

*Rôle et missions des directeurs des
études/équipes de formation*

mardi 17 janvier 2006

- compte-rendu -



TABLE DES MATIERES

Ouverture	4
François PETIT <i>Président du comité de suivi Licence LMD</i>	
1. Présentation du cycle d'échanges	4
2. Résultats de l'enquête du comité de suivi de la licence.....	4
3. Commentaires personnels	5
Problématique et enjeux.....	7
Domitien DEBOUZIE <i>Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, Président de l'université Claude Bernard-Lyon 1</i>	
1. Les problématiques	7
2. Les enjeux de la société.....	8
Témoignage	13
Marie-Françoise BOURDEAU <i>Directrice, département de licence, université Bordeaux 1</i>	
1. Présentation	13
2. Organisation fonctionnelle du cycle licence	13
3. L'équipe de formation de la licence.....	13
4. Les directeurs des études	14
5. Les équipes pédagogiques de mention	15
6. Conclusion.....	15
Louis CASTEX <i>Directeur, institut national des sciences appliquées de Toulouse</i>	
Bernard BOURRET <i>Directeur des études, institut national des sciences appliquées de Toulouse</i>	
1. Présentation des études.....	16
2. Les fonctions de la direction des études.....	17
3. Les directeurs des études de PO et de département	17
Échanges avec la salle	18
Restitution thématique des ateliers par les animateurs	21
Michel ROUSSEAU <i>Vice-président du CEVU, université du Maine</i>	



1. Les équipes de formation	21
Patricia ARNAULT	
2. Les directeurs des études	22
Échanges avec la salle	24
Clôture de la journée.....	29
Domitien DEBOUZIE	
<i>Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU,</i>	
<i>Président de l'université Claude Bernard-Lyon 1</i>	



Ouverture

François PETIT

Président du comité de suivi Licence LMD

1. Présentation du cycle d'échanges

Cette journée s'inscrit dans le cadre du cycle d'échanges LMD. Ce cycle fait suite aux résultats de l'enquête conduite par le comité de suivi de la licence sur la mise en œuvre du LMD de 2002 à 2004. Cette enquête a été réalisée grâce à l'aide de la CPU et du réseau des VP CEVU, de la CDUS et de l'AMUE. J'aimerais spécialement remercier Nicole Nicolas pour le traitement de l'enquête.

Cette enquête s'adresse à cinquante-neuf établissements dispensant des formations de sciences et technologie et/ou de lettres et langues. Le taux de réponse s'est révélé important : 74 % pour sciences et technologies, 71 % pour lettres et langues.

Les résultats ont mis en évidence l'hétérogénéité voire le flou concernant certaines pratiques pédagogiques au sein des établissements. L'AMUE en a tiré la proposition, formulée par Anne LE GUILLY, d'organiser le cycle d'échange que nous inaugurons aujourd'hui. Cette journée sera suivie, le 30 mars, par une journée sur les innovations pédagogiques et la notion de tronc commun, et, le 15 juin, par une journée sur la charte des examens et la valorisation des initiatives étudiantes dans le cursus LMD.

2. Résultats de l'enquête du comité de suivi de la licence

2.1. Remarques sur les comités de suivi

Les résultats détaillés sont accessibles sur le site de la CPU et sur le site <http://www.education.gouv.fr> (rubrique enseignement supérieur, formations et diplômes puis LMD).

Je regrette que les travaux des comités de suivi, de la licence, de la licence professionnelle et du master soient relativement peu connus. Certaines recommandations importantes ont pourtant été exprimées. Elles pourraient guider efficacement les établissements dans la préparation de leur offre de formation. Certaines de ces recommandations ont été reprises par la direction de l'enseignement supérieur dans les circulaires d'habilitation.

2.2. Les directeurs d'études

Les universités se trouvent en conformité formelle avec l'arrêté du 23 avril 2002. 87 % des universités dispensant des formations de sciences et technologies et 72 % des universités dispensant des formations de lettres et langues déclarent avoir nommé des directeurs d'études.

Les données sur le ratio entre le nombre d'étudiants et le nombre de directeurs d'études ne sont pas toujours exploitables et apparaissent très hétérogènes. 80 % des universités dispensant des formations de sciences et technologies ayant donné des réponses exploitables parviennent à un ratio inférieur ou égal à 200. Seules onze réponses d'universités dispensant des formations de lettres et langues se sont révélées exploitables. Pour elles, un tiers affiche un ratio supérieur à 300 étudiants. Cela s'explique sans doute partiellement par un problème de taux d'encadrement.



Les difficultés à répondre à ces questions pourtant claires et les résultats hétérogènes obtenus laissent présager que la notion de directeur d'études demeure floue. Les universités disposent-elles vraiment d'une politique d'établissement en la matière ? Comment les établissements peuvent-ils converger vers une conception commune du directeur d'études ?

2.3. Les équipes de formation

Des équipes de formation ont été constituées dans 80 % des universités ayant répondu à l'enquête. Cependant, il n'existe pas d'homogénéité de leur niveau de constitution, situé soit au niveau du domaine, soit de la mention, soit du parcours.

En outre, dans la majorité des cas, le nombre moyen de personnes composant une équipe de formation ne dépasse pas vingt. Or ce nombre constitue la limite supérieure pour constituer un groupe efficace. Votre expérience corrobore sans doute ce critère.

Voici la composition des équipes de formation :

- Les enseignants : 48 à 100 % des membres ;
- Les IATOS : 3 à 30 % ;
- Les personnels du SCUIO : 5 à 12 % ;
- Les étudiants : de 1 à 48 %. Seule une minorité d'universités intègre des étudiants dans les équipes de formation.

La fréquence des réunions connaît également une grande hétérogénéité : elle s'échelonne de une à dix-huit réunions par an. Dans ce dernier cas, reste-t-il du temps à nos collègues pour recevoir les étudiants, enseigner ou faire de la recherche ?

La notion d'équipe de formation (ensemble des acteurs qui participent à l'apprentissage de l'étudiant) apparaît plus large que celle d'équipe pédagogique (les enseignants). Cette notion manque encore de clarté dans les universités françaises. Nous nous trouvons quasiment au Moyen-âge de la pédagogie universitaire, notamment par rapport à nos collègues québécois.

3. Commentaires personnels

Le comité de suivi de la licence a tiré une recommandation de ces résultats : nous devons aboutir à un accompagnement de l'étudiant mieux formalisé. La présence d'acteurs attentifs et ouverts est insuffisante. Un temps de dialogue doit être dégagé dans les processus pédagogiques des universités. Il nous faut ainsi parvenir à une définition claire et partagée des notions de directeur d'études, d'enseignant responsable de parcours et d'enseignant référent.

3.1. Des équipes de formation labellisées ?

Tout enseignant chercheur devrait être membre d'une ou plusieurs équipes de formation, tout comme il appartient à une équipe de recherche. Quand j'animais la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, nous avons émis, avec le cabinet du ministre et la DES, l'hypothèse de la création d'équipes de formation labellisées, au même titre que des équipes de recherche. Rétrospectivement, cette idée m'apparaît mauvaise, car elle introduirait des clivages supplémentaires au sein de l'université. Toutefois, la qualité des équipes de formation ne doit pas être négligée.



3.2. Vers un modèle de la professionnalité pédagogique dans la formation

Dans le domaine de l'implication des enseignants et des enseignants chercheurs dans la formation, c'est-à-dire l'accompagnement de l'étudiant dans ses apprentissages, il convient de passer d'un modèle de la militance pédagogique à un modèle de la professionnalité pédagogique. Tout d'abord, la génération dite militante s'apprête à partir à la retraite. Ensuite, je doute que nos jeunes collègues maîtres de conférence intègrent facilement le modèle de la professionnalité pédagogique. Il faut rappeler qu'ils risquent d'être partiellement déchargés d'enseignement, en début de carrière, pour pouvoir se consacrer à leur recherche. Il semble que le message ainsi transmis est clair : l'activité de formation n'est pas centrale dans leur métier.

3.3. Remarques sur la notion de professionnalité

Les enseignants et les enseignants chercheurs des universités doivent bénéficier autant d'une formation initiale que d'une formation continue. J'ai défendu, en mars 2002, devant la CPU, une motion de la commission de la pédagogie et de la formation continue en faveur du développement de la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs. Certes, les colloques scientifiques constituent notre principale formation continue, mais ils ne sont pas exclusifs. Les points suivants peuvent notamment faire l'objet de formations :

- Conduire des entretiens.
- Assurer l'animation de réunions.
- Développer des projets pédagogiques
- Evaluer les enseignements.
- Participer à la fonction d'accueil et d'orientation.
- Développer un enseignement à partir des TICE.
- Maîtriser les résultats des travaux de science cognitive et de psychologie cognitive sur les mécanismes d'apprentissage, afin de comprendre comment nos étudiants apprennent.

Je terminerai par le thème de la reconnaissance de la professionnalité pédagogique dans la carrière. Elle ne doit pas passer uniquement par des primes. Compte tenu notamment du renouvellement des générations d'enseignants et d'enseignants chercheurs, une reconnaissance statutaire - en terme de carrière - m'apparaît absolument déterminante pour le bon fonctionnement des universités.

La valorisation de l'enseignement par la communauté universitaire, au même niveau que la recherche, est un enjeu essentiel. Il ne se situe pas seulement dans une évolution des textes, mais aussi dans un changement des pratiques des universitaires quand ils évaluent leurs pairs !



Problématique et enjeux

Domitien DEBOUZIE

Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, Président de l'université Claude Bernard-Lyon 1

Les notions d'équipes de formation et de directeurs d'études commencent à être intégrées dans les universités françaises. Leur création s'impose dans toutes les disciplines pour au moins deux raisons fondamentales : d'une part, l'Etat français, par le canal de la LOLF, s'est engagé à accroître le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, donc implicitement à demander aux établissements de mettre en œuvre des mesures qui favoriseront la réussite des étudiants. D'autre part, les compétences de ces derniers, leurs attentes vis-à-vis des universités et leur image de celles-ci semblent de plus en plus diversifiées. La mise en place du processus de Bologne implique donc une révision de nos objectifs et de nos méthodes pédagogiques, et de notre organisation universitaire.

1. Les problématiques

Je me limiterai à deux questions spécifiques des bacheliers lors de leur entrée à l'université : leur accompagnement au tout début de leurs études universitaires et leur adaptation à ce nouvel environnement.

1.1. L'accompagnement des étudiants

D'une manière générale, les étudiants entrant à l'université éprouvent des difficultés à décrypter l'offre de formation des établissements. La lisibilité globale des formations LMD reste médiocre, que ce soit entre formations de différents établissements ou au sein même d'une université. Nous devons aider davantage les bacheliers à se repérer dans cette offre, riche mais parfois touffue. Ainsi, le bachelier désirent embrasser la carrière d'enseignant dans le premier ou le second degré aura bien du mal à choisir une licence. Le souci de répondre à une demande de diversification des parcours de formation, en réponse aux souhaits des étudiants, a entraîné une subtile différenciation entre parcours types et parcours spécialisés, qui, le plus souvent, n'est accessible qu'à un public d'initiés.

Les premières enquêtes réalisées sur quelques licences mises en place suggèrent que la notion d'orientation progressive au cours de la licence n'est pas systématique, loin s'en faut. Il existe toujours des filières tubulaires sans passerelle et dans lesquelles la pluridisciplinarité semble limitée. Il faut rappeler une nouvelle fois que la licence reste un grade de formation de base dans le système universitaire ; une spécialisation précoce nuit à l'acquisition d'une culture générale de l'étudiant, indispensable pour son épanouissement futur dans la société.

Par ailleurs, et ceci complète ce qui précède, les universités doivent faire réfléchir chaque étudiant sur son projet personnel et professionnel. Que celui-ci ne soit pas arrêté lors de l'entrée à l'Université est normal ; qu'il ne soit pas mûri progressivement au cours des études l'est moins. Les universités doivent aider les étudiants en leur proposant au moins une unité d'enseignement consacrée au projet personnel et professionnel (PPP), mais il serait préférable qu'il y en ait deux en licence. Remarquons que le PPP a aussi sa place dans d'autres formations, qui s'intéressent au processus de Bologne, les IUT, les STS et les CPGE.



Enfin, la plupart des étudiants manifestent désormais une volonté de plus en plus forte d'être informés sur leur future insertion professionnelle. Inquiets de leur devenir après l'Université, ils s'informent sur les débouchés possibles de telle ou telle formation. Si un grand nombre d'entre eux interrogeront les SCUIO, de nombreux autres solliciteront leurs enseignants, et dès la licence. Les universités disposent-elles des informations pertinentes, notamment en réponse à des questions précises sur un diplôme particulier préparé dans l'établissement où est inscrit l'étudiant ? En complément à ces interrogations, il faut souligner la volonté de certaines universités d'introduire des unités d'enseignement de professionnalisation ou de pré-professionnalisation. Le corps enseignant devra reconnaître que la sortie après une licence professionnelle n'est pas un échec. L'image de la formation tout au long de la vie doit être reconsidérée dans notre formation des enseignants chercheurs.

1.2. L'adaptation au monde universitaire

La transition entre le lycée et l'université reste un moment difficile pour de nombreux bacheliers. Outre des questions matérielles comme un déménagement ou un éloignement familial, le néo-étudiant se retrouve dans un environnement fort différent du lycée. Il est d'ailleurs possible que ces difficultés soient amplifiées, ou de nature différente, pour les bacheliers issus de zones défavorisées ou de milieux modestes ; cet aspect du débat autour de l'égalité des chances mériterait certainement d'être aussi appréhendé.

L'adaptation à l'université doit passer par :

- l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques (prendre des notes et faire des synthèses, suivre un cours en amphithéâtre, etc.),
- la découverte du monde des campus universitaires, avec des locaux d'enseignement disséminés dans un campus complexe, ou parfois dans des implantations géographiques différentes,
- la recommandation de savoir faire preuve d'autonomie et de devenir acteur de sa formation, ce qui ne s'improvise pas après tant d'années de collège et de lycée où l'autonomie, en termes pédagogiques, reste des plus limitées,
- la nécessité de s'affranchir de l'image souvent négative que renvoie l'université au bachelier.

2. Les enjeux de la société

Ces enjeux se traduisent dans les orientations politiques récemment déclinées dans la LOLF votée en 2001 par l'Assemblée Nationale et le Sénat. Depuis le 1^{er} janvier, nous sommes entrés dans une politique d'objectifs, d'engagements et de priorités ; il est prévu que les moyens seront en grande partie attribués en fonction des résultats obtenus, au moins au niveau du programme « Formations supérieures et recherche universitaire ». Les établissements de la vague A connaissent bien ce processus, en particulier les 137 indicateurs qui aident à décrire les objectifs, les actions et les bilans. Les universités devront modifier leurs méthodes de travail, avec la nécessité de s'organiser pour renseigner le Ministère des résultats obtenus. Il sera tentant pour notre Ministère de comparer les contributions de chaque université aux objectifs fixés par le gouvernement. Les premières incidences sur les budgets des établissements pourraient apparaître dès 2008, au moment de la définition du budget.



2.1. Augmenter le nombre de diplômés : une préoccupation capitale

L'État réclame d'amener en 2010 la moitié d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau supérieur au baccalauréat, tous diplômes confondus. Le taux actuel est de 38 %. Passer de 38 % à 50 % représente un saut considérable que les universités, par les effectifs importants d'étudiants qu'elles accueillent, devront assumer pour la plus grande partie. Néanmoins, il est déjà admis que la formation initiale ne parviendra pas seule à nous mener à ce taux élevé et que des messages forts doivent être lancés pour une promotion de la formation tout au long de la vie. Les universitaires seront donc amenés à devoir investir plus de temps dans la VAE et l'accompagnement de publics en reprise d'études.

2.2. D'autres indicateurs plus spécifiques

D'autres indicateurs précisent le grand objectif précédent. L'un d'entre eux s'attache à décrire comment la licence est obtenue par un étudiant, plus précisément en tentant de relier le taux de réussite et la durée des études. Les universités doivent donc mettre en place une batterie de mesures pour accompagner les étudiants et augmenter leurs chances de réussite. Elles seront aussi interrogées sur les taux d'abandon en licence, notamment en tout début ; il se pourrait que l'une des avancées immédiates de la réforme LMD soit précisément une diminution de ce taux, mais ceci reste à confirmer. Les deux indicateurs, réussite et durée – taux d'abandon, risquent d'être très discriminants entre établissements, d'où une réorientation possible des moyens qui leur sont accordés.

Un dernier indicateur intéressant se situe dans la valeur ajoutée de l'établissement, par rapport à l'origine sociale, au type de baccalauréat ou à l'âge d'obtention du baccalauréat de ses étudiants. Il est en effet important que le contribuable puisse avoir une idée de ce qu'un établissement apporte en formant un étudiant, relativement à ce qu'il connaissait déjà à son entrée dans cet établissement. Actuellement, un tel indicateur existe mais sa conception statistique n'est pas satisfaisante. D'autres outils statistiques doivent être conçus. L'un d'entre eux pourrait tester la valeur ajoutée apportée par une formation sélective recrutant des bacheliers ayant eu d'excellents résultats, et celle des universités qui ont la mission d'accueillir tous les bacheliers quel que soit leur score au baccalauréat. Nous devons donc réfléchir à des indicateurs qui d'une part mesurent correctement la valeur ajoutée, et d'autre part estiment la réalité de l'ascenseur social. Par exemple, on peut dans un premier temps travailler sur les taux relatifs de réussite selon l'origine sociale des étudiants, en prenant un certain nombre de précautions méthodologiques.

2.3. Les différentes formes de l'évaluation

Il nous faut disposer d'un processus d'évaluation, les dispositifs français actuels des formations n'étant pas reconnus sur la scène européenne. Si le pacte sur la recherche aboutit, et si la transformation de l'Agence d'Évaluation de la Recherche (AER) en Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (AERES) se concrétise, la France devra se doter d'outils d'évaluation reposant sur des critères clairs, transparents et publics. L'initiative du CNE et de l'IGAENR de proposer un « Livre des références » pour l'évaluation institutionnelle va dans ce sens et a d'ailleurs été reconnue par le réseau européen ENQA.

L'évaluation doit aussi être interne : nous serons jugés sur notre capacité à développer une autoévaluation au sein de chaque établissement. En dehors de l'évaluation des enseignements, relativement aisée, celle des formations pose davantage de problèmes ; les équipes de formation devront s'y investir fortement car ce sera l'une des données indispensables pour faire évoluer les formations. Je doute que l'étudiant en cours de scolarité puisse mener une telle évaluation ; en



revanche, des anciens étudiants mériteraient d'être sollicités ; cela implique évidemment de disposer d'annuaires des diplômés et de connaître leur insertion professionnelle. Chaque université devra aussi faire appel aux employeurs actuels de ses étudiants ; là aussi, cela suppose d'avoir tissé un réseau de relations avec le monde socio-économique.

2.4. Quelques cas particuliers d'enjeux de société

Les disciplines scientifiques représentent le premier cas particulier. Nous devons continuer de travailler sur les causes de la désaffection dont souffrent ces filières, ainsi que sur la mesure de ses conséquences futures. Le déséquilibre selon le genre dans certaines filières pose problème dans les universités, par la masculinisation renforcée de quelques branches et corrélativement par l'attrait qu'exercent certaines professions sur les étudiantes. Là aussi, les universités doivent, via des cellules « lycées », s'employer à informer et à communiquer auprès des lycéens et des lycéennes.

La formation des maîtres constitue un autre enjeu important. Certaines filières bénéficient d'un engouement particulier, comme celle de professeurs des écoles. En revanche, le second degré souffre, notamment dans la plupart des filières techniques, de désaffection. Un échec dans la formation des maîtres serait grave de conséquences, car ce sont eux qui sont chargés des générations futures. Il est fondamental de mener une politique à long terme sur la formation des maîtres, notamment par un plan de recrutement des enseignants à dix ans.

Un troisième et dernier cas particulier se situe au niveau des études de santé, tant en médecine, pharmacie ou odontologie que dans le secteur paramédical. Je ressens une certaine inquiétude vis-à-vis de la situation à long terme ; cette remarque rejoint celle des filières scientifiques. Nous nous trouvons face à un double problème : les études de santé ne sont pas inscrites à ce jour dans le LMD ; ce sont les seules du secteur universitaire à être dans cette situation. Par ailleurs, les lycéens restent mal informés et orientés, malgré les efforts de nombreux conseillers d'orientation et d'universitaires. Les universités observent que les lycéens scientifiques se dirigent massivement vers les études de santé au détriment des sciences ; pour des raisons trop longues à expliquer ici, les étudiants en échec en santé, et ils sont nombreux, ne retournent pas vers les sciences. Une réforme des études de la santé s'impose, avec une intégration dans le système LMD et la création de passerelles entre les cursus.

Si ces trois cas particuliers ont été cités, c'est parce que chaque fois ils posent la question de l'information, de l'orientation et des passerelles entre les formations, sujets d'intérêt pour les équipes de formation et les directeurs d'études.

2.5. Des enjeux internes à l'université

2.5.1. L'image et l'attractivité de chaque université

Nous devons travailler davantage sur ce thème. Je rappelle que la politique de la CPU envers les étudiants étrangers met l'accent principalement sur les masters et doctorats.

2.5.2. La reconnaissance interne des engagements des enseignants chercheurs dans les charges de formation

Cela est fondamental. La future AERES devrait faire appliquer le principe d'une évaluation plurielle des activités des enseignants chercheurs, en reconnaissant la même dignité aux diverses facettes du métier : enseignement, recherche et activités d'intérêt collectif. La partie de l'évaluation consacrée à l'enseignement doit rester de responsabilité de l'établissement et être menée par les pairs. Cela sous-entend que les universités assument pleinement



leurs responsabilités et mettent en place une procédure interne d'évaluation ; du chemin reste à parcourir.



1.1.1. La cohésion interne de l'établissement

Nous devons rester vigilants sur le risque de césure possible entre les établissements dont la mission principale serait limitée à la licence, et les autres qui soit seraient compétents pour les trois niveaux, soit ne délivreraient que des masters et doctorats. Nous devons assurer l'instauration d'un système qui renforce la cohésion globale du système français. Mais la césure peut exister aussi au sein d'une université avec des cursus de licence déconnectés des deux autres niveaux, avec des enseignants spécifiques des deux catégories.

Enfin, l'université doit se soucier de la cohérence globale en enseignement entre les enseignants chercheurs et le personnel IATOS. Il est fondamental que les enseignants chercheurs ne se transforment pas en personnels administratifs et se chargent de tâches prévues pour nos collègues IATOS. A l'inverse, il est aussi essentiel que l'Université puisse recruter des personnels IATOS pour assister fortement le corps enseignant dans sa mission de formateur.



Témoignage

Marie-Françoise BOURDEAU

Directrice, département de licence, université Bordeaux 1

1. Présentation

L'université Bordeaux 1 fait partie de la vague A. Aujourd'hui, nous nous préparons activement à la prochaine habilitation. Nous sommes une université sciences et technologies. Nous avons un domaine de licence, Sciences et Technologies, comprenant 3 600 étudiants, dont environ 1 200 étudiants en première année. Cette licence comporte dix mentions et nous avons une diversification progressive : nous commençons par deux portails d'entrée. Au second semestre, six portails sont proposés. La diversification se poursuit ensuite, pour aboutir à une vingtaine de parcours en troisième année. Nous proposons en outre seize licences professionnelles.

2. Organisation fonctionnelle du cycle licence

Notre cycle licence est porté par une structure transversale inter-UFR appelée département de licence, qui a été mise en place progressivement. Nous disposons d'une équipe de formation, avec des directeurs des études et des équipes de mentions. Cette structure comporte un conseil de département.

3. L'équipe de formation de la licence

3.1. Présentation

L'équipe de formation de la licence est restreinte. Très opérationnelle, elle assure le pilotage, tout en s'appliquant à respecter les textes réglementaires. Elle est composée d'un directeur et d'un directeur adjoint, des dix représentants des équipes de mentions, des quatre directeurs d'études et d'un étudiant élu. Nous avons voulu que sa composition soit pluridisciplinaire afin d'amener toutes les disciplines à travailler ensemble. Il s'agit, à mon avis, d'une des principales avancées du LMD.

3.2. Missions

Cette équipe assure une cohérence de la Licence, sur les 3 ans, en interdisciplinaire, sur l'ensemble des mentions. Elle a mis en place la nouvelle structuration du cycle licence et a défini toutes les règles de fonctionnement, comme la nouvelle organisation des jurys, l'harmonisation des règles de contrôle des connaissances, les conditions d'admission sur dossier, les règles et modalités de progression de l'étudiant en cours de cursus.

Ce rôle très opérationnel se retrouve, par exemple, dans l'harmonisation de l'offre de formation. En effet, les différentes mentions et leurs parcours ont été définis dans le dossier d'habilitation des diplômes, mais il reste un travail d'harmonisation et de présentation. Ce travail permet d'aider à l'orientation des étudiants mais aussi de renseigner les professeurs de lycées. Seule une équipe transversale pouvait se charger de ce travail indispensable.

L'équipe de formation se charge de mettre en œuvre l'évaluation des enseignements par les étudiants. D'autre part, entre deux habilitations, il faut assurer un suivi du dispositif global, avec



évolution en fonction de l'expérimentation des 1ères années de fonctionnement. Par exemple, les jurys de progression correspondant aux années 2 ou 3 en sont à leur troisième version. Le rôle de cette équipe est d'être en interaction continue avec les UFR disciplinaires.

C'est dans l'équipe de formation que les propositions pour la prochaine habilitation seront débattues, dans une vision pluridisciplinaire..

La fréquence des réunions se situe en moyenne à une réunion toutes les trois ou quatre semaines, car le système est désormais bien établi.

Le schéma qui vous a été fourni présente la composition de l'équipe de formation, avec des directeurs des études (pour les deux premières années), des responsables des équipes pédagogiques de mentions et une équipe de première année.

4. Les directeurs des études

Nous avons quatre directeurs des études, fonctionnant en binôme sur les deux portails d'entrée. Ils sont nommés par le CEVU pour une durée de quatre ans, sur proposition du directeur du département de licence. Leur rôle concerne essentiellement la coordination de l'accompagnement de l'étudiant. Ils ne sont pas en contact direct permanent avec les étudiants : ils se concentrent sur l'articulation entre première et deuxième année, pour favoriser la réussite de l'étudiant.

4.1. La mission d'accueil

L'accueil comprend la participation aux journées d'information des lycéens, l'organisation d'amphithéâtres d'information et d'entretiens individuels pour l'accueil des nouveaux bacheliers, en juillet, ainsi que l'organisation des réunions de rentrée.

4.2. Les actions d'information et de communication

Les directeurs d'études coordonnent et harmonisent la présentation de l'offre de formation. Ils coordonnent la rédaction et la mise à jour des supports destinés aux étudiants, mais aussi aux enseignants (diaporamas, fiches-thèmes, fiches d'UE (unités d'enseignement), fiches pour inscription pédagogique, actualisation du site Web, etc.).

Ils se chargent, à la fin de chaque semestre, d'organiser des réunions d'information et d'aide à l'orientation. Ils assurent également le suivi des étudiants, plus particulièrement des 15 % qui ont des problèmes de poursuite d'études, ou souffrent de difficultés d'orientation. Ces 15 % consomment évidemment 85 % de leur énergie.

4.3. L'évaluation de l'enseignement de première année

Celle-ci passe par l'élaboration d'un questionnaire détaillé, soumis à tous les étudiants à la fin du premier et du 2^{ème} semestre. Les directeurs d'études se chargent de l'analyse des résultats, puis du transfert d'informations vers les équipes de mentions et les UFR.



5. Les équipes pédagogiques de mention

Ces équipes sont restreintes et comprennent de trois à dix personnes. Le responsable est nommé par le CEVU, sur proposition du conseil d'UFR. L'équipe est pluridisciplinaire.

Le responsable de l'équipe de mention fait aussi partie de l'équipe de formation. Un représentant est envoyé dans l'équipe des premières années pour assurer la liaison entre la première année et la mention. Elle contient éventuellement des responsables de parcours d'années et/ou d'activités. Enfin, elle comporte aussi un ou plusieurs présidents de jurys.

La mission de l'équipe de mention est d'assurer la cohérence des parcours en vertical. De leur côté, les directeurs d'études travaillent en transversal et dans une optique pluridisciplinaire. Typiquement, la jonction s'effectue au milieu, au niveau de la deuxième année. Les responsables d'équipes de mentions sont chargés de la gestion de la troisième année, et de la gestion de la deuxième année en interaction avec les directeurs d'études. Ils constituent en outre l'interface avec les UFR. Enfin, ils sont chargés de l'organisation des jurys de progression, participent aux jurys de diplômes et s'occupent de l'étude des dossiers de candidature en cours de cycle.

6. Conclusion

Le LMD entraîne une complexification importante de l'organisation. Nous constatons un manque de diffusion de la culture LMD. En effet, nos collègues connaissent parfois mal les modalités de contrôle des connaissances, les différentes unités, en dehors de celle(s) où ils enseignent. Il y a nécessité absolue de faire circuler cette culture.

Nous constatons en outre un découragement de certains collègues : certains porteurs de projets de mise en œuvre des parcours de mention se réactivent, mais d'autres non. Ensuite, nous devons prendre en considération la saturation dans le travail de certains collègues en contact direct avec les étudiants.

La lourdeur de la gestion pédagogique induit des dysfonctionnements. Aucune innovation pédagogique n'a eu lieu depuis trois ans, car nous demeurons saturés par la gestion du LMD.

Mener à bien le LMD implique des exigences. Il faut y consacrer les moyens nécessaires, avec des équipes bien identifiées, motivées, aux missions bien définies et travaillant en réseau. Cette implication des membres des Equipes de Formation et Equipes de Mentions passera obligatoirement par une reconnaissance de l'établissement et de la communauté universitaire, notamment par des promotions et l'appui d'un personnel administratif aux compétences renforcées.

Louis CASTEX

Directeur, institut national des sciences appliquées de Toulouse

Nous représentons la partie « Etablissements » de l'AMUE. Nous n'avons pas été soumis au passage au LMD aussi globalement que les universités. Cela ne nous déconnecte pas pour autant des soucis généraux. Le cycle de notre école dure cinq ans. Nous recrutons après le baccalauréat pour 75 à 80 % de nos effectifs. Par nos statuts, nous sommes finalement assez proches des universités, avec une distinction forte, induite par la présence d'un directeur d'établissement et une forme de gouvernance plus affirmée.



Nous bénéficions tout de même d'une certaine liberté d'organisation, car nous délivrons uniquement des diplômes d'ingénieurs, pour lesquels nous sommes soumis à la commission des titres d'ingénieurs. Cette commission évalue les formations, habilite à la délivrance d'un titre d'ingénieur diplômé et ne passe pas par la procédure habituelle de la LMD, excepté, bien entendu, pour le volet doctorat. Nous avons travaillé sur les accords de Bologne en développant un nouveau système en 2002. Notre souci majeur concernait l'organisation et la visibilité européenne, mais aussi un toilettage d'enseignements datant des années 60.

La particularité de notre établissement est notre sélection inversée : nous comptons moins d'étudiants en première année, en recrutement post-baccalauréat, que dans les années suivantes. Ce phénomène s'explique par l'arrivée d'étudiants d'horizons variés et d'étudiants étrangers au niveau master. La première année est générale, et la formation s'achève sur neuf spécialités de diplômes d'ingénieurs, qui sont l'équivalent de masters professionnels.

Grâce à cette réforme, nous avons introduit les parcours professionnels individualisés des étudiants dès la première année, ainsi que des cadrages horaires. Nous travaillons sur une base de 800 heures par an, avec un pourcentage obligatoire d'enseignements extérieurs au champ scientifique classique, comme de l'économie ou des cours électifs, optionnels.

Bernard BOURRET

Directeur des études, institut national des sciences appliquées de Toulouse

1. Présentation des études

Il existe chez nous deux types de directeurs des études, du fait de la structure adoptée pour nos trois premières années. Le département sciences et techniques de l'ingénieur gère les années 1, 2 et 3. Il est doté de quatre directeurs des études pour les années 2 et 3, et d'un directeur des études pour l'année 1. Notre effectif s'élève à 1 200 élèves. Notre ratio de répartition nous situe donc dans l'équilibre mentionné ce matin. Sur la phase master, sept directeurs des études sont répartis dans les neuf spécialités.

Notre appellation de direction des études se rapproche peut-être de votre appellation d'équipe de formation. À celle-ci s'adjoint l'action du vice-président du conseil des études. Le lien entre la direction des études et le conseil des études se fait à travers la participation du directeur des études au conseil. S'y ajoute un comité de pilotage qui regroupe dix à douze étudiants, enseignants et personnels techniques, élus du CA et du CE. Cette structure s'est réunie dans sa phase de démarrage jusqu'à deux fois par mois. Actuellement, elle se réunit environ tous les mois ou tous les deux mois.

Des problèmes se posent tout de même dans la liaison des relations entre la direction des études et le législatif (les CE et les CA). L'organisation du dialogue représente l'une des clés de la réforme entreprise.

La direction des études est constituée d'une équipe réduite. Une chargée de mission organisationnelle épaulé le directeur des études, ainsi qu'une chargée de mission pédagogie active et une secrétaire.



2. Les fonctions de la direction des études

La direction des études porte la réflexion stratégique de définition des cursus. Elle met en place une politique d'évaluation de la formation.

S'agissant des pratiques pédagogiques, quelques problèmes sont apparus car il est complexe de mener simultanément une réforme de structure et une réforme pédagogique. Notre objectif consistait à créer un environnement pédagogique, ce qui passe par la formation des enseignants et une incitation à leur mobilité, notamment à l'étranger. Nous soutenons également l'innovation pédagogique, par l'apprentissage par problèmes, par projets, et par le TICE.

L'organisation pédagogique passe par des missions organisationnelles et de suivi, par le phasage des cours, la semestrialisation et le toilettage annuel du règlement des études. Nous éditons également une brochure ECTS.

Nous traitons en outre les problèmes de cohérence, en nous assurant que les cadrages choisis sont respectés. Un dispositif d'aide à la réussite a été mis en place pour les étudiants nouvellement admis.

Il convient également de citer notre travail de préparation et de construction du parcours professionnel individualisé, qui constitue la clé de voûte de notre réforme pédagogique. Il se déroule sur les cinq années de formation.

Enfin, d'autres actions transversales sont menées par la direction des études pour donner la possibilité aux étudiants de choisir leur parcours. Il s'agit des cursus parallèles à dominante management, en partenariat avec des centres de formations spécialisés. Nous proposons aussi des modules d'ouverture, entièrement au choix des étudiants, où se mélangent les pré-orientations, les spécialités et les années. L'UV citoyenne, qui valorise l'investissement associatif des étudiants, est aussi gérée par la direction des études. Enfin, la formation continue et la VAE sont aussi sous notre responsabilité.

3. Les directeurs des études de PO et de département

Il apparaît donc que nous comptons deux niveaux de direction des études, également présents dans les départements. Ceux-ci disposent de définitions de missions assez différentes. Ainsi, un directeur d'études par département est entouré de responsables d'années. Ils sont chargés de missions de proximité et sont en contact direct avec les étudiants, coordonnent l'accueil, l'information, les enseignements de la filière, les emplois du temps, le tutorat, etc.



Échanges avec la salle

Patrice GADELLE, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier

Comme nos collègues l'ont souligné, leur situation est différente de celle des universités. Leur exposé nous a montré ce qu'il était possible de réaliser dans un cadre numérique plus limité que l'université, avec des moyens en décharge plus importants, et des étudiants sélectionnés au niveau du baccalauréat. Il apparaît en définitive que vous évoluez dans un milieu protégé, avec des élèves à vocation professionnelle forte. Votre exemple est intéressant, mais je tiens à rappeler l'existence des difficultés qui pèsent sur l'université et non sur votre organisation.

Louis CASTEX, Directeur, institut national des sciences appliquées de Toulouse

Nous n'avons fait aucun mystère de ces différences. Je rappelle simplement que nous nous engageons dans une recherche de convergence des deux systèmes. Le problème financier permettra certainement de nous rejoindre. Je rappelle que les décharges ont été votées par notre conseil d'administration. Je doute de la force de leur caractère réglementaire. Nous nous sommes simplement donné les moyens de fonctionner.

Claudine KAHANE, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier

Ma question s'adresse à Marie-Françoise Bourdeau, concernant la liaison de l'équipe de formation avec les équipes de première année. Nous gardons toujours à l'esprit la volonté de l'équipe de formation de prendre assez de recul pour obtenir une vision d'ensemble sur une demande de formation. Cependant, nous tâchons de faire en sorte qu'elle soit tout de même suffisamment alertée des problèmes concrets et qui pourraient limiter l'applicabilité de certaines décisions. D'après le schéma, les directeurs d'études sont la voie de transmission. À quel point sont-ils impliqués dans les dispositions concrètes que sont la mise en groupe des étudiants, l'élaboration des emplois du temps, etc. Ou bien se placent-ils davantage sur l'accompagnement par l'information ou l'orientation ?

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Notre scolarité est transversale sur les trois années. Les directeurs d'études et moi-même sommes en contact permanent avec le service de scolarité, mais ce ne sont pas les directeurs d'études qui se chargent directement des fonctions telles que celles évoquées. Ils se concentrent sur le contact direct avec les étudiants et l'harmonisation des procédures.

Laurence MOURET, Université Aix-Marseille 1 – Provence

Marie-Françoise Bourdeau, disposiez-vous auparavant d'un service équivalent pour le DEUG et le passage à la licence s'est-il fait naturellement ?

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Nous disposons déjà d'un département de premier cycle qui gérait les deux premières années. Le glissement vers un département licence a eu lieu sur deux ans, en tâchant de corriger les problèmes existants par le passé. Ainsi, il y a dans le département licence un effort marqué d'implication des UFR. C'est pourquoi nous disposons d'un conseil de département qui se réunit deux à trois fois par an. Il comprend quelques représentants des équipes de mentions, le vice-président du CEVU, les directeurs d'UFR, le directeur de l'IUT, le responsable du SCUIO, des enseignants chercheurs des conseils UFR. Quelques IATOS élus, et sept étudiants élus. Cette structure très large, présentée comme une équipe de formation élargie, donne les grandes orientations.



François COLLY, Université Evry – Val d'Essonne

Que sont les jurys de progression ?

Ensuite, vous avez décrit un système complexe, voire empreint d'une certaine lourdeur. Quel était son fonctionnement antérieur ?

Enfin, votre conclusion semble aboutir à une sorte de découragement et de scepticisme. Quelles sont les perspectives de ce système ?

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Nous disposons depuis très longtemps de directeurs des études. Ils constituent l'interface avec les étudiants pour les aider à trouver l'orientation qui leur convient. Le LMD induit des procédures nouvelles. Quand les parcours sont tubulaires, la présence d'équipes (formation et mentions) n'est pas (ou peu) nécessaire. En revanche, si nous voulons favoriser une orientation progressive, il faut proposer cette aide à l'orientation.

Quant aux jurys de progression, ils s'appuient sur les textes qui précisent qu'un étudiant peut progresser tant qu'il n'a qu'un semestre de retard. Dans le cas contraire, le jury peut décider du redoublement.

Enfin, si j'ai donné une impression de pessimisme, elle s'appuie sur ma conviction de la nécessité d'attribuer suffisamment de moyens humains pour aider à l'orientation des étudiants et les mener vers un parcours de la réussite. Or la sortie professionnalisante en fin de L3 et les licences professionnelles suscitent très peu de candidatures parmi les étudiants de L2. Pour favoriser l'insertion professionnelle à bac +3, nous devons encourager les étudiants à réfléchir suffisamment tôt pour déterminer s'ils envisagent un Master ou préfèrent une insertion professionnelle rapide.

Michel HOLEMAN, Université Pau et Pays de l'Adour

J'aimerais revenir sur le travail de progression. Avez-vous une double session à chaque semestre ?

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Oui.

Michel HOLEMAN, Université Pau et Pays de l'Adour

Alors comment pouvez-vous empêcher un étudiant qui n'a pas eu de deuxième session de continuer le semestre suivant ? Vous êtes hors la loi.

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Pédagogiquement, nous considérons qu'il est responsable d'encourager un étudiant à redoubler si ses notes sont trop basses. Jusqu'à présent, nous avons eu la chance qu'aucun étudiant dans ce cas n'ait insisté pour obtenir son passage.

De la salle

J'aimerais obtenir un complément de réponse sur le passage des échelons.

Claudine Kahane, Université Joseph Fourier, Grenoble.

Compte tenu de la formulation de l'arrêté sur les licences, et la façon dont nous avons compris et appliqué le texte, nous observons à l'entrée de chaque échelon quel est le nombre d'échelons déjà validés par l'étudiant. Si un étudiant n'a validé qu'un seul échelon en première année et raté une première session d'échelon S3, nous prendrons en compte le nombre d'échelons qui ont été validés



au démarrage de l'échelon S4. S'il se situe alors en dessous du minimum requis qui est de 2 échelons, il est renvoyé en S2. Ensuite, les exemples sont évidemment étudiés au cas par cas. En tout état de cause, il n'est pas contraire au texte de l'arrêté de compter le nombre d'échelons validés et non pas le nombre d'échelons non validés.

Marie-Françoise BOURDEAU, Directrice, département licence université Bordeaux 1

Il y a aussi le cas complexe d'un étudiant qui aurait raté le S1 et non le S2. Théoriquement, nous proposons de faire un stage au semestre de printemps puisque nous n'avons pas d'enseignements à lui offrir. S'il a une à deux UE aux notes basses en S2, nous lui proposons de repasser les UE non validées. Ce cas concerne toutefois seulement une dizaine d'étudiants sur 1 200 par an.



Restitution thématique des ateliers par les animateurs

Michel ROUSSEAU

Vice-président du CEVU, université du Maine

1. Les équipes de formation

1.1. Définition et validation

Nous nous sommes tous retrouvés sur le caractère pluridisciplinaire des équipes de formation. Elles doivent être différenciées des équipes pédagogiques associées à des parcours.

Elles sont mises en place pour un domaine ou pour un groupe de mentions, selon la configuration de l'offre de formation de l'université. Il est clair qu'une équipe de formation ne peut pas être associée à un parcours.

Le CEVU examine et valide la définition et les missions des équipes de formation sur proposition des domaines. Ces propositions sont ensuite validées par le CA de l'université.

La fréquence des réunions est toujours au minimum de une par semestre. Nous nous rejoignons pour affirmer que la tenue d'au moins deux réunions par semestre est préférable.

1.2. Composition et désignation

Le comité de suivi de licence a clairement exprimé que ces équipes ne devaient pas dépasser vingt membres. Elles peuvent toutefois s'élargir en fonction de l'ordre du jour.

- Elles se composent d'enseignants et d'enseignants chercheurs, représentatifs des équipes pédagogiques. Ils représentent les composantes du domaine, et cette répartition ne correspond pas à une définition par UFR.
- S'y retrouvent des enseignants en charge des dispositifs d'accompagnement.
- Un représentant de l'équipe de formation master s'y ajoute pour assurer la liaison entre licence et master.
- Elles comprennent des représentants du personnel administratif et technique, avec en priorité les responsables des scolarités et des secrétariats pédagogiques.
- Elles se complètent de représentants du SCD, du SCUJO et de la formation continue.
- Pour représenter les étudiants, nous préconisons le recours à des tuteurs étudiants qui connaissent le système et sont en prise directe avec les étudiants en difficulté en licence. Nous suggérons également d'inviter des anciens étudiants de licence.
- Trois ateliers sur quatre ont souhaité la présence de partenaires extérieurs. Il peut s'agir de représentants des milieux économiques ou d'autres universités. Leur désignation doit provenir de propositions des composantes, et être suivie d'une validation par le CEVU.



1.3. Rôle et missions

Les équipes de formation ont pour mission :

- La liaison avec le secondaire (nous pensons que la liaison lycée-université doit être en partie gérée par les équipes de formation) ;
- La conception et le pilotage des dispositifs d'information, d'accueil, d'orientation, d'accompagnement et d'insertion professionnelle ;
- La cohérence globale de l'offre de formation ;
- La définition des compétences visées, afin de pouvoir associer des compétences à un contenu disciplinaire;
- La lisibilité et l'évaluation des formations (les équipes doivent s'assurer de la mise en place de l'évaluation des enseignements et de la prise en compte par les équipes pédagogiques des remarques pertinentes exprimées) ;
- L'ingénierie et les innovations pédagogiques ;
- L'équité de traitement des étudiants ;
- L'évolution de l'offre de formation (il pourra s'agir d'évolutions spontanées, voire d'évolution induite par le dispositif d'évaluation) ;
- L'élaboration d'un bilan pédagogique annuel présenté au CEVU et au CA. Ce bilan pédagogique devrait pouvoir être utilisé pour l'attribution des budgets pédagogiques des UFR.

Patricia ARNAULT

Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

2. Les directeurs des études

2.1. Définition

Une définition unique est difficile à apporter, du fait de l'incongruité de certains passages des textes. Il plane en effet un doute sur la position du directeur des études. Quelle que soit son appellation, ses missions doivent être clairement définies par le Président et reconnues par tous.

2.2. Fonctions

Selon le vécu des différentes vagues, il ressort deux fonctions distinctes et fondamentales, plutôt dissimulées dans les textes :

- Le directeur des études est chargé de l'animation et de la coordination de l'équipe de formation. En effet, sans animateur, aucun travail n'est possible.
- Il est par ailleurs responsable du suivi des étudiants surtout pour la phase initiale des parcours.

Ainsi, ce responsable est parfois appelé enseignant référent ou directeur des études. Aucun point d'accord n'existe à ce sujet. Une reconnaissance de son rôle est primordiale pour asseoir sa légitimité, surtout vis à vis des collègues des équipes pédagogiques, et lui permettre de mener à bien son travail de mise en cohérence. Cette personne doit surtout jouer le rôle « de poil à gratter » dans



l'équipe de formation, c'est-à-dire qu'il doit alerter si ses propositions ou les décisions prises par l'équipe de formation ne sont pas réellement applicables sur le terrain.

Le problème principal se situe dans la reconnaissance de ces deux fonctions possibles, et dans tous les cas, nécessaires. Les Présidents ont tout pouvoir pour aider à cette reconnaissance, mais il nous faut auparavant parvenir à un consensus dans l'ensemble des universités. Nous connaissons les prérogatives et les besoins, ainsi que les enjeux, qui consistent à éviter les fuites et les abandons. Nous savons également que l'étudiant a besoin d'un suivi et d'un accompagnateur un peu comme au lycée, qui puisse le conseiller.

Ce concept d'équipe de formation doit pouvoir être appliqué également au niveau du master, afin d'assurer la cohérence de l'ensemble des parcours ainsi que le lien entre le L et le M. Enfin, la formation permanente de tous les acteurs de l'équipe de formation doit être favorisée. Il se dégage de la nécessité d'échanger au sujet des équipes de formation le souhait de travailler ensemble et d'œuvrer pour proposer une offre de formation cohérente, attractive et efficace.



Échanges avec la salle

Bruno LEFEBVRE, Université Paris 10 – Nanterre

L'expérience de mon université me pousse sans doute à avancer cette remarque : je constate que vous appuyez la formulation de propositions par l'équipe de formation, ces propositions devant ensuite être validées par le CEVU. Je vous rejoins à ce sujet. Néanmoins, je ne partage pas votre opinion sur les propositions émanant du domaine de formation. Il convient d'éviter de laisser croire qu'un domaine de formation constitue une structure détenant un pouvoir de proposition. Avec la mise en place de la LMD, certaines personnes ont considéré qu'il s'agissait d'une structure comprenant des enjeux de pouvoir, au lieu de sa simple fonction d'affichage. Je l'affirme : le domaine n'a pas de réalité et de pouvoir de proposition. En revanche, ce sont les conseils d'UFR qui formulent des propositions au CEVU, qui se prononce ensuite sur leur éventuelle validation.

J'aimerais par ailleurs revenir sur une nuance importante sur les personnels devant participer à cette équipe de formation, notamment pour la formation continue. Il convient de bien spécifier qu'ils sont des personnels venant des services communs de formation continue. En effet, nos diplômés sont tout à fait ouverts à la formation continue. Les équipes de formation doivent remplir leur mission d'accueil sur ce sujet, notamment dans les procédures de validation des acquis de l'expérience. Avec l'aide du personnel de service de formation continue, le rôle d'information, d'accueil et d'accompagnement apparaît déterminant.

Enfin, j'aborderai les rôles et missions. Je pense qu'il existe deux thématiques importantes : l'information et l'accueil, ainsi que l'évaluation. La position actuelle du CEVU est d'empêcher toute modification ou adaptation dans les parcours de formation si cette modification ne résulte pas d'une évaluation. L'objectif de cette position est de contraindre à recourir à l'évaluation.

Yann VAILLS, Université Orléans

Cette liste de nouvelles missions pédagogiques qui se dessinent me semble intéressante. Je doute qu'il soit de notre prérogative de parler de la reconnaissance. En revanche, pour demeurer crédibles, il faut assortir cette liste de moyens nécessaires. Il apparaît que parmi les universités ayant mis en place ces nouvelles mesures, des décharges d'enseignement ont été prévues pour inciter les collègues à s'y engager.

Claire LECOINTRE, Université Lille 3 – Charles De Gaulle

Les équipes de formation devraient pouvoir exister jusqu'au niveau des mentions.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Nous avons tenu compte de votre remarque dans la rédaction de notre présentation. Il faut pourtant bien garder à l'esprit que la taille des domaines varie énormément.

Elie DE SAINT JORES, MEDEF

Ma question concerne les missions. Il a été répété plusieurs fois que les moyens étaient insuffisants pour mener à bien ces missions. J'aimerais obtenir des précisions sur trois types de missions :

- Le lien avec le secondaire, davantage orienté sur la connaissance des programmes ;
- Les missions d'insertion ;
- L'évolution et l'évaluation.



J'aimerais connaître les rapports établis avec les besoins économiques et professionnels.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Au sujet du lien avec le secondaire, nous avons souligné la nécessité de former les enseignants du secondaire à ce qu'était véritablement l'enseignement supérieur et l'université d'aujourd'hui, et réciproquement, la nécessité pour les collègues du supérieur de connaître le secondaire et ses mutations. Le travail sur la liaison université et rectorat existe déjà, par l'intermédiaire de la mise en place d'un chargé de mission délégué auprès du recteur dans la plupart des académies, mais il doit être renforcé et facilité.

La mission d'insertion professionnelle est un enjeu important, car parmi les indicateurs que nous devons fournir au moment des demandes d'habilitation des diplômes, figurent ceux concernant l'insertion professionnelle des diplômés. La prise de conscience est en marche ! Le développement de la mission est en cours, de même que notre travail sur la lisibilité des compétences et donc le profil de nos diplômés.

Vous m'interrogez ensuite sur l'évolution liée à l'évaluation. Des structures qui fonctionnent parfaitement bien sont en place. Il s'agit des conseils de perfectionnement qu'avaient mis en place les IUP. Nous aurions tout intérêt à les transposer et les développer au profit des formations de master.

Christine SOULAS, Vice-présidente formations et documentation, université Rennes 2 Haute Bretagne

Au sujet de l'insertion professionnelle, je rappelle que nous devons désormais préciser les objectifs des formations et les compétences qu'elles visent à développer lors de l'inscription des diplômes au Répertoire National des Compétences Professionnelles (RNCP). Les premiers diplômes concernés ont été les diplômes professionnels (DEUST, puis licences pro). Les autres diplômes universitaires vont suivre, lors des demandes d'habilitation.

Bruno LEFEBVRE, Université Paris 10 – Nanterre

Enfin, sur l'évaluation des formations, nous avons une vue restreinte qui se limite souvent à une évaluation des étudiants, qu'il est nécessaire de dépasser. Il nous faut nous diriger vers une évaluation des formations à tous les niveaux, ce qui inclut des indicateurs de poursuite d'étude ou d'insertion professionnelle.

Marie-Pierre DORVILLE, Université Paris 11 – Sud

J'aimerais revenir sur la légitimité d'un directeur des études, au sens d'animateur d'équipe de formation, notamment vis-à-vis d'un directeur d'UFR. Quel est son degré de liberté pour prendre des décisions et les faire appliquer ?

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Tout dépend du découpage du périmètre d'action de l'équipe de formation, du niveau de son positionnement, de la structuration du domaine de formation qu'elle peut recouvrir. Il convient de passer par la définition d'objectifs communs, sinon la légitimité d'un animateur d'équipe de formation à imposer des mesures à un directeur de composante semble illusoire. Il vaut bien mieux travailler ensemble, c'est une question de bon sens.



Christine SOULAS, Vice-présidente formations et documentation, université Rennes 2 Haute Bretagne

Nous évoquons la validation par le CEVU des missions des équipes, non pas au niveau des domaines mais des UFR. Nous devons nous mettre d'accord sur ce que nous attendons de leur articulation avec les UFR.

Claudine KAHANE, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier

A Grenoble, la licence sciences et technologies couvre le périmètre de huit UFR. Dès lors, huit correspondants de l'UFR appartiennent à l'équipe de formation, notamment pour rendre compte dans l'UFR du travail fourni. L'expérience fonctionne bien, non sans une certaine agitation. Un problème beaucoup plus sérieux réside dans l'interrogation suivante : où commencent et s'arrêtent les prérogatives de structures de gestion de la licence, en termes de moyens financiers et humains ?

Patrice GADELLE, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier

Je souhaite voir se développer une structure pédagogique à laquelle tous les enseignants qui encadrent des étudiants seraient invités. Ceci permettrait d'éviter qu'il n'y ait trop rapidement une séparation entre ceux qui y participent et les autres.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Je pense que vous avez raison. N'importe quel enseignant qui intervient dans une UE a besoin d'échanger et de partager. Cela se fait au niveau de l'équipe pédagogique, mais doit être représenté au niveau des équipes de formation. Or nous ne devons plus raisonner en années, mais en UE, « briques » que l'étudiant assemble pour constituer son parcours. Nous passons d'un système tubulaire à un système plus éclaté, où le responsable d'UE est amené à jouer un rôle plus important qu'avant le LMD.

Bruno LEFEBVRE, Université Paris 10 – Nanterre

Il est déterminant d'interroger les enseignants qui ont participé à la formation. L'évaluation me paraît le moment idéal pour associer tous les enseignants qui y participent. En outre, l'équipe de formation doit rencontrer les équipes pédagogiques disciplinaires afin de garantir au mieux la réussite de sa mission de cohérence. Elle doit également se pencher sur la comparaison des solutions proposées dans les différentes disciplines.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Cela me semble être le rôle du VP CEVU de « gérer » et motiver les animateurs d'équipes de formation. Il doit en outre souligner les besoins et transposer à tous les autres domaines les réalisations qui se sont avérées fructueuses. Cette valorisation est capitale à mon sens.

Michel ROUSSEAU, Vice-président du CEVU, université du Maine

En tant que VP CEVU, je réunis tous les mois l'ensemble des responsables des équipes de formation et nous définissons des programmes. Chaque équipe travaille ensuite individuellement. Il serait bénéfique de créer une structure de formation permanente.



Christiane HEITZ, Université Strasbourg 1 – Louis Pasteur

Je voudrais aborder le sujet des indicateurs. Il nous a été demandé d'en fournir, notamment sur la formation. Or je considère que les indicateurs dépassent la simple évaluation des formations, mais il convient de ne pas utiliser uniquement les indicateurs proposés par la LOLF.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Les ateliers ont beaucoup échangé sur ce thème. Ainsi, il est clair que les équipes de formation doivent se réunir au moins deux fois par semestre, afin de définir des objectifs et faire le bilan des réalisations. C'est au cours de ce bilan que les indicateurs doivent apparaître.

Christine SOULAS, Vice-présidente formations et documentation, université Rennes 2 Haute Bretagne

Les équipes de formation peuvent éventuellement proposer des indicateurs complémentaires pour mesurer certaines actions.

Micheline BOUDEULLE, Université Lyon 1 – Claude Bernard

Il est apparu dans les discussions en atelier que nous souffrions de redoutables problèmes de structure. Nous débattons ici de la mise en place de nouvelles structures, de l'équipe de formation ou des directeurs des études. Une autre réunion est-elle prévue sur l'évolution des structures universitaires, avec la mise en place d'un nouveau mode de structuration de la formation ?

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

La mise en place du LMD nous a considérablement troublés. En effet, elle fera inévitablement évoluer les structures et la gouvernance de nos universités. Je pense que nous accepterons tout à fait que le contour des UFR puisse être modifié en faveur du LMD.

Je vous rejoins sur ce point : il existe effectivement une tendance française à ajouter des structures, sans jamais en retirer. Il est normal que nous nous interroguions sur ce thème. Je pense que c'est de la compétence de la CPU d'agir, mais peut-être que Domitien Debouzie en dira un mot dans la conclusion de cette journée.

J'aimerais maintenant, à ce stade du débat, faire entendre vos témoignages sur les conséquences de la mise en place du LMD dans la gestion des étudiants et des collègues au niveau de la phase initiale des parcours, donc essentiellement au niveau du L1. Qu'attendez-vous d'une journée comme celle-ci ?

Sylvie PAUTROT, Université Poitiers

Je suis directrice des études en L1, dans le domaine sciences et technologies. Cette nouvelle fonction a principalement entraîné des changements dans le contact avec les étudiants : l'étudiant est désormais véritablement au centre du dispositif, dans le dialogue et la recherche d'information sur son parcours ou son orientation. L'un des objectifs du LMD était de proposer aux étudiants en difficulté la possibilité d'établir un parcours qui leur soit plus spécifique tout en bénéficiant des différents dispositifs de soutien et d'accompagnement. La coordination avec les collègues et les responsables des autres années s'en est trouvée améliorée, développée, bien évidemment, de même qu'avec les équipes de formation licence et master.



Jean ARROUS, Université Strasbourg 3 – Robert Schuman

J'aimerais revenir sur le battage médiatique concernant les conventions ZEP avec Sciences-Po. Il me semble que les 189 étudiants de l'enseignement post-bac sont ces jeunes en question. Sciences-Po utilise son image de marque pour faire la promotion de cette opération. A l'inverse, le module projet professionnel permet de changer l'image de marque de l'université et de changer la motivation des étudiants en S1. Il nous faudrait agir pour que le battage médiatique s'effectue dans l'autre sens.

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Je vous suggère de mener une enquête sur les étudiants, avant et après leur arrivée. Nous l'avons fait à Poitiers. Vous constaterez que les résultats sont très encourageants, car ils révèlent une grande motivation et une grande satisfaction des étudiants contrairement à ce que nous aurions pu en attendre. Je pense que nous ne savons pas suffisamment mettre en valeur nos compétences et la qualité de nos formations universitaires. Ainsi, seulement 5 % des étudiants à la fin du L1 n'ont pas défini de projet professionnel précis.

Cécile LECOMTE, Université Rennes 1

La question de Patricia m'était manifestement destinée. Avant d'être directrice des études dans le cadre du LMD, j'ai longtemps assuré la responsabilité du DEUG sciences de la vie, mais j'ai surtout été adjointe du responsable de comité de suivi de DEUG.

Aujourd'hui, ma tâche quotidienne a peu changé. Je continue à gérer seule 400 étudiants. J'organise tout : des emplois du temps à la gestion des groupes, de la présidence du jury aux relations avec l'UFR. Ma mission est déjà conséquente, c'est pourquoi je doute que le LMD ait augmenté le nombre de mes tâches. Du fait du manque de moyens, aux dires autant de mon université que de mon UFR, il est impossible d'attribuer davantage de personnes aux missions. Je demeure cependant très heureuse de continuer à aider mes étudiants, par ailleurs !

Patricia ARNAULT, Directrice adjointe chargée de la formation UFR sciences, université de Poitiers

Cette situation n'est pas viable à terme !



Clôture de la journée

Domitien DEBOUZIE

Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, Président de l'université Claude Bernard-Lyon 1

Il s'agit de ma dernière intervention en tant que Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU. J'aimerais souligner les progrès effectués depuis trois ans, puisque l'AMUE avait déjà consacré une journée de travail en mars 2003 ; de nombreux résultats concrets ont été obtenus. Sans tenter une synthèse des propositions, je vais reprendre quelques points précis et les commenter.

D'une manière générale, il faut insister sur la qualité des services que l'Université se doit de rendre, tant aux étudiants qu'aux personnels. L'importance de ce critère dans l'évaluation des universités ne fera que croître. La déclaration selon laquelle l'Université doit s'attacher à améliorer la qualité de ses services, n'est pas forcément acceptée par tous les collègues ; un premier travail sera donc de les convaincre du bien-fondé de cette position. Le second défi consistera à former les personnels, dont le corps enseignant, pour garantir la qualité dans nos prestations. L'accompagnement des étudiants, qui a été longuement développé durant cette journée, participe à la démarche de qualité des services.

Une petite remarque sur la partie consacrée aux directeurs d'études : je demeure assez réservé sur le nombre d'étudiants suivis par chacun d'entre eux. S'il s'agit de plusieurs centaines d'étudiants, l'écoute risque d'être compromise. Dans ce cas, cette action se rapprochera davantage d'une coordination avec les équipes. Leur mission fondamentale reste le conseil individualisé sur l'orientation des études, et sur d'autres aspects pédagogiques.

J'aimerais apporter deux remarques complémentaires sur les équipes de formation.

- Leur mission première, et à mon avis cela n'a pas été assez souligné, consiste à définir les objectifs de la formation et sa cohérence interne. Il faut insister sur la cohérence globale de la formation entre les semestres ; seule une équipe de formation pluridisciplinaire peut faire la synthèse des différentes contributions. L'équipe de formation joue alors un rôle essentiel dans l'évaluation de la formation, qui lui permet d'apporter un regard sur les maquettes déposées et procéder aux améliorations nécessaires. Elle doit se soucier de la restitution de l'évaluation, autant vis-à-vis des étudiants que des enseignants. Sous cette vision globale, la notion d'équipe devient parfaitement extrapolable de la licence au master.
- Une équipe de formation doit être sous la responsabilité d'un collègue. La question de sa désignation n'a pas été abordée ; elle n'est pas à négliger. Le débat sur la responsabilité ou le pouvoir du responsable de l'équipe de formation me semble très important.

Les discussions de la journée se sont déroulées entre personnes pour la plupart convaincues de l'intérêt d'accompagner les étudiants dans leur réussite et de s'investir dans la formation. Ce n'est hélas pas la règle générale ; cela passe par une réelle formation continue des enseignants du supérieur. Elle existe pour les personnels, et nous devons maintenant faire pression sur le Ministère pour qu'elle soit financée et reconnue pour les enseignants du supérieur. Une formation continue s'impose car les exigences du pays évoluent depuis la mise en œuvre de la LOLF, les étudiants ont changé et les méthodes pédagogiques doivent, elles aussi, être modifiées. Mais les premières personnes à convaincre restent surtout les intéressés aux mêmes.



Je constate, comme d'autres, qu'une application pertinente du LMD entraîne souvent des modifications importantes dans l'organisation interne de l'université. Parmi toutes les questions envisageables, celle du rapport entre l'équipe de formation et l'UFR peut poser problème. C'est le cas lorsque les domaines, au sens de l'intitulé des diplômes, n'épousent pas les périmètres des UFR. Ce sera alors l'occasion de redéfinir les missions des UFR, que ce soit la partie F de l'UFR ou sa partie R, au moment où celle-ci risque d'être un peu malmenée dans la nouvelle loi sur la recherche. Peut-on considérer que l'UFR se limite aux équipes pédagogiques ? Il semblerait que cela soit l'une de vos conclusions ; cela mérite discussion.

Le responsable d'équipe de formation risque de se trouver confronté au responsable de la commission pédagogique de l'UFR, ainsi qu'au responsable de diplôme ; votre préconisation que j'approuve d'une lettre de mission émanant du Président, explicitera clairement ses missions et ses responsabilités.

Votre description de l'équipe de formation la situe en interaction avec d'autres structures de l'université. J'en ai identifié quatre :

- les cellules lycées,
- les services de formation continue, dont l'organisation varie grandement selon les universités et dont les champs d'action devront être précisés,
- des observatoires de mesures de l'insertion professionnelle, créés dans certains établissements,
- un service universitaire de pédagogie.

Compte tenu de ces changements (notamment les équipes de formation et les directeurs d'études), une réécriture du règlement intérieur s'impose, au moins pour le CEVU.

L'enquête récente sur les licences de sciences, de lettres et langues suggère que les meilleurs résultats pour la mise en place du LMD étaient souvent accompagnés de la création d'un comité local de suivi du LMD. Il faudrait définir les articulations entre ce comité de suivi et les équipes de formation.

Je suis persuadé qu'un regard extérieur doit participer à l'évaluation des formations. L'appel d'anciens élèves diplômés me paraît judicieux, en complément de représentants du monde socio-économique ; l'idée d'un forum annuel par établissement consacré, pour partie, à cette question pourrait être explorée.

La journée n'était pas vraiment consacrée aux masters ; on peut le regretter a posteriori. Parmi les thèmes délicats figurent la question de l'existence réelle d'un tronc commun dans les deux premiers semestres de la formation (vs des enseignements déjà séparés selon les spécialités) et la réalité des co-habilitations. Une équipe de formation de master aurait l'avantage de rappeler et de souligner l'identité d'un master en tant que diplôme global de 120 crédits.

Enfin, vous avez abordé l'insuffisance des moyens consentis ; on peut espérer qu'avec la contractualisation des moyens spécifiques soient apportés sur des projets bien identifiés et reconnus par la DES. Une refonte du modèle de répartition des crédits entre établissements devrait être opérationnelle en 2007 ; une place plus importante accordée au contrat avec la reconnaissance de réelles mesures d'accompagnement des étudiants permettra de mieux valoriser les investissements du corps enseignant. Mais ils resteront toujours tributaires de la politique spécifique de chaque établissement.