseignement et nombre d'ECTS à déterminer), les équipes ont souvent « transposé de l'ancien dans le nouveau cadre » en conservant des dispositifs pédagogiques hérités de la logique modulaire et à s'aligner, moyennant quelques variations, sur les épreuves terminales traditionnelles (ET1 et E7). Le peu d'évolutions par exemple dans l'intégration et l'évaluation des matières générales est souvent justifié par le souci de rationalité et d'équité d'enseignants souvent en charge en parallèle de formations BTSA hors LMD.

Néanmoins, certaines équipes ont fait part de leur intérêt renouvelé pour la pédagogie et se sont engagés de façon volontariste dans des organisations plus originales et parfois éloignées des attentes antérieures dont ils ont souhaité se démarquer.

Il sera souhaitable dans la perspective d'une généralisation du système LMD pour le BTSA d'éviter un cadre trop contraint qui limiterait l'innovation pédagogique et/ou la créativité des équipes.

1.2. Une semestrialisation globalement admise et appréciée par les équipes

La majorité des équipes s'accorde sur le fait qu'elle a donné plus de sens et de cohérence aux enseignements disciplinaires et pluridisciplinaires en favorisant le travail en équipe et en donnant plus de visibilité aux finalités de la formation. A défaut de les renouveler nécessairement, elle a également permis d'interroger les méthodes d'enseignement. Si certaines équipes craignent que la pression exercée par le découpage semestriel limite le droit à l'erreur et les tâtonnements indispensables à tout processus d'apprentissage, d'autres estiment que l'organisation semestrielle n'est pas incompatible avec une progressivité des apprentissages qu'elles ont d'ailleurs anticipée dans la construction et le positionnement des UE.

Mais les équipes mentionnent les difficultés liées aux dates de fin de semestre pour intégrer notamment des contraintes liées à la saisonnalité des pratiques et des enseignements. Dans les faits elles composent avec le principe d'étanchéité en déplaçant les dates de fin de semestre ou en dissociant les temps de préparation des temps de réalisation et/ou d'évaluation des actions ou des projets.

Le principe d'étanchéité entre semestres reste néanmoins problématique pour le positionnement des stages.

1.3. Mais des difficultés pour les équipes à s'adapter à un rythme semestriel

La semestrialisation inspire souvent aux équipes un sentiment de « rétrécissement du temps », même si elle permet paradoxalement d'asseoir une progression pédagogique avec « un vrai S4 » jusqu'à la fin du mois de juin à la différence du système classique où les étudiants désertent parfois les cours dès le mois de mai à l'issue des derniers contrôles en cours de formation (CCF). Contrairement à leurs perceptions, les équipes réalisent donc dans l'ensemble plus d'heures d'enseignement et une plus grande complétude de la formation.

Mais le rythme semestriel et la rapidité des échéances qu'il implique au niveau de l'évaluation mettent les équipes sous une pression permanente accrue par la lourdeur de la charge (partiels, rattrapage, conseil de classe, suivi des étudiants en échec aux semestres 1 et 3).

Certains enseignants jugent par ailleurs incompatible la semestrialisation avec une logique d'approfondissement même si l'on assiste paradoxalement à une surenchère dans les contenus et le niveau d'exigence dont il ne faut pas s'étonner qu'ils ne puissent pas tenir dans le temps imparti.

Un travail important d'ingénierie reste donc indispensable pour semestrialiser la formation dans des conditions tenables pour les équipes. Ce travail peut constituer un des axes de réflexion du Conseil de l'éducation et de la formation.

1.4. Des difficultés à composer avec trois logiques : capacités, modules, unités d'enseignement (UE)

Nombreuses sont les équipes qui ont privilégié le référentiel de formation comme repère majeur dans la construction des unités d'enseignement en tentant de les articuler au référentiel de certification, mais dans un second temps. Il en résulte des difficultés dans l'assemblage des disciplines dans les UE et des combinaisons peu pertinentes dans leur cohérence et dans leur congruence avec les capacités.

Seul, un petit nombre indépendamment de l'option qui est la leur (ANABIOTEC, Technico-Commercial, Viticulture-Œnologie) s'est d'emblée affranchi de la logique modulaire en plaçant « la capacité au cœur de la construction des UE » et en partant d'abord du référentiel de certification pour revisiter le référentiel de formation. En ont résulté des configurations plus inédites et stimulantes associant capacités générales et professionnelles ainsi qu'une cohérence plus grande dans le dispositif de formation et d'évaluation. Cette démarche s'observe notamment dans les établissements fonctionnant déjà en semestre ou proposant exclusivement des formations en BTSA et en licence professionnelle.

Il apparaît donc que la mobilisation de trois types d'unité différentes – capacités, UE, modules – nuise à la lisibilité et à l'efficacité du dispositif. Il conviendra dans la perspective d'une généralisation réussie de réécrire le nouveau cadre donné par le référentiel de diplôme pour permettre une construction de la formation adaptée à la semestrialisation.

Cette exigence de faire du référentiel de certification l'élément central sur lequel repose la construction de la formation semble conciliable avec le maintien de la liberté pédagogique pour bâtir des unités d'enseignement au niveau des établissements.

1.5 Une articulation des matières générales et techniques interrogée par le dispositif LMD

Certes certaines constructions d'UE présentent encore des clivages liés à la prégnance de la logique modulaire (matières générales en UE1, matières scientifiques et techniques en UE2 et Module d'initiative local (MIL), langues et EPS en UE3 par exemple). À l'inverse, certaines combinaisons de matières et/ou d'objectifs apparaissent artificielles et interrogent sur leur nature et sur leur place.

Mais l'entrée par capacités renforce l'articulation des disciplines générales et techniques à l'intérieur des UE et des épreuves intégratives de rattrapage. Les équipes sont unanimes à souligner le gain de cohérence et de sens pour la réussite des apprentissages et pour l'insertion professionnelle. Fortes de l'expérience de ces deux années d'expérimentation, nombreuses sont celles qui envisagent de revisiter certaines combinaisons à l'intérieur des UE et entre les UE pour associer plus largement les capacités générales, techniques et professionnelles.

Une réflexion collective sur l'approche par capacités, une pensée interdisciplinaire développée dans une pédagogie de projet ont permis aux équipes qui sont parvenues à les mettre en œuvre de dépasser les craintes de l'instrumentalisation des matières générales ou au contraire l'attachement élitiste à leur isolement.

Il importe dans ces conditions de clarifier la place et la finalité des disciplines générales dans le diplôme en conduisant une réflexion sur une approche collective par capacités. Cette remise à plat des objectifs de la formation devrait conduire à abandonner la prégnance de la logique modulaire.

1.6 Des organisations semestrielles variées, des contraintes spécifiques selon les options de BTSA

Généralement – et ce quelle que soit l’option– les équipes ont veillé à concevoir des organisations semestrielles qui permettent d’intégrer des étudiants en réorientation en S2 et de ménager une progressivité dans l’obtention des capacités, notamment celles de la C10 liées à la professionnalisation en entreprise.

Dans certains établissements s’est ajouté le souci d’équilibrer le niveau de difficulté des UE et de prendre en compte dans leur construction la possibilité de compensation (« UE1 = mobilisation des bases antérieures au BTSA, UE2 = valorisation de l’implication de l’étudiant dans le cycle et dans les projets proposés, UE3 = mise en œuvre de capacités professionnelles »).

Au-delà de certaines divergences à la marge, la logique de construction et de positionnement des UE dans l’option Viticulture-Œnologie a nécessairement pris en compte dans ses priorités le paramètre de la saisonnalité car « c’est le cycle de la vigne qui impose l’équilibre du calendrier ». D’autre part, la culture propre à l’option et les contraintes fortes dans certains groupes ont façonné voire formaté des architectures avec lesquelles les équipes ont été plus ou moins à l’aise : semestres déclinés en quatre grands volets : « Acquis et Fondamentaux en S1 – Applications en S2 – Gestion des projets et approfondissement en S3 – Synthèse en S4 ».

Les dispositifs les plus innovants sont ceux qui privilégient des approches plus professionnelles et motivantes et qui équilibrent à l’intérieur des UE et entre UE les enseignements généraux, techniques et professionnels.

1.7 Une place et des modalités questionnées pour certains enseignements

➤ *Des interrogations récurrentes sur la place de l’EPS dans les UE et dans l’évaluation*

L’intégration de l’EPS apparaît dans l’ensemble comme « imparfaite et hétérogène » et pose problème tant dans les UE auxquelles elle est associée sur le mode de la juxtaposition ou dans des combinaisons souvent hasardeuses que dans les épreuves intégratives de rattrapage où elle est presque systématiquement évaluée à part. On déplore en outre le poids important qu’elle prend dans l’évaluation surtout dans une logique de compensation et sans note plancher avec une évaluation à chaque semestre. Si beaucoup s’interrogent sur la nécessité et la légitimité de l’évaluer, comme c’est déjà le cas dans le système universitaire, d’aucuns ont contourné la difficulté en l’isolant à part entière dans une UE.

Il est donc urgent de raisonner la place spécifique de l’EPS si l’on souhaite maintenir sa dimension obligatoire et son évaluation. Une solution pourrait consister à attribuer des ECTS supplémentaires dans un volant à définir (inclus dans les 30 ECTS alloués ou au-delà). De manière générale, la comparaison avec d’autres dispositifs mis en œuvre dans les universités ou dans les grandes écoles pourrait permettre d’envisager d’autres acquisitions possibles en valorisant par exemple l’engagement associatif. La contrainte de 30 ECTS fixés au semestre pourrait également être infléchie en imaginant un nombre variable d’ECTS selon les semestres.

➤ *Des dispositifs pédagogiques qui mériteraient d’être revus en lien avec les capacités visées*

A titre d’exemple, le Projet d’initiative et de communication (PIC) porté par les enseignants d’Education socioculturelle (ESC) est pensé dans ses finalités et ses modalités comme dans le dispositif BTSA hors

LMD. Or, qu'il soit conduit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année, les équipes peinent à le contenir sur un seul semestre et contournent le principe de l'étanchéité des semestres en dissociant les phases de préparation et de réalisation et/ou d'évaluation. Partant d'aucuns s'interrogent sur la nécessité de conserver sous cette modalité pédagogique un dispositif dont les capacités visées d'autonomie et d'organisation peuvent être prises en compte à d'autres moments de la formation ou sous d'autres formes et notamment dans la mise en œuvre du projet de mobilité.

L'organisation de l'enseignement et de l'évaluation des langues vivantes interroge également : Les enseignants comme les étudiants apprécient quand la construction des UE associe plus étroitement la langue, en l'occurrence l'anglais, au champ professionnel. Le niveau B2 du CECRL⁴ (ou B1 pour la LV2) est le niveau vers lequel il faut tendre au bout des 2 ans, pourtant on valide des capacités dans le parcours avant le terme final des acquisitions. Les équipes ont aussi parfois introduit un objectif TOEIC⁵, qui consiste donc en une certification parallèle intégrée dans la formation.

1.8 Une ingénierie des stages à raisonner avec plus d'ouverture

Le positionnement des stages de 15 semaines environ est variable selon les options de BTSA et la politique de mobilité des établissements. Fractionnés ou développés dans la durée, ils apparaissent le plus souvent en S4 mais sont également fréquents en S2 et en S3. En viticulture-œnologie, les périodes de stage sont liées à la saisonnalité de l'activité viti-vinicole et à la volonté des équipes d'immerger rapidement les étudiants dans la filière à travers un stage de découverte dès le S1.

Individuels, collectifs ou par binômes, ils posent selon les filières des problèmes spécifiques : saisonnalité des activités en filière Viticulture-Œnologie plus encline au découpage, demande de stages longs en ANABIOTEC pour le travail en laboratoire, contrainte qui met à mal le principe d'étanchéité des semestres et des stages hors temps scolaire, notamment durant l'été.

Des établissements qui ont une culture forte de la mobilité ont intégré dans le choix et le positionnement des stages des périodes obligatoires à l'étranger.

Les établissements, en fonction des options, doivent pouvoir positionner les périodes de stage en fonction de leur contexte et des contraintes du milieu professionnel et mieux raisonner leurs liens avec la formation.

Les lieux de stage apparaissent encore comme de simples supports de formation sans que les maîtres de stage et les professionnels soient considérés comme réellement partie prenante dans les acquisitions et leur l'évaluation. Rares sont les évaluations réalisées en milieu professionnel au-delà de la seule appréciation circonstanciée du maître de stage. Se pose également la question de la (ou des) capacité(s) visée(s) : actuellement la validation de l'expérience acquise en entreprise fait l'objet d'une capacité spécifique C10 alors que l'expérience acquise pourrait aussi bien être valorisée dans des capacités techniques et professionnelles autres du référentiel.

Le problème est soulevé par ailleurs à plusieurs reprises de la rémunération des stagiaires dans les structures publiques pour des périodes excédant huit semaines, ce qui n'est pas sans poser des difficultés pour que les étudiants puissent trouver des stages.

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues

⁵ Test of English for International Communication (TOEIC)

Il importe de raisonner et de clarifier les objectifs spécifiques des stages au niveau du BTSA, les capacités visées dans le référentiel et les modalités d'évaluation ainsi que les attentes vis-à-vis des professionnels dans le cadre d'un parcours de formation semestrialisé.

1.9 L'apprentissage et l'alternance : un terrain favorable au dispositif LMD, à condition que la pression semestrielle se transforme en un obstacle stimulant

Les formateurs des centres de formation par apprentissage (CFA) fonctionnent habituellement sur la base d'organisation pédagogique et de temps de travail annualisés et la pédagogie de l'alternance est familière par principe d'une temporalité séquencée et finalisée. Comme les étudiants en formation initiale, les apprentis trouvent positives la validation progressive des acquis et la possibilité d'un rattrapage même s'il leur est souvent difficile de préparer les épreuves sur un temps personnel qui s'ajoute au temps de travail de l'entreprise. Ils se sentent également valorisés par le fait d'évoluer dans un système de type universitaire.

Certes l'étanchéité des semestres crée une forte pression, notamment pour les formateurs : capacités à faire atteindre aux apprentis sur un pas de temps très court, forts pics de travail et grande réactivité pour corriger les épreuves principales et les épreuves de rattrapage en un temps record pour ne pas entamer les 9 à 10 semaines semestrielles sur le centre. Cette pression oblige les équipes concernées à valoriser davantage l'entreprise comme un partenaire de l'évaluation et de la certification professionnelle.

En apprentissage, l'approche par les capacités qui structure ce dispositif expérimental, bien comprise par les équipes, ainsi que par les apprentis et les maîtres d'apprentissage, est de nature à favoriser la mise en œuvre d'une pédagogie qui associe étroitement formation en centre et formation en entreprise.

II- Evaluation et certification : des modalités permettant une validation progressive des acquis

2.1. Une accélération de l'entrée dans le système d'évaluation par les capacités

L'environnement développé autour des équipes entrées en expérimentation – contacts fréquents avec les présidents et présidents adjoints de jury, avec les inspecteurs, avec le bureau des formations de l'enseignement supérieur – a permis en général une réflexion plus précoce que pour les équipes non concernées sur l'évaluation par les capacités. Pour autant, la réflexion est toujours en cours et, dans les faits, elle ne provoque pas une appropriation au même rythme et, comme en témoignent sujets et grilles d'évaluation, les connaissances acquises dans les modules restent souvent l'entrée privilégiée.

Un certain nombre d'obstacles à une appropriation plus rapide sont identifiés, assez souvent d'ailleurs par les équipes elles-mêmes :

- engagement encore insuffisant des enseignants dans l'approche pluridisciplinaire qui ne doit pas se limiter à l'évaluation, mais se mettre en place dès la mise en œuvre de la formation ;
- nécessité d'un travail en équipe permanent, pourtant plus facilement induit par l'expérimentation : outre les réglages de fonctionnement en équipe qui demandent un certain délai, l'expérimentation en elle-même est très exigeante en temps, réduisant ainsi la disponibilité pour approfondir les questions d'évaluation et de formation ;

- il émane de la plupart des équipes une forte demande de formation à l'évaluation par capacités. Certains enseignants ayant suivi, dans le cadre de l'expérimentation, une session abordant ce volet sur l'évaluation, reconnaissent qu'elle leur a permis de progresser rapidement. Mais la démultiplication attendue dans les établissements s'est faite de manière hétérogène, et ne suffit manifestement pas à combler toutes les attentes.

La formation à l'évaluation par capacité reste plus que jamais d'actualité pour une mise en œuvre cohérente des enseignements.

2.2. Un rythme d'évaluation apparenté à des partiels en fin de semestre

La plupart des évaluations en CCF ont lieu à l'issue des unités d'enseignement, et de ce fait se concentrent sur la fin des semestres. Les étudiants n'ont pas manifesté de mécontentement sur ce point, mais ils ont déclaré à plusieurs reprises disposer de trop peu de temps entre la fin de la formation et les épreuves. Beaucoup ne bénéficient pas de quelques journées de révision juste avant les "partiels" et pensent que ce serait vraiment nécessaire.

Les enseignants, quant à eux, déplorent plutôt une concentration de travail difficilement soutenable sur la fin des semestres : terminer les cours, s'assurer des convocations des étudiants, mettre en place les épreuves, assurer les corrections, préparer les épreuves de rattrapage, les faire passer, les corriger...et démarrer le nouveau semestre. Ils souhaiteraient un assouplissement des "limites" du semestre en particulier vis-à-vis de la transmission des documents au jury à l'issue des épreuves semestrielles. Par ailleurs, des difficultés spécifiques concernent les apprentis pour lesquels l'épreuve de rattrapage peut avoir lieu pendant une période en entreprise.

Le rythme semestriel d'acquisition du diplôme est néanmoins perçu, particulièrement par les étudiants comme un point d'ancrage fort dans l'enseignement supérieur.

2.3 Des incompréhensions quant au sens des évaluations « formatives »

Le sentiment de contrainte du temps qu'éprouvent les équipes, la part importante prise par les évaluations certificatives chaque semestre aboutissent à un abandon de toute autre forme d'évaluation, en particulier formative. Les évaluations « formatives » que nombre d'enseignants déclarent ne plus avoir le temps de faire étaient en réalité des évaluations sommatives dont le principal objectif était d'avoir des notes trimestrielles. Par ailleurs, les étudiants expriment leur besoin de repère : ils souhaitent pouvoir se positionner vis-à-vis des capacités attendues en amont des épreuves certificatives.

Il est important que l'évaluation formative retrouve tout son sens : intégrée dans la formation, elle peut prendre des formes variées, être indépendante d'une notation et ne pénalise pas l'étudiant en lui reconnaissant le droit à l'erreur qui fait partie du processus d'apprentissage. Une approche concertée et contractuelle des évaluations formatives peut être mise en place entre l'équipe et les apprenants.

2.4. Des épreuves de rattrapage simultanément louées et critiquées

Les principaux éloges de ces épreuves tiennent à leur caractère intégratif qui a permis à quelques équipes de progresser sur l'approche pluridisciplinaire de l'évaluation, voire de la formation et de nourrir la réflexion sur les capacités évaluées. Les épreuves de rattrapage ont en quelque sorte "ouvert la voie" pour réexaminer le dispositif d'évaluation. Par ailleurs, enseignants et étudiants partagent la satisfaction de pouvoir donner une "deuxième chance" aux candidats n'ayant pas réussi l'épreuve "normale".

En revanche sont posées les questions de l'épreuve unique pour valider toute une UE, neutralisant par exemple le manque d'investissement d'étudiants dans des travaux longs (rapports...), de l'obtention d'une UE à caractère professionnel sans maîtriser suffisamment des capacités majeures (voir problème des notes plancher), d'une utilisation parfois excessive de l'épreuve orale, et parfois du manque de cohérence de l'épreuve associant des parties vraiment étrangères les unes aux autres, compte tenu de l'organisation de l'UE.

Pour les épreuves de rattrapage, sensées être intégratives, les équipes peinent parfois à construire des situations pertinentes pour évaluer l'ensemble des capacités de l'UE.

Une révision du décret fixant les modalités d'évaluation pourrait permettre d'en envisager de nouvelles, plus adaptées. Pour autant, cela ne devrait pas remettre en question le maintien des épreuves de rattrapage, non différées dans le temps et offrant une véritable deuxième chance aux apprenants.

2.5. L'importance d'associer les professionnels à l'évaluation

Les enseignants expriment que la présence des professionnels dans le dispositif est une des garanties de la reconnaissance de la formation et du diplôme. Pour autant, ils ont des difficultés à identifier leur place en particulier dans l'évaluation. Il semble que ceci tienne au manque de distinction entre évaluation et notation. Les enseignants souhaitent garder la main sur la notation, ce qui peut être légitime, mais rien ne s'oppose à intégrer dans la notation par les enseignants eux-mêmes des éléments d'évaluation fournis par les professionnels.

La question de la rétribution des professionnels faisant partie de jury a également été soulevée à plusieurs reprises.

La participation des professionnels pose la question plus générale de la validation externe de la formation. Il serait utile de formuler des recommandations quant aux modalités de participation des professionnels à la formation et à l'évaluation.

2.6. Un souci de garantie du niveau et de la valeur du diplôme.

Lors du démarrage de l'expérimentation, avec encore en toile de fond un certain flou sur l'évaluation par les capacités, un certain nombre d'équipes, parfois conseillées par les accompagnateurs de l'expérimentation, a mis en place des épreuves reprenant les caractéristiques des épreuves terminales de la voie classique. Certaines équipes y voyaient une conservation du caractère national du diplôme et une garantie de son niveau dans un dispositif expérimental alors que cette tentative de clonage du système classique constituait plutôt un frein à la réflexion et à l'innovation.

La difficulté de réalisation d'évaluations « en situation » avec la participation des professionnels pour les capacités pratiques interroge les équipes. Le niveau BTS correspond à une formation professionnelle qui doit donner aux étudiants les gestes et les compétences minimales attendues par les entreprises.

L'absence de notes planchers, en particulier pour les UE très professionnelles et l'utilisation, pouvant apparaître parfois abusive, des compensations alimentent également cette crainte de dévalorisation du diplôme.

La garantie de la valeur du diplôme tient sans doute moins à l'uniformisation d'épreuves (maintien de formes « nationales » de certaines épreuves) qu'à une construction d'UE cherchant dès le départ de la formation à inclure des capacités professionnelles. Cette valorisation de la professionnalisation permettrait également une meilleure adhésion des étudiants à la formation proposée, en particulier pour ceux venant de baccalauréats professionnels.

La question de notes planchers et des compensations reste posée pour s'assurer de l'atteinte des capacités validées par le diplôme.

2.7. Un système largement plébiscité par les étudiants qui apprécient l'acquisition progressive du diplôme

Les étudiants tiennent des discours très positifs sur ce mode d'obtention du diplôme. Ils apprécient :

- la validation progressive des acquis qui d'une part les contraint à une mise au travail rapide dès le premier semestre et d'autre part augmente leur confiance en eux au fur et à mesure de leur réussite dans les différentes UE ;
- l'existence des épreuves de rattrapage, qu'ils considèrent comme une deuxième chance, tout en préférant réussir dès le premier essai. Il semble donc que la stratégie de mise à profit de l'épreuve de rattrapage au détriment de l'épreuve initiale soit tout à fait marginale.

Contrairement au discours tenu par leurs enseignants, les étudiants ne se sentent pas pénalisés par le faible délai entre l'épreuve "normale" et de "rattrapage". Ils estiment, si quelques jours leurs sont accordés, trouver le temps et les moyens de s'améliorer et d'être plus performants au deuxième essai. Ils apprécient de pouvoir commencer un nouveau semestre en ayant complètement réglé la situation du précédent.

La similitude avec le dispositif déjà adopté à l'université est pour eux une forme de reconnaissance

Un système de validation progressive des acquis doit tendre à considérer l'ensemble de la période de formation, c'est-à-dire au-delà du semestre, mais aussi du cursus BTS en prenant en compte les poursuites d'étude.

2.8. Une réglementation abondante concernant l'évaluation mais qui ne règle pas tous les problèmes

Nombre d'équipes sont confrontées, ou craignent de l'être, à des situations pour lesquelles elles n'ont pas trouvé de cadre pour les régler : gestion des absences de candidats aux épreuves, suivi des candidats ajournés, ...

Par ailleurs, enseignants et étudiants voient une injustice dans le fait que ce dispositif n'autorise le redoublement que d'un semestre alors que l'équivalent deux semestres (redoublement pour un an) peut l'être dans le dispositif classique (et dans les faits parfois deux ans)

La majorité des équipes a exprimé un besoin de clarification des textes réglementaires relatifs à la certification.

III- Contrôle et régulation par les jurys : un alourdissement des procédures pour garantir la valeur du diplôme

3.1 Un contrôle *a posteriori*, garant de l'égalité de traitement des candidats, qui s'est complexifié

La reconnaissance nationale du diplôme est garantie par une procédure de contrôle *a posteriori* des épreuves, de leur déroulement et de leurs conditions. Ce contrôle réalisé par des « pairs » experts repose sur une analyse détaillée de chacun des CCF⁶ proposé par les équipes pédagogiques. C'est un contrôle qui nécessite l'élaboration de documents harmonisés, une grande rigueur et un fort investissement des professeurs et qui est destiné à garantir l'égalité de traitement des candidats.

Le fonctionnement du contrôle *a posteriori* dépend de l'implication des coordonnateurs des équipes pédagogiques présentant les documents relatifs aux évaluations. Dans le cadre de l'expérience en cours, il repose aussi sur la mobilisation de quelques PAJ qui doivent s'adapter à des modalités de fonctionnement non stabilisées.

Dans le cadre du «BTSA actuel», les modalités de fonctionnement du contrôle ont permis de développer une « culture » de la transparence pour les CCF, avec des procédures normalisées qui tendent vers un mode d'exigences et de formalisation du type « démarche qualité ».

Dans le cadre du «BTSA-LMD», les procédures se complexifient et le contrôle des CCF devient plus difficile. Ainsi, le contrôle de la qualité et de la pertinence des sujets devient à la fois nécessaire et plus délicat parce que :

- le nombre de CCF associés au découpage de certaines capacités pour leur semestrialisation a augmenté,
- les constructions des CCF ne reposent pas sur une norme commune inscrite dans une note de cadrage mais sur l'ingénierie propre à chaque équipe, dont il faut saisir la logique lors du contrôle,
- le contrôle s'effectue ainsi souvent sur une logique disciplinaire plus que sur une approche des capacités visées, qui nécessiterait une bonne vision globale de l'ensemble des UE et des attentes de chacune.

Dans ces conditions, la participation au contrôle des inspecteurs de certaines disciplines tant générales que professionnelles s'est avérée garante des objectifs visés en matière d'évaluation. Néanmoins, elle ne peut totalement attester d'une validation globale et transversale des capacités à évaluer, compte tenu de cette « entrée » disciplinaire. Par ailleurs, cette intervention modifie la procédure établie où l'inspection peut être

⁶ Contrôles en cours de formation

sollicitée postérieurement pour le suivi des établissements en cas de dysfonctionnements constatés lors du contrôle a posteriori⁷.

Enfin, le contrôle, calé sur l'existence de réunions de « jurys semestriels » apparaît d'une grande lourdeur administrative avec un fonctionnement qui repose sur l'engagement de quelques enseignants, présidents adjoints de jury et qui devient de plus en plus complexe.

Des ajustements dans les modalités de contrôle du CCF et les procédures sont nécessaires compte tenu de l'organisation nouvelle de la certification et des repères différents à mobiliser. Le rôle des différents acteurs s'en trouve modifié et doit être clarifié.

3.2 Une absence d'outils normalisés et institutionnalisés qui pose la question de la traçabilité des opérations et des résultats

L'absence d'outils partagés et stabilisés pour la gestion des notes, des attestations semestrielles, des convocations, des absences génère des disparités de fonctionnement entre options de BTSA. Surtout elle accentue la charge de travail et la pression sur les coordonnateurs de filières qui en ont la responsabilité.

A un autre niveau, se pose aussi l'adaptation des outils de collations des résultats et de leur traitement, l'outil INDEXA de gestion des résultats d'examen ne pouvant assurer ces fonctions dans sa configuration actuelle, puisqu'il n'a pas été conçu pour prendre en compte la semestrialisation des acquis.

Globalement se pose donc la question de la traçabilité des informations relatives aux résultats d'examen et notamment la question de qui assurera la mémoire et l'archivage des documents.

Les outils de gestion des documents relatifs aux évaluations, à la délivrance du diplôme et des attestations de réussite semestrielle doivent être rapidement normalisés ; une réflexion sur les adaptations nécessaires de l'outil INDEXA pour mieux répondre aux exigences d'une acquisition progressive du diplôme devrait être engagée.

3.3 Un contrôle destiné à garantir la reconnaissance nationale du diplôme mais qui montre ses limites dans l'expérimentation

- *La délivrance d'une « attestation d'études semestrielle » qui rend mal compte des acquis en terme de capacités*

Dans le cadre du LMD, l'évaluation par capacités et leur appropriation par les équipes pédagogiques continue de rester un enjeu majeur pour ces formations professionnelles et supérieures. La structuration en Unités d'enseignement tout comme l'attribution des crédits ECTS sont pourtant d'abord fondées sur la répartition de la formation et le temps de travail nécessaire aux étudiants pour atteindre les objectifs fixés. Dans ces conditions, la lisibilité des capacités visées par ce diplôme - dont une des finalités est l'insertion professionnelle - apparaît peu évidente. L'attestation d'études semestrielle délivrée aux étudiants, qui mêle les différentes logiques UE et notes obtenues, capacités (dont certaines ont été « découpées » pour s'inscrire dans la logique des UE), et mots-clefs relevant de champs disciplinaires, en est la traduction. La « segmentation » de l'évaluation capacitaire pose la question de la globalité des compétences acquises en regard du diplôme dans son ensemble.

⁷ Arrêté du 25 juillet 1995

Si la délivrance d'une attestation de réussite semestrielle est bien indispensable, elle doit rendre compte de façon lisible des capacités répertoriées dans le référentiel de certification et visées par un diplôme à caractère professionnel. Cela participe de la reconnaissance nationale du diplôme.

- *Une temporalité des réunions de jury et des procédures lourdes à mener dans un cadre semestriel*

Un contrôle tel qu'il est mené aujourd'hui avec des réunions de jurys à la fin de chaque semestre, aussi exhaustif que possible, ne peut être maintenu en l'état indéfiniment, compte tenu de l'investissement nécessaire, de la lourdeur des opérations de gestion – validation - archivage et des délais entre les différentes phases mobilisant des opérateurs différents.

Très rapidement, des questions d'adaptation des procédures et la nécessité d'en définir de nouvelles sont apparus au sein des équipes. Associées à une nécessaire autonomie des équipes pédagogiques, elles interrogent sur les modes de régulation et de contrôle à mettre en place.

Une « professionnalisation » du fonctionnement des jurys apparaît nécessaire dans ce nouveau cadre, avec la mise en place de procédures normalisées, une clarification des outils et des modalités de pilotage et de contrôle, une définition des rôles entre jurys, Bureau de l'enseignement supérieur de la DGER et l'Inspection. La temporalité des réunions de jury doit être définie dans cette nouvelle organisation.

Ce système LMD pour les BTSA, formations de l'enseignement supérieur délivrées en établissement scolaire, bouscule la marche des équipes pédagogiques qui doivent fonctionner avec beaucoup plus d'autonomie. Il interroge sur un agrément des équipes (ou des établissements) qui permettrait une habilitation *a priori* associée à des « évaluations-contrôles » systématiques et régulières des formations.

L'appropriation de dispositif de l'enseignement supérieur telle qu'une habilitation à délivrer une formation permettrait de s'assurer de la qualité de la formation au regard des attentes du diplôme tout en donnant plus de responsabilités et d'autonomie aux équipes pédagogiques dans ce cadre. Elle nécessiterait la définition de critères et d'indicateurs pour l'habilitation permettant d'évaluer à la fois les équipes pédagogiques et leur fonctionnement mais aussi pourquoi pas les étudiants sortants (réussite des étudiants, employabilité à 2 et 5 ans, poursuite d'études, etc.).

IV- Fonctionnement des établissements et des personnels : des incidences notables mais une dynamique collective renouvelée

4.1 Une ingénierie qui favorise une cohésion des équipes et fait émerger un intérêt renouvelé pour les réflexions pédagogiques partagées

L'expérimentation a conduit les équipes à procéder à une remise à plat collective des pratiques, à une réflexion sur le sens des enseignements dans les différentes matières, et à la construction en commun de progressions pédagogiques et d'épreuves intégratives. La mise en place du LMD a mis anciens et jeunes formateurs sur un pied d'égalité pour construire ce nouveau dispositif. Elle a favorisé la cohésion de l'équipe, malgré certaines réticences individuelles face à une démarche qui bouscule les habitudes et les emplois du

temps. Le nouveau dispositif s'est traduit également par davantage d'échanges entre enseignants de matières techniques et générales, même si de façon variable selon les établissements.

Tous les enseignants ne sont pas totalement convaincus de la plus-value pédagogique apportée par le nouveau dispositif. Certains expriment même des doutes sur la pertinence de certaines réponses adoptées en matière de pédagogie. Ils sont pour autant très nombreux à souligner les impacts positifs en termes de dynamique d'équipe et l'intérêt renouvelé que la démarche suscite pour la réflexion pédagogique. Très peu souhaiteraient « *revenir en arrière* ». Certains auraient souhaité disposer de possibilités d'expérimentation plus ouvertes que celles qui ont été données.

4.2 Un dispositif d'évaluation qui génère une charge de travail importante portée par les équipes

Le transfert de l'organisation des épreuves d'examen sur les établissements a sensiblement alourdi le travail dans les établissements. La charge liée aux évaluations (avec épreuves de rattrapage et de remplacement) est jugée chronophage, d'autant plus lorsqu'elles consistent en épreuves orales ou de travaux pratiques. Le LMD accentue les périodes de pointe de travail : *"le pas de temps est très court entre fin de formation et évaluation, entraînant une forte pression pour les corrections, les rattrapages,..."* Les réunions de jury sont jugées trop proches des CCF et les délais difficilement tenables, en particulier pour la transmission des documents destinés aux jurys.

Des enseignants intervenant sur les deux années, sont souvent confrontés à la correction de deux séries de copies en même temps et au travail associé en fin de semestre. Les équipes comme les responsables des établissements s'interrogent sur les problèmes d'organisation qui se poseraient si tous les BTSA étaient semestrialisés, avec des CCF et des rattrapages aux mêmes périodes.

La semestrialisation accentue également le travail administratif, avec de nombreux documents à établir à chaque fin de semestre (convocation des étudiants, émargement, gestion des absences d'étudiants ou d'enseignants) et à transmettre dans des délais très courts (notes, bulletins, vérification des documents des épreuves envoyés au jury, attestations semestrielles, suppléments au diplôme...). La question de leur archivage est également posée. Si la délégation des aspects administratifs de la gestion des BTSA pourrait être confiée à des secrétariats pédagogiques spécifiques, elle se heurte actuellement aux personnels disponibles dans les établissements.

Les équipes font état d'un travail supplémentaire non reconnu et revendiquent une reconnaissance financière-matérielle des enseignants pour les épreuves.

Le transfert de responsabilité de la gestion et de la validation des résultats à un niveau plus local devrait s'accompagner d'un transfert des ressources nécessaires.

Une logique EPL devrait se développer pour assurer les fonctions de secrétariat pédagogique et optimiser les opérations liées au travail administratif.

4.3 Un travail important pour les coordonnateurs, dont le rôle se trouve accentué

Les coordonnateurs assument la plupart du temps à la fois leur enseignement, le pilotage général du dispositif (emplois du temps et déroulé des rubans pédagogiques, organisation des examens, animation pour la construction des épreuves et des grilles de correction critériées, réunions d'équipes...) et le travail administratif lié aux évaluations (fichiers, saisie des notes, convocations, bulletins, attestations...). Leur

investissement est encore accentué quand les équipes sont instables ou pour maintenir la mobilisation des équipes sur la durée. Ils assurent souvent un appui aux autres enseignants, sur des questions d'ordre pédagogique, notamment sur l'approche de l'évaluation par capacités.

Face à la lourdeur des tâches et responsabilités confiées, un nombre croissant d'établissements met en place une coordination partagée entre deux enseignants - ce qui déjà le cas par ailleurs en BTSA- . Dans d'autres cas, le coordonnateur s'appuie sur des coordonnateurs d'UE ou des coordonnateurs d'épreuves.

Si l'on peut considérer que la mise en œuvre de l'expérimentation en elle-même a été génératrice d'une importante activité de coordination et d'animation pédagogique, il n'en reste pas moins que les coordonnateurs portent des responsabilités renforcées dans ce dispositif. Enfin, il faut souligner la fragilité qui peut se révéler en cas de départ du coordonnateur, sur qui tout reposerait.

Les établissements doivent développer une culture et des outils de formalisation permettant partage, capitalisation et traçabilité des opérations, procédures,...

L'investissement et les responsabilités des coordonnateurs pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation et d'évaluation complexe doivent être reconnus à leur juste mesure. L'ensemble de leurs activités doit être clairement lisible dans un cahier des charges.

4.4 Une organisation qui a un impact sur le service des personnels enseignants

Les interventions d'une grande partie des enseignants sont variables d'un semestre à l'autre, souvent d'une semaine à l'autre. Les choix opérés par les équipes peuvent amener les enseignants à ne pas intervenir auprès des étudiants durant certaines périodes, voire durant un semestre. Cette irrégularité des emplois du temps hebdomadaires n'est pas acceptée également par tous les enseignants. Dans la plupart des établissements, les enseignants assurent des cours dans d'autres BTSA, non expérimentaux, ou d'autres filières, ce qui ne facilite pas l'organisation du travail de l'enseignant et la gestion des services. Face à ces difficultés, certains établissements expérimentaux ont fait le choix de maintenir pour certains enseignements, relatifs aux matières générales essentiellement, des plages horaires régulières. A contrario, des enseignants sont satisfaits par des horaires regroupés qui occasionnent moins de dilution et favorisent les apprentissages, surtout dans le cas d'un nombre d'heures limité comme par exemple en informatique.

Par ailleurs, l'expérimentation nécessite que les enseignants travaillent davantage ensemble, notamment pour la construction des sujets et les progressions pédagogiques, mais aussi pour que la cohérence globale soit réfléchi collectivement. Cela pose des difficultés pour les enseignants qui interviennent dans plusieurs classes et qui peinent à dégager le temps nécessaire aux réunions par équipe, qu'ils jugent pourtant indispensables. Certaines équipes ont fait le choix de programmer des réunions lors de périodes dévolues aux révisions des étudiants en fin de semestre.

Les temps de concertation et d'échanges en équipe, indispensables à la construction collective des enseignements, doivent être facilités et programmés dans le temps.

4.5 Des incidences sur l'ensemble de l'établissement

L'organisation pédagogique de l'établissement doit conjuguer un dispositif semestriel avec l'organisation trimestrielle qui prévaut le plus souvent pour les autres filières du lycée. La semestrialisation a un impact sur les autres filières, qui doivent intégrer différentes contraintes générées par le dispositif BTSA LMD :

utilisation des salles spécialisées (laboratoires notamment), disponibilité des enseignants (intervention en BTSA-LMD concentrée sur certains semestres, période d'évaluation semestrielle),...Elle peut aussi techniciens de laboratoire.

De ce fait, certains établissements ont fait le choix de "semestrialiser" les emplois du temps des autres classes, pour mieux gérer les contraintes d'emploi du temps des enseignants.

La semestrialisation des enseignements nécessite de penser de façon globale une nouvelle organisation des temps et des activités des personnels.

4.6 Une implication forte et nécessaire de l'équipe de direction

Les équipes de direction sont fortement impliquées dans l'expérimentation, qu'elles ont assez fréquemment initiée et inscrite dans une démarche stratégique d'établissement ou de centre. Elles interviennent aussi bien en termes d'animation (impulsion, pilotage pédagogique, politique de formation ...) que de gestion des ressources (constitution des équipes pédagogiques, temps alloué à la coordination et aux réunions...). Elles disposent de nombreux leviers qui ont un impact sur le travail des équipes.

Au-delà de la phase de mise en place, l'équipe de direction conserve un rôle majeur par rapport à des points de vigilance soulignés par les équipes : le turn-over au sein des enseignants, les difficultés que rencontrent les nouveaux enseignants pour s'approprier le dispositif, le risque d'essoufflement des porteurs de l'expérimentation... : « amener les formateurs à travailler ensemble, à modifier leurs pratiques, suppose un pilotage et une implication directe de la direction".

Une forte implication de l'équipe de direction apparaît être une condition nécessaire à la mise en œuvre des dispositifs. La mobilisation du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) permet d'engager une réflexion pédagogique partagée. Elle s'inscrit dans une démarche stratégique du centre et/ou de l'établissement.

4.7 Des partenaires professionnels peu sollicités durant la phase expérimentale

L'expérimentation n'a pas eu d'impact majeur sur les relations avec les partenaires professionnels. Ceci s'explique par le fait que peu de centres ont associé ces derniers aux travaux préparatoires d'ingénierie. L'importance de l'intervention des professionnels dans la formation et dans l'évaluation est très hétérogène selon les établissements, en fonction surtout des pratiques antérieures et de la culture de l'établissement.

Par contre, la semestrialisation peut conduire à des évolutions importantes dans la répartition des périodes de stage, aspect auquel les entreprises sont très sensibles et sur lequel elles doivent être entendues.

Les relations avec les partenaires professionnels pourraient être renouvelées par la recherche d'une plus grande implication dans la formation et son ingénierie.

4.8 Des difficultés d'organisation spécifiques concernant les formations par apprentissage

Dans les CFA, les rubans pédagogiques prévoient le plus souvent des emplois du temps variables d'une semaine à l'autre et l'activité des formateurs est généralement définie sur la base d'un service annualisé. Dans ces conditions, la mise en place de l'expérimentation ne marque pas une rupture par rapport au

fonctionnement en place et a posé moins de difficultés en termes d'organisation des centres. Il n'en reste pas moins que les formateurs sont eux-aussi confrontés aux pointes de travail soulignées précédemment.

Par ailleurs, les CFA rencontrent des difficultés spécifiques :

- un semestre correspond à 10 semaines en centre. Même si les temps en entreprise participent à la formation, ceci réduit le temps d'appropriation par le jeune des exigences de la formation et de l'évaluation et impose une progression rapide. Le temps pris sur la formation pour assurer les évaluations est proportionnellement plus important, d'autant que les jeunes sont aussi demandeurs d'évaluations formatives.
- L'étanchéité des semestres crée pour les apprentis une forte pression mal adaptée au cadre réglementaire de l'apprentissage, qui ne permet pas d'interrompre le parcours de formation prévu dans le contrat de travail.

Une réflexion spécifique doit être engagée tant sur un plan réglementaire que pédagogique pour les formations par apprentissage pour faciliter la mise en place de formations semestrialisés.

V- Parcours des étudiants et des apprentis : des résultats encourageants

5.1 Des enjeux identifiés mais une valorisation du dispositif d'expérimentation relativement limitée en termes de communication

Les établissements communiquent encore relativement peu à propos de la mise en place de l'expérimentation LMD, l'impact actuel reste donc relativement limité en particulier en termes de recrutement. Ceci s'explique d'abord par la prudence dont font preuve la plupart des établissements eu égard aux différentes incertitudes qui concernent l'expérimentation (pérennité, dispositifs nouveaux ...) mais aussi par le fait que les choix des étudiants sont avant tout motivés par la spécialité professionnelle du diplôme préparé, la notoriété de l'établissement et la semestrialisation venant ensuite. 70% des étudiants ayant répondu à l'enquête ont affirmé que l'information fournie n'a pas contribué à leur choix lors de l'inscription.

Les étudiants ont été majoritairement avertis du caractère expérimental de la formation avant leur entrée dans l'établissement (*Annexe 3 - I*), davantage sur l'organisation pédagogique et la validation des acquis que sur les possibilités de mobilité. Ce n'est pourtant qu'une fois admis dans l'établissement que les étudiants estiment avoir reçu des informations satisfaisantes fournies par les équipes sur les caractéristiques de cette expérimentation (81% des répondants à l'enquête)

Il faut noter en outre que l'inscription du BTS dans un processus d'enseignement supérieur peut constituer un atout pour la formation qui s'en trouve plus attractive. Certains établissements ont développé des actions et programmes de mobilité internationale recherchés par les étudiants qui en font aussi un critère de choix.

Enfin, certains établissements ont accueilli des étudiants avec des profils nouveaux en provenance de cycles universitaires et souhaitant se réorienter. Les similitudes entre le système expérimenté et l'organisation universitaire sont de nature à favoriser ces transferts.

La communication sur ce dispositif auprès des jeunes peut être un atout pour les établissements en matière de recrutement et d'adhésion à une nouvelle organisation éprouvée dans l'enseignement supérieur.

5.2 Une évolution positive des pratiques pédagogiques et des organisations pour accompagner les étudiants

Les changements induits par la semestrialisation tant au niveau des organisations que des fonctionnements pédagogiques ont conduit les équipes enseignantes à renforcer l'accompagnement des étudiants qui pourraient se trouver désorientés et certaines équipes ont développé des initiatives intéressantes afin de prendre en compte les situations individuelles des étudiants au travers de dispositifs d'accompagnement adaptés (ex : mise en place d'une semaine passerelle, de journées de remise à niveau dans les matières générales en juillet, cours de soutien avant les épreuves de rattrapage, modalités de révisions ...). Ceci est particulièrement le cas pour les options où la proportion d'étudiants issus de baccalauréats professionnels est plus importante. La semestrialisation permet une détection plus tôt des étudiants en difficulté ce qui permet de mettre en place plus rapidement des accompagnements adaptés.

Certaines équipes ont développé des processus intéressants d'accompagnement et de soutien des étudiants. Même s'il ne s'agit pas de généraliser ces démarches, il est important de communiquer autour de ce qui a déjà été « testé » par les établissements impliqués dans l'expérimentation afin de les valoriser collectivement.

Néanmoins, certaines difficultés persistent dans le cadre du développement du module M11 « Accompagnement du projet personnel et professionnel » (même si un grand nombre d'étudiants considèrent utile cet élément de formation), dans l'organisation et la programmation des épreuves « formatives » ou encore le suivi des périodes en entreprises, pour les optimiser en vue de la réussite des étudiants. Les avis des étudiants restent positifs mais nuancés selon les options de BTSA⁸ sur l'aide apportée par les équipes pour la préparation des CCF, en particulier par des évaluations formatives. (*Annexe 3 - 2*).

La mise en place de dispositifs d'aide pour les étudiants est à penser globalement ainsi que la mise en œuvre de certains volets du référentiel de formation, comme le module M11.

La question de la gestion des échecs des étudiants reste également posée, les premières situations rencontrées s'étant généralement traduites par la démission des étudiants concernés.

La question relative au statut des étudiants en situation d'échec à un semestre et la gestion de ces cas doit faire l'objet d'une directive claire pour les étudiants comme pour les établissements.

5.3 Une adhésion franche et globale à la démarche de la part des étudiants

Les étudiants plébiscitent massivement la semestrialisation. A la question « Recommanderiez-vous cette formation encore expérimentale à de futurs étudiants/apprentis ? » ils sont 82% à répondre oui, l'engouement étant néanmoins plus massif en BTSA ANABIOTEC (87%) et TC (89%) qu'en VO (62%). Majoritairement, et quelle que soit leur origine scolaire, ils expriment le fait que ce dispositif favorise la réussite pour l'obtention du diplôme. (*Annexe 3 - 3*)

L'intérêt des étudiants pour ce nouveau dispositif s'explique notamment par le « statut » plus valorisant qui leur confère une autonomie renforcée. Ils indiquent majoritairement que la semestrialisation leur a permis de davantage se responsabiliser (*Annexe 3 - 2*), sans que cette organisation de l'enseignement ne les ait déstabilisés.

⁸ les résultats par options sont à prendre avec prudence compte tenu du nombre restreint d'établissements et d'étudiants concernés, en particulier pour l'option viticulture-œnologie.

De l'avis général, l'implication des étudiants dans leur formation se trouve renforcée du fait de la semestrialisation. Ceci est corroboré par un moindre absentéisme malgré le fait que le système offre moins de prise sur les étudiants. Les étudiants reconnaissent qu'elle les amène à se mettre au travail plus rapidement du fait des échéances des épreuves plus rapprochées et de la connaissance des résultats à la fin du semestre. Cette organisation permet aux étudiants de réagir et aux enseignants de détecter ceux qui se trouvent en difficulté. Si les étudiants sont partagés sur les efforts à développer par rapport à une formation organisée selon un rythme annuel, ils expriment majoritairement l'idée d'une bonne adaptation de ce rythme à leur cas personnel et ceci quelque soit leur origine scolaire. (*Annexe 3 – 2*)

Si en BTSA ANABIOTEC, les étudiants notent une bonne répartition des enseignements dans la formation et une bonne articulation entre les enseignements généraux et professionnels, les avis sont plus nuancés en BTSA TC et surtout en VO, en particulier quand les étudiants constatent que le premier semestre consacre une part importante aux disciplines générales. Ces dispositions sont de nature à en décourager certains, notamment venant de filières professionnelles, plus qu'à créer de la motivation. Les étudiants portent également un regard critique sur la place des périodes en entreprise dans la formation, surtout quand une seule période est réalisée en semestre 4. Selon les options, la liaison entre les périodes en entreprise et la formation pourrait être renforcée. (*Annexe 3 – 2*)

L'équilibre des enseignements généraux et professionnels selon les semestres, leur articulation dans la formation tout comme le positionnement des périodes en entreprise doivent être raisonnés avec soin pour susciter la motivation et l'implication des étudiants dès le début de formation. Un effort particulier doit être fait pour renforcer les liens entre la formation en établissement et l'entreprise. Dans la répartition des enseignements, la quantité de travail attendu de la part des étudiants, en particulier lorsqu'il s'agit de travail collectif (projets, rapports,...) devrait être mieux prise en compte.

Les évaluations de fin de semestre sont plébiscitées même si les épreuves sont concentrées sur un laps de temps restreint se rapprochant ainsi du système de partiels des formations universitaires. Même si le rythme apparaît soutenu, il l'est dans la durée et est considéré comme moins générateur de stress que des épreuves terminales d'examen et les acquisitions au long des semestres se révèlent plus rassurantes et stimulantes pour les apprenants. « *La validation de chaque semestre me poussait à toujours mieux faire* »

Très majoritairement, et quelle que soit l'option, les CCF ont paru bien adaptés au niveau de formation et leur nombre suffisant. Pour les étudiants ayant passé des épreuves de rattrapage (soit ¼ environ des étudiants ayant répondu à l'enquête), ces épreuves apparaissent d'un niveau de difficulté comparable aux CCF et cohérentes pour valider les capacités visées. Elles sont considérées comme un réel moyen de « se rattraper » même si les étudiants reconnaissent que le délai est trop court avant ces épreuves pour pouvoir réellement améliorer leurs performances. Si quelques étudiants développent des stratégies pour garantir leur réussite (exemple : priorité donnée à certaines épreuves, choix délibéré d'accéder aux épreuves de rattrapage,...), les entretiens montrent plutôt des étudiants qui recherchent une validation des UE par les CCF, les épreuves de rattrapage ne constituant qu'une deuxième chance, qu'il est préférable d'éviter, mais qui doit leur être proposée. (*Annexe 3 – 3*)

Certains étudiants ont mis en avant la possibilité de mobiliser davantage des évaluateurs externes à l'établissement pour les épreuves, cet élément pourrait faire l'objet d'une réflexion.

Il faut par ailleurs signaler que la semestrialisation semble renforcer la solidarité entre les étudiants et plusieurs établissements ont souligné une meilleure cohésion au sein des groupes par rapport aux promotions précédentes. Ceci peut vraisemblablement être rapproché du fait que le « statut » d'étudiant amène ces derniers à se responsabiliser plus rapidement.

5.4 – Une approche plus décomplexée de la poursuite d'étude

Même si l'on manque encore de recul par rapport à l'insertion professionnelle et la poursuite d'études post-BTSA des étudiants issus du dispositif d'expérimentation, les déclarations recueillies permettent de dégager certaines tendances qui laissent penser que la semestrialisation amène une proportion plus importante d'étudiants à envisager une poursuite de formation post-BTSA (*Annexe 3 – 4*). Ainsi, les déclarations d'intention de poursuite d'études sont importantes ce qui tendrait à démontrer que les étudiants appréhendent de manière plus sereine le fonctionnement de l'enseignement supérieur, le dispositif permettant de « s'habituer au système universitaire en douceur ». La familiarisation avec une organisation de formation similaire amène vraisemblablement les étudiants à envisager avec moins d'appréhension l'inscription dans un cursus d'enseignement supérieur en particulier en licence professionnelle.

La particularité du BTSA lié à son format « BAC + 2 » au niveau européen doit initier une réflexion plus générale sur son intégration dans un parcours de type LMD dans une logique « BAC + 3 ». Ceci implique de réfléchir a priori sur la façon de compléter le BTSA notamment par une licence professionnelle, ce qui pourrait amener à réinterroger les modalités d'habilitation actuelles de ces formations.

5.5 Des résultats encourageants pour les étudiants et apprentis dans le cadre de l'expérimentation

5.5.1 De très bons résultats mesurés par le taux de réussite à l'examen pour la première promotion d'étudiants

➤ *Un taux de réussite élevé pour les étudiants des classes en expérimentation*

Les résultats de la session 2014 pour la première promotion de candidats montrent des pourcentages de réussite à l'examen très satisfaisants. Pour deux options (ANABIOTEC et TC), le taux de réussite dépasse les 90%, l'option VO présente un taux de réussite un peu plus bas (78%)⁹. (*Annexe 4 - I*).

Globalement pour l'ensemble des trois options, 90% des étudiants présents à la rentrée 2013, inscrits à l'examen sous la forme « expérimentation », ont obtenu leur diplôme au mois de juillet 2014.

Ces taux de réussite sont supérieurs à ceux des classes de BTSA des mêmes options hors de l'expérimentation pour la session de juin 2014 : 95% contre 85% en ANABIOTEC, en TC un différentiel plus net de 94% contre 79% et en VO de 78% contre 70%. On observe la même tendance sur les trois options.

➤ *Des résultats difficilement comparables avec ceux des établissements hors expérimentation*

En effet, on se trouve ici devant deux systèmes de formation et d'évaluation qui présentent à la fois des différences dans les épreuves proposées mais aussi dans la temporalité des acquisitions des étudiants tout au long du parcours, et qui engagent à la prudence dans l'analyse et la comparaison :

- **épreuves différentes** : absence d'épreuves terminales évaluées au plan national et modalités d'épreuves en cours de formation construites par UE par chaque établissement en expérimentation.

⁹ incluant un établissement ayant un résultat nettement en deçà de ceux des 3 autres ; voir infra.

On peut nuancer cette situation par le fait que la note de cadrage des épreuves en CCF, tout comme la structure des épreuves de l'examen terminal de l'option, ont souvent constitué un cadre de référence pour la construction des épreuves proposées par les établissements, indicatrices notamment du niveau à atteindre.

En outre, les moyennes à l'examen par admis (*Annexe 4 - 2*) montrent que celles-ci sont, dans les trois options, inférieures à celles des classes hors expérimentation. On ne peut donc incriminer des épreuves dont les attentes seraient minorées ou de notation plus généreuse dans ce système. (même si le nombre plus élevé d'admis implique également mécaniquement une moyenne inférieure)

- **sélectivité du parcours** : Pour les étudiants inscrits à l'examen dans l'expérimentation, le passage d'un semestre à l'autre s'avère sélectif puisque déterminé par l'obtention des UE correspondantes. Les étudiants inscrits à l'examen sont donc ceux qui ont atteint le S3 (semestre 3) en ayant déjà validé des acquis et ont ainsi d'emblée plus de chance de réussite, ce qui justifie un niveau final de résultats plus élevé.

- **acquisitions complémentaires d'UE au cours des 2 ans** : Outre les acquisitions réalisées à chaque fin de semestre de façon « normale », s'ajoute la possibilité pour certains étudiants de repasser des évaluations leur permettant d'acquérir des UE des semestres antérieurs (exemple : possibilité de passer des UE du S1 durant le S3 ou du S2 durant le S4), ce qui augmente le résultat final en matière de délivrance du diplôme au bout des deux ans du parcours.

Par ailleurs, le nombre de classes en expérimentation par option et les populations concernées sont souvent faibles, ce qui rend difficile l'analyse statistique et les comparaisons. Cela s'avère d'autant plus difficile pour les apprentis puisque l'expérimentation ne concerne qu'une seule classe par option. Il faut enfin y ajouter le fait que les données concernant les deux types d'apprenants (scolaires et apprentis) ne font pas l'objet des mêmes décomptes (exemple : la remontée annuelle des inscriptions à la rentrée ne concerne que les scolaires) ce qui oblige à une recombinaison des effectifs à partir de sources différents.

➤ *Des taux de réussite par établissement plutôt homogènes en ANABIOTEC et en TC, moins en VO*

En options ANABIOTEC et TC, les taux de réussite par établissements sont assez comparables (*Annexe 4 - 2*) alors qu'existent des différentiels plus grands en VO, l'un des quatre établissements se démarquant nettement. Là encore, bien que les comparaisons soient difficiles, compte tenu de données sur des bases différentes, on peut constater que dans certains établissements, le taux de réussite à l'examen est significativement supérieur à celui de 2013. Ces résultats n'excluent pas des effets liés au recrutement - qui peuvent conduire à des profils d'élèves différents dans les promotions successives - ou à une plus grande sélectivité des apprenants à l'entrée dans le parcours expérimental. Ils peuvent aussi interroger l'organisation pédagogique mise en place, le suivi et l'appui accordé aux étudiants dans leurs parcours. Ces éléments ne pourront être analysés que sur plusieurs années successives de mise en œuvre.

5.5.2 Un taux de réussite encourageant pour les différents publics en formation

Au niveau de la remontée annuelle des inscriptions à la rentrée 2012, pour les étudiants en formation par la voie scolaire, on trouve 19% de jeunes sortants de baccalauréat professionnel agricole inscrits dans les classes de BTSA ANABIOTEC en expérimentation, 59% dans les classes de BTSA TC, et 24% dans les classes de BTSA VO. Les étudiants issus du baccalauréat technologique STAV, représentaient pour leur part respectivement 17%, 20% et 34% des étudiants en formation scolaire dans ces mêmes classes et ceux issus du baccalauréat scientifique « Ecologie, agronomie et territoires », 5%, 1% et 2%.

➤ *Des résultats similaires pour les élèves et les apprentis*

La comparaison des résultats des élèves et des apprentis à la session 2014 montre des taux de réussite similaires dans chacune des trois options (*Annexe 4 - 3*). Pour les apprentis, comme pour les élèves, le taux de réussite est plus élevé que pour les classes hors expérimentation et plus significativement en option VO. S'agissant ici d'une seule classe en expérimentation pour cette option comme pour les autres, il y a lieu de prendre ces résultats avec prudence.

Malgré les contraintes de la semestrialisation se surajoutant à celles de l'alternance, les établissements paraissent avoir su mettre en place une organisation pédagogique permettant la réussite des jeunes apprentis.

➤ *Des écarts de résultats plutôt resserrés selon les origines scolaires et une bonne réussite des bacheliers professionnels en général*

L'observation du taux de réussite des étudiants dans les classes en expérimentation en fonction de leur origine scolaire (*Annexe 4 - 4*) met en évidence des écarts limités : de 89,5% pour les bacheliers professionnels (en incluant quelques élèves de Brevet de technicien) à 90,6 % pour les bacheliers technologiques STAV et 91,5 % pour ceux de l'EN et à 93 % pour les bacheliers généraux. Par comparaison dans les BTSA non expérimentaux, les taux de réussite à l'examen sont respectivement de l'ordre de 67% pour les bacheliers professionnels, de 85% pour les bacheliers technologiques et de 90% pour les bacheliers généraux (tous publics confondus), avec des nuances là encore selon les options. (*Annexe 4 - 5*).

Pour l'option ANABIOTEC, les taux de réussite des étudiants sont élevés quelle que soit leur origine. Une majorité d'étudiants est issue d'un Bac techno Sciences et techniques de laboratoire (STL). Les bacheliers professionnels – majoritairement issu de Bac pro Laboratoire Contrôle Qualité (LCQ) – y réussissent particulièrement bien (91,6 % de réussite).

En BTSA TC, l'origine scolaire des étudiants et apprentis est plus diversifiée avec une moindre proportion de titulaires d'un baccalauréat général ou technologique et une grande variété des secteurs professionnels des bacheliers professionnels, compte tenu des différents champs professionnels proposés dans les établissements. Là encore, les taux de réussite des bacheliers professionnels sont particulièrement élevés (93%), et ce quelle que soit la spécialité du Bac pro d'origine (entre 91 et 100%).

L'option VO s'avère plus atypique avec des résultats plus nuancés pour les bacheliers professionnels, essentiellement issus du bac pro CGEA – Vigne et vin (71 % de réussite, mais qui reste proche du taux global de réussite : 78%) ; ces résultats interrogent l'option VO elle-même autant que l'expérimentation, tant sur le niveau de recrutement des établissements que sur les exigences du diplôme. Ainsi le taux de réussite des bacheliers technologiques STAV comme celui des bacheliers généraux dépasse à peine les 85 %, soit nettement moins que dans les deux autres options de BTSA en expérimentation.

Les titulaires de baccalauréat professionnel (+ quelques BTA et BT) représentent finalement 36% de l'ensemble des diplômés de BTSA dans le parcours expérimental, alors qu'ils représentaient de l'ordre de 38% des recrutements dans les classes en expérimentation¹⁰.

5.5.3- Une efficacité élevée pour la réussite dans les classes en expérimentation

L'analyse des résultats à l'examen exprimés par le taux de réussite au bout des deux ans ne rend que partiellement compte de l'efficacité ou non du système mis en place dans l'expérimentation. Ces résultats

¹⁰ D'après les déclarations des établissements

doivent être complétés de l'étude des suivis des cohortes entrées en formation, du maintien des étudiants dans la formation et de leurs acquisitions à l'issue du parcours.

D'autre part, le pourcentage de réussite à l'examen présenté inclut également le résultat des étudiants entrés directement en 2^{ème} année (une douzaine toutes options confondues) et les redoublants éventuels.

➤ *Un faible taux de déperdition entre les deux années*

Le taux de déperdition entre les effectifs de la rentrée 2012 et les présents en 2013 pour la délivrance du BTSA expérimental est de 16,6% en ANABIOTEC, de 19% en TC et 18,3% en VO. Le taux en BTSA ANABIOTEC est sensiblement équivalent à celui des classes hors expérimentation, déjà considéré comme très bon pour cette option.

Pour les deux autres options, ces taux sont nettement inférieurs à ceux des classes hors expérimentation. (*Annexe 4 - 6*). Cela traduit un maintien plus fréquent des étudiants dans les établissements après leur entrée en formation. Ce constat peut être mis en relation avec les propos tenus lors des entretiens dans les établissements tant auprès des équipes enseignantes que des étudiants : les échéances qui obligent à une mise au travail plus rapide, les acquisitions semestrielles définitives encourageantes en vue de l'obtention finale du diplôme, permettent aux étudiants de bénéficier réellement du système de formation semestrialisé. Très vite impliqués, les étudiants sont mobilisés pour poursuivre leur formation avec de bonnes chances d'obtenir le diplôme. Le système peut s'avérer notamment favorable pour les bacheliers professionnels qui s'engagent plus vite dans la formation et y trouvent les moyens de réussir avec les paliers que constituent les semestres et la confrontation avec les résultats très tôt dans le cursus.

Pour les apprentis, le taux de déperdition est normalement bas compte tenu des contrats de deux ans les liant aux entreprises et qui les amènent en deuxième année de formation de façon plus systématique.

➤ *Un parcours favorable suivi dans les classes en expérimentation*

Le suivi de l'effectif de la promotion 2012/2014 montre que sur les 458 étudiants inscrits à la rentrée 2012 dans les 17 établissements, 91% a poursuivi au second semestre, en validant tout ou partie des unités d'enseignement, 84% au 3^{ème} semestre et 83% au 4^{ème} semestre. (*Annexe 4 - 7*).

La poursuite au semestre suivant est décidée par le jury national, sur proposition du conseil de la classe, pour les étudiants qui n'ont pas échoué à plus de deux unités d'enseignement. Finalement 76% des étudiants présents à la rentrée 2012 ont été diplômés en 2014.

➤ *Un bon taux d'accès au diplôme pour les candidats de la voie scolaire*

Il est possible de calculer les taux d'accès au diplôme des candidats de la voie scolaire¹¹ dont on suit le parcours depuis leur entrée en formation. Les comparaisons nécessitent de différencier les résultats obtenus par les candidats issus des établissements ayant mis en œuvre le parcours en expérimentation par rapport aux autres (possibilité d'identifier des « effets établissements ») et de prendre en compte les évolutions de publics au cours du temps. Il faut ainsi noter que les populations de bacheliers professionnels entrant en BTSA à la rentrée 2012 sont issus du double flux (2^{nde} professionnelle ou BEPA2) alors que les années antérieures, les populations de candidats issus de baccalauréat professionnel étaient plus homogènes, ceux-ci ayant tous réalisé leur parcours en 4 ans. Enfin, les résultats des promotions successives montrent des fluctuations qui ne rendent pas aisés l'analyse pour une seule année de fonctionnement.

¹¹ n'inclut donc pas les apprentis

Néanmoins, en comparant des populations similaires, il est possible de constater que pour les étudiants entrés en 2012 et ayant passé l'examen à la session 2014, les taux d'accès au diplôme sont plus élevés pour les classes en expérimentation (*Annexe 4 -8*)

Les écarts sont également sensibles entre les classes en expérimentation et les autres pour le taux d'accès au diplôme à la session 2014 des étudiants venant de baccalauréat professionnel (*Annexe 4 – 9*). Les effets sont particulièrement nets pour l'option ANABIOTEC.

- *Des possibilités de valoriser le parcours de formation avec des acquisitions d'UE durant le cursus en deux ans*

Contrairement au parcours classique dans lequel les étudiants doivent aller au bout de leurs deux années de formation en BTSA pour envisager de valider de nouveau des acquis l'année suivante, le dispositif expérimental a permis à un certain nombre d'étudiants de pouvoir valider des acquis d'UE sans être dans un processus de redoublement, en repassant des évaluations pour les UE manquantes des semestres précédents.

De même, certains étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme à l'issue des deux ans ont pu conserver les acquis définitifs des semestres validés. Suivant leur situation, ils ont la possibilité soit de redoubler une année, soit de repasser à la session de rattrapage la ou les unités manquantes.

VI- Une mobilité académique européenne et nationale marginale, en deçà des enjeux portés par la réforme

6.1 Des potentialités de mobilité européenne et nationale peu valorisées

6.1.1 Une mobilité européenne trop peu investie

Si quelques établissements s'engagent progressivement dans la construction de partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur européens, la mobilité académique¹², comme la réalisation de périodes longues en entreprise à l'étranger, concernent encore peu de jeunes. On peut cependant noter que la totalité des établissements ont désormais déposé une charte Erasmus+, préalable pour bénéficier de financements européens à la mobilité individuelle de leurs étudiants.

La majorité des séjours réalisés à l'étranger concernent des voyages d'étude en groupe ou des séjours individuels avec réalisation d'une période en entreprise du type stage. (*Annexe 5*)

La mobilité européenne concerne essentiellement les établissements qui ont développé historiquement une culture de l'ouverture à l'international, inscrite dans leur projet d'établissement. A l'inverse, les établissements qui ne comptent pas de personne ressource ou de référent coopération internationale connaissent des difficultés pour initier la construction de partenariats de mobilité.

6.1.2 Une faible mobilité nationale des étudiants

Quant à la mobilité nationale, elle a été peu mobilisée par les étudiants au cours des deux premières années de l'expérimentation. Les acteurs constatent que les différences d'architectures des rubans entre établissements participants à l'expérimentation rendent difficile la certification des capacités. Une vision

¹² Mobilité académique : les étudiants réalisent une partie de la formation, éventuellement un semestre dans un établissement européen, chargé de dispenser les cours et de réaliser l'évaluation. Les conditions de mise en œuvre de la scolarité sont contractualisées au sein d'un accord bilatéral, d'un contrat étudiant et d'une convention pédagogique qui précise l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation.

homothétique des formations apparaît pour les équipes comme une condition nécessaire au développement des mobilités. Elle suppose une harmonisation des unités d'enseignement et des rubans pédagogiques entre les établissements engagés dans l'expérimentation, qui apparaît contradictoire avec le degré de liberté d'innovation offert par le dispositif.

L'une des voies pour encourager la mobilité nationale, qui ne concerne qu'un nombre limité d'étudiants potentiellement intéressés, est assurément de proposer des parcours de mobilité académique individualisés. Des compléments de formation, un accompagnement à distance avec les outils numériques permettraient de faciliter cette mobilité nationale.

6.1.3 Une formation mal identifiée par les étudiants européens

Au même titre des autres sections BTSA non inscrites dans l'expérimentation, l'accueil d'étudiants étrangers reste exceptionnel (un seul établissement a accueilli deux étudiants, durant un seul semestre). Ce constat dénote assurément une absence de lisibilité du BTSA pour les partenaires européens.

Les possibilités de mobilité passent par une meilleure connaissance-reconnaissance du diplôme du BTSA par les établissements étrangers.

6.2 Des difficultés pour les équipes à développer des partenariats de mobilité

6.2.1 La nécessité d'un véritable engagement des équipes pédagogique et de direction

Peu d'établissements ont promu dans leur politique de communication et de recrutement les possibilités de mobilité offertes par le dispositif expérimental ; ils ne se sont donc pas engagés dans l'accompagnement de la mobilité académique de leurs étudiants.

Les équipes mettent le plus souvent en avant le fait qu'elles ont dû répondre à d'autres priorités lors de ces deux premières années d'expérimentation (appropriation de la démarche d'évaluation capacitaire, construction des UE, charge de travail administratif, concertation des équipes...), au détriment de l'ingénierie nécessaire pour favoriser la mobilité.

Par ailleurs, les difficultés à identifier et construire des accords avec des établissements partenaires sont soulignées. La construction de la mobilité académique nécessite en effet un travail d'ingénierie important et complexe qui a pu décourager les équipes, notamment celles qui ne sont pas historiquement inscrites dans des mobilités à l'international et qui ne maîtrisent pas les modalités des programmes européens.

L'une des principales difficultés réside en premier lieu dans l'identification de partenaires étrangers, dont les formations agricoles supérieures sont conduites au sein d'universités ou d'écoles d'ingénieurs. L'absence de lisibilité du BTSA dans l'espace européen des diplômes et la difficulté à identifier les établissements agricoles français comme partenaires de l'enseignement supérieur nécessite une communication institutionnelle auprès des agences européennes.

Les équipes évoquent également les difficultés de montage des projets de mobilité européenne ; il est à noter cependant que la DGER (BRECI) a mis en place en 2014 un dispositif d'accompagnement des établissements dans la rédaction des chartes Erasmus+ et des projets de mobilité. Il est prévu que cet accompagnement soit reconduit en 2014/2015.

Par ailleurs, quand ils existent, les projets de mobilité sont souvent portés par une seule personne ressource, qui mobilise ses propres réseaux à l'international ou qui maîtrise une langue étrangère. Qui plus est,

l'animation du projet de mobilité, notamment académique, s'avère complexe et chronophage tant dans la construction du partenariat (identification d'établissements, rencontre des partenaires, contractualisation des modalités d'enseignement et d'évaluation, préparation de l'accueil de l'étudiant), que dans le suivi de la mobilité des jeunes. Des partenariats trop souvent portés par une seule personne ressource se trouvent hypothéqués à l'occasion de son départ.

6.2.2 Des contraintes réglementaires peu favorables à la construction d'une mobilité

Différentes dispositions retenues dans l'expérimentation semblent constituer des freins à la mobilité :

- certification des capacités inscrite dans un système d'étanchéité de semestres,
- nécessité pour les étudiants de revenir passer les épreuves de rattrapage en fin de semestre,
- difficulté pour évaluer certaines capacités qui ne sont pas proposées dans l'enseignement supérieur européen (EPS, ESC, ...).

On constate cependant que les établissements qui ont mis en œuvre des mobilités académiques ont su explorer de nouveaux modes d'évaluation et trouver des dispositions, validées par les jurys, pour lever ces contraintes. Ainsi, des possibilités existent pour évaluer certaines capacités au travers de la construction même par l'apprenant de son projet de mobilité, par exemple dans le cadre du Projet Initiative et communication (PIC).

La mobilité internationale des apprentis est quant à elle freinée également par les spécificités de leur statut. En effet, si le code du travail permet l'accueil d'apprentis au sein d'une entreprise européenne¹³, il ne prévoit pas de cadre spécifique pour établir une convention permettant au CFA de déléguer à un établissement partenaire étranger une partie de la formation en centre.

6.2.3 Des réticences pour déléguer l'évaluation à des partenaires étrangers

L'évaluation met également en évidence des freins culturels de la part d'une majorité des équipes, à savoir la crainte que l'enseignement et l'évaluation réalisée par le partenaire soient en décalage ou en-deçà du niveau d'exigence attendu par l'équipe pédagogique française. Elles évoquent un souci d'équité par rapport à leurs autres apprenants, et souhaitent donc que l'évaluation des capacités acquises lors du séjour à l'étranger soit en partie assurée par l'équipe pédagogique, ce qui peut entraîner un surcroît de travail pour les étudiants (double évaluation parfois constatée).

Cette posture apparaît en contradiction avec les recommandations du processus de Bologne qui vise à faciliter la « translation » d'un système à un autre et donc contribuer à accroître la mobilité des étudiants ainsi que l'employabilité dans toute l'Europe.

La confiance et la reconnaissance mutuelle des systèmes de certification entre les organismes d'enseignement constitue un des éléments fondateurs de la mobilité européenne des apprenants.

Par ailleurs, les conditions dans lesquelles l'évaluation peut être confiée à un établissement partenaire apparaissent trop contraignantes et demandent à être clarifiées par l'encadrement national de l'expérimentation. Des dispositions explicites et pragmatiques sont indispensables pour permettre le développement des partenariats.

¹³ Les conditions de conventionnement entre l'employeur et une entreprise d'un autre Etat membre de l'union européenne sont précisées par le code du travail (articles R6223-17 à 21)

6.3 Des étudiants et des apprentis généralement peu enclins à la mobilité lors de leur cursus BTSA

6.3.1 Une ouverture internationale envisagée plutôt à l'issue de la formation BTSA

Aux dires des étudiants, la possibilité de mobilité européenne ou nationale offerte par le dispositif n'apparaît généralement pas comme un critère de choix de formation. Ils relèvent qu'ils ont été peu informés sur ces possibilités de mobilité européenne ou nationale. Certains auraient été prêts à réaliser un stage ou un semestre à l'étranger s'ils avaient pu bénéficier d'une mobilité "clé en main" de la part de leur équipe pédagogique.

Un nombre significatif d'étudiants, notamment dans l'option BTSA VO, préfèrent différer leur projet de mobilité à la fin de leur cycle BTSA (fréquemment évoqués par les jeunes). Certains jeunes envisagent une année de césure à l'étranger après le BTSA (voire un «tour de monde»), ce qui traduit de manière générale le sentiment d'une nécessaire assurance et maturité, ressenties comme insuffisantes en BTSA, pour s'engager dans un parcours de formation à l'international.

Ils estiment par ailleurs que le rythme intensif de la formation (évaluation semestrielle) ne leur laisse pas le temps suffisant pour préparer et réaliser leur mobilité lors d'un semestre. Les enjeux de la validation semestrielle et le risque de devoir redoubler un semestre ont assurément freiné de nombreux étudiants.

Il apparaît que les rares mobilités réalisées ont été jugées très positives par les étudiants concernés même si la préparation du projet constitue un challenge, notamment dans le montage administratif et pédagogique du séjour académique. Ils jugent primordial de bénéficier d'un suivi régulier de leur séjour, notamment pour échanger sur la progression de leurs enseignements et l'explicitation des épreuves.

6.3.2 Un frein linguistique fréquemment évoqué

Les apprenants avancent cet argument récurrent et non spécifique du dispositif expérimental, qu'est la crainte de ne pas maîtriser suffisamment une langue étrangère pour suivre un semestre de cours. Or il semble, au témoignage des quelques étudiants qui ont réalisé une mobilité, que la langue constitue un obstacle plus conséquent dans le cadre de la réalisation d'un stage individuel en entreprise (apprenant "isolé", confronté à des situations et des attentes professionnelles) qu'une mobilité académique, où la solidarité étudiante joue pleinement, au sein d'un milieu relativement protégé.

L'offre de langues étrangères apparaît par ailleurs souvent restreinte dans l'établissement d'envoi (une seule langue dispensée dans l'établissement), ce qui peut freiner l'engagement des apprenants. Ces derniers souhaitent bénéficier d'une préparation linguistique spécifique préalable à la mobilité.

6.3.3 De réelles contraintes d'ordre logistique et financier

Ces freins obèrent la mobilité, notamment nationale (absence de bourse, surcoût lié au logement et au transport ...). Les apprenants estiment à priori qu'une telle mobilité leur apporte peu de plus-value à l'aune des efforts qui seraient à consentir.

Pour les apprentis, le maintien de la rémunération par l'employeur, y compris pendant les périodes en entreprise à l'étranger, constitue une difficulté supplémentaire. Nombre de jeunes renoncent d'emblée à un tel projet plutôt que de demander à l'entreprise qui les emploie d'accompagner ce projet et de s'engager dans une négociation avec une entreprise étrangère.

6.4 Des dispositions à mettre en œuvre au niveau national et local pour un réel développement de la mobilité

Après deux années consacrées à s'approprier les spécificités d'une formation semestrialisée et organisée en unités d'enseignement, quelques établissements ont désormais la volonté de proposer à leurs étudiants en 2014/2015 des mobilités académiques. Ces équipes s'engagent ainsi, avec l'appui des chargés de mission Europe dans l'identification et la construction de partenariats avec des établissements partenaires européens (Allemagne, Espagne, Belgique, ...).

Une généralisation de la mobilité, notamment académique, appelle cependant une démarche volontariste, au sein des établissements comme au niveau du pilotage national.

La mise en œuvre des dispositions suivantes permettrait de mieux répondre aux enjeux de mobilité internationale portés par le dispositif LMD :

- *Au sein des établissements, en accord avec les orientations de la loi d'avenir et du projet stratégique de la DGER, la valorisation des nouvelles opportunités de mobilité apportées par l'inscription du BTSA dans l'espace européen des formations appelle la formalisation d'une politique volontariste et d'un plan d'action en faveur de la mobilité internationale et européenne des apprenants.*

En termes d'organisation, deux personnes au moins doivent être mobilisées et disponibles pour accompagner les équipes et prendre en charge la construction et le suivi, chronophages, des projets de mobilité nationale et européenne des apprenants. Afin de mobiliser les agents concernés et de pérenniser leur action, la charge de travail correspondante, conséquente, doit être intégrée dans l'attribution de leur service d'enseignement.

- *La professionnalisation des acteurs de la mobilité s'avère nécessaire.*

Elle peut s'opérer :

- avec l'appui des chargés de mission Europe de la DGER et des animateurs de réseaux géographiques européens, notamment dans l'identification des partenaires et l'appui au dépôt de dossiers auprès de l'agence Erasmus+. Il serait utile que l'un des objectifs de la mission de ces experts soit clairement mise au service du développement de la mobilité académique des étudiants BTSA ;

- par un partage d'expérience et une mutualisation des outils (accord bilatéral, convention pédagogique, ...) d'ores et déjà construits par certains établissements ;

- par l'encouragement de la mobilité des enseignants, qui permettra une meilleure compréhension des dispositifs européens de formation et de certification.

- *Les dispositifs proposés par la nouvelle programmation Erasmus+ doivent être mobilisés :*

- la plate-forme de préparation linguistique des étudiants en ligne sur « PENELOPE » ;

- l'accueil d'enseignants stagiaires européens, qui peut faciliter la construction de partenariats.

- *Une mutualisation du savoir-faire des établissements d'enseignement supérieur en matière de mobilité académique faciliterait l'identification de partenaires étrangers.*

En effet, ces structures, d'ores et déjà investies dans des accords pédagogiques internationaux, peuvent mettre en réseau les établissements avec certains de leurs partenaires.

- ***Le cadre de validation des projets de mobilité internationale doit être précisé et raisonné dans un souci de facilitation des échanges.***

Il s'agit de préciser d'une part les conditions dans lesquelles les établissements partenaires doivent inscrire les conventions pédagogiques relatives aux jeunes accueillis, d'autre part le rôle de chaque acteur dans la validation du projet d'évaluation individualisé qui en découle (niveau national, jury, établissement, partenaire...). Ces règles doivent permettre d'envisager l'attribution au partenaire étranger de prérogatives réelles en matière d'évaluation.

- ***La lisibilité du nouveau dispositif est un facteur essentiel afin que le BTSA soit reconnu par les partenaires étrangers comme un diplôme intermédiaire de l'enseignement supérieur européen.***

Le développement de la mobilité entrante d'étudiants européens nécessite une communication institutionnelle auprès des agences chargés de la promotion de l'enseignement supérieur en France (agence Campus France).

- ***Compte tenu des spécificités réglementaires de l'apprentissage, il sera opportun d'engager une démarche d'explicitation auprès des partenaires institutionnels des enjeux, des possibilités offertes et des obstacles à lever pour favoriser la mobilité internationale des jeunes.***

Conclusion

Cette deuxième étape de l'évaluation a permis aux inspecteurs(trices) en charge de la mission, de conforter des hypothèses formulées dès la première année de déploiement de l'expérimentation menée dans les 17 classes retenues dans les trois options de BTSA concernées. Elle a confirmé l'engagement important des personnels dans les établissements. Les résultats à la session 2014 et le suivi des étudiants depuis l'entrée en formation en 2012, montrent des possibilités de réussite dans de bonnes conditions pour les différents publics avec la possibilité de validation définitive des acquis à la fin de chaque semestre. Cette disposition entraîne par ailleurs une adhésion unanime de la part des étudiants.

L'étude a néanmoins pointé un certain nombre de difficultés :

- Complexité de l'ingénierie pour la mise en œuvre de la formation et de la certification dans une organisation semestrielle,
- rigidité et limites actuelles du cadre réglementaire proposé¹⁴ (exemple : situations d'échecs et de redoublement, situation spécifique des apprentis et des stagiaires de la formation continue,...)
- incidences sur le fonctionnement des équipes et des établissements (services des personnels, disponibilité des équipes, charge de travail des coordonnateurs, report sur l'établissement des charges liées aux épreuves d'examens,...)
- lourdeur et pertinence de la mise en œuvre du contrôle et de la régulation par les jurys dans un fonctionnement semestriel et devant la diversité des configurations de formation et d'évaluation à analyser,

¹⁴ défini par un décret et un arrêté

- reconnaissance du diplôme, à la fois comme diplôme d'insertion (lisibilité des capacités attestées) et au plan international (place du BTSA dans LMD)
- freins à la mobilité académique.

Il apparaît ainsi que des ajustements seront nécessaires dans une perspective de généralisation - si elle est retenue - qui touchent à :

- la structure des référentiels, et notamment le référentiel de certification, pour rendre plus claires les capacités liées aux UE et faciliter la lecture des parcours proposés,
- le cadre réglementaire, pour résoudre l'ensemble des problèmes soulevés lors de la mise en œuvre de l'expérimentation,
- les outils et procédures, notamment pour la collation des résultats (adaptation de l'outil INDEXA) ou la délivrance des attestations, indispensables à la traçabilité des opérations,
- le dispositif de contrôle et de régulation par les jurys, pour le rendre à la fois plus souple et plus opérant,
- la mobilisation des différents acteurs pour la recherche de partenariats en vue des mobilités internationales.

A l'issue de cette deuxième étape d'évaluation de l'expérimentation, le groupe d'inspecteurs(trices) pointe trois enjeux qui feront la trame de la suite de leur travail : l'ancrage réel des BTSA dans l'enseignement supérieur (reconnaissance et poursuites d'études) ; la mobilité internationale des jeunes ; la reconnaissance des acquis inscrite dans la formation tout au long de la vie (parcours des étudiants y compris au delà du cursus de deux années).

Annexe 1 : Guide d'auto-évaluation (Etablissements)

1. Mise en œuvre de la formation : Construction pédagogique et raisons des choix opérés, difficultés

- Logiques de construction et de positionnement des unités d'enseignement
- Incidences de la certification sur les modalités d'enseignement
- Rubans pédagogiques, place des périodes en entreprise, organisation du M11, articulation enseignement général et technique, degré d'autonomie et innovation
- Semestres et progressivité des apprentissages
- Spécificités des formations par apprentissage

2. Modalités d'évaluation et de régulation par les jurys : pertinence et garantie pour la délivrance du diplôme

- Mise en place de l'évaluation par capacités, modalités d'évaluation des périodes en milieu professionnel
- Plans d'évaluation, évaluation par semestres, étanchéité et épreuves de rattrapage, attribution des ECTS, gestion des échecs
- Fonctionnement des jurys et délivrance du diplôme, contrôle a posteriori
- Organisation réglementaire de l'évaluation et de sa régulation

3. Incidences du dispositif sur le fonctionnement des établissements et des équipes, sur l'activité des enseignants

- Implication des personnels et degré d'investissement, travail en équipe
- Semestres et rythmes scolaires
- Pilotage pour l'expérimentation, rôle des coordonnateurs et ingénierie pédagogique
- Relations avec les partenaires

4. Parcours des étudiants ou apprentis : insertion ou poursuite d'études favorisée ou non par le dispositif

- Communication et recrutement
- Implication des étudiants dans la formation
- Réussite des apprenants et dispositifs éventuels d'accompagnement
- Poursuites d'étude dans le cadre du LMD
- Insertion éventuelle

5. Mobilités : facilitées ou non par ce système

- Type de mobilité envisagée (entrante, sortante, internationale, des enseignants,...), effectivité et organisation
- Leviers et freins identifiés

Annexe 2 : Enquête « Etudiants » - promotions 2012/2014 et 2013/2015

Identification :

Sexe ; âge (au 31 décembre 2013)

1- Option de BTSA :

ANABIOTEC ; Technico-commercial ; Viticulture-œnologie

2- Voie de formation

scolaire ; scolaire rythme approprié ; apprentissage

3- Etablissement : liste

4- Année d'entrée en formation BTSA dans l'établissement : 2012 ; 2013

5- Situation actuelle en BTSA :

dans le parcours normal des deux ans de formation ; redoublant ; placé « hors formation » après ajournement au semestre ; démissionnaire

6- Situation antérieure :

Baccalauréat professionnel voie scolaire ; Baccalauréat professionnel apprentissage ; Bac techno ; Bac général : Bac S enseignement agricole ; Bac général autre ; Enseignement supérieur – BTSA ; Enseignement supérieur – DUT ; Enseignement supérieur – licence ; Autre

Information sur expérimentation :

7- Avez-vous été informé du caractère expérimental de la formation avant votre entrée dans l'établissement ? OUI /NON

8- Si oui, sur quel(s) point(s) ? (plusieurs réponses possibles)

la semestrialisation des enseignements

la validation des acquis de façon définitive à la fin de chaque semestre

la possibilité de mobilité internationale

l'évaluation entièrement en cours de formation sans épreuve terminale

l'amélioration de l'insertion professionnelle

la poursuite d'étude facilitée

9- Est-ce que ces indications liées au caractère expérimental ont contribué à votre choix d'inscription dans cet établissement ? OUI/NON

10- Estimez-vous avoir été suffisamment informé des caractéristiques de cette expérimentation avant l'entrée dans l'établissement ? OUI/NON

11- Estimez-vous avoir été bien informé par l'équipe de l'établissement des caractéristiques de cette expérimentation après y être entré ? OUI/ NON

Organisation de la formation :

12- Avez-vous été déstabilisé par l'organisation de l'enseignement dans l'expérimentation ? OUI/NON

13 – Est-ce que la semestrialisation vous a permis de davantage vous responsabiliser et vous impliquer dans la formation ? OUI/NON/pas particulièrement

14- Estimez-vous que cette organisation demande plus d'efforts qu'une formation organisée selon un cycle annuel ? OUI/NON/pas particulièrement

15- Est-ce que le rythme de travail (semestriel) était bien adapté dans votre cas ? OUI/NON

16- Si non, pourquoi ?

trop rapide

ne prenant pas assez en compte vos difficultés

ne permettant pas assez de progressivité sur les deux ans pour atteindre les capacités attendues

autre

17- Est-ce que le module M11 concernant le « Projet personnel et professionnel de l'étudiant » vous a paru utile ? OUI/NON/ ne sait pas

18- Comment avez-vous perçu l'organisation des enseignements dans la formation ?

	Tout fait	à Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
les enseignements étaient globalement bien répartis dans la formation ?					
les enseignements généraux et les enseignements professionnels étaient bien articulés dans les semestres ?					
le premier semestre était trop consacré à des enseignements généraux ?					
la ou les périodes en entreprise étaient bien positionnées ?					
tout au long de la formation une liaison entre vos périodes en entreprise et la formation dans l'établissement a été assurée ?					

Evaluations et validation du diplôme :

19- Estimez-vous que les évaluations semestrielles créent plus de stress que des évaluations réparties sur deux ans ?
OUI/NON/ Pas particulièrement

20- Les CCF vous ont-ils paru bien adaptés au niveau de formation ? OUI/NON

21- Leur nombre vous est-il paru ?
suffisant
trop important
insuffisant pour un contrôle en cours de formation

22- Estimez-vous avoir été bien préparé à ces CCF, en particulier par des évaluations formatives ? OUI/NON/Pas particulièrement

23- Avez-vous passé des épreuves de rattrapage à la fin d'un semestre ? OUI/NON

24- Si oui, quelle appréciation portez-vous sur ce type d'épreuve ?

	Tout fait	à Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
C'est une épreuve plus difficile que le(s) CCF					
C'est une épreuve cohérente pour valider les capacités visées					
C'est une épreuve qui permet vraiment de « se rattraper »					
Le délai entre cette épreuve et les CCF est trop court pour que l'on puisse s'améliorer					
Il faut absolument proposer des épreuves de rattrapage					

25- Avez-vous été ajourné(e) à l'issue d'un semestre ? OUI/NON

26- Si oui, quelles mesures ont été prises ?
vous avez poursuivi dans le semestre suivant
vous avez bénéficié d'un accompagnement individualisé pour préparer une nouvelle évaluation
vous avez été placé « hors formation » et avez repris la formation avec la promotion suivante
autre

27- Quelle appréciation portez-vous sur le dispositif qui vous a été proposé ?

	Tout fait	à Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
Il m'a permis de me « rattraper »					
L'équipe pédagogique m'a bien aidé à construire mon projet d'activités					
Il m'a fait « perdre » un semestre					
Il n'a pas amélioré mes résultats					

28- L'acquisition des unités d'enseignements par compensation et sans note plancher vous paraît-elle (plusieurs réponses possibles) ?

	Tout fait	à Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
appréciable					
justifiée					
rendre compte des capacités effectivement atteintes et validées par le diplôme					

29- La validation définitive d'acquis à l'issue de chaque semestre vous paraît-elle ? (plusieurs réponses possibles)

	Tout à fait	Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
appréciable					
difficile					
pas mieux que la délivrance complète du diplôme en fin de formation					

30- Pensez-vous que la délivrance du diplôme sans épreuves d'examen terminales dévalorise le diplôme ? OUI/NON/
Pas particulièrement

Mobilité :

31- Dans le cadre de ce BTSA, avez-vous réalisé un séjour à l'étranger? OUI/NON

32- Si non, l'auriez-vous souhaité ? OUI/NON

33- Si oui, de quel type ? (plusieurs réponses possibles)

un séjour en groupe (type voyage d'étude)

un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)

un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise

un séjour individuel avec cours dans un établissement partenaire

34- Si oui, quelle a été la durée de ce séjour ?

35- Si vous avez réalisé une mobilité, quelle appréciation portez-vous ?

	Tout à fait	Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	Ne sait pas
C'est la possibilité de mobilité internationale qui m'avait attiré par rapport à cette formation					
L'équipe pédagogique m'a bien accompagné pour cette mobilité					
J'ai vraiment tiré profit de la mobilité réalisée					
La mobilité est un plus dans mon parcours					
La mobilité a été compliquée à organiser					
La mobilité m'a désavantagé par rapport aux autres étudiants dans les enseignements et les évaluations					
La mobilité a été difficile à cause de l'obstacle de la langue					
La mobilité réalisée est un atout dans mon CV					

Bilan : De façon globale par rapport à ce dispositif expérimental :

36- Estimez-vous qu'il favorise la réussite pour l'obtention du diplôme ? OUI/NON/ Pas particulièrement

37- Estimez-vous qu'il favorise l'insertion professionnelle ? OUI/NON/ pas particulièrement

38- Estimez-vous qu'il favorise la poursuite d'études ? OUI/NON/pas particulièrement

39- Estimez-vous qu'il favorise la mobilité internationale ? OUI/NON/pas particulièrement

40- Recommanderiez-vous cette formation encore expérimentale à de futurs étudiants/ apprentis ? OUI/NON/pas particulièrement

41- Pourquoi ?

42- Si vous aviez des modifications ou améliorations à apporter à ce dispositif, lesquelles proposeriez-vous ? (3 au maximum)

43- Commentaire personnel éventuel

Annexe 3 : Résultats de l'enquête étudiants (Communication, organisation de la formation, évaluation)

Taux de répondants à l'enquête, répartition par option de BTSA et année d'entrée dans la formation :

	TS1 (2013/2015)		TS2 (2012/2014)		Total		%
	Effectifs	Répondants	Effectifs	Répondants	Effectifs	Répondants	
ANABIOTEC	163	144	153	135	316	279	88%
Technico-Commercial	122	41	108	70	230	111	48%
Viticulture-oenologie	97	40	85	55	182	95	52%
Total	382	225	346	260	728	485	67%

485 étudiants sur 728 ont répondu à l'enquête soit 67%, ce qui est un taux statistiquement satisfaisant.

Les réponses à l'enquête ont été confrontées aux éléments tirés des divers entretiens menés avec les étudiants/apprentis lors des visites dans les établissements.

Les tableaux ci-dessous éclairent les points les plus significatifs.

1 - Information, communication sur le dispositif auprès des étudiants :

Question : Avez-vous été informé du caractère expérimental de la formation avant votre entrée dans l'établissement ?

	Non	Oui
ANABIOTEC	101	178
Technico-Commercial	30	81
Viticulture-oenologie	28	67
Total	159	326
%	32%	67%

Sur quels points ? (plusieurs réponses possibles)

	Semestrialisation des enseignements	Validation des acquis de façon définitive à la fin de chaque semestre	Possibilité de mobilité internationale	Evaluation entièrement en cours de formation sans épreuve terminale	Amélioration de l'insertion professionnelle	Poursuite d'études facilitée
% parmi les répondants	51%	49%	29%	38%	13%	29%

2 – Organisation de la formation, semestrialisation des enseignements

Question : Est-ce que la semestrialisation vous a permis de davantage vous responsabiliser et vous impliquer dans la formation ?

	Non	Oui	Pas particulièrement
ANABIOTEC	27	180	72
Technico-Commercial	8	87	16
Viticulture-oenologie	15	51	29
Total	50	318	117
%	10%	65%	24%

Question : Est-ce que le module M11 concernant le «Projet personnel et professionnel » vous a paru utile ?

	Non	Oui	Pas particulièrement
ANABIOTEC	27	180	72
Technico-Commercial	8	87	16
Viticulture-oenologie	15	51	29
Total	50	318	117
%	10%	65%	24%

Question : Estimez-vous avoir été bien préparé aux CCF, en particulier par des évaluations formatives ?

	Non	Oui	Pas particulièrement
ANABIOTEC	44	173	62
Technico-Commercial	25	60	26
Viticulture-oenologie	23	39	33
Total	92	272	121
%	19%	56%	24%

Question : Est-ce que le rythme de travail (semestriel) était bien adapté dans votre cas ?

	Situation antérieure	Non	Oui
ANABIOTEC	Bac général	8	72
	Bac technologique	17	93
	Bac professionnel	8	38
	Autre, enseignement supérieur	4	36
Technico-Commercial	Bac général		7
	Bac technologique	5	21
	Bac professionnel	11	59
	Autre, enseignement supérieur	1	7
Viticulture-oenologie	Bac général	5	23
	Bac technologique	7	20
	Bac professionnel	8	12
	Autre, enseignement supérieur	4	16
Total		78	407
%		16%	83%

Question : Comment avez-vous perçu l'organisation des enseignements dans la formation ?

Les enseignements généraux et les enseignements professionnels étaient bien articulés dans les semestres ?	Option_BTSA			
	ANABIOTEC	Technico-commercial	Viticulture-Oenologie	Total
Ne sait pas	6	4	3	13
Pas du tout	5	7	7	19
Pas vraiment	61	28	42	131
Plutôt	165	61	37	263
Tout à fait	42	11	6	59
Total	279	111	95	485

La ou les périodes en entreprise étaient bien positionnées ?	Option_BTSA			Total
	ANABIOTEC	Technico-commercial	Viticulture-Oenologie	
Ne sait pas	48	2	1	51
Pas du tout	24	9	10	43
Pas vraiment	51	27	39	117
Plutôt	94	45	33	172
Tout à fait	62	28	12	102
Total	279	111	95	485

Tout au long de la formation, une liaison entre vos périodes en entreprise et la formation a été assurée ?	Option_BTSA			Total
	ANABIOTEC	Technico-commercial	Viticulture-Oenologie	
Ne sait pas	86	4	5	95
Pas du tout	20	6	11	37
Pas vraiment	54	28	23	105
Plutôt	62	46	36	144
Tout à fait	57	27	20	104
Total	279	111	95	485

3. Evaluation et validation du diplôme

Question : Estimez-vous que ce dispositif favorise la réussite pour l'obtention du diplôme ?

Option_BTSA	Situation antérieure	Non	Oui	Pas particulièrement	Total	
	Bac général		13	67	10	80
	Bac techno		4	91	15	110
	Baccalauréat professionnel		4	39	6	49
	Autre ; enseignement supérieur		1	33	6	40
Somme ANABIOTEC			12	230	37	279
	Bac général			7		71
	Bac techno		1	21	4	26
	Baccalauréat professionnel		1	61	8	70
	Autre ; Enseignement supérieur		1	6	1	8
Somme Technico-commercial			3	95	13	111
	Bac général		2	22	4	28
	Bac techno		3	14	10	27
	Baccalauréat professionnel		4	9	7	20
	Autre ; Enseignement supérieur		5	10	5	20
Somme Viticulture-Oenologie			14	55	26	95
Total			29	380	76	485

Question : Les CCF vous ont-ils paru adaptés au niveau de formation ?

Option_BTSA	Non	Oui	Total
ANABIOTEC	22	257	279
Technico-commercial	9	102	111
Viticulture-Oenologie	17	78	95
Total	48	437	485

Question : La validation définitive d'acquis à l'issue de chaque semestre vous paraît-elle appréciable ?

Option BTSA	Ne sait pas	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait	Total
ANABIOTEC	5	1	6	52	215	279
Technico-commercial	1	2	2	27	79	111
Viticulture-Oenologie	1	1	4	33	56	95
Total	7	4	12	112	350	485

Question : La validation définitive d'acquis à l'issue de chaque semestre vous paraît-elle difficile ?

Option BTSA	Ne sait pas	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait	Total
ANABIOTEC	9	27	120	100	23	279
Technico-commercial	2	13	52	37	7	111
Viticulture-Oenologie	1	7	41	36	10	95
Total	12	47	213	173	40	485

Question : Pensez-vous que la délivrance du diplôme sans épreuve terminale d'examen dévalorise le diplôme ?

	Non	Oui	Pas particulièrement	Total
ANABIOTEC	224	21	34	279
Technico-commercial	89	5	17	111
Viticulture-Oenologie	72	7	16	95
Total	385	33	67	485

Annexe 4 : Résultats à l'examen

Annexe 4-1 : Comparaison du taux de réussite des étudiants de la promotion 2012-2014 des classes de BTSA en expérimentation et hors expérimentation (élèves et apprentis)

(source : PSSI – DGER¹⁵)

Session juin 2014	Présents (examen)	Admis	Taux de réussite
BTSA ANABIOTEC expérimentation	170	161	94.7%
BTSA ANABIOTEC	556	474	85.3%
BTSA Technico-commercial expérimentation	129	121	93.8%
BTSA Technico-commercial	1518	1199	79.0%
BTSA Viticulture-œnologie expérimentation	100	78	78.0%
BTSA Viticulture-œnologie	437	307	70.3%

Annexe 4-2 : Comparaison du taux de réussite à l'examen (admis/présents) des établissements en expérimentation session 2014 (parcours expérimental) et 2013 (parcours classique) ; Moyennes par admis à la session 2014 pour les établissements en expérimentation et hors expérimentation (Source PSSI- DGER)

Option	Établissement	Taux réussite 2014	Moyenne par admis	Taux réussite 2013
ANABIOTEC	LEGTA Mamirolle	97.2%	11,8	93.9%
	LEGTA Vendôme	94.1%	12,3	81.0%
	LEGTA Ste Livrade	95.2%	11,9	81.0%
	LEAP Thillois	94.1%	12,2	87.5%
	CFA Seine maritime	93.1%	11,2	84.2%
	LEAP Corbie	93.9%	11,2	74.1%
			94.7%	11,7
Hors expérimentation			12,5	
Technico-commercial	LEGTA Saintes	82.6%	11,8	57,1%
	CEFA Montélimar	93.8%	10,9	86,7%
	CFA Poisy	96.6%	11,6	83,3%
	LEGTA Limoges	92.3%	11,6	62,5%
	ESA Angers	93.8%	12,4	78,6%
	I Pecquencourt	100%	11,9	75,0%
	MFR du Tarn Ineopole	100%	11,9	78,6%
			93.8%	11,7
Hors expérimentation			12,1	
Viticulture œnologie	LEGTA Nîmes	53.8%	12,6	61.5%
	LEGTA Bordeaux	81.6%	11,9	65.9%
	LEGTA Avize	88.5%	10,9	73.5%
	CFA Belleville	73,9%	11,7	60%
			78%	11,6
Hors expérimentation			12,5	

¹⁵ Pôle de la statistique et des systèmes d'information de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Annexe 4-3 : Comparaison des résultats des élèves et apprentis session 2014 classes en expérimentation
(Source : PSSI-DGER)

	Élève		Apprenti	
	Nombre d'admis	Taux de réussite	Nombre d'admis	Taux de réussite
ANABIOTECH expérimentation	134	95,0%	27	93,1%
ANABIOTECH Hors expérimentation	412	85,7%	62	82,7%
Technico-commercial expérimentation	93	93,0%	28	96,6%
Technico-commercial Hors expérimentation	728	79,3%	471	78,5%
Viticulture-oenologie expérimentation	61	79,2%	17	73,9%
Viticulture-oenologie Hors expérimentation	147	75,4%	160	66,1%

Annexe 4-4 : Taux de réussite par origine scolaire des candidats à la session 2014 dans les classes en expérimentation (inclut les individus entrés en deuxième année du cycle, soit environ une douzaine) (Source : PSSI-DGER)

Diplôme précédent acquis	ANABIOTECH		Technico-commercial		Viticulture-Oenologie		3 options	
	Nombre d'admis / présents	Taux de réussite	Nombre d'admis / présents	Taux de réussite	Nombre d'admis / présents	Taux de réussite	Nombre d'admis / présents	Taux de réussite
Bac général	39/39	100%	12/13	92.3%	29/34	85.3%	80/86	93,0%
Bac Techno EN	47/50	94%	3/5	60%	4/4	100%	54/59	91,5%
Bac Techno STAV	30/33	90.9%	24/25	96%	23/27	85.2%	77/85	90,6%
Bac Pro / BTA / BT EN	33/36	91,7%	79/83	95,2%	16/24	66,7%	128/143	89,5%
Autre (la plupart enseignement supérieur)	12/12	100%	3/3	100%	6/11	54.5%	21/26	80,8%
	161/170	94.7%	121/129	93.8%	78/100	78%	360/399	90,2%

Annexe 4-5 : Taux de réussite au BTSA Session 2014 selon le baccalauréat d'origine (Source PSSI – DGER)

	Baccalauréat Professionnel Agriculture	Baccalauréat Technologique STAV	Baccalauréat S Agriculture
Tous publics (scolaires, apprentis, adultes)	67%	84.5%	92%
Scolaires seuls (hors expérimentation)	71%	84.5%	92.5%
Scolaires ANABIOTECH hors expérimentation	67%	92%	93%
Scolaires TC hors expérimentation	76%	92.5%	100%
Scolaires VO hors expérimentation	68%	68.5%	80%

Annexe 4-6 : Taux de déperdition pour la promotion 2012-2014: inscrits en BTSA 2 à la rentrée 2013 rapportées aux entrées en formation l'année précédente (2012) (Source PSSI-DGER)

	Scolaires (Source : PSSI-DGER)		Apprentis (source BFES-DGER)
	Classes en expérimentation Session 2014	Classes hors expérimentation Session 2014	Classes en expérimentation Session 2014
BTSA ANABIOTEC	16,6%	14,5%	3.3%
BTSA TC	19%	23,6%	6.5%
BTSA VO	18,3%	24,8%	4.2%

Annexe 4-7: Suivi de l'effectif de la promotion 2012/2014

Sources : Effectif rentrée 2012 et rentrée 2013 : pour les étudiants de la voie scolaire, remontée des inscriptions ; pour les apprentis et étudiants en FPC, déclaration de recrutement des établissements

Poursuite au 2eme, 3eme, 4eme semestre, % de diplômés : procès-verbaux de délibération du jury national et Indexa

par rapport à l'effectif de la rentrée 2012									
	Inscrits rentrée 2012	Taux de poursuite au 2e semestre	Taux de poursuite au 3e semestre	Taux de poursuite au 4e semestre	% de diplômés	Effectif total en 2e année rentrée 2013 : inscrits à l'examen	dont étudiants entrés directement en 2eme année	Tous Diplômés juillet 2014 (y compris les étudiants entrés en 2eme année)	Taux de réussite des inscrits à l'examen
ANABIOTEC	192	91%	85%	85%	81%	170	6	161	95%
TC	149	91%	84%	82%	79%	129	4	121	94%
VO	117	92%	85%	83%	66%	100	2	78	78%
TOTAL	458	91%	84%	83%	76%	399	12	360	90%

Annexe 4-8 : Taux d'accès au diplôme pour les candidats de la même option entrés en BTSA 1 (voie scolaire uniquement) (Source PSSI-DGER) – les populations indiquées concernent les primo-entrants + les redoublants entrés la même année.

17 Etablissements concernés par l'expérimentation	Classes en expérimentation Population 2012 (session 2014 sans redoublement)	Population 2011 (session 2013 sans redoublement)	Population 2011 (session 2013 + redoublement 2014)	Population 2010 (session 2012 sans redoublement)	Population 2010 (session 2012 + 2013 redoublement)
BTSA ANABIOTEC	79,6	64.8	79.3	65.58	77.9
BTSA TC	75,9	53.7	67	75.5	77.6
BTSA VO	65,6	66.3	76.8	69.2	76.8

Etablissements hors expérimentation	Population 2012 (session 2014 sans redoublement)	Population 2011 (session 2013 sans redoublement)	Population 2011 (session 2013 + redoublement 2014)	Population 2010 (session 2012 sans redoublement)	Population 2010 (session 2012 + 2013 redoublement)
BTSA ANABIOTEC	73.3	78.5	83.4	75.2	80.8
BTSA TC	60.1	56.9	64.2	57.5	63.7
BTSA VO	54	65.9	74.4	68.8	76.4

Annexe 4-8 suite : Taux d'efficacité scolaire

Taux d'accès au diplôme des primo-entrants en BTSA 1 (en incluant la possibilité d'une année de redoublement) :

	Entrants BTSA 1 2011	Entrants BTSA 1 2010
	Diplômés 2013 et 2014 (redoublants)	Diplômés 2012 et 2013 (redoublants)
ANABIOTEC	85	76
TC	64,5	56
VO	74	63

Annexe 4-9 : Taux d'accès au diplôme de la même option (Session 2014) pour les étudiants de BTSA 1 de la voie scolaire par Baccalauréat agricole d'origine (2011/2012) (Source PSSI – DGER)

(en italique, très faibles effectifs)

Option	Type de bac agricole	Expérimentation/ Hors expérimentation	Taux d'accès	Taux d'accès tous entrants
ANABIOTEC	BacPro	Expérimentation	71	79.6
		Hors expérimentation	48.7	73.3
	BacTechno	Expérimentation	93.8	79.6
		Hors expérimentation	71.4	73.3
	Bac S	Expérimentation	<i>75</i>	79.6
		Hors expérimentation	<i>84.5</i>	73.3
Technico-commercial	BacPro	Expérimentation	71	75.9
		Hors expérimentation	62	60.1
	BacTechno	Expérimentation	95.8	75.9
		Hors expérimentation	86.7	60.1
	Bac S	Expérimentation	<i>100</i>	75.9
		Hors expérimentation	<i>100</i>	60.1
Viticulture-oenologie	BacPro	Expérimentation	54.5	65.6
		Hors expérimentation	39	54
	BacTechno	Expérimentation	60.6	65.6
		Hors expérimentation	66	54
	Bac S	Expérimentation	<i>100</i>	65.6
		Hors expérimentation	<i>100</i>	54

Annexe 5 : Mobilités des apprenants (Enquêtes)

Question : Estimez-vous que ce dispositif expérimental favorise la mobilité internationale ?

Option_BTSA	Non	Oui	Pas particulièrement	Total
ANABIOTEC	44	145	90	279
Technico-commercial	12	63	36	111
Viticulture-Oenologie	20	45	30	95
Total	76	253	156	485

Question : Dans le cadre de ce BTSA, avez-vous réalisé un séjour à l'étranger ? et si oui, de quelle nature ? (plusieurs réponses possibles)

Type de séjour	Non	Oui	Total
un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)		4	4
un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire) ; un séjour individuel avec cours dans un établissement partenaire		1	1
un séjour en groupe (type voyage d'étude)		54	54
un séjour en groupe (type voyage d'étude) ; un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)		1	1
un séjour en groupe (type voyage d'étude) ; un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise		16	16
un séjour en groupe (type voyage d'étude) ; un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise ; un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)		2	2
un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise		21	21
un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise ; un séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)		8	8
un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise ; un séjour individuel avec cours dans un établissement partenaire		2	2
(vide)	376		376
Total	376	109	485

Bilan :

Séjour en groupe (avec des cours dans un établissement partenaire)	16
un séjour en groupe (type voyage d'étude)	73
un séjour individuel avec cours dans un établissement partenaire	3
un séjour individuel avec réalisation d'une période en entreprise	49