

Séminaire

*« La mise en place du LMD dans les universités
françaises »*

2 juillet 2003



TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

→ *Gilles COTTEREAU, Président de l'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements*

- I. Le LMD modifiera durablement le paysage universitaire.....6**
 - 1. Un processus de modernisation déjà engagé
 - 2. L'offre de parcours personnalisés
- II. La mise en œuvre du processus de rénovation.....7**
 - 1. La constitution d'équipes de formation élargies
 - 2. L'implication de l'A.M.U.E.

UN ESPACE NATIONAL ORGANISÉ POUR UNE NÉCESSAIRE INFLUENCE INTERNATIONALE

→ *Jean-Marc MONTEIL, Directeur de l'Enseignement Supérieur, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche*

- I. Un espace national organisé.....8**
 - 1. La garantie de formations d'égale qualité
 - a. Une dimension scientifique
 - b. Une dimension professionnelle
 - 2. L'élaboration des équipes pédagogiques
 - 3. L'interdisciplinarité est au cœur du processus de rénovation
 - 4. L'exigence professionnelle
- II. Une nécessaire influence internationale.....10**
 - 1. Construire une formation européenne de référence
 - 2. Améliorer l'attractivité de la formation française
 - 3. La formation, préalable incontournable de tous les développements

CONSTRUIRE SON OFFRE DE FORMATION

→ *Gilbert PUECH, Président de l'Université Lumière Lyon 2*

- I. Quelques considérations générales sur la pluridisciplinarité.....13**
 - 1. La pluridisciplinarité est une nécessité
 - 2. Des contraintes de cohérence pédagogique
 - 3. Des contraintes matérielles et temporelles

Séminaire « La mise en place du LMD dans les universités françaises » 2 juillet 2003

2



II. Un exemple concret : l'organisation des parcours-types de licences.....14

1. Les semestres 1 et 2
2. Les semestres 3 et 4
3. Les semestres 5 et 6

→ *Yannick VALLEE, Président de l'université Joseph Fourier Grenoble 1*

I. Les implications du LMD.....16

1. L'origine du LMD
2. Les objectifs majeurs du passage au système LMD
 - a. une plus grande lisibilité de l'offre de formation
 - b. une plus grande flexibilité dans les parcours
3. Une déclinaison recherche-formation

II. La déclinaison d'un campus universitaire de recherche en campus universitaire de formation.....17

1. Neuf écoles doctorales
2. Les domaines de formation des masters
3. Les domaines de formation des licences

Questions.....20

COMMENT ARTICULER LA CONSTRUCTION DES PARCOURS, LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE ?

→ *Bernard FROMENT, Directeur Formation Continue – université de Besançon –Franche Comté*

I. La démarche de certification.....26

1. La logique de certification
2. La transparence des qualifications
3. VAE et LMD : un parallèle intéressant
4. VAE, LMD et projet AVENIR

II. Le positionnement de l'université de Franche-Comté.....27

1. La méthodologie de travail du projet AVENIR
2. La détermination de profils professionnels
3. Le « réservoir » de semestres
4. Les difficultés attendues
5. Le retour d'expérience



Questions.....29

TABLE RONDE : VERS UNE RÉNOVATION DE LA PÉDAGOGIE
--

→ **Domitien DEBOUZIE, Président – Université Claude Bernard – Lyon 1, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue.....30**

- I. La diversité des méthodes pédagogiques
- II. La modification de l'évaluation

→ **Michel LUSSAULT, Président – Université de Tours.....31**

- I. Le LMD modifie l'offre et la demande de formation
- II. La mission des équipes de formation
- III. Une nécessaire réflexion sur l'évaluation des enseignements et des enseignants

→ **Elsa MATZNER, Vice-Président – Université de Perpignan.....32**

- I. Le LMD implique une réflexion sur l'enseignement
- II. La question de l'évaluation

→ **Jacqueline GUIBAL, Vice-Président CEVU – Université de Montpellier 1.....33**

- I. Les caractéristiques du tutorat qualifiant
- II. Les textes réglementaires
- III. L'acquisition de compétences transversales
- IV. La description des tutorats spécialisés
- V. Le recrutement des tuteurs
- VI. La formation au tutorat

→ **Guy MELANCON, Directeur METICE – Université Paul Valéry Montpellier 3.....35**

- I. Des réactions contrastées face à l'introduction des TICE
- II. Notre travail d'accompagnement auprès des enseignants
- III. De l'importance de l'engagement des instances décisionnelles

Questions.....39



TABLE RONDE : ORGANISATION DES SEMESTRES

→ *Christine POIRIER, chargée de mission LMD, Université de Tours.....46*

→ *Mario AHUES, Vice-Président CEVU - Université de Saint-Etienne.....46*

- I. Les dispositifs spécifiques
- II. Les domaines de formation
- III. Les équipes de formation et les diplômes
- IV. Le crédit européen
- V. Le rattrapage et sa finalité
- VI. Le calendrier

→ *Jacques CALVET, Professeur d'économie, membre du CEVU – Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse.....49*

- I. Le calendrier actuel
- II. La nécessaire remise à plat du calendrier
- III. Deux propositions
 - 1. Première proposition
 - a. le calendrier indicatif
 - b. les avantages et inconvénients de la première proposition
 - 2. Deuxième proposition
 - a. le calendrier indicatif
 - b. les avantages et inconvénients de la première proposition

→ *Gilbert REVERDY, Vice-Président CEVU – Université de Savoie-Chambéry.....51*

Questions.....53

CONCLUSION ET ÉVALUATION DE LA JOURNÉE

→ *Gilles COTTEREAU, Président de l'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements.....56*



Introduction générale

Gilles COTTEREAU

Président de l'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements

Notre journée est consacrée à la mise en place du LMD dans les universités françaises, c'est-à-dire l'agencement de nos cycles d'étude *post*-baccalauréat.

Le GIP AMUE est présent dans les universités au travers des grands logiciels de gestion et participe à la modernisation des institutions par l'exercice de la mutualisation de nos pratiques. Cet exercice apparaît particulièrement utile dans le contexte du LMD, où nos établissements évoluent vers une plus grande autonomie. Cette évolution vers une autonomie accrue constitue un mouvement clairement assumé depuis 2001 par les responsables des institutions et il a abouti à une libération des initiatives.

I. Le LMD modifiera durablement le paysage universitaire

1. Un processus de modernisation déjà engagé

Les universités sont aujourd'hui très libres pour penser les différentes phases du cursus, notamment pour la phase L. En outre, nous avons tous à l'esprit qu'une certaine homogénéité est essentielle pour permettre au système d'être lisible par les étudiants. De fait, nous vivons actuellement un moment crucial de ce processus de modernisation.

Les universités de la vague A ont accompli toutes les phases préparatoires et connaissent les grandes lignes du dialogue engagé avec la direction de l'Enseignement supérieur. Les membres des vagues B et C et ceux qui envisagent d'agir hors vague seront donc particulièrement attentifs au partage d'expérience avec ceux d'entre nous qui appartiennent à la vague A.

2. L'offre de parcours personnalisés

Nous sommes confrontés à une vraie modification du paysage universitaire, puisque les vingt-trois universités de la vague A vont mettre en œuvre le schéma LMD. Cette construction de l'offre nouvelle doit obéir à une logique nouvelle : nous allons quitter une organisation largement commandée par l'accomplissement des savoir-faire détenus par les enseignants pour proposer des parcours beaucoup plus personnalisés aux étudiants. Nous devons donc accompagner les étudiants dans le cadre d'une orientation progressive, en veillant à ce qu'ils ne négligent pas des matières transversales.

Les parcours seront construits grâce à des crédits capitalisables et transférables. Ces parcours seront retracés dans un document permettant à l'étudiant de faire valoir son parcours, ses connaissances et ses aptitudes. Cette nouvelle architecture doit s'accompagner d'une adaptation de nos habitudes pédagogiques aux éléments suivants :

- l'intégration des technologies de l'information et de la communication ;



- l'utilisation véritable de la formation ouverte et à distance ;
- l'auto-formation tutorée à distance.

II. La mise en œuvre du processus de rénovation

1. La constitution d'équipes de formation élargies

Les institutions émettent des exigences particulières. De fait, nous devons constituer des équipes de formation, ce qui est parfois extrêmement difficile dans certains lieux. Heureusement, les textes actuels contiennent toutes les dispositions utiles pour permettre aux dirigeants des institutions de *faire en sorte que ce travail collectif soit effectivement produit.*

Les équipes de formation devront associer des enseignants, mais également des étudiants avancés, du personnel administratif ou de laboratoire. De manière plus générale, dans le cadre de l'organisation nouvelles, nous devons intégrer dans les activités pédagogiques des équipes qui ne sont pas uniquement constituées d'enseignants.

2. L'implication de l'AMUE

L'AMUE essaye de partager au mieux cette rénovation avec ses membres. Nous disposons ainsi d'un espace *web* dédié au LMD, nous avons organisé des cycles de rencontres et nous avons constitué un groupe d'experts pour dégager les impacts sur Apogée. Cependant, le cœur de la journée sera constitué par le partage de vos expériences.

Nous devons en permanence étudier la manière dont la réalisation effective du LMD dans les établissements français s'intègre à la construction de l'architecture européenne des cursus et à la visibilité des cursus nationaux sur la scène internationale.

Je remercie toutes les personnes de l'Agence qui ont contribué à la réalisation de cette opération, mais également Gilbert Béréziat, président de Paris 6 et Jean-Marc Monteil, directeur de l'Enseignement supérieur.



Un espace national organisé pour une nécessaire influence internationale

Jean-Marc MONTEIL

Directeur de l'Enseignement Supérieur Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche

Je souhaite vous exposer la philosophie de la nouvelle offre de formation, dans le cadre d'une ouverture internationale.

I. Un espace national organisé

1. La garantie de formations d'égale qualité

Nous devons être en mesure d'offrir sur la totalité du territoire national des formations présentant des mêmes niveaux de qualité dans des espaces de recherche et de formation communs. Or aujourd'hui, il existe une extrême diversité de l'offre de formation – en termes de qualité et de contenu – en dépit d'un certain nombre de cadres habilitants.

Pour assurer la qualité de l'offre de formation au niveau national de manière uniforme, le seul moyen consiste à se référer à deux dimensions.

a. Une dimension scientifique

La dimension scientifique constitue la seule dimension ne connaissant pas de frontières : il n'existe pas de sciences locales, même s'il existe des pratiques locales de la science. De fait, si nous faisons reposer la formation universitaire sur l'activité scientifique, nous sommes assurés de pouvoir disposer d'un élément invariant pour toutes les offres de formation.

Pour autant, il ne faudrait pas en conclure que l'activité scientifique se concentre exclusivement sur la recherche fondamentale. En effet, il s'agit bien de couvrir l'ensemble du spectre scientifique de l'activité universitaire, de la recherche la plus amont à la recherche la plus aval, en passant par l'activité de diffusion. Ainsi, l'offre de formation dans un domaine donné doit être adossée à un ensemble d'activités scientifiques qui assurent l'actualité des savoirs dispensés et l'histoire de leur production. Il s'agit là de la condition nécessaire à la qualité d'un enseignement.

b. Une dimension professionnelle

Cette composante professionnelle est liée à un certain nombre d'acteurs – intervenant au sein de l'université – qui ne sont pas des chercheurs, mais des professionnels en activité. A cet égard, je déplore la tendance visant à trouver des « professionnels de l'intervention universitaire ». Si cette tendance se renforce, ces professionnels vont présenter les mêmes caractéristiques que les enseignants-chercheurs, la compétence scientifique en moins.



Nous devons donc avoir une double exigence d'activité scientifique et de la plus haute professionnalité garantie par l'exercice de cette professionnalité. Dès lors, un professionnel doit avoir une activité professionnelle attestée et attestable. De la même manière, tout intervenant universitaire doit pouvoir présenter ces mêmes caractéristiques.

2. L'élaboration des équipes pédagogiques

Si les pôles chercheurs et professionnels sont respectés, nous disposons des conditions potentielles pour fournir une formation de grande qualité constamment actualisée. Ces deux exigences sont les seules qui ont été inscrites dans les textes. Afin qu'elles soient respectées, nous devons être en mesure d'être attentifs à l'élaboration des équipes pédagogiques qui portent ces formations.

L'idée consiste à établir des équipes pédagogiques s'engageant dans un processus de formation, au même titre que les équipes de recherche s'engagent dans des processus de savoir. Une équipe pédagogique pourrait ainsi se définir à travers deux critères

- l'exigence pédagogique ;
- l'exigence professionnelle.

De fait, une équipe pédagogique serait identifiable comme porteuse de telle ou telle formation, ses membres pouvant naturellement appartenir à des laboratoires différents.

Nous n'avons jamais autant eu d'étudiants aussi pointus qu'à l'heure actuelle. Méthodologiquement armés, ils sont capables de soutenir une comparaison internationale. De manière concomitante, peut-être n'avons-nous jamais eu autant d'étudiants aussi peu cultivés. De fait, nous devons prendre en compte la réflexion suivante : si nous abandonnons la culture scientifique et technique aux seuls médias, la culture des acteurs de la société de demain sera extrêmement superficielle.

Le niveau de culture global de la société engendre soit de l'irrationalité, soit de l'adhésion immédiate. La responsabilité universitaire relève d'une responsabilité de diffusion de la culture scientifique et technique. C'est la raison pour laquelle la notion de pluridisciplinarité peut trouver tout son sens.

3. L'interdisciplinarité est au cœur du processus de rénovation

La discipline constitue le cœur même de la professionnalité. Il est donc important de pouvoir asseoir une vraie dominance disciplinaire sur une vraie culture pluridisciplinaire. Ainsi, une discipline est, aujourd'hui plus qu'hier, nécessairement contextualisée : il n'est pas possible de faire de la biologie à un très bon niveau sans faire de la chimie fine. De fait, la culture générale d'un universitaire réside dans sa capacité à contextualiser sa dominante disciplinaire.

Cependant, l'interdisciplinarité ne peut pas se décréter : l'interdisciplinarité est une conséquence. L'interdisciplinarité coïncide avec la rencontre entre deux disciplines, cette interaction étant



susceptible de générer un savoir élargi. A un moment donné, il est possible de voir émerger un certain nombre de nouvelles pratiques, voire de nouveaux objets, voire des nouvelles disciplines.

C'est la raison pour laquelle le « L » est capital dans le processus de formation LMD, puisqu'il s'inscrit dans une dominance qui est contextualisée dans un champ pluridisciplinaire. En effet, la cohérence de la formation du L s'inscrit dans une cohérence pluridisciplinaire, laquelle entoure une dominance disciplinaire. Cette cohérence confère un socle de culture général indispensable au cursus ultérieur.

Dès lors que cette base de connaissances culturelles est étendue, il est possible de poursuivre des études dans un champ de plus en plus spécialisé. Il s'agit d'avoir, demain, un ensemble de compétences de spécialistes de haut niveau très cultivés, lesquels seront donc adaptables : plus on a de connaissances, plus on peut en acquérir de nouvelles. Par conséquent, la spécialisation n'est pas seulement une territorialisation.

4. L'exigence professionnelle

Demain, les acteurs devront être capables de se parler, bien qu'appartenant à des disciplines différentes. Dans ce dessein, il est nécessaire de disposer de segments communs issus d'une culture générale scientifique et technique. Au-delà des échanges existant à l'intérieur d'une institution universitaire, est ici en jeu la capacité de partager un certain nombre de connaissances communes dans le champ professionnel.

De fait, cette problématique renvoie à une certaine forme de cohésion sociale. En effet, si dans le champ professionnel, nous sommes installés dans des univers spécialisés fonctionnant en parallèle, il s'agit là de champs territorialisés. Dans ce cas, la défense du territoire devient un des objectifs de la spécialisation. En revanche, si nous partageons nombre d'éléments, il est possible d'installer dans le champ professionnel un certain nombre d'interactions susceptibles d'enrichir les spécialisations.

Le cursus de formation universitaire doit pouvoir préfigurer un certain mode de relations dans le champ de l'activité professionnelle. De fait, la formation ne correspond pas seulement à la maîtrise des contenus, mais elle correspond également à l'apprentissage d'une certaine forme de travail en commun.

L'enseignement supérieur universitaire a pour ambition de se fonder sur sa spécificité : cet enseignement se différencie de tous les autres par le fait qu'il est structuré autour d'une activité scientifique. Si nous oublions cette dimension, nous perdons la substance de notre identité.

II. Une nécessaire influence internationale

1. Construire une formation européenne de référence

Notre pays a raison d'avoir l'ambition d'être un élément de référence dans le champ de la formation au niveau mondial. Ainsi, il n'y a pas de raison qu'un seul référent culturel de formation – le



réfèrent américain – existe à l'échelle mondiale. La diversité culturelle doit s'exprimer : il est donc nécessaire de construire un espace de référence européen, au sein duquel la France a vocation à être un des systèmes de formation réfèrent.

Les enjeux actuels sont considérables : ils sont liés aux souhaits des jeunes d'entrer dans des dispositifs de formation universitaire qui ne soient pas tous d'inspiration américaine. Il serait bon que cette « demande d'Europe » puisse trouver un écho sur le territoire national. En effet, il serait paradoxal que le continent asiatique – aujourd'hui fortement demandeur d'Europe – considère le continent américain comme la destination prioritaire ; l'Europe n'étant qu'une destination secondaire.

2. Améliorer l'attractivité de la formation française

De fait, notre dispositif doit gagner en clarté, pour être compris par un ensemble d'acteurs internationaux. A cet égard, nous sommes convaincus que la simplification de l'offre de formation permettra d'attirer un certain nombre d'étudiants européens et internationaux. De fait, notre territoire possède un atout considérable, grâce à un maillage universitaire extrêmement dense.

Finalement, l'enjeu du LMD est un enjeu de compétition internationale, laquelle rend dérisoire la compétition intra-nationale. En effet, la compétition la plus intense sera celle qui nous confrontera aux systèmes de formation internationaux. Il convient donc de dépasser un certain nombre de petites luttes de territoire qui se situent souvent au sein même d'une Université : certains territoires sont « UFRisés ». L'énergie dépensée pour cette défense des territoires doit être affectée à une action impérieuse : il s'agit de faire en sorte que le réfèrent national de notre offre de formation et de recherche puisse s'exprimer au sein d'une large compétition internationale.

Aujourd'hui, de nombreux étudiants étrangers viennent se former en France. Il convient de renforcer cette filière : ces étudiants représenteront demain les meilleurs vecteurs de notre développement économique, culturel et social. Il s'agit donc d'avoir suffisamment de personnes fréquentant nos établissements pour acquérir une culture nouvelle leur donnant des éléments de référence qui nous rendront identifiables à leurs yeux, lorsqu'ils auront gagné leurs lieux d'insertion professionnelle.

3. La formation, préalable incontournable de tous les développements

Si la formation ne génère pas le développement économique, social et culturel, elle constitue une condition nécessaire à ces développements. Notre objectif international n'est rien d'autre qu'un objectif considérant que la diversité doit nécessairement s'exprimer à l'échelle internationale. Nous ne pouvons pas nous contenter de calquer nos modèles de formation sur des modèles de formation existants ailleurs.

C'est la raison pour laquelle l'europanisation de l'espace de formation ne consiste pas à réaliser les mêmes actions dans tous les pays d'Europe. En revanche, ces actions doivent être compatibles, afin de permettre aux étudiants européens de passer d'un Etat à un autre : le dispositif de formation



est entendu de manière souple et complémentaire. Ce dispositif européen n'est en aucun cas un clonage des modes de formation européens sur un modèle unique.

Enfin, si notre nouvelle offre de formation et de recherche trouve sa maturité assez rapidement, il sera possible d'envisager de contribuer plus efficacement à notre mission d'acculturation de nos concitoyens. En tant que service public, nous avons effectivement une responsabilité à l'égard de la nation. En tant qu'universitaires, notre première responsabilité consiste rendre les citoyens les plus lucides possible pour qu'ils puissent effectuer les choix les plus libres possible.

Gilles COTTEREAU

Je remercie Monsieur le directeur de l'Enseignement supérieur. Vos propos sont de nature à mobiliser les énergies pour transformer notre système institutionnel et nos pratiques. Il est exact que les structures institutionnelles existantes devront faire preuve d'une certaine plasticité, pour répondre à la double exigence suivante :

- l'adossement scientifique ;
- l'adossement professionnel.

A présent, nous allons écouter les témoignages de deux présidents d'Université qui ont élaboré de nouvelles offres de formation. Nous avons ainsi sollicité des présidents ayant déjà présenté leur offre de formation au Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER).

- Le président Puech évoquera particulièrement les parcours pluridisciplinaires.
- Le président Vallée insistera sur la politique de sites.



Construire son offre de formation

Gilbert PUECH

Président de l'Université Lumière Lyon 2

Mon intervention porte sur la manière dont nous avons réalisé la pluridisciplinarité au sein de l'Université Lyon 2.

I. Quelques considérations générales sur la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité correspond à un triple constat.

- La pluridisciplinarité est une nécessité.
- La pluridisciplinarité entraîne des contraintes de cohérence pédagogique.
- La pluridisciplinarité implique des contraintes de temps.

1. La pluridisciplinarité est une nécessité

L'enfermement disciplinaire ne correspond plus aux exigences que l'on peut attendre d'une formation, au regard de la recherche, des métiers auxquels nos diplômés préparent et des nécessités de l'internationalisation. Cependant, la tentation de l'enfermement disciplinaire perdure.

Les lycéens qui s'engagent dans les voies proposées par l'Université ont besoin d'acquérir une culture dont l'assiette soit suffisamment large. Ainsi, nous savons tous que la diversité des enseignements des classes préparatoires a constitué le creuset d'une culture qui est encore celle de nombre de professeurs à l'heure actuelle.

Si les conditions ne sont pas les mêmes, il demeure absolument indispensable de ne pas spécialiser trop tôt les étudiants, pour leur fournir une culture suffisante. Il s'agit non seulement de leur transmettre une culture de discipline, mais également une culture des outils de notre temps. Ainsi, les langues vivantes, la méthodologie de la documentation et les technologies de l'information constituent nécessairement une part importante de la formation que nous devons fournir aux étudiants.

Un autre élément est particulièrement sensible à l'Université Lyon 2, qui est réputée « littéraire » : nos étudiants choisissent souvent une voie qu'ils maîtrisent mal. Or le contenu universitaire de certaines formations peut faire déchanter ces aspirants, dans la mesure où il ne correspond pas à l'idée qu'ils s'en faisaient. De fait, disposer d'une culture élargie permet d'aborder deux champs, et de se ménager par conséquent une « porte de sortie ».

Néanmoins, si je défends une orientation progressive des étudiants, je suis très hostile au « papillonnage ». De ce point de vue, l'Université Lyon 2 est défavorable à un trimestre d'orientation : les étudiants doivent assumer certains choix, au risque de se tromper.



2. Des contraintes de cohérence pédagogique

L'association de deux disciplines dans les semestres 1 et 2 doit se fonder sur des raisons tangibles. Par exemple, l'association des Lettres aux Sciences du langage est très cohérente pour un étudiant se destinant à être professeur de collège ou professeur des écoles. Ainsi, il est possible d'aborder un même objet à travers deux méthodologies singulières.

De la même manière, si nous souhaitons disposer de spécialistes de droit anglo-saxon, il convient non seulement d'offrir une formation juridique, mais également d'initier les étudiants à la sociologie du monde anglo-saxon. Il est donc nécessaire de concevoir un parcours pédagogique cohérent avec un objectif donné. En résumé, il s'agit de préparer les étudiants à un parcours qui prendra son sens plein et entier au niveau du master.

3. Des contraintes matérielles et temporelles

Les contraintes matérielles et temporelles induites par pluridisciplinarité sont immenses, faute de moyens suffisants.

II. Un exemple concret : l'organisation des parcours-types de licences à l'Université Lyon 2

1. Les semestres 1 et 2

Tous nos étudiants peuvent s'inscrire à une majeure de parcours de référence (A) et à une majeure de parcours alternatif (B). Ainsi, les étudiants sont mélangés : par exemple un cours d'Histoire sera suivi par une population composée d'étudiants ayant choisi l'Histoire en A et d'étudiants ayant choisi l'Histoire en B. Certes, l'effet du nombre joue : nous sommes confrontés à des contraintes d'emplois du temps, dans la mesure où nous attendons 4 000 nouveaux étudiants en première année.

De fait, nous avons adopté la solution suivante : tout parcours est répété. Par exemple, un étudiant ayant choisi comme majeures l'Histoire et la Sociologie aura le programme suivant :

- la majeure Histoire s'étendra du lundi 8 heures au mercredi 13 heures ;
- la majeure Sociologie s'étendra du mercredi 13 heures au vendredi 17 heures.

De fait, seule cette organisation nous permet d'assurer la totale compatibilité des emplois du temps et des examens.

A l'issue des deux premiers semestres, deux hypothèses se présentent.

- Si l'étudiant ne veut pas poursuivre le parcours de référence, il ne poursuivra que le parcours alternatif.
- Dans un certain nombre de cas, nous proposons un parcours bis, c'est-à-dire possibilité de poursuivre les deux majeures jusqu'au niveau licence.

Les majeures sont interchangeable en termes de crédits.



Par ailleurs, tous les étudiants suivent une UE de stage TICE et une UE de méthodologie et de documentation au cours du premier semestre.

2. Les semestres 3 et 4

Lors des semestres 3 et 4, la majeure conservée est complétée par une UE complémentaire, qu'il s'agisse du renforcement du parcours de référence ou de la poursuite du parcours alternatif. Des UE de langues vivantes sont également enseignées.

3. Les semestres 5 et 6

L'organisation « majeure + complémentaire » est conservée. En outre, des options ou des UE libres sont proposées. Certains étudiants souhaitent effectivement pouvoir choisir des pratiques culturelles, sociales et sportives assez libres. D'autres souhaitent approfondir des thématiques voisines de leur majeure. Par exemple, les étudiants en Espagnol peuvent prendre le Catalan en option. De fait, la notion d'option correspond à un espace réparti sur deux semestres et doté de quinze crédits.

Par ailleurs, si un étudiant en Histoire veut préparer l'entrée à l'IUFM, l'option lui offre un espace dans lequel sa licence sera centrée sur cet aspect.

En résumé, dans une Université de masse, la pluridisciplinarité nécessite certes des moyens, mais également des choix d'organisation, lesquels ne sont pas nécessairement faciles à faire accepter à nos collègues. De fait, nous sommes confrontés à des problèmes de construction d'emplois du temps compatibles. Dans ce dessein, il convient d'utiliser nos maigres ressources au *maximum*.



Yannick VALLEE
Président de l'Université Joseph Fourier Grenoble 1

Mon intervention portera particulièrement sur la politique de sites.

L'université Joseph Fourier (UJF) est une université scientifique et médicale rassemblant 17 000 étudiants, dans les proportions suivantes :

- 40 % pour les Sciences ;
- 20 % pour la Médecine et de Pharmacie ;
- 14 % pour la Technologie ;
- 12 % pour l'APS ;
- 9 % pour les Sciences de l'ingénieur ;
- 5 % pour la Géographie.

L'université comprend 200 enseignants du second degré, 1 000 enseignants-chercheurs, 1 100 étudiants en thèse et 960 personnels techniques et administratifs.

I. Les implications du LMD

1. L'origine du LMD

Le LMD « à la française » est issu du rapport Attali sur l'état de l'enseignement supérieur français et sur les perspectives éventuelles de modification. Dans ce rapport assez alarmiste, figuraient des propositions de modification, dont une était appelée le « 3-5 ou 8 », qui est devenue le LMD. En outre, le rapport plaidait pour une plus grande lisibilité l'enseignement français, afin qu'il soit reconnu au niveau européen.

Le rapport Attali faisait également état d'autres propositions, comme l'organisation d'Universités au sein de grandes régions ou le projet « Campus Université ». Ce dernier projet représentait la volonté de structurer les sites universitaires et de faire travailler ensemble des sites scientifiques et des écoles d'ingénieurs. A Grenoble, il s'agit d'une part de l'UJF et d'autre part, de l'Institut national polytechnique de Grenoble (INPG).

Le projet « Campus Université » a malheureusement suscité moins d'engouement que le parcours LMD. Cependant, le LMD n'est pas déconnecté de « Campus Université ».



2. Les objectifs majeurs du passage au système LMD

a. Une plus grande lisibilité de l'offre de formation

Cette lisibilité doit porter à la fois sur l'architecture globale et sur l'architecture de chaque unité d'enseignement.

b. Une plus grande flexibilité dans les parcours

La flexibilité se traduit dans les dimensions temporelles, thématiques et géographiques.

L'UJF a la volonté de ne pas séparer les formations professionnalisantes des formations plus classiques. Nos masters sont des masters imbriqués dans une structure en « Y », dans laquelle l'étudiant pourra choisir un M2 « professionnel » ou un M2 « recherche ».

3. Une déclinaison recherche-formation

L'activité de recherche de l'UJF bénéficie d'une forte reconnaissance. Nous avons imaginé décliner le LMD en partant de nos compétences, c'est-à-dire de l'activité de nos laboratoires en physique, mathématiques et chimie.

II. La déclinaison d'un campus universitaire de recherche en campus universitaire de formation

1. Neuf écoles doctorales

Notre recherche est structurée autour de neuf écoles doctorales qui sont quasi-intégralement partagées avec l'INPG. De fait, vu de l'extérieur, on pourrait presque dire qu'il n'existe qu'une seule université à Grenoble en matière de recherche, puisque les écoles doctorales sont les mêmes.

Partant de la structuration forte de la recherche, comment est-il possible de la décliner vers un campus universitaire de formation ? Nous avons décidé de nous fonder sur les écoles doctorales pour imaginer des masters.

2. Les domaines de formation des masters

Ainsi, les masters que nous proposons recourent les deux grands domaines de formation de nos écoles doctorales :

- un domaine Sciences, Technologies, Santé ;
- un domaine Technologie, Homme, Société.

A partir de ces deux domaines, nous allons décliner des mentions, qui sont aujourd'hui au nombre de treize.



Cette illustration montre comment il est possible de fonder un campus universitaire de formation en partant d'un campus universitaire de recherche. En outre, nous avons la volonté que la grande majorité des mentions de masters soient co-habilitées, notamment avec l'INPG. De fait, cette évolution ne va pas nécessairement de soi : elle exige une forte persévérance et une grande persuasion de la part des présidents et des conseils universitaires.

3. Les domaines de formation des licences

La création des domaines de formation des licences constitue une démarche plus compliquée. En effet, ces domaines de licence doivent être compréhensibles par un bachelier. De fait, les deux domaines ont été déclinés.

le domaine Sciences, Technologies, Santé

Le domaine Sciences, Technologies, Santé a été décliné en deux parties : Sciences et Technologies d'une part et Santé, d'autre part.

le domaine Technologie, Homme, Société

Le domaine Technologie, Homme, Société a également été scindé en deux parties : d'une part, Sciences Humaines et Sociales et d'autre part, Sciences et Technologies des APS.

Cependant, je dois convenir que nous touchons ici les limites de l'exercice du campus universitaire. Ainsi, autant il est possible de travailler avec les écoles d'ingénieurs au niveau M, autant il n'existe pas de liens directs au niveau L.

De fait, le choix de l'UJF correspond à un choix modulaire permettant à l'étudiant de construire son parcours, qu'il s'agisse de licences mono-disciplinaires ou de licences bi-disciplinaires. Par exemple, nous offrons la possibilité à un étudiant de construire sa licence de biologie avec une mineure chimie.

Il faut également fonder la transdisciplinarité sur des UE qui brisent les barrières entre les disciplines. Ainsi, nous avons créé une UE autour du thème de l'eau qui permet de réunir des parcours conduisant aux licences suivantes :

- la licence de Biologie ;
- la licence de Chimie ;
- la licence de Mécanique ;
- la licence « Physique et Terre » ;
- la licence « Univers et Environnement ».

En guise de conclusion, je vous propose une nouvelle acception du parcours LMD.

- le L correspond à la « Lisibilité » ;
- le M correspond à la « Modularité » ;
- le D correspond à la « Dotation »...



De fait, si nous voulons réellement offrir des chances de réussite à nos étudiants, nous devons disposer d'une dotation suffisante.



Questions

Domitien DEBOUZIE, Université Lyon 1 – Claude Bernard

Monsieur Vallée, comment abordez-vous la co-habilitation entre l'INPG et l'UJF au niveau des masters ?

Yannick VALLEE

Nous ne sommes pas allés jusqu'au bout de la logique de co-habilitation : le M2P de l'école d'ingénieur correspond au diplôme d'ingénieur. De fait, l'UJF dispose également de sa propre école d'ingénieur, laquelle délivre ses propres diplômes.

Domitien DEBOUZIE

Cela ne règle pas tous les problèmes. Il faut bien qu'existe une mesure spécifique pour le M1. De manière générale, la notion de co-habilitation doit être totalement revue en ce qui concerne la M1.

Yannick VALLEE

Il s'agit d'une équipe pédagogique bi-universitaire. La définition des M1 a été effectuée par des collègues de l'UJF.

Georges CHEVALLIER, Université de technologie de Compiègne

Quel sera le titre du diplôme délivré aux étudiants de l'UJF qui ont choisi le master mécanique porté par l'INPG ?

Yannick VALLEE

Des étudiants seront inscrits à l'UJF, tandis que d'autres seront inscrits à l'INPG. Suivant l'établissement où les étudiants seront inscrits, ils seront diplômés de cet établissement. Cependant, l'idéal serait que les noms des deux établissements figurent sur les diplômes, ce qui n'est pas possible actuellement.

Michaël POUZENC, université Toulouse 2 – Le Mirail

Actuellement, un certain nombre de diplômes de DESS ou de DEA co-habilités mentionnent l'ensemble des établissements partenaires. Apparemment, vous avez opté pour une solution



différente, en désignant un établissement comme chef de file du projet. Est-ce un choix délibéré ou avez-vous été contraint d'agir de la sorte ?

Yannick VALLEE

Il existe une contrainte incontournable : le dossier de master n'est transmis que par une seule des Universités au ministère. Cependant, nous devons accepter un partage des responsabilités pour pouvoir travailler ensemble. Par conséquent, le volontarisme côtoie la contrainte.

Djafer BENACHOUR, ministère de l'Enseignement supérieur algérien

Le cursus ingénieur ou master professionnel sera articulé à partir de la formule « 2+3 » ou de la formule « 3+2 » ?

Yannick VALLEE

Certaines préconisations du rapport Attali défendaient le rapprochement des classes préparatoires et du DEUG. Cette proposition est restée lettre morte : pour l'instant, les parcours ingénieurs resteront « 2+3 ».

Jocelyne PERARD, Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements

Comment êtes-vous parvenu à une cellule Géographie et une cellule STAPS au sein de votre bouquet de licences ? En d'autres termes, pourquoi des électrons libres apparaissent-ils ?

Monsieur Puech, pouvez-vous expliquer à quoi correspond l'option libre « Genre » ?

Yannick VALLEE

L'UFR de Géographie est une exception : le LMD n'y débutera qu'en 2004. Les UFR de Géographie et STAPS constituent des cas particuliers, dans la mesure où ils fonctionnent de manière spécifique. Cependant, vos questions sont pertinentes.

Gilbert PUECH

L'option « Genre » traduit le mot anglais de *gender*. Plus précisément, cette option s'intitule « Etude sur les relations asymétriques hommes/femmes ». Il s'agit bien de promouvoir des études sur la parité, à travers des approches totalement pluridisciplinaires. Concrètement, une équipe s'est réunie autour du Centre Louise Labbé ; cette équipe comprend des professeurs de différentes matières. Ainsi, il s'agit de proposer une option transversale à des étudiants suivant des cursus principaux différents.



S'agissant des options, nous sommes très attachés à la notion d'option « professionnalisante ». Ainsi, nous proposons une option PAO à des licenciés de Lettres, afin qu'ils acquièrent les outils de la PAO professionnelle. Lorsqu'il se présenteront sur le marché du travail, ils sauront d'une part maîtriser la PAO, mais ils disposeront d'autre part de la culture nécessaire pour produire des contenus.

Par conséquent, les options constituent des espaces professionnalisants au sein d'une « Université culturelle ».

Marie-Pierre DORVILLE, Université Paris 11

Comment avez-vous intégré dans vos formations des formations professionnalisantes du type MST, MSG et MIAGE ? En outre, disposez-vous de formations par apprentissage ?

Yannick VALLEE

Nous ne sommes pas très en avance sur le dossier des IUP. Nous allons supprimer un IUP pour en conserver neuf, lesquels fonctionnent toujours de L2 à M1 sur le modèle de l'IUP classique. Nous offrons aux étudiants la possibilité d'aller jusqu'à un master, essentiellement un master professionnel. Le MIAGE correspond au seul cas où nous avons créé une cinquième année.

Nos licences professionnelles seront intégrées au niveau L3, mais nous nous refusons à ouvrir des licences professionnelles en trois ans.

L'IUT continuera à délivrer son DUT, qui demeure un diplôme recherché par le secteur privé. De plus, certaines licences professionnelles sont portées par l'IUT, mais elles doivent rester ouvertes aux étudiants L1 et L2. De la même manière, des étudiants d'IUT doivent pouvoir aller – éventuellement après des semestres d'adaptation – vers des L3 de recherche classiques.

Marie-Pierre DORVILLE

Votre M2 MIAGE ne correspond donc pas à une cinquième d'IUP, mais un M2 avec une option MIAGE ?

Yannick VALLEE

Oui. Le « I » de IUP est trompeur, dans la mesure où il fait croire que l'IUP est un établissement indépendant. Le nom a été très mal choisi ; il complique considérablement l'évolution.



Gilbert PUECH

Il y aurait une certaine logique à ce que les IUP évoluent. De mon point de vue, ils peuvent être maîtres d'œuvre d'un M2, mais ils ne doivent pas être considérés comme maîtres d'ouvrage d'un master M2.

Cette remarque vaut également pour l'IUT. Je suis favorable à ce que des IUT puissent être maîtres d'œuvre d'un L3, dans des conditions définies par l'Université. En effet, le DUT conserve toujours sa place sur le marché du travail. De fait, nombre d'étudiants d'IUT souhaitent poursuivre leurs études après les deux ans de formation. Dès lors, il est concevable qu'ils puissent continuer leur parcours de licence en dehors de l'IUT. De fait, j'estime que les références qui s'imposeront dans dix ans seront articulées autour des blocs « 3 » et « 5 ».

Yannick VALLEE

Nous sommes persuadés que nous aurons besoin de plus d'un plan quadriennal pour pouvoir réellement mettre en œuvre le LMD. De fait, notre LMD débutera en septembre, mais nous ignorons les difficultés que nous rencontrerons...

Michaël POUZENC, université Toulouse 2 – Le Mirail

Je souhaite revenir sur le parcours des licences de Lyon 2. Monsieur Puech, pourriez-vous nous apporter quelques précisions sur les volumes horaires affectés aux différentes UE présentées dans le tableau qui nous a été fourni ?

Gilbert PUECH

Nous n'avons volontairement pas indiqué les horaires ni les fourchettes, puisque le système de crédits ne se définit pas par le nombre d'heures de cours, mais par le travail fourni par les étudiants.

De plus, nous assistons à l'émergence des compléments numériques : l'enseignement numérique est complémentaire du présentiel. Par conséquent, l'indice du nombre d'heures de cours n'est pas corrélé au nombre de crédits. De la même manière, il faut que les enseignants prennent conscience qu'il ne suffit pas de proposer un grand nombre d'heures de cours pour bénéficier d'un plus grand nombre de postes et d'une meilleure dotation.

Par ailleurs, certains enseignants voulaient disposer d'une plus grande liberté pour les options en année 3. Cependant, il est nécessaire d'équilibrer un parcours.

Les majeures A sont placées devant deux cas de figure :

- un horaire à 84 heures ;
- un horaire à 105 heures.



Les collègues qui ont défendu l'horaire à 105 heures estimaient que leur crédibilité serait affectée s'ils proposaient un nombre d'heures inférieur, notamment en Droit.

En somme, le présentiel de la première année est sensiblement équivalent au standard précédent. Je ne m'en réjouis pas : j'aurais préféré moins de présentiel et plus de moyens dégagés pour des groupes pédagogiques plus restreints. Cependant, il a bien fallu tenir compte de la sensibilité de la communauté universitaire.

Yannick VALLEE

S'agissant de la question des horaires, je tiens à préciser que notre réflexion sur le LMD a pris le relais de notre réflexion sur les 35 heures. De fait, la base de réflexion est la suivante : un étudiant doit travailler 1 200 heures par année, un ECTS représentant vingt heures de travail. En première année, sur ces vingt heures, nous tablons sur dix heures de présentiel et dix heures de travail personnel. En M2 Recherche, la proportion est : trois heures de présentiel contre dix-sept heures de travail personnel.

Gilbert PUECH

Je tiens à vous soumettre un exemple. Si un étudiant suit un enseignement de littérature française du XIX^{ème} siècle, l'essentiel de son travail consiste malgré tout à lire un certain nombre de livres plus qu'à « gratter » des pages de cours.

Par ailleurs, la question du semestre de mobilité est également essentielle : nous avons ainsi instauré la possibilité pour tout étudiant de suivre un semestre en mobilité. Dans les dix ans à venir, nous avons pour objectif que l'intégralité des étudiants bénéficie d'un tel semestre de mobilité à l'étranger. De la même manière, nous devons accueillir beaucoup plus d'étudiants étrangers que nous ne le faisons actuellement. Cependant, il est certain que ce nouvel objectif implique nécessairement de nouvelles contraintes.

Marie-Jeanne PERROT-MINNOT, Université de Bourgogne

Ma question porte sur le financement des diplômes professionnalisants. Comment parviendrez-vous à financer les professionnels qui interviennent dans le cadre des formations professionnalisantes ?

Yannick VALLEE

La question essentielle porte sur le mode de calcul de notre dotation globale de fonctionnement. Par conséquent, je ne peux pas répondre avec certitude à votre question.



Gilbert PUECH

La dotation SAN REMO est de 7,6 H/E pour les étudiants de Droit et de Sciences économiques de Lyon 2, ce qui ne permet pas d'initier des actions de qualité. Ainsi, si le dispositif SAN REMO n'est pas réformé, la mise en place du LMD sera extrêmement fragilisée. De fait, je nourris quelques inquiétudes pour notre futur financement.

Yannick VALLEE

Je partage les inquiétudes de Gilbert Puech.

Jean-Pierre BOREL, Université de Limoges

Ma question s'adresse à Messieurs Vallée et Puech. J'ai le sentiment que vous avez peu parlé des métiers dans la construction de l'offre. Comment avez-vous intégré des réflexions sur le devenir de vos étudiants en termes de métiers ?

Yannick VALLEE

La philosophie générale du LMD est la suivante : tous les étudiants qui sortent de l'Université doivent avoir été professionnalisés. La professionnalisation à la recherche est intégrée dans le D : le doctorat permettra aux étudiants de s'engager dans la recherche. De la même manière, le L doit être professionnalisant : si l'étudiant a choisi de suivre un L généraliste, la logique veut qu'il poursuive en M. La même logique préside à l'organisation du M.

De fait, je déplore qu'un certain nombre d'Universités – dont la nôtre – se soient jetées dans une fuite en avant lors des dernières années. Ainsi, nous avons accepté de mettre en place des formations dans lesquelles nous ne disposons pas de compétences assez fortes pour enseigner. C'est la raison pour laquelle nous insistons sur la recherche : nous ne sommes compétents que pour enseigner dans un certain nombre de domaines. Cela se traduira par l'augmentation du nombre de licences professionnalisantes, même si nous n'avons pas vocation à créer des licences professionnalisantes que nous ne maîtriserions pas.

Gilbert PUECH

S'agissant du L, nous sommes une Université généraliste, au sein de laquelle l'étudiant se construit au fur et à mesure de son parcours. Les semestres 5 et 6 permettent aux parcours de bénéficier d'une accentuation des compétences professionnalisantes en joignant la notion de « complémentaire » à la notion d'option. De fait, notre parcours-type offre suffisamment de liberté, mais il permet également à certains parcours de se concentrer sur l'apprentissage d'une compétence professionnalisante lors des semestres 5 et 6.



Comment articuler la construction des parcours, la définition des compétences et l'insertion professionnelle ?

Bernard FROMENT

Directeur Formation Continue – Université de Besançon – Franche Comté

Mon intervention porte sur l'articulation entre la construction LMD et les compétences.

I. La démarche de certification

1. La logique de certification

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a mis en place un nouveau système de certification unique par l'intermédiaire d'un répertoire national des certifications professionnelles. Nos diplômes à vocation professionnelle seront donc inscrits de droit dans ce répertoire.

Le répertoire national des certifications professionnelles adopte une logique nouvelle. Ainsi, la description de la certification est désormais plus fondée sur les objectifs – et donc sur l'ensemble des compétences d'une personne titulaire de ladite certification – que sur une logique de parcours de formation. La logique de parcours de formation est cependant présente dans les trois voies de formation officiellement reconnues en France :

- la formation initiale ;
- la formation continue ;
- la formation apprentissage.

A partir du référentiel de certification, il sera possible de décrire un référentiel de formation.

2. La transparence des qualifications

Le changement de logique est également induit par l'institution d'un nouveau mode d'accès à la certification dans la loi du 17 janvier 2002 : la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Dès le début de la construction européenne, un certain nombre de réflexions ont été menées sur la mobilité de la main d'œuvre et la reconnaissance mutuelle des titres et des diplômes. Pendant une trentaine d'année, nous butions sur des logiques d'équivalence et des logiques de correspondance des titres et diplômes. Aujourd'hui, nous nous sommes orientés vers une logique de transparence. Il s'agit de rendre la certification transparente dans chacun des pays européens pour accéder à une logique de circulation et de mobilité de la main d'œuvre.

Le Forum de la transparence a effectué un certain nombre de propositions, dont une consiste à installer dans chaque pays un point national de référence. En France, cette mission a été confiée à la



Commission nationale de la certification professionnelle, qui a pour mission de gérer le répertoire national des certifications professionnelles.

Le Forum propose également la mise en place d'un supplément attaché à chaque certificat délivré et rendant compte des compétences attestées dudit certificat

3. VAE et LMD : un parallèle intéressant

Dans les deux cas, il s'agit de certifier sur la base d'acquis différents d'un individu à un autre, mais contribuant à la construction de la compétence identifiée par le diplôme visé. Ceci a tendance à effrayer les milieux universitaires, lesquels se fondent essentiellement sur le suivi des cours pour l'obtention des diplômes.

Je rappelle que la France est le pays européen dans lequel la poursuite d'études en formation initiale est la plus élevée, mais où la formation continue est la plus faible. Par conséquent, cette différence sera encore plus accentuée si nous incitons systématiquement nos étudiants à aller jusqu'au niveau BAC+3 en formation initiale.

4. VAE, LMD et projet AVENIR

Nous avons engagé un certain nombre de travaux avec nos collègues de l'Université de Bourgogne, lesquels ont abouti à la mise en place du projet AVENIR (Amélioration de la Validation de l'Expérience par une Nouvelle Ingénierie des Référentiels). Le projet AVENIR s'est appuyé sur les réflexions issues du parallélisme entre la logique VAE et la logique LMD.

II. Le positionnement de l'Université de Franche-Comté

L'activité de formation continue est intégrée dans les formations de l'Université de Franche-Comté. Il y a donc lieu de considérer tous ses publics comme des usagers ayant les mêmes objectifs de certification. De fait, la formation continue est intégrée dans nos réflexions en matière de LMD.

1. La méthodologie de travail du projet AVENIR

Nous avons identifié quelques diplômes volontaires sur lesquels nous avons observé les réflexions des groupes de travail pour ensuite confronter les points de vue et capitaliser sur le plan méthodologique. Une première version du guide méthodologique a été mise à la disposition de l'ensemble des collègues chargés de la réflexion. Ce guide sera révisé et diffusé à l'automne 2003.



2. La détermination de profils professionnels

Nous proposons d'entamer chaque analyse par une observation combinée de la vision que peuvent avoir les professionnels d'un domaine et les universitaires du même domaine en termes d'objectifs. De fait, il est toujours intéressant de faire d'abord réfléchir les deux communautés de manière séparée.

La confrontation de ces visions permet de définir un ensemble de « profils professionnels ». Naturellement, il ne s'agit pas de mettre en place un diplôme par profil professionnel. En revanche, nous devons réfléchir à la construction du système pour identifier les compétences qui seront communes à plusieurs profils. Ensuite, il est nécessaire de traduire ces différentes compétences, soit en semestres, soit en unités d'enseignement.

3. Le « réservoir » de semestres

Nous avons également réfléchi à un système fondé sur un réservoir de semestres. Ces semestres pourraient être classifiés dans des niveaux de compétences différents, afin de construire un parcours dans un second temps. Il existe donc d'un côté un réservoir de semestres et de l'autre côté, un ensemble de règles permettant à l'individu de choisir son parcours, en accord avec l'équipe pédagogique qui gère l'ensemble du domaine.

4. Les difficultés attendues

Notre démarche a été confrontée à deux difficultés essentielles.

- Il est nécessaire d'intégrer une notion de certification « indépendante » de l'action de formation.
- La spécificité des diplômes universitaires doit être prise en compte : l'université n'est pas une école professionnelle.

5. Le retour d'expérience

Nous avons constaté que les universitaires éprouvaient des difficultés à placer l'étudiant au centre de leurs problématiques et à sortir de la logique de filière. En outre, la « granulométrie » du semestre fait peur : certains refusent de rentrer dans cette logique de réflexion, même si nous savons dès le début que nous aurions besoin d'y faire des exceptions.

Nous avons organisé la réflexion par grands domaines de formation de l'Université, mais nos collègues ne se sont malheureusement pas emparés de cette réflexion. De plus, cette réflexion a été mise à mal par l'accentuation excessive de l'alignement de la formation sur les laboratoires de recherche.

Certes, quelques réflexions se poursuivent actuellement, à l'instar du domaine STAPS. En revanche, la tâche s'annonce difficile dans nombre d'autres domaines. Par conséquent, pour pouvoir nous inscrire réellement dans une vraie logique de LMD, nous aurons besoin d'un plan quadriennal, voire de deux plans quadriennaux.



Questions

Joseph SAILLARD, Université de Nantes

Comment le ministère a-t-il accueilli votre projet ?

Bernard FROMENT

L'université de Franche-Comté présentera son projet le 10 juillet au ministère. En revanche, le projet AVENIR a reçu très bon accueil : il a même été intégré dans les projets financés par le FSE.

Joseph SAILLARD

Comment le ministère a-t-il accueilli le projet de l'Université Joseph Fourier de Grenoble ? Votre démarche peut-elle être calquée ?

Yannick VALLEE

Vous êtes autonome...

Notre maquette a été appréciée, à l'exception du domaine de formation Santé en licence, lequel est devenu une mention à la demande du ministère.

Joseph SAILLARD

Quels sont les moyens dont vous avez besoin ?

Yannick VALLEE

J'ignore la manière dont la dotation globale de fonctionnement évoluera. Dans le cadre du plan quadriennal qui vient d'être négocié, nous avons réussi à obtenir des moyens non négligeables et nous commençons le 3 septembre.

Georges CHEVALLIER, Université de Technologie de Compiègne

Le problème de la certification s'accroît au fur à mesure que les niveaux d'études s'élèvent. Nous sommes ainsi confrontés à une myriade de propositions relativement incompatibles. Quelle est votre opinion sur le caractère manifestement disparate des métiers ?

Bernard FROMENT

Il convient de faire un certain nombre de choix : nous ne pouvons pas satisfaire toutes les demandes. Ainsi, il est nécessaire d'identifier un certain nombre de profils professionnels correspondant aux compétences scientifiques disponibles dans nos établissements.



Vers une rénovation de la pédagogie

Table Ronde

Ont participé à la table ronde :

Michel LUSSAULT, Président – Université de Tours

Elsa MATZNER, Vice-Président – Université de Perpignan

Jacqueline GUIBAL, Vice-Président CEVU – Université de Montpellier 1

Guy MELANCON, Directeur METICE – Université Paul Valéry Montpellier 3

La table ronde a été animée par Domitien DEBOUZIE, Président – Université Claude Bernard – Lyon 1, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue.

Domitien DEBOUZIE

III. La diversité des méthodes pédagogiques

Pour le moment, nous ne disposons d'aucun bilan national des nouvelles méthodes pédagogiques qui seront initiées dans le cadre du LMD. Cependant, nous avons besoin de nouvelles méthodes pédagogiques pour répondre à l'hétérogénéité croissante des étudiants et pour essayer d'établir des parcours plus individualisés. Il n'existe naturellement pas une seule méthode pédagogique, mais une myriade de méthodes :

- le présentiel ;
- les TICE ;
- des petits groupes ;
- des formations à la carte ;
- le tutorat ;
- la conduite de projets.

J'insiste sur le fait que cette diversité soit prise en compte lors de la mise en place des équipes de formations chargées des LMD. En outre, nous devons construire des unités d'enseignement en termes de compétences à acquérir. Le modèle de la formation initiale doit ainsi s'inspirer de la formation continue. A cet égard, je suggère que les équipes de formation comportent au moins un professionnel de la formation continue.

IV. La modification de l'évaluation

A l'horizon 2010, le grand défi consistera à modifier l'évaluation : il s'agira d'édicter des objectifs en termes de connaissance et de compétence. Nous devons en outre convaincre nos collègues enseignants qu'ils doivent changer leur mode d'enseignement, en passant de l'évaluation normative à l'évaluation formative. Notre système de compensation actuel semble, *de facto*, extrêmement compliqué. Il convient également de définir les objectifs des UE et de changer nos méthodes d'évaluation. Je vous rappelle également que nous travaillons sur une annexe descriptive des diplômes, qui comprendra les compétences acquises par l'étudiant.



Michel LUSSAULT

En tant que président d'une université extrêmement multidisciplinaire rassemblant 23 000 étudiants, je tiens à vous faire part de quelques réflexions générales. Si la réflexion sur le LMD a tardé à naître, elle se poursuit actuellement sur un rythme intensif.

L'intitulé de notre table ronde, « Vers une rénovation de la pédagogie », me fait songer à un adage d'un philosophe célèbre : « *Ce dont on ne peut parler, il faut le taire.* ». Or j'ai l'impression que nous faisons bien souvent l'inverse : nous parlons de quelque chose qui n'existe pas vraiment. En outre, pour rénover une construction, encore faudrait-il qu'elle soit bâtie ; ce qui est loin d'être sûr, dans la mesure où nous pouvons considérer que la pédagogie est le point aveugle de l'enseignement supérieur.

V. Le LMD modifie l'offre et la demande de formation

Le LMD constitue une opportunité intéressante, dans la mesure où il modifie l'économie de la relation entre l'offre de formation et la demande de formation. Jusqu'à présent, nous vivons dans une logique de l'offre dominante. Cette situation paradoxale complique la discussion sur les contenus. Par conséquent, cessons de croire que les diplômes sont nationaux ; ils sont individuels. Un des enjeux du LMD consiste donc à trouver des critères de classification nationale et à donner du sens à la notion de contenu local.

Aujourd'hui, nous sommes placés devant une absolue nécessité, laquelle est préalable à toute la réflexion sur l'acte pédagogique. Il convient notamment de réfléchir aux pré-requis nécessaires pour passer d'une unité d'enseignement à une autre, tâche que nous faisons rarement. Un impératif catégorique consiste à définir en premier lieu l'objectif, avant de rentrer dans une réflexion générale sur les pré-requis nécessaires pour composer un parcours. Si nous éludons cette question, la notion de parcours sera totalement abstraite ; il ne s'agira que d'une enflure rhétorique de plus.

I. La mission des équipes de formation

Dans ce cadre, le rôle des équipes de formation doit être réaffirmé : ces équipes ont pour mission première d'élaborer des référentiels, des programmations, des chaînes de progression. A cet égard, je déplore que les équipes pédagogiques expérimentales qui œuvrent dans nos Universités ne soient pas suffisamment bien considérées.

De fait, nous devons effectuer un immense travail. Les équipes de formation ont également pour objectif de transmettre des messages, dont certains devraient être prescriptifs, notamment en matière d'organisation des rythmes de travail. Ainsi, ce problème se pose avec une particulière acuité au sein l'université de Tours, laquelle se déploie sur sept sites principaux, les bibliothèques étant souvent dissociées des lieux de formation.

Les équipes de formation doivent également réfléchir à la construction d'unités d'enseignement optionnel ou d'unités spécifiques. Tant que nous ne mettrons pas en place un répertoire des procédures pédagogiques, nous ne pourrons pas donner réellement tout son poids à l'auto-formation.



II. Une nécessaire réflexion sur l'évaluation des enseignements et des enseignants

Enfin, la rénovation pédagogique passe également par la mise en place d'une réflexion sur l'évaluation des enseignements – en termes de contenus et de procédure – et des enseignants. A Tours, nous envisageons la possibilité d'organiser des premières sessions en contrôle continu et des deuxièmes sessions en examen.

De fait, il n'existe pas décret immuable soutenant que le contrôle continu est nécessairement moins sélectif que l'examen. La véritable question porte en réalité sur la réflexion menée sur l'évaluation : il est possible de trouver des modalités d'évaluation adaptées à chaque situation spécifique d'enseignement.

L'intérêt du LMD est patent, ne serait-ce parce qu'il permet d'évoquer un certain nombre de thématiques pour la première fois. Or dans une université aussi pluridisciplinaire que l'université François Rabelais, ces débats sont essentiels. En effet, la confrontation des cultures d'enseignement et des cultures scientifiques permet de contribuer à une œuvre commune.

Elsa MATZNER

Mon intervention a pour objet de relater l'expérience que nous avons menée à Perpignan en matière de LMD, laquelle constitue une chance remarquable pour l'université française dans son ensemble. L'université pluridisciplinaire de Perpignan (12 000 étudiants) appartient à la vague A ; elle a donc déjà présenté sa maquette. Des quatre domaines proposés, deux ont été retenus en l'état par le ministère :

- le domaine Sciences et Technologies ;
- le domaine Lettres et Humanités.

Les domaines Droit et Gestion seront réexaminés l'année prochaine.

I. Le LMD implique une réflexion sur l'enseignement

Les réunions tenues sur le LMD ont permis de poser un certain nombre de questions élémentaires. Ainsi, nous nous sommes demandés si, dans un système fortement imprégné par le cours magistral, il serait possible de penser autrement pour que les étudiants apprennent différemment.

Le problème est double : diffusion et réception, ce qui pose la question du rôle et de la place tant de l'enseignant que de l'étudiant.

Grâce au LMD, nous assistons à un exercice de décloisonnement. Dans cette nouvelle configuration, les attentes des étudiants entraînent de la part de l'enseignant une plus grande disponibilité. En outre, les étudiants seront leurs propres maîtres d'œuvre : ils choisiront ce qu'ils voudront faire.

Notre travail consiste à transmettre du savoir, à diffuser des connaissances et à former à des compétences. Il s'agit de fournir des méthodes de recherche permettant aux étudiants d'avoir suffisamment d'autonomie à l'intérieur de leurs propres choix. Il ne s'agit pas de sanctionner d'emblée, mais d'encourager l'effort en faisant confiance, en demeurant disponible et en favorisant le travail de recherche en groupes.



De leur côté, les étudiants doivent activement participer aux débats et discussions qui permettent de mettre en évidence le résultat de leur travail de recherche. En outre, ils doivent savoir exploiter les données et synthétiser les connaissances.

II. La question de l'évaluation

L'évaluation n'est pas à sens unique. L'enseignant évaluera la compétence de l'étudiant à travers les éléments suivants :

- l'acquisition et l'assimilation du savoir ;
- les efforts accomplis ;
- la participation à la vie du groupe.

Cette évaluation peut être un contrôle continu avec examen éventuel sans note éliminatoire.

L'évaluation des enseignants par les étudiants se fera sous le mode d'un questionnaire simple :

Qu'attendait-il ? La transmission s'est-elle faite comme prévue ? Les résultats correspondent-ils à l'attente ?

L'étudiant tout comme l'enseignant doit être à l'écoute.

Jacqueline GUIBAL

Mon intervention est consacrée à la mise en place du tutorat dans le cadre du LMD. Ce tutorat, « nouveau », est considéré comme « qualifiant ».

I. Les caractéristiques du tutorat qualifiant

Le tutorat qualifiant présente plusieurs caractéristiques :

- un service aux étudiants ;
- une aide à la réussite ;
- un appui à l'enseignement ;
- une aide à l'encadrement ;
- une réponse aux besoins de formation ;
- une formation reconnue et validée ;
- un acte de citoyenneté étudiante ;
- un facteur d'intégration.

II. Les textes réglementaires

Le tutorat se fonde sur un certain nombre de textes réglementaires :



- la circulaire n°96-246 d'octobre 1996 sur la mise en place du tutorat ;
- l'arrêté du 9 avril 1997 (arrêté Bayrou) ;
- l'arrêté du 18 mars 1998 sur l'organisation et validation du tutorat en premier cycle ;
- l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

Pour l'instant, notre tutorat sera une UE optionnelle, mais nous tendrons à généraliser par la suite l'obligation faite à tous les étudiants de valider au moins une des formes de tutorat.

III. L'acquisition de compétences transversales

L'arrêté du 23 avril 2002 fait appel aux capacités d'innovation des universités et des équipes de formation, ces dernières incluant les tuteurs. Il s'agit également de faire acquérir aux étudiants des compétences transversales désormais indispensables :

- les langues vivantes étrangères ;
- l'utilisation des outils informatiques ;
- les méthodes du travail universitaire ;
- l'utilisation des ressources documentaires.

Nous avons créé une UE « Formation aux fonctions de tuteurs », qui sera intégrée aux maquettes. De fait, nous pourrions disposer d'un vivier d'étudiants qualifiés pour répondre aux exigences d'accueil et de réussite des étudiants et de mise en place des formations transversales.

IV. La description des tutorats spécialisés

« TUTO-TIC » est axé sur l'informatique et la bureautique.

« TUTO-LANGUE » se fonde sur les langues et la conversation.

« TUTO-DOC » concerne la recherche documentaire et le traitement de l'information.

« TUTO-METHODO » s'attache à la méthodologie du travail universitaire, à la méthodologie disciplinaire et l'aide au handicap.



V. Le recrutement des tuteurs

Le recrutement des « apprentis-tuteurs » s'effectuera parmi des étudiants de deuxième ou de troisième cycle, volontaires et disposant des pré-requis spécifiques selon le tutorat demandé. Ils devront également faire preuve de compétences et de motivation.

VI. La formation au tutorat

La formation au tutorat sera assurée par des enseignants et des personnels.

30 heures de formation théorique

Ces trente heures se répartissent de la manière suivante : 15 heures de formation pédagogique commune à tous les tutorats et 15 heures de formation spécialisée, spécifique au tutorat concerné.

40 heures sur le terrain

Le tuteur stagiaire, placé sous la responsabilité d'un enseignant, sera capable dès la dixième heure d'encadrer des étudiants de premier cycle.

La rédaction d'un mémoire

L'étudiant validera une UE équivalant à six ECTS, tout en acquérant une expérience d'enseignement et une compétence.

Pour les enseignants concernés, les tuteurs constitueront une véritable équipe pédagogique inter-UFR. Cette activité bénéficiera d'une reconnaissance statutaire. L'université de Montpellier 1 a déjà attribué un BQE pour la mise en place de ces formations au tutorat.

L'étudiant « qualifié » sera recruté comme tuteur, ses missions étant définies contractuellement :

- il pourra effectuer un maximum de 60 heures par an ;
- il bénéficiera d'une gratification financière totale de 1 000 euros ;
- il aura la possibilité d'acquérir deux à quatre ECTS supplémentaires.

Guy MELANCON

Je souhaite vous proposer mon témoignage de responsable de cellule TICE à l'Université Paul Valéry de Montpellier, témoignage tiré de l'expérience menée avec les équipes enseignantes et les instances décisionnelles de l'université. Les questions et enjeux des TICE se posent dans un cadre plus large que le LMD, auquel elles sont toutefois naturellement associées en ce qu'elles peuvent contribuer à la définition de nouvelles modalités pédagogiques.



I. Des réactions contrastées face à l'introduction des TICE

Je fais l'hypothèse que la situation dans notre université est assez représentative de ce qui se passe ailleurs, comme j'ai pu l'observer à quelques occasions, en France et à l'étranger. Face à l'introduction des TICE dans l'enseignement les attitudes et les tendances sont polarisées. Certains les refusent avec force et sur la base d'arguments qui parfois sont fondés, d'autres adhèrent aux perspectives qu'elles ouvrent et remettent en question leurs pratiques pédagogiques. D'autres, les plus nombreux, se posent en observateurs et sont difficiles à mobiliser. Ce phénomène n'est pas spécifique aux TICE mais reflète la résistance naturelle au changement, quel qu'il soit.

Cette résistance est relativement facile à comprendre et à expliquer. L'introduction des TICE transforme complètement le dialogue entre l'enseignant et les étudiants. Je ne prétends pas pouvoir théoriser sur ce sujet, mais on peut sans trop se tromper affirmer qu'il y a un passage d'un mode unilatéral à un mode multilatéral difficile à appréhender pour l'enseignant, auquel s'ajoute la difficulté d'appropriation de la technologie. Son rôle de diffuseur de la connaissance passe à celui d'animateur ou de coordonnateur d'une micro-société de la connaissance, sans négliger son rôle d'instigateur du dialogue et superviseur des travaux que mène chacun des étudiants.

Nous avons fait le choix au METICE de travailler avec les équipes enseignantes les plus motivées. Il faut d'ailleurs souligner que les équipes ayant fait le choix des TICE ont proposé leur adoption dans l'ensemble de leurs maquettes de formation et non pas seulement pour quelques cours isolés. Cela me semble être la bonne démarche, d'autant plus que ce choix se fait souvent de pair avec une ouverture de l'offre de formation à distance. Elle démontre aussi que la démarche est commune à toute l'équipe enseignante, voire à tout un département.

II. Notre travail d'accompagnement auprès des enseignants

Notre rôle auprès de ces équipes enseignantes est de les accompagner. Nous agissons comme cellule conseil pour ce qui concerne la formation aux outils et la formation des formateurs. On parle en effet du nouveau métier de l'enseignant et on doit s'y préparer. Même les équipes volontaires doivent acquérir ces nouvelles façons de pratiquer l'enseignement. Nous travaillons aussi à repenser le contenu des cours, maintenant rendu accessible aux étudiants sur des supports de diffusion divers, web, CD-rom, papier, etc. Cet éclatement du contenu dans la forme a une double incidence.

Premièrement, l'interactivité de la salle de classe laisse la place à l'interactivité telle qu'elle peut se pratiquer avec les TICE : liens hypertextes, compositions ou synchronisation de séquences vidéos ou de commentaires filmés avec un texte, alternance entre lectures, théorie et exercices au gré de la volonté de l'étudiant, etc.

Ce remodelage du contenu doit être précédé d'une réflexion et suivi d'un important travail de production. Le passage d'un discours linéaire (le photocopié) à une myriade d'éléments et à leur combinatoire pédagogique n'est pas simple. Cette réflexion doit aussi être menée en vue d'une instanciation dans les technologies disponibles. Nous avons fait le choix au METICE de constituer avec les enseignants des équipes comprenant des professionnels du multimédia. Ces professionnels



se posent en interlocuteur et en médiateur du savoir que possède l'enseignant et qu'il souhaite transmettre.

Il me semble indispensable que ce travail avec l'enseignant soit fait non seulement par des experts de la conception multimédia, mais par des non-enseignant. La partie la plus difficile de cette réflexion consiste non pas à trouver une forme à donner au contenu, mais à définir clairement les objectifs du cours au bon niveau de granularité. Une fois cet exercice accompli, l'enseignant est souvent à même de proposer le bon support, même s'il ne participe pas nécessairement à la réalisation du contenu. Cette démarche se rapproche des méthodologies utilisées lors de la validation des acquis d'expériences. Elle est aussi indispensable lorsqu'il s'agit d'évaluer les enseignements.

Deuxièmement, la question de la rétribution du travail des enseignants au sein de ces équipes d'ingénierie pédagogique se pose systématiquement. Bien que l'on puisse bricoler des solutions locales à ce problème, c'en est un qui doit être soulevé au niveau des établissements. La solution exige par ailleurs que l'on distingue dans le travail de l'enseignant les phases de production de contenus et les séances d'animation des formations. L'introduction de tuteurs dans les animations des formations à distance en est l'illustration tangible. Ces questions sensibles sont difficiles à résoudre en ce qu'elles exigent de repenser le métier de l'enseignant et la définition de ses tâches, qui ne sont aujourd'hui définies qu'en terme d'heures de présence physique en salle de cours.

III. De l'importance de l'engagement des instances décisionnelles

Mes quelques remarques posent donc en termes simples les questions incontournables amenées par l'introduction des TICE dans l'enseignement. Bien que des solutions puissent être trouvées sur le terrain, il est absolument nécessaire que le débat soit mené au niveau des universités et que les directions prennent position. L'introduction des TICE et le développement de l'enseignement médiatisé (à distance en partie ou en totalité) doit s'appuyer sur des objectifs formulés clairement par la direction :

- S'agit-il de contourner des contraintes d'espace et de temps ? de composer différemment présentiel et travail autonome ?
- S'agit-il d'un objectif de qualité (des contenus, de l'encadrement), faut-il ne cibler les efforts que sur quelques formations ou sur l'ensemble ?
- L'effort d'intégration et d'utilisation des TICE doit-il être fait sur les cycles M ou D en priorité, ou vise t-on aussi les enseignements de masse ?
- S'agit-il d'ouvrir l'offre de formation au niveau national ou européen ?
- Le projet participe t-il d'un regroupement régional d'établissement ou d'une politique de site ?
- Etc.

(Les motivations et objectifs de chaque composante d'un même établissement peuvent évidemment différer.) De plus, le projet d'intégration des TICE au niveau de l'établissement devra s'intégrer naturellement dans un projet de développement des environnements numériques de travail, pour les



étudiants, les enseignants et tout le personnel. Il s'agit en réalité de favoriser le développement une nouvelle culture de la communication à plusieurs canaux, asynchrones, comme nous en prenons doucement l'habitude avec internet.

La question de la rétribution des enseignants et de la prise en compte de l'encadrement pédagogique effectué à l'aide des nouveaux médias doit-elle aussi être étudiée sérieusement. Cette question est intimement liée au calcul des enveloppes d'heures – de présence en salle de classe – accordées aux composantes. Dans le cas de l'enseignement à distance, la situation est rendue difficile lorsque les étudiants à distance sont assimilés à des étudiants non-assidus. Il est à mon sens nécessaire de définir un statut spécifique pour ces étudiants qui les distingue tant du point de vue des procédures administratives diverses, que du point de vue de leur prise en compte dans la répartition des ressources d'enseignements, à tous niveaux.

En conclusion, l'intégration des TICE s'est bien engagée sur le terrain grâce aux efforts et aux travaux des pionniers. La seconde phase, actuelle, exige une prise de position des équipes de direction et des instances décisionnelles des établissements. C'est seulement à cette condition que pourrons être mis en place de façon durable des structures capables d'accompagner les enseignants, de mobiliser le plus grand nombre et d'assurer le succès de la migration vers les TICE.



Questions

Domitien DEBOUZIE

Le LMD, qui est conçu comme un processus de convergence européenne, va également entraîner un bouleversement de l'évaluation de la qualité des enseignements. Plusieurs méthodes sont envisageables :

- l'élaboration d'une charte qualité sur les démarches pédagogiques ;
- l'élaboration d'un référentiel de la qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur.

En tant que chefs d'établissement, nous serons interrogés sur la façon dont nous aurons mis en place le LMD. Il convient donc d'établir une série de critères qualitatifs attestant que le cahier des charges du LMD est effectivement bien rempli. Par exemple, il est envisageable d'édicter une charte sur les examens.

Nous allons réfléchir pour voir comment il est possible de mutualiser les expériences pédagogiques menées dans les différents établissements.

Marie-Jeanne PERROT-MINNOT, Université de Bourgogne

Madame Guibal, avez-vous prévu une procédure d'évaluation des tuteurs par les étudiants « tutorés » ?

Comment évaluez-vous les besoins en tutorat, afin d'ajuster l'offre à la demande ?

Jacqueline GUIBAL

Les étudiants évalueront le tuteur. S'agissant de l'ajustement de l'offre à la demande, nous devons générer tout d'abord les premiers éléments du vivier. Cependant, la question essentielle portera sur les moyens : il nous faudra bien payer les tuteurs.

De la salle

Le tutorat a été essayé depuis quatre ans dans l'ensemble de nos universités et nous avons pu constater que cette démarche ne fonctionnait pas très bien. Une des raisons principales est liée à la faible fréquentation des séances de tutorat par les étudiants. Avez-vous trouvé une solution pour remédier à ce problème ?



Jacqueline GUIBAL

Pour remédier à ce problème, il convient de rendre ce tutorat obligatoire, notamment pour les tutorats de langue, de bureautique et de documentation.

Domitien DEBOUZIE

Si le tutorat est facultatif, nous courons le risque de ne pas toucher les étudiants les plus concernés, c'est-à-dire les étudiants en détresse ou qui connaissent d'importantes difficultés. Dans mon établissement, nous avons envisagé de flécher le tutorat sur les étudiants ayant des problèmes d'adaptation, afin que les tuteurs travaillent spécifiquement avec ces étudiants.

Jacqueline GUIBAL

Dans le schéma que nous avons retenu, nos tuteurs aident à l'encadrement.

Domitien DEBOUZIE

Vos propos contiennent aussi une dimension politique : il est très discutable de faire effectuer le travail d'un enseignant par un étudiant. De manière générale, j'envisage le tutorat uniquement comme un accompagnement aux enseignements, et non pas comme une substitution.

Jacqueline GUIBAL

Naturellement.

Michaël POUZENC, université Toulouse 2 – Le Mirail

Dans l'UE de formation au tutorat de Montpellier, quarante heures de stage sont prévues pendant lesquelles l'apprenti tuteur encadre des étudiants. Ces quarante heures sont-elles indemnisées ou s'agit-il d'un bénévolat ? De la même manière, des anciens tuteurs intervenant en tant que formateurs dans l'UE seront-ils payés de manière complémentaire ?

Jacqueline GUIBAL

Les quarante heures font partie du stage, qui n'est pas rémunéré, mais qui permet d'acquérir une UE et des compétences. En revanche, la gratification du tuteur s'élève à 1 000 euros pour 60 heures de participation effective.



Claire PANIGEL, Ecole Nationale des Chartes

Je souhaiterais que Monsieur Lussault développe le rôle qu'il souhaite donner à la bibliothèque de Tours dans le cadre du projet de rénovation pédagogique.

Par ailleurs, je suis très réticente quant à l'utilisation du concept TICE, lequel me paraît très flou. En outre, nombre des compétences identifiées dans les TICE relèvent en réalité de la documentation. Qui sera chargé de réaliser les enseignements de TICE ? Nous fondons-nous uniquement sur le tutorat ou est-ce mis en relation avec une méthodologie intellectuelle reposant sur des enseignants ou des professionnels de la documentation ?

Michel LUSSAULT

Je considère que toute formation universitaire ne peut être conçue sans bibliothèque, quelles que soient les disciplines. L'acte de formation est double.

- La formation à la documentation scientifique et à la bibliothèque en règle générale est nécessaire.
- La fréquentation de la bibliothèque constitue également un acte de formation au quotidien.

Nous avons ainsi essayé d'intégrer le service central de documentation dans notre réflexion sur le LMD. D'une part, les personnels du SCD contribuent déjà à des modules de sensibilisation à la documentation scientifique. D'autre part, ils sont associés au groupe de réflexion constitué autour d'un service commun de ressources audiovisuelles et multimédia pédagogiques.

Il s'agit de faire en sorte que chaque enseignant dispose d'une adresse de site pédagogique qui serait consultable à partir de centres de ressources pédagogiques disséminés sur l'université. Nous demandons au SCD de réfléchir à ce que signifie une mise à disposition effective d'une ressource documentaire. De fait, le LMD constitue une chance pour redonner à la documentation de bibliothèque un rôle réel dans la formation.

Jacqueline GUIBAL

S'agissant du tutorat ; le « TUTO-DOC » doit justement permettre de développer un travail mêlant les objectifs des enseignants et les outils disponibles en bibliothèque. La maquette a été réalisée au quatre cinquième par les bibliothécaires de notre université.

Domitien DEBOUZIE

L'université Claude Bernard propose une UE obligatoire d'information scientifique et technique (IST) pour les étudiants, qui est réalisée par les équipes du SCD.



Guy MELANCON

Les TICE n'ont pas pour vocation à se substituer aux enseignements ; ils sont complémentaires. J'utilise les TICE pour étendre mon accompagnement auprès des étudiants pendant les treize semaines d'un semestre, qui équivalent pour chacun des étudiants à un encadrement d'une vingtaine de minutes sur tout le semestre ... Il faut utiliser les technologies pour ce qu'elles peuvent apporter ...

Christian MOREAU, Université de La Rochelle

A La Rochelle, le service de documentation participe à la formation dans les UE de méthodologie depuis quatre ans.

Comment avez-vous intégré dans la formation le personnel des services communs ?

Domitien DEBOUZIE

Dans le projet d'établissement, nous avons pris la peine de former une équipe de travail regroupant les services communs. Naturellement, les personnels du SCD et du SCUIO participent aux réunions. De fait, les présidents d'université doivent faire participer ces responsables aux décisions politiques.

Raphaël CHAMBON, étudiant élu au Conseil d'Administration de l'Université Paris 1

Il me semble difficile de traiter la question de la rénovation pédagogique sans évoquer les cours en petits groupes. Or dans mon université, des amphis accueillent encore en DEUG de près d'un millier d'étudiants.

En outre, j'émetts deux inquiétudes.

la question des moyens

Comment évaluez-vous les moyens supplémentaires dont vous auriez besoin ? Comment comptez-vous mettre en place les dispositifs que vous venez de présenter ?

la question des normes nationales

Le projet de tutorat présenté par l'université de Montpellier est intéressant, mais nous savons que l'échec relatif du tutorat 1997-1998 était à la fois dû à une absence de moyens, mais également à une expérimentation assez éparse sur les Universités.

Domitien DEBOUZIE

S'agissant des petits groupes, les évaluations réalisées ont indiqué que les pratiques différaient selon les établissements. Le bilan des petits groupes est positif en tant que transition entre le lycée et l'université, notamment dans certains domaines de Sciences et Technologies.



La prise en compte de toutes les innovations pédagogiques sera difficilement pris en compte dans une nouvelle version du système SAN REMO, qui verra le jour dans les prochaines semaines. Il semble plus vraisemblable que les principales innovations pédagogiques soient discutées et « rémunérées » dans le contrat d'établissement. Les présidents devront effectuer des arbitrages pour déterminer les mesures d'accompagnement qui pourront être mises en place. Pour le moment, il n'existe pas de réflexion globale sur le coût du LMD : chaque établissement possède ses propres caractéristiques. Néanmoins, il est essentiel de parvenir à une estimation des coûts par grande discipline.

Michel LUSSAULT

Au sein de l'université de Tours, j'ai mis en place un groupe de réflexion sur le coût pédagogique réel de chaque étudiant par composante. Cette procédure est compliquée à mettre en place, mais résultats sont fascinants et assez dévastateurs. Il s'agit donc d'un outil puissant, non seulement pour pouvoir discuter avec le ministère, mais également en termes de politique interne.

Pierre-Yves FREY, Université de Limoges

Je souhaiterais que Michel Lussault précise la notion de « répertoire de procédures spécifiques standard ». L'équipe de formation dispose-t-elle pour l'instant des éléments qui lui permettent de construire un tel répertoire ? Ne doit-elle pas bénéficier d'un apport en termes de formation. continue ?

Michel LUSSAULT

Le passage au LMD sera naturellement progressif ; il prendra du temps. Ainsi, le répertoire n'est pas tant un pré-requis du contrat en préparation qu'un objectif du futur contrat quadriennal. A l'aide des équipes pédagogiques, il s'agit de composer un système de référentiels et un répertoire, afin que le passage au LMD corresponde *de facto* à une véritable innovation. Il est nécessaire de faire comprendre aux équipes qu'un des objectifs du prochain contrat porte précisément sur la constitution de référentiels qui permettront d'affiner les méthodes pédagogiques, d'évaluer convenablement les enseignants et de préparer un futur contrat avec des outils plus assurés.

Pour le moment, nous travaillons en aveugle : nous ne disposons que de quelques stéréotypes pédagogiques comme le cours magistral à mille, le petit groupe à douze et l'auto-formation à deux ou trois... Or il me semble que les actes de formation sont beaucoup plus nombreux, même s'ils sont en nombre fini. Par exemple, la pratique de la lecture n'est plus la même aujourd'hui qu'il y a quelques dizaines d'années, les étudiants ne sont plus les mêmes. Il s'agit pour nous d'une chance extraordinaire, dans la mesure où cela permet de redonner du sens à des interrogations portant sur des méthodes élémentaires.



Elsa MATZNER

Je pense que dans nos pratiques d'enseignement nous ne faisons peut-être pas assez confiance aux étudiants. Par conséquent, nous devrions modifier nos comportements.

La pédagogie a toujours existé, l'enseignant dispose de « ficelles » d'enseignement, mais la proximité de l'intervenant est un facteur déterminant dans le succès ou le non-succès de la transmission du savoir – qu'il s'agisse d'une conférence, d'un cours magistral, du travail en groupe, des travaux dirigés ou pratiques.

Gilles LAJOIE, Université de la Réunion

Nous sommes tous conscients que la tâche qui nous attend est immense. Cependant, j'ai l'impression que nous tentons d'ouvrir de très grands chantiers de manière trop simultanée. Ma remarque est certainement naïve, mais l'ampleur de la tâche et les échéances qui nous attendent me semble considérables.

Je souhaite par ailleurs saluer l'excellent dispositif évoqué par Jacqueline Guibal. De fait, il ne s'agit pas uniquement d'une question de moyens. A l'université de la Réunion, le « père Noël » passe tous les ans. Il s'agit du Conseil général de la Réunion, lequel nous accorde plusieurs centaines de milliers d'euros de subventions. Grâce à ces moyens, nous avons pu établir depuis quelques années un dispositif appelé les « Ateliers de la réussite », lesquels regroupent près de 150 tuteurs. Cependant, il convient certainement de poursuivre un effort organisationnel. A cet égard, je tiens à vous soumettre la question suivante : l'objectif du tutorat qualifiant consiste-t-il à disposer d'un élément qualifiant de plus dans une palette d'UE déjà riche ? A l'inverse, s'agit-il d'une véritable aide à la réussite pour les étudiants en situation d'échec en DEUG 1 ?

Jacqueline GUIBAL

Le tutorat qualifiant constitue une aide à la réussite : le tuteur n'est pas qu'un simple interlocuteur supplémentaire. Cet interlocuteur qualifié peut soutenir l'étudiant de manière efficace, dans la mesure où il est plus proche de l'étudiant et de ses préoccupations que nous ne pouvons l'être.

Lorsque nous avons mené cette expérience en Pharmacie, nos collègues ont manifesté leur désapprobation : une étudiante était venue nous demander de pouvoir faire du tutorat en première année. Les enseignants craignaient qu'un apprenti-tuteur puisse tenir des propos erronés sur un sujet qui serait susceptible de tomber un jour d'examen. De fait, à partir de ce moment, nous avons renforcé le système pour répondre à toutes les objections qui pourraient nous être formulées. Ainsi, à partir du moment où les enseignants s'engagent personnellement, les contenus sont sûrs. Pour le moment, toutes disciplines confondues, nous disposons d'une trentaine d'enseignants dans le dispositif de tutorat.



Jean-Pierre BOREL, Université de Limoges

En termes de pédagogie, une des possibilités du LMD consiste à pouvoir regarder l'étudiant en face, en intégrant les difficultés qu'il rencontre, lesquelles sont nombreuses. Ainsi, en Sciences, moins d'un tiers des étudiants parviennent à obtenir leur DEUG en deux ans. L'intérêt du LMD qui n'est pas un « 3-5-8 », est de pouvoir étaler la pédagogie et essayer d'imaginer que l'étudiant qui fera son L en quatre ans ne se contentera pas de prendre des petites « briques » dans le parcours classique en trois ans.

Les universités qui ont déjà travaillé sur le LMD ont-elles étudié ce problème, notamment en construisant des parcours pédagogiquement adaptés pour des étudiants souhaitant réussir leur licence en quatre ans ?

Michel LUSSAULT

En tant qu'université de la vague B, je ne peux pas répondre de manière assurée et péremptoire. A l'université de Tours, nous testons depuis deux ans un système de rentrée différée pour les étudiants présentant des difficultés manifestes au bout de deux à trois mois. Ainsi, ils commencent leur S1 au début du S2, avec des modalités leur permettant de suivre un programme à temps compensé et de faire un DUT en cinq semestres au lieu de quatre.

De fait, un tel dispositif est envisageable sous trois conditions :

- une très bonne identification des étudiants en difficulté, et donc des critères pour les identifier ;
- la possibilité de faire une rentrée différée pour un nombre non négligeable d'étudiants ;
- la possibilité de programmer tous les enseignements de L2 à L6 dans la foulée, afin qu'ils puissent suivre.

Nous sommes nécessairement confrontés à des difficultés matérielles, mais la question mérite d'être posée. Pour certaines composantes, nous devrions pouvoir expérimenter ce système lors du prochain contrat et essayer de le généraliser par la suite.

Elsa MATZNER

La question s'est naturellement posée à l'université de Perpignan. Ainsi, pour les facultés de Sciences et de Lettres, nous avons imaginé créer des unités de soutien pour détecter les étudiants en difficulté. Il s'agit en quelque sorte d'un système à la carte.

Michel LUSSAULT

Le système de rentrée différée est extrêmement intéressant et très formateur, même s'il implique des dispositifs et des moyens importants.



Organisation des semestres

Table Ronde

Ont participé à la table ronde :

Mario AHUES, Vice-Président CEVU - Université de Saint-Etienne

Jacques CALVET, Professeur d'économie, membre du CEVU – Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse

Gilbert REVERDY, Vice-Président CEVU – Université de Savoie-Chambéry

La table ronde a été animée par Christine POIRIER, chargé de mission LMD – Université de Tours.

Christine POIRIER

Cette dernière table ronde permet d'aborder une question récurrente ; celle de l'organisation des semestres. Cette problématique n'est pas récente, puisque nous devons fonctionner en semestres depuis les arrêtés de 1997. Cependant, elle ne semble pas être totalement résolue, puisque des questions demeurent, voire s'accroissent. Ainsi, nous pourrions discuter de différents aspects lors de la table ronde. Par exemple, nous pouvons nous interroger pour savoir comment il est possible de construire un calendrier cohérent, intégrant la mobilité des étudiants et des enseignants.

En outre, les semestres ne sont pas composés du même nombre de semaines suivant les universités. De plus, à l'intérieur d'une même université, chaque composante adopte souvent son propre calendrier. Or comment est-il possible de proposer des formations interdisciplinaires sans adopter le même calendrier ?

Que dire également de l'organisation d'une première, puis d'une deuxième session ? La compensation doit-elle être semestrielle ou annuelle ? Que faire des étudiants en perte ? Devons-nous envisager une nouvelle organisation des enseignements ? En effet, pour le moment, nous raisonnons à partir de cours hebdomadaires. Ne serait-il pas possible d'imaginer une répartition différente des enseignements, notamment par blocs ? Un tel dispositif permettrait-il aux enseignants-chercheurs d'effectuer leurs enseignements durant un temps relativement limité et de consacrer le temps ainsi libéré à leurs recherches ?

Les trois intervenants vont à présent vous exposer leurs expériences respectives.

Mario AHUES

Je tiens à remercier l'A.M.U.E. de m'avoir permis de participer à cette rencontre ; je suis un produit de ce qui est appelée aujourd'hui la « mobilité internationale ». Dans mon cas, il s'agit même d'une mobilité inter-hémisphère...



L'université de Saint-Etienne a décidé de passer au LMD dans tous les champs disciplinaires des premiers et seconds cycles, à partir de la semaine prochaine. En effet, nous recevons les premières inscriptions d'étudiants le lundi 7 juillet. Le LMD pose des problèmes au niveau national pour lesquels on cherche des solutions locales, selon les caractéristiques de chaque université. L'université de Saint-Etienne accueille 12 700 étudiants et propose des enseignements pluridisciplinaires. Nous sommes 720 enseignants-chercheurs répartis sur trente et une équipes de recherche, dont vingt-six bénéficient d'un label. L'Université dispose de 460 personnels I.A.T.O.S. répartis sur plusieurs sites formant une surface totale de 124 000 mètres carrés environ.

A une exception près, toutes les équipes interviennent dans la formation de premier et second cycles. L'exception est constituée par une équipe non labellisée dans le secteur de la gestion, qui compte un grand nombre de chercheurs, aucun ne possédant l'HDR et dont la productivité est très faible, notamment en termes de publications. Ce domaine, qui avait proposé plusieurs mentions de master sur un large spectre de spécialités, a obtenu une très mauvaise note lors de l'évaluation effectuée par des experts. Nous avons proposé une offre reconstruite, et l'institution qui est à l'origine de cette faible productivité demeurera un IUP : elle ne sera pas transformée en master.

I. Les dispositifs spécifiques

Les dispositifs spécifiques sont financés par des collectivités territoriales : la région Rhône-Alpes, la ville de Saint-Etienne et l'agglomération stéphanoise (Saint-Etienne Métropole). De fait, nous bénéficions de l'appui notoire de toutes les collectivités locales, lesquelles permettent de mettre en place une série de dispositifs d'accueil, dont un système de tutorat, même si notre projet est plus modeste que celui de l'université de Montpellier.

De même, l'exploitation des outils informatiques modernes nous pose un problème d'ordre philosophique : pour la première fois, les moyens dépassent les objectifs. Par conséquent, la responsabilité de l'université est immense : il faut créer des objectifs pour que ces moyens se privent de le faire... En effet, le jour où nos objectifs seront définis par nos moyens, il s'agira d'une perversion irréversible de l'institution universitaire.

II. Les domaines de formation

L'Université a défini les six domaines de formation suivants :

- Arts, Lettres et Langues ;
- Biologie, Sport et Santé ;
- Droit ;
- Economie et Gestion ;
- Sciences et Technologies ;
- Sciences humaines et sociales.



L'architecture LMD propose 23 mentions de licence, 9 licences professionnelles et 13 mentions de master – dont 12 intègrent un parcours recherche et 11 intègrent un parcours professionnel. Les licences professionnelles ont été assimilées au domaine LMD.

III. Les équipes de formation et les diplômes

Nous avons fait le choix d'une équipe de formation par mention. L'ensemble des responsables d'équipes par mention vont constituer un Comité de pilotage du domaine auquel ces mentions appartiennent. Les équipes auront deux dimensions de gestion :

- les semestres – les jurys et la gestion des parcours étudiants ;
- les disciplines – les contenus et objectifs pédagogiques et la gestion des spécialités.

Nous pensons que les équipes de formation doivent se réunir au moins une fois par semestre pour mettre en œuvre le processus et la procédure d'évaluation des enseignements. A cette intention, nous les invitons à intégrer un membre extérieur, issu de la même université mais appartenant à un domaine différent, ou bien issu d'une autre université.

IV. Le crédit européen

A partir des hypothèses formulées sur le temps consacré à sa formation par l'étudiant, nous avons estimé qu'un crédit correspond à vingt heures de travail semestriel, soit une heure et demie de travail hebdomadaire, approximativement. Une autre hypothèse se fonde sur le principe que 50 % du travail de l'étudiant est effectué avec un enseignant : la moitié des crédits représente du travail en présentiel. En termes de charge d'enseignement, un semestre coûte 300 heures-étudiant, environ.

V. Le rattrapage et sa finalité

Robert Fouquet, président de l'université de Saint-Etienne a adopté la position suivante au sujet du rattrapage : « *La procédure de rattrapage n'a pas vocation à combler des carences – ce qu'est la fonction du redoublement – mais à surmonter les difficultés créées par un accident de parcours* ».

Le rattrapage est prévu dans un cadre semestriel ; la deuxième session étant séparée d'une quinzaine de jours de la première. Le deuxième semestre ne débutera que lorsque les deuxièmes sessions du premier seront terminées.



VI. Le calendrier 2003-2004

Une seule délibération a lieu ; elle intervient après le calcul de la note finale. Le premier semestre débute le 1er septembre au plus tôt et s'achève avant les vacances de fin d'année. Le mois de janvier est consacré à la deuxième session et aux délibérations.

Le deuxième semestre débute le 2 février au plus tôt et s'achève le 29 mai au plus tard. La deuxième session et les délibérations se tiennent entre la mi-juin et la mi-juillet.

A l'âge de dix-huit ans, j'ai eu l'occasion de participer à la mise en place de la réforme universitaire chilienne en 1970, dont les caractéristiques en termes d'objectifs étaient les mêmes que celles de la réforme européenne. Cette expérience, positive sur tous les plans est à l'origine de la décision du président Fouquet de proposer au CEVU ma candidature comme vice-président. Je me permets de vous le dire publiquement : j'ai accepté d'occuper la charge de vice-président du CEVU de Saint-Etienne pour remercier votre pays de m'avoir permis de continuer d'être ce que je suis.

Jacques CALVET

L'université d'Avignon et des pays du Vaucluse est une petite université rassemblant 7 000 étudiants. Mon intervention a pour objet de vous présenter les résultats de réflexions menées au sein du CEVU d'Avignon.

I. Le calendrier actuel

Le calendrier actuel repose sur deux principes initiaux :

- l'annualité de l'organisation des études ;
- la construction hiérarchique des diplômes.

Sur ce calendrier initial, des couches sédimentaires successives se sont ajoutées :

- une organisation en semestres induisant la multiplication des examens ;
- l'acquisition définitive de modules « infra-annuels »
- les passages *a minima*.

Ce calendrier est marqué par un certain nombre de paradoxes rendant le système de plus en plus ingérable et, dans une certaine mesure, plutôt absurde. Ainsi, le temps passé à contrôler est trop long ; corrélativement le temps passé à enseigner est trop court, ce qui induit une rigidité des plannings. Enfin, les étudiants sont laissés à eux-mêmes pour préparer une deuxième session maintenue contre vents et marées.



II. La nécessaire remise à plat du calendrier

Le principe de base de cette rénovation consiste à caler le calendrier sur la logique du système LMD :

- le semestre est envisagé comme unité de base ;
- le diplôme est obtenu par accumulation de crédits.

L'objectif consiste à diminuer le temps de contrôle et à augmenter le temps disponible pour l'enseignement.

III. Deux propositions

1. Première proposition

Le principe directeur de cette proposition est le suivant : la deuxième session se déroulera immédiatement après la première, sur le modèle de la session de rattrapage du baccalauréat.

a. Le calendrier indicatif

Le semestre d'automne débute à la mi-septembre, la première session intervenant juste avant les congés de fin d'année, à l'issue desquels le jury se réunit. La deuxième session intervient immédiatement après la première session.

Le semestre de printemps débute à la mi-février, la première session intervenant fin mai et le jury de session se réunissant à la mi-juin. La deuxième session a lieu immédiatement après la première session.

b. Les avantages et inconvénients de la première proposition

Les avantages sont les suivants :

- l'absence de déconnexion des enseignements et de leur contrôle ;
- la semestre est entièrement bouclé avant le début du semestre suivant.

Les inconvénients sont les suivants :

- le temps consacré aux examens est encore important ;
- les étudiants réussissant la session sont confrontés à de longues plages d'inactivité.

Concrètement, l'objectif d'accroître significativement le temps disponible pour l'enseignement n'est pas atteint. La raison en est simple : le temps qui aurait pu être dégagé a été consacré à l'organisation d'une deuxième session spécifique.



2. Deuxième proposition

La deuxième proposition, qui a ma préférence, est guidée par le principe directeur suivant : la session 2 du semestre « S » est la session 1 du semestre « S+2 ». Par exemple, la session 2 du semestre d'automne de l'année « N » est la session 1 du semestre d'automne de l'année « N+1 ».

a. Le calendrier indicatif

Concrètement, le semestre d'automne débute à la mi-septembre ; les examens, les corrections et les jurys intervenant en janvier. Le semestre de printemps débute en février et s'achève en juin.

b. Les avantages et inconvénients de la première proposition

Les inconvénients de cette proposition résident dans la suppression de fait de la deuxième session. Cependant, cet inconvénient est assez faible, compte tenu des éléments suivants :

- peu d'étudiants se présentent à la deuxième session et encore moins y réussissent ;
- dans un système semestriel avec crédits cumulables, l'enjeu n'est plus le passage ou le redoublement ;
- le système de crédits cumulables incite de toute manière à revoir le système d'inscription.

En revanche, les avantages de cette formule sont nombreux :

- l'augmentation du temps disponible pour l'enseignement ;
- la suppression des temps d'inactivité pour les étudiants qui réussissent ;
- la réduction de moitié des sujets à préparer par les enseignants ;
- l'adaptation du système à la logique LMD.

Gilbert REVERDY

L'université pluridisciplinaire de Savoie-Chambéry accueille 12 000 étudiants. Elle a décidé de mettre en œuvre le LMD dès la rentrée 2003, ce processus étant accompagné d'une restructuration de la recherche. L'accueil de notre projet par le ministère n'a pas donné lieu à des difficultés majeures. Cependant, il convient de relever que les petites universités sont handicapées pour les masters de recherche.

Compte tenu du caractère pluridisciplinaire de notre université, nous avons laissé des marges de manœuvre conséquentes aux responsables des cinq domaines de formation. De fait, le dossier que nous avons soumis au ministère était très solide : nous avons établi un modèle pour le L et un modèle pour le M. Nous mettrons en application ce système dès la rentrée 2003, même si certains diplômes termineront leur existence en 2003-2004.

Le dispositif spécial de compensation est le suivant : nous compenserons au niveau du semestre. Nous avons travaillé *a minima* sur la définition des pré-requis pour rentrer dans les UE supérieurs. S'agissant de l'organisation de la deuxième session d'examen, les décisions sont en voie de règlement définitif. Ainsi, les étudiants échouant en juin disposent de deux mois pour se réorienter ;



ce dispositif sera mis en application dès l'année prochaine par les Sciences. En revanche, les autres domaines sont plus frileux et souhaitent discuter davantage des dispositions pédagogiques particulières.

Nous avons donc demandé au ministère de nous aider, afin de proposer un fort accompagnement des étudiants lors de la mise en œuvre sur quatre ans du LMD. Ainsi, nous avons mis en place un certain nombre de moyens permettant d'organiser la deuxième session en juin, en établissant des dispositions particulières faisant appel aux enseignants.



Questions

Serges FAURE, université d'Amiens – Picardie

Monsieur Calvet, selon votre deuxième proposition, un étudiant qui raterait son premier semestre 2004, passerait sa session d'examen en janvier 2005. S'il échoue à nouveau, il repassera la session en 2006, voire en 2007 en cas de nouvel échec.

Ce système ne contraint-t-il pas l'étudiant à suivre dès l'automne 2005 l'enseignement le concernant ? Ne s'agit-il pas d'une manière de gommer la deuxième session ?

Jacques CALVET

L'objectif revient effectivement à gommer la deuxième session. Mon idée est la suivante : la meilleure manière d'obtenir un diplôme consiste à suivre des enseignements plutôt que de passer un maximum d'examens, pour finalement avoir une chance de réussir.

Par ailleurs, si les enseignements évoluent, ils ne sont pas modifiés sur le fond chaque année.

Mario AHUES

Je tiens à évoquer deux problèmes auxquels nous n'avons pas réfléchis.

la pérennité des crédits

Que peuvent valoir aujourd'hui trente crédits de biologie moléculaire obtenus en 1920 ?

la pérennité des inscriptions

Combien de fois allons-nous permettre à l'étudiant de s'inscrire à la même mention d'une même licence ?

Jacques CALVET

Les étudiants élus au CEVU ont été les plus chauds partisans de la deuxième proposition.

Gilles TALADOIRE, université de la Nouvelle-Calédonie

En Nouvelle-Calédonie, les lycéens passent le baccalauréat au mois de décembre ; la rentrée universitaire intervenant au mois de février. Cette superposition de calendrier pose question : un étudiant néo-calédonien qui passe le baccalauréat au mois de décembre peut-il rentrer dans un semestre 2 en février ? En outre, comment les étudiants pourront-ils passer d'une université à une autre ?



De la salle

Dans notre université, un étudiant peut arriver au deuxième semestre : les deux semestres de la première année sont sans pré-requis *a priori* et peuvent donc être présentés dans n'importe quel ordre.

Elsa MATZNER, université de Perpignan

Monsieur Ahues, de quelle manière les enseignants ont-ils réagi à l'idée de rentrée avancée ?

Mario AHUES

Dans certains secteurs, nous avons été confrontés à des réticences ; dans d'autres, à des résistances. Cependant, le calendrier de la recherche est une conséquence du calendrier de l'enseignement.

De la salle

L'initiative de l'université de Saint-Etienne en matière de compensation me semble assez positive : elle permet de tenir compte de la progression des étudiants, notamment en première année.

La deuxième session présente certes des défauts. Cependant, s'agissant de la deuxième proposition évoquée par Monsieur Calvet ; comment est-il possible à étudiant de passer au mois de janvier les examens du semestre 3, mais également sa session de rattrapage ?

Mario AHUES

Nous avons consulté les étudiants et ils nous ont demandé de ramener la séance de rattrapage du mois de septembre au mois de juillet.

Jacques CALVET

Le problème se pose à déjà à l'heure actuelle : un étudiant qui échoue à la première session du premier semestre et à la première session du second semestre doit bien préparer deux sessions de rattrapage pour le mois de septembre.

Djafer BENACHOUR, ministère de l'Enseignement supérieur algérien

Tout le monde semble d'accord pour revoir les méthodes pédagogiques à l'occasion de la mise en place du LMD. A cet égard, n'est-il pas opportun de penser à un autre modèle d'examen ? Des réflexions ont-elles été menées en ce sens ?

Mario AHUES

Nous avons entrepris une réflexion sur la nature d'une unité d'enseignement. De fait, il faut commencer par définir des objectifs en termes de savoir-faire. L'évaluation n'est qu'une manière de constater si l'objectif est effectivement atteint et si oui, dans quelle mesure.



Conclusion et évaluation de la journée

Gilles COTTEREAU

Président de l'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements

Notre journée s'achève. Je tiens à remercier le personnel de l'Agence, mais également tous les intervenants et tous les participants.

Nous avons tous compris l'importance de la mutualisation : nous sommes en train de basculer d'un système d'une université française napoléonienne à un système regroupant plusieurs universités françaises. Puisque les textes sur l'organisation du LMD sont relativement généraux et que nous faisons tous partie d'un service public de l'enseignement supérieur, il est indispensable d'effectuer régulièrement une mutualisation des expériences, des succès et des échecs.

Saisissez-vous de l'outil que représente la banque de données de l'Agence, pour indiquer sur le site de l'Agence les expériences que vous avez menées. Pointez ce qui a été très positivement perçu mais également ce qui a été rejeté. Naturellement, nos universités développeront des projets teintés de différence. Cependant, ces projets seront inscrits dans un même processus global. En effet, nous conservons l'idéal de produire une offre de recherche lisible pour un étudiant – français ou étranger – qui cherche dans le paysage international à obtenir un savoir, pour pouvoir demain le transmettre et s'insérer dans nos sociétés.

Je vous remercie.