

**COMITE DE SUIVI DE LA LICENCE
COMITE DE SUIVI DE LA LICENCE PROFESSIONNELLE**

**ANNEE 2007-2008
RECOMMANDATIONS**

26 juin 2008

SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS

1. L'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS ET LE CONTRÔLE DES CONNAISSANCES
2. LA MOBILITÉ AU SEIN DU CURSUS LICENCE
3. RENDRE LISIBLES LES FORMATIONS : LA QUESTION DES INTITULÉS
4. RÉGULATION NATIONALE DES LICENCES ET RÉFÉRENTIELS DE FORMATIONS ?

CONTRIBUTIONS :

- CONFÉRENCE DES DOYENS ET DIRECTEURS DES U.F.R. SCIENTIFIQUES
- CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ
- FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS GÉNÉRALES ÉTUDIANTES
- UNION NATIONALE DES ÉTUDIANTS DE FRANCE

SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS

A la rentrée 2007, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche arrête le *Plan pluri-annuel pour la réussite en licence* et affirme la nécessité de rénover la licence générale. Elle lui fixe un double objectif : en faire un diplôme qualifiant aussi bien pour la poursuite d'études que pour l'insertion professionnelle.

Les comités de suivi de la licence et de la licence professionnelle ont contribué à la réflexion préalable en procédant à l'élaboration de recommandations et d'un cahier des charges.

Depuis octobre 2007, les comités de suivi ont inscrit leurs travaux dans le cadre du *Plan licence* avec le souci de rendre pleinement opérationnelles les orientations définies par celui-ci. Ils se sont attachés à dégager des propositions sur des thèmes qui leur semblaient conditionner la réussite du *Plan*:

- les dispositifs d'évaluation des étudiants ;
- la validation des crédits et la mobilité étudiante ;
- la lisibilité des diplômes.

Ces thématiques, en particulier les deux premières, ont une influence très forte sur la confiance que les étudiants peuvent avoir à l'égard des universités et sur la volonté de rénovation de la licence en général.

1- L'évaluation et le contrôle des étudiants doivent favoriser la progression des étudiants et améliorer la qualité pédagogique des formations

Plusieurs rapports et contributions ont identifié des dysfonctionnements dans les dispositifs d'évaluation des étudiants. La forme des épreuves apparaît insuffisamment adaptée à la diversité d'acquis de connaissances et de compétences désormais recherchée par la licence. Ainsi, si les exercices académiques, comme la dissertation, sont indispensables pour mesurer l'acquisition de certaines connaissances et aptitudes (qualité d'analyse et de synthèse, de rédaction, etc.), leur généralisation quasi-systématique laisse de côté la mesure d'autres aptitudes. Par ailleurs, les contrôles sont souvent trop tardifs pour permettre à l'étudiant de se situer et de prendre conscience de ses lacunes.

En règle générale, la fonction « évaluation/contrôle » est peu pilotée : les jurys n'ont souvent qu'un rôle formel et ne produisent que rarement des conclusions ou des rapports susceptibles d'avoir un impact en retour sur la formation considérée

Globalement, les dispositifs d'évaluation et de contrôle apparaissent mal maîtrisés par les enseignants et mal compris par les étudiants ; tant à l'intérieur de l'université que vis-à-vis de l'extérieur, ils sont considérés comme peu lisibles et insuffisamment transparents. Tels qu'ils fonctionnent, ils alimentent une défiance entre les évaluateurs et les évalués.

Les comités licences ont souhaité fonder leurs recommandations sur l'affirmation de quatre principes simples :

- les modalités d'évaluation des étudiants doivent avant tout s'ordonner aux *objectifs de la formation* considérée ;
- l'évaluation des étudiants doit contribuer à leur *progression*;
- elle doit nourrir une *analyse* propre à faire *évoluer* les formations elles-mêmes ;
- la situation des étudiants salariés doit être prise en compte.

Le premier principe justifie que l'évaluation prenne des formes *variées* et non redondantes (épreuves écrites *et* orales, individuelles *et* collectives, en contrôle continu *et* terminal) et que l'on recoure plus fréquemment à une *globalisation* des contrôles sur plusieurs unités d'enseignement (UE). La diversification des épreuves ainsi que la mutualisation de certaines d'entre elles permettent en particulier de vérifier que les connaissances et compétences visées sont maîtrisées par l'étudiant dans toutes leurs dimensions et que celui-ci est apte à les combiner entre elles, en vue de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre des études. Cette approche, qui substitue des exercices transversaux à un agrégat d'évaluations parcellaires et sans visée globale, suppose évidemment la constitution d'une équipe pédagogique associée à la formation et un travail collectif de ses membres.

Le second principe suppose que les évaluations interviennent suffisamment *tôt* dans le semestre et soient conduites sur un rythme suffisamment *régulier* pour procéder au repérage précoce et au soutien des étudiants en situation de décrochage.

Le troisième principe appelle un rôle renforcé du jury, avec un fonctionnement réellement collectif. Il appartient au jury de procéder à un travail d'évaluation suffisamment détaillé et débouchant sur un rapport susceptible de faire évoluer la formation. Au niveau de l'établissement, des indicateurs doivent être suivis et nourrir un débat annuel, notamment au sein du conseil des études et de la vie universitaire, sur la mise en œuvre de la politique pédagogique.

Le quatrième principe affirme la nécessité d'adapter les modalités d'évaluation à la situation spécifique d'étudiants salariés. Si cette activité doit pouvoir être valorisée, les comités licence ont souhaité en préciser les conditions : liens avec les UE proposées en termes d'acquisition de connaissances et compétences, prise en compte de ce travail dans l'un des parcours de la formation, production par l'étudiant d'un document spécifique qui fait l'objet d'une évaluation universitaire. Ces trois critères doivent présider à la validation d'acquis non directement académiques.

Compte tenu de l'importance de la première année de licence dans la réussite et de la nécessité d'un appui précoce et personnalisé à l'étudiant, les comités de suivi ont considéré que le contrôle continu devait être de règle en L1 (ou au moins en S1) et répondre aux conditions de précocité, régularité et de fréquence, ainsi que de diversité dans ses modalités.

Dans cette hypothèse, la seconde session pourrait, au niveau L1, prendre la forme d'un contrôle terminal faisant suite au contrôle continu et intervenant après la mise en place

d'un dispositif de soutien organisé sous une forme pédagogique alternative (suivi individuel, séances de regroupement, outils d'auto-formation).

2- Dans l'hypothèse d'une mobilité de l'étudiant au sein de formations analogues, les conditions de reconnaissance par l'établissement d'accueil des qualifications acquises doivent s'inscrire dans un mécanisme de double confiance : confiance des étudiants dans la validité des crédits acquis, confiance entre établissements délivrant les diplômes habilités

On rappellera que la mobilité constitue l'un des principaux objectifs de la déclaration de Bologne. C'est à ce titre que le décret n°2002-529 du 16 avril 2002 prévoit les modalités de validation des études supérieures accomplies précédemment dans un autre établissement d'enseignement supérieur français ou étranger.

Les comités licences ont tenu à préciser les conditions de reconnaissance, par l'établissement d'accueil, des qualifications acquises dans l'établissement de départ et sanctionnées par la délivrance de crédits, dès lors que les formations concernées sont analogues ou comparables. Il est apparu légitime de considérer que des mentions identiques ou similaires développent des compétences analogues, même si les contenus d'enseignement peuvent être en partie différents. A mention de licence identique ou très proche, l'arrivée en mobilité d'un étudiant ne justifie de la part de l'établissement d'accueil ni la vérification de la qualité de la formation dispensée par l'établissement de départ, ni une nouvelle évaluation des connaissances et compétences acquises par l'étudiant. A cet égard, l'habilitation garantit la qualité de la formation délivrée et justifie une mobilité fondée sur la confiance, sans qu'il soit nécessaire de contrôler une seconde fois les acquisitions attestées : l'étudiant n'a alors à acquérir que le nombre de crédits qui lui manquent pour obtenir la délivrance de son diplôme.

3- Les intitulés des diplômes de licence doivent aider au choix d'orientation et exprimer autant que possible l'objectif de double qualification

Les comités de suivi ont considéré que les intitulés de licence devaient être facilement appréhendables :

- d'abord par le lycéen qui envisage de poursuivre ses études à l'université. De ce point de vue l'expérience du « dossier unique » pour la préinscription montre que ceux-ci sont parfois troublés par la diversité des dénominations ;
- ensuite par les employeurs qui ne comprennent pas toujours les raisons des changements d'intitulés qui sont pour eux autant de points de repères ;
- enfin par la communauté universitaire elle-même qui est appelée à gérer de plus en plus la mobilité.

La mention qui constitue l'élément principal d'identification de la formation fait l'objet d'attentes contraires au sein de la communauté universitaire :

- d'un côté, il paraît naturel que la nomenclature s'enracine dans les disciplines scientifiques ;
- de l'autre, nombreux sont ceux qui font valoir que les formations innovantes privilégient une approche transversale conjuguant plusieurs disciplines et qu'il faut accepter de s'émanciper d'un cadre trop strictement disciplinaire;

- d'un côté, les exigences de la poursuite d'études conduisent à privilégier les intitulés les plus généraux ; de l'autre, celles de l'insertion professionnelle peuvent amener les établissements à proposer des intitulés originaux qui mettent en avant les connaissances et compétences liées à plusieurs familles de métiers;
- d'un côté, les universités se disent favorables à une harmonisation nationale des dénominations de mentions ; de l'autre, elles soulignent la nécessité d'être ouvert à des intitulés spécifiques.

La solution à ces difficultés ne doit être cherchée, au niveau de la licence, ni dans la déclinaison de nouvelles spécialités, ni dans la possibilité qui serait laissée aux établissements d'accoler un terme « libre » à la mention habilitée. Une telle orientation reviendrait à remettre en question le caractère généraliste de la licence ou à introduire un désordre ou une inflation d'intitulés qui iraient à l'encontre des objectifs recherchés de lisibilité et de mobilité.

Un consensus semble pouvoir être dégagé autour de trois éléments :

- 1. l'existence d'une liste de référence révisée régulièrement avec la participation d'une représentation des établissements ;**
- 2. la possibilité, déjà prévue dans la liste de référence existante, de constituer des mentions composées ;**
- 3. la possibilité laissée aux établissements de proposer et de justifier, dans le cadre du dialogue contractuel, un nombre limité d'intitulés particuliers, à la condition que ces derniers ne constituent pas l'expression d'une formation tubulaire, en contradiction avec l'un des acquis majeurs de la réforme LMD.**

Le domaine ne constitue pas l'élément déterminant de la lisibilité des licences, qui s'identifient avant tout par la mention. Il constitue cependant un espace de coordination et d'élaboration collective de la politique pédagogique dans un champ réunissant plusieurs formations entretenant entre elles une parenté de méthodes ou d'objet. A ce titre, le domaine doit favoriser la pluridisciplinarité, notamment en début de cursus, contribuer en son sein à la mutualisation d'unités d'enseignement et permettre une spécialisation progressive au cours des trois années du cycle licence. Il est aussi un élément de caractérisation de l'établissement et contribue à sa visibilité. En référence à ces constats, les comités licence préconisent que le diplôme soit désormais présenté par sa mention (accompagnée le cas échéant de la spécialité, et en excluant la création de nouvelles spécialités), suivie en dernier par l'intitulé du domaine.

4- Au-delà de ces orientations, les comités ont souhaité garantir un équilibre entre cohérence des formations et responsabilisation des établissements

La définition et la mise en œuvre des formations universitaires reposent désormais en France sur l'articulation entre trois niveaux de responsabilités :

- la responsabilité des établissements qui définissent, dans le cadre de leur autonomie, leurs politiques de formations
- l'AERES qui a en charge l'évaluation de la politique de formation des établissements
- le ministère qui veille à la cohérence des politiques pédagogiques et garantit la qualité des formations par l'habilitation, le CNESER contribuant à cette fonction en favorisant l'échange et le débat entre les différents partenaires de l'université.

Depuis la mise en œuvre du LMD, la marge d'initiative pédagogique des établissements a été accrue. A la recherche de conformité a priori à une maquette nationale, un nouveau processus

s'est substitué par lequel l'action de régulation de l'Etat prend désormais la forme de recommandations et cahiers des charges ainsi que d'une incitation à la qualité au vu des résultats des évaluations.

On peut aussi considérer que la notion même de diplômes nationaux suppose que l'action de régulation nationale aille au-delà de l'incitation à la qualité de chaque université prise isolément, tout particulièrement pour la licence, les universités assurant à ce niveau une mission de service public de « proximité ». A ce titre, la cohérence d'objectifs de formation entre les universités est probablement plus nécessaire en licence qu'en master.

Les régulations nationales doivent bien entendu rester souples pour responsabiliser réellement les établissements dans leurs politiques de recherche de la qualité. A une recherche de qualité des formations par la conformité, on peut opposer une volonté de progression par la responsabilité. Si l'autonomie pédagogique individuelle de l'enseignant universitaire est souvent mise en avant, de larges marges d'initiatives doivent également être ouvertes dans les établissements pour le travail collectif des équipes enseignantes, travail qui doit associer les usagers universitaires, les étudiants mais aussi les partenaires économiques et sociaux.

Enfin, il faut garder à l'esprit qu'il serait difficile de garantir la lisibilité des diplômes si à un même label n'était pas associé un minimum d'objectifs communs et clairement identifiés.

A cet égard, les comités de suivi voient dans l'élaboration de référentiels de formation, déclinés dans les principaux domaines de connaissances et d'activités, un élément important pour la mise en cohérence et la coordination du cycle licence au plan national. La quatrième contribution des comités s'attache à proposer un cadre méthodologique pour la mise en œuvre d'un tel dispositif.

Bernard Dizambourg
Président des comités de suivi de
la licence et de la licence professionnelle

L'évaluation des étudiants et le contrôle des connaissances et compétences

Les arrêtés du 23 avril 2002 pour la licence et du 17 novembre 1999 pour la licence professionnelle définissent les règles générales applicables au contrôle des connaissances pour l'obtention de ces diplômes. S'ils fixent un cadre réglementaire, ils laissent à l'intérieur de celui-ci une assez grande marge d'initiatives aux établissements.

Ces espaces de liberté sont toutefois assez peu investis par les universités. C'est ainsi par exemple que la possibilité d'une organisation globalisée du contrôle sur plusieurs unités d'enseignement (UE), explicitement prévue par les textes, est rarement utilisée, alors qu'elle présente souvent plus de pertinence qu'un dispositif qui associe presque mécaniquement un contrôle à chaque UE (voire à chaque enseignant). De la même façon, si les exercices académiques, comme la dissertation, sont parfaitement adaptés et indispensables pour mesurer l'acquisition de certaines connaissances et aptitudes (qualité d'analyse et de synthèse, de rédaction, etc.), leur généralisation quasi-systématique peut se révéler réductrice lorsqu'elle aboutit à vérifier plusieurs fois des capacités identiques ou analogues et à laisser de côté la mesure d'autres aptitudes. Par ailleurs, les contrôles sont souvent trop tardifs pour permettre à l'étudiant de se situer et de prendre conscience de ses lacunes : ainsi voit-on certains contrôles dits « continus » être effectués pour la première fois en fin de semestre et n'être de ce fait ni vraiment « continus », ni vraiment « terminaux ».

En règle générale, la fonction « évaluation/contrôle » est peu pilotée : les jurys n'ont souvent qu'un rôle formel et ne produisent que rarement des conclusions ou des rapports susceptibles d'avoir un impact en retour sur la formation considérée. Les indicateurs associés à l'évaluation des étudiants sont hétérogènes ou incertains et les instances collectives des universités s'en tiennent généralement à la vérification de la conformité des modalités de contrôle des connaissances à un certain nombre de règles sans engager un débat de fond sur ces questions. Le ministère a par ailleurs noté que l'organisation des examens n'est pas toujours sécurisée sur le plan juridique, ce qui l'a conduit à publier et mettre en ligne en 2006 un document sur les jurys, le déroulement et la correction des épreuves, ainsi que sur la proclamation des résultats (circulaire du 3 mars 2006).

En fin de compte, les dispositifs d'évaluation et de contrôle apparaissent mal maîtrisés par les enseignants et mal compris par les étudiants ; tant à l'intérieur de l'université que vis-à-vis de l'extérieur, ils sont considérés comme peu lisibles et insuffisamment transparents. Tels qu'ils fonctionnent, ils alimentent une défiance entre les évaluateurs et les évalués.

*
* *

La fonction évaluation/contrôle ne jouera véritablement son rôle et ne retrouvera sa pleine légitimité et reconnaissance qu'à la condition de tirer toutes les conclusions de quatre principes simples :

- ses modalités doivent avant tout s'ordonner non pas aux unités d'enseignement mais aux *objectifs de la formation* considérée ;

- l'évaluation des étudiants doit contribuer à leur *progression*;
- elle doit nourrir une *analyse* propre à faire *évoluer* les formations elles-mêmes ;
- la situation des étudiants salariés doit être prise en compte.

1. Ordonner l'évaluation et les modalités de contrôle aux objectifs de la formation, définis en termes de connaissances et compétences

L'organisation d'un dispositif d'évaluation ne prend son sens qu'en fonction d'une définition claire et explicite des objectifs de la formation considérée en termes de *connaissances* et de *compétences* à acquérir et en fonction d'un *niveau d'exigence* à atteindre. Ainsi, si l'étudiant de L1 doit faire la preuve qu'il est en capacité d'organiser son travail de façon autonome et de restituer des connaissances de base selon des processus variés, le titulaire d'une licence doit être en mesure de mettre en relation les différents champs qui constituent la mention de son diplôme et de réinvestir les connaissances acquises dans différents contextes.

C'est cette approche qui préside au *Cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle licence*: celui-ci met au premier rang de ses exigences « *la capacité [de l'établissement] à formaliser, en termes de savoirs et de compétences, les finalités propres à chaque formation* » ainsi que « *les liens opérés entre ces finalités et les choix pédagogiques retenus (méthodes d'enseignements, progressions), d'une part, les modalités d'évaluation des étudiants, d'autre part*».

La nature et la diversité des objectifs de chaque formation justifient que l'évaluation prenne des formes *variées* et non redondantes (épreuves écrites *et* orales, individuelles *et* collectives, en contrôle continu *et* terminal) et que l'on recoure plus fréquemment à une *globalisation* des contrôles sur plusieurs UE. La diversification des épreuves ainsi que la mutualisation de certaines d'entre elles permettent en particulier de vérifier que les connaissances et compétences visées sont maîtrisées par l'étudiant dans toutes leurs dimensions, que celui-ci est apte à les combiner entre elles, à les valoriser et les réinvestir dans des contextes variés, en particulier en situation professionnelle, et qu'il possède les acquis comportementaux indispensables pour s'insérer dans la vie active ou pour poursuivre des études. Cette approche, qui substitue des exercices transversaux à un agrégat d'évaluations parcellaires et sans visée globale, suppose évidemment la constitution d'une équipe pédagogique associée à la formation et un travail collectif de ses membres.

Le fait d'assujettir l'évaluation des étudiants et les modalités de contrôle des connaissances et compétences aux objectifs clairement formalisés de la formation conditionne évidemment la détermination des coefficients et permet de s'assurer de la pertinence et de l'équité des règles de *compensation* mises en oeuvre. Par delà les débats formels, ces règles doivent permettre d'équilibrer les éventuelles faiblesses de l'étudiant par ses forces tout en garantissant que le titulaire du diplôme a satisfait aux exigences minimales de la formation sous leurs différents aspects.

2. Contribuer à la progression des étudiants

Si l'évaluation et le contrôle des connaissances et compétences ont pour vocation première de certifier que celles-ci sont effectivement possédées, ils doivent aussi jouer un rôle majeur dans le processus même d'acquisition du contenu de l'enseignement et favoriser la progression des étudiants.

A ce titre, il convient d'accorder une place importante aux exercices se traduisant par une *production* de l'étudiant, permettant de mesurer à la fois le degré d'assimilation des connaissances et la capacité à les réinvestir sous une forme originale. Par ailleurs, ceux-ci doivent avoir lieu suffisamment *tôt* dans le semestre et être conduits sur un rythme suffisamment *régulier* pour procéder au repérage précoce des étudiants en situation de décrochage et à la mise en place éventuelle de dispositifs de soutien ou de réorientation et pour permettre aux enseignants d'infléchir le cas échéant la pédagogie.

Ces éléments, en cohérence avec la recommandation d'un suivi et d'un accompagnement individualisé de l'étudiant, doivent conduire à privilégier, tout particulièrement durant les premiers semestres du cursus licence, le *contrôle continu* : ce dernier pourrait même être le mode de contrôle généralisé pour la L1. En toute hypothèse, on rappellera que l'arrêté relatif aux études conduisant au grade de licence invite à donner priorité au contrôle continu sur le contrôle terminal.

La mise en oeuvre d'un dispositif d'évaluation et de contrôle conçu de façon à favoriser la progression des étudiants devrait permettre de poser en des termes renouvelés la question de la seconde session dont les établissements soulignent la faible efficience (un investissement lourd à rapporter à la défaillance de nombreux inscrits et à un très faible taux de réussite) mais à laquelle les étudiants se disent attachés au titre de la seconde chance.

3. Faire évoluer les formations

L'analyse du déroulement et des résultats du contrôle des connaissances et compétences doit constituer un élément déterminant de l'évaluation de la qualité de chaque formation et, par là même, de son pilotage. Dans cette perspective, le rôle du jury, avec un fonctionnement réellement collectif, doit être renforcé; il lui appartient de procéder à un travail d'évaluation suffisamment détaillé et débouchant sur un rapport susceptible de faire évoluer la formation.

Au niveau de l'établissement, des indicateurs doivent être suivis et nourrir un débat annuel, notamment au sein du conseil des études et de la vie universitaire, sur la mise en oeuvre de la politique pédagogique.

4. Prendre en compte la situation des étudiants salariés

La situation des étudiants salariés appelle, d'une part, le recours aux modalités ouvertes par les TICE, d'autre part, une meilleure valorisation de leur expérience professionnelle dès lors que trois conditions sont réunies : la contribution effective de cette activité, par une ou plusieurs de ses dimensions et en lien avec les UE proposées, à l'acquisition des connaissances et compétences définies dans les objectifs de la formation ; la prise en compte de ce travail dans l'un des parcours de la formation ; la production par l'étudiant d'un document spécifique (rapport, étude, exercice) qui fait l'objet d'une évaluation universitaire. D'une façon générale, ces trois critères doivent présider à la validation d'acquis non directement académiques.

*
* *

Conformément aux principes énoncés ci-dessus, la fonction évaluation/contrôle doit :

- s'accompagner de la publication par chaque établissement des principes et règles qui président à l'organisation des examens (charte) et, ainsi que l'arrêté relatif à la licence le prévoit, de la publication des modalités de contrôle dans chacune des formations ;
- rendre explicites les critères d'évaluation en termes de connaissances et compétences ;
- privilégier le contrôle continu qui doit être de règle en L1 (ou au moins en S1) et qui soit
 - . précoce,
 - . régulier et fréquent,
 - . diversifié dans ses modalités,
 - . organisé par blocs regroupant plusieurs unités d'enseignement ;
- aider l'étudiant à s'auto-évaluer ;
- comporter une seconde session qui peut, au niveau L1, prendre la forme d'un contrôle terminal
 - . faisant suite au contrôle continu
 - . ou intervenant après la mise en place d'un dispositif de soutien organisé sous une forme pédagogique alternative (suivi individuel, séances de regroupement, outils d'auto-formation)
 - . ou encore après la répétition du semestre ;
- introduire une forme plus pertinente de compensation qui ne s'effectue plus entre les différentes UE prises individuellement mais par la constitution de groupes d'UE ;
- donner lieu à une analyse des résultats.

La mobilité au sein du cursus Licence

1. Un phénomène important

La mobilité des étudiants au sein du cursus licence est un phénomène quantitativement important. Elle se manifeste à deux titres.

En premier lieu, si l'on en croit une analyse de la DEPP (à paraître) portant sur une cohorte d'inscrits pour la première fois en L1 en 2003, le pourcentage d'étudiants mobiles est élevé : une fois retirés les étudiants qui abandonnent les études supérieures en cours de route, il apparaît que seulement 50% de ces inscrits poursuivent leur formation dans le même établissement, quel que soit leur situation (passage dans l'année supérieure, redoublement, réorientation). Les autres étudiants poursuivent soit dans une autre université, soit dans un autre établissement d'enseignement supérieur (STS, écoles, etc.). Il est donc essentiel de se pencher sur la situation des étudiants qui, ayant acquis tout ou partie des unités d'enseignement qu'ils ont présentées, changent d'établissement en cours de cycle.

En second lieu, la mise en synergie du cycle Licence entendu au sens large, avec l'intégration des DUT, des BTS et des CPGE au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur se traduisant notamment par la délivrance (DUT, BTS) ou la mention indicative (CPGE) de crédits, favorise la mobilité dans tous les sens : du cursus L vers les formations courtes professionnalisées en cas de réorientation, du DUT vers les L3 ou les LP, du BTS vers les LP, des CPGE vers le cursus L, etc.

2. Pour une mobilité maîtrisée

On rappellera que la mobilité, tant au sein de l'espace national que de l'espace européen, fait partie avec la lisibilité des formations, la segmentation en L, M et D, le système des crédits, l'évaluation de la qualité et la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur, des 6 principaux objectifs de la déclaration de Bologne.

C'est à ce titre que le décret n°2002-529 du 16 avril 2002 prévoit les modalités de validation des études supérieures accomplies précédemment dans un autre établissement d'enseignement supérieur français ou étranger.

Cet objectif de mobilité, pour être véritablement atteint, suppose que plusieurs conditions soient remplies :

La lisibilité et l'harmonisation des intitulés. On se reportera sur ce point aux recommandations formulées par ailleurs.

L'existence de référentiels définissant de façon souple et ouverte en termes de connaissances et de compétences à acquérir les principaux objectifs de formation que les licences d'un même champ doivent avoir en commun. On se reportera également sur ce point aux propositions exprimées par ailleurs.

La délivrance de l'annexe descriptive au diplôme qui permet de reconstituer le parcours de l'étudiant, de connaître les enseignements qu'il a précisément suivis, les savoirs et compétences qu'il maîtrise. Comme on sait, cette annexe descriptive reprend pour une part des éléments figurant dans la fiche RNCP qui, à ce titre, contribue également au développement de la mobilité.

La reconnaissance, par l'établissement d'accueil, des qualifications acquises dans l'établissement de départ et sanctionnées par la délivrance de crédits, dès lors que les formations concernées sont analogues ou comparables. Dans ce cas, il est légitime de considérer que des mentions identiques ou similaires développent des compétences analogues, même si les contenus d'enseignement peuvent être en partie différents. A mention de licence identique ou très proche, l'arrivée en mobilité d'un étudiant ne justifie de la part de l'établissement d'accueil ni la vérification de la qualité de la formation dispensée par l'établissement de départ, ni une nouvelle évaluation des connaissances et compétences acquises par l'étudiant. A cet égard, l'habilitation garantit la qualité de la formation délivrée et justifie une mobilité fondée sur la confiance, sans qu'il soit nécessaire de contrôler une seconde fois les acquisitions attestées : l'étudiant n'a alors à acquérir que le nombre de crédits qui lui manquent pour obtenir la délivrance de son diplôme. En fonction des progressions différenciées qui peuvent exister entre le cursus de départ et le cursus d'arrivée, l'établissement d'accueil peut néanmoins aménager le parcours de l'étudiant afin qu'il soit en situation de suivre et valider des enseignements dont il n'aurait pas bénéficié dans le cadre de l'organisation pédagogique initiale.

Ce type de mobilité est bien entendu à distinguer de la mobilité qui s'accompagne d'un changement d'orientation : dans ce cas, il est naturel de mettre en regard le parcours antérieur et les objectifs du nouveau diplôme préparé et de valider à due proportion les acquisitions attestées.

A l'issue du cycle L, la mobilité pour poursuite d'études se banalise. Celle-ci est d'autant plus aisée que la licence est généraliste et fait ressortir, de façon lisible, ce qui constitue sa « majeure ».

Rendre lisibles les formations : la question des intitulés

I. L'exigence de lisibilité

1. Celle-ci est au cœur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Parmi les fondements du dispositif LMD, on trouve deux éléments essentiels :

- la capacité reconnue aux établissements d'élaborer leur offre de formation en fonction de leur stratégie, de leurs compétences scientifiques et des caractéristiques de leur environnement économique, social et culturel ;

- la mobilité des acteurs et au premier chef des étudiants.

Ces deux éléments emportent une exigence de lisibilité dans la mesure où aucune offre ne saurait être attractive si elle n'est pas aisément compréhensible par tous et où la mobilité étudiante est conditionnée par la connaissance et reconnaissance des formations d'un établissement à l'autre.

La phase 1 du LMD qui a couvert les années 2002 à 2006 n'y a que partiellement satisfait. Si une multitude de diplômes ont été abandonnés, mis progressivement en extinction ou réduits au rôle de diplômes intermédiaires (deug, deust, dnts, etc.), on a assisté par ailleurs à un foisonnement d'intitulés qui exprimaient soit des distinctions non significatives (par exemple, entre biologie, sciences de la vie ou sciences du vivant, sans évoquer ici des distinctions plus futiles), soit des particularismes qui n'avaient pas de véritables raisons d'être au niveau du cursus licence.

2. Une exigence renouvelée

C'est sur la base de ce constat que la phase 2 du LMD est engagée depuis 2007 sous le double signe du resserrement du nombre des formations et de la lisibilité des intitulés. Ceux-ci doivent être facilement appréhendables :

- d'abord par le lycéen qui envisage de poursuivre ses études à l'université. De ce point de vue l'expérience du « dossier unique » pour la préinscription montre que ceux-ci sont parfois troublés par la diversité des dénominations ;

- ensuite par les employeurs qui ne comprennent pas toujours les raisons des changements d'intitulés qui sont pour eux autant de points de repères ;

- enfin par la communauté universitaire elle-même qui est appelée à gérer de plus en plus la mobilité.

C'est pour répondre à cette exigence de lisibilité qu'une nomenclature a été élaborée à la DGES par les conseillers scientifiques pour les formations. Jointe en annexe, elle constitue une liste de référence et non une liste d'autorité : si les établissements sont invités à les utiliser, ils ont la possibilité de proposer d'autres dénominations dès lors qu'ils sont en mesure d'explicitier les raisons pour lesquelles les intitulés de références leur paraissent inadéquats.

On gardera bien entendu à l'esprit que si le choix des intitulés de diplômes constitue un élément majeur de la lisibilité des formations, il n'est évidemment pas le seul. Celle-ci appelle de la part des établissements une politique d'ensemble depuis la mise en œuvre d'interfaces et d'outils de communication jusqu'à la délivrance de l'annexe descriptive aux diplômes à chaque étudiant qui a satisfait au contrôle des connaissances et compétences.

II. La déclinaison domaine/mention/spécialité

Si les points rappelés ci-dessus semblent faire globalement consensus, la déclinaison des formations et des intitulés selon le modèle domaine/mention/spécialité, en allant du plus englobant au plus spécifique, fait davantage question. Il est toutefois entendu par tous que la licence, à la différence de la licence professionnelle, doit rester un diplôme généraliste et couvrir un spectre de connaissances et compétences suffisamment large, ce qui exclut de descendre au niveau de la spécialité, à l'exception de quelques cas particuliers (langues vivantes, lettres classiques ou modernes, STAPS).

1. Le domaine

Le domaine ne prend tout son sens qu'à la condition de remplir une double fonction :

- il constitue d'abord un espace de coordination et d'élaboration collective de la politique pédagogique dans un champ réunissant plusieurs formations entretenant entre elles une parenté de méthodes ou d'objet. A ce titre, le domaine doit favoriser la pluridisciplinarité, notamment en début de cursus, contribuer en son sein à la mutualisation d'unités d'enseignement et permettre une spécialisation progressive au cours des trois années du cycle licence.
- il est un élément de caractérisation de l'établissement et contribue à sa visibilité.

Si ces deux fonctions sont essentielles, le domaine ne constitue pas pour autant l'élément déterminant de la lisibilité des licences, qui s'identifient avant tout par la mention. Ce point a été également souligné par le comité de suivi du master pour qui « la lisibilité du diplôme est établie principalement par la dénomination de sa mention ». C'est en référence à ce constat que la Conférence des présidents d'université a adopté à l'unanimité le 20 mars 2008 un avis préconisant que le diplôme soit désormais présenté par sa mention accompagnée le cas échéant de la spécialité, suivies en dernier par l'intitulé du domaine.

On peut par ailleurs considérer que les quatre dénominations de domaines actuellement retenues (ALL, DEG, SHS et STS, auxquels s'ajoute parfois un domaine STAPS) gagneraient à évoluer à terme. En étant à la fois trop larges (ainsi tel établissement qui n'enseigne pas l'art affiche-t-il un domaine ALL et tel autre qui dispose d'un domaine ALL inclut-il sa mention « histoire de l'art » en SHS pour la rapprocher, non sans raisons, de la mention « histoire », etc.) et trop étroite (ainsi la science politique apparaît-elle comme une sous-discipline soit du droit, de l'économie et de la gestion soit des SHS), ces intitulés n'ont pas la simplicité, l'efficacité et la lisibilité des domaines *Humanities, Social Sciences, Sciences*.

2. La mention

Si elle constitue l'élément principal d'identification de la formation, la mention fait en revanche l'objet d'attentes contraires au sein de la communauté universitaire :

- d'un côté, il paraît naturel que la nomenclature s'enracine dans les disciplines scientifiques ; de l'autre, nombreux sont ceux qui font valoir que les formations innovantes privilégient une approche transversale conjuguant plusieurs disciplines et qu'il faut accepter de s'émanciper d'un cadre trop strictement disciplinaire;
- d'un côté, les exigences de la poursuite d'études conduisent à privilégier les intitulés les plus généraux ; de l'autre, celles de l'insertion professionnelle peuvent amener les établissements à proposer des intitulés originaux qui mettent en avant les connaissances et compétences liées à plusieurs familles de métiers;
- d'un côté, les universités se disent favorables à une harmonisation nationale des dénominations de mentions ; de l'autre, elles soulignent la nécessité d'être ouvert à des intitulés spécifiques.

Les mentions sont ainsi travaillées par une tension entre intitulés généralistes/disciplinaires, d'une part, spécifiques, d'autre part. La CPU exprime cette situation de tension en se déclarant acquiescente à l'idée d'une harmonisation des dénominations autour d'une liste de référence recensant un nombre limité de mentions mais en demandant que cette liste fasse l'objet d'une révision annuelle à laquelle les établissements seraient associés et que les universités aient la possibilité de proposer, lorsque cela leur paraît justifié, des intitulés originaux.

La solution à cette difficulté ne doit pas être cherchée, au niveau de la licence, par la déclinaison de nouvelles spécialités, ni par la possibilité qui serait laissée aux établissements d'accoler un terme « libre » à la mention habilitée. Une telle orientation reviendrait à remettre en question le caractère généraliste de la licence ou à introduire un désordre ou une inflation d'intitulés qui iraient à l'encontre des objectifs recherchés de lisibilité et de mobilité.

En revanche, un consensus semble pouvoir être dégagé autour de trois éléments :

1. l'existence d'une liste de référence révisée régulièrement avec la participation d'une représentation des établissements ;
2. la possibilité, déjà prévue dans la liste de référence existante, de constituer des mentions composées ;
3. la possibilité laissée aux établissements de proposer et de justifier, dans le cadre du dialogue contractuel, un nombre limité d'intitulés particuliers, à la condition que ces derniers ne constituent pas l'expression d'une formation tubulaire, en contradiction avec l'un des acquis majeurs de la réforme LMD.

La proposition de liste de mentions présentée dans les onglets qui suivent cherche à satisfaire plusieurs objectifs :

- Bonne compréhension des intitulés par les étudiants, et les futurs employeurs
- Cohérence de l'offre de formation au sein des Etablissements, ou au niveau d'un site

Elle est basée sur les principes qui suivent.

La liste de domaines est très restreinte, et a été utilisée sous cette forme au cours de la vague A.
Le domaine indique le champ de connaissances auquel se rattache la formation, et est donc fixé au niveau national.
Il ne s'agit donc d'aucune manière d'un élément d'identification de l'Etablissement.

La mention est l'élément de repérage principal de la formation, et est dotée d'une certaine stabilité temporelle.

Les listes de mentions est formée de deux types de mentions, simples et composées.

Les mentions composées concernent des formations pluridisciplinaires. Leur liste n'est pas exhaustive mais donne des exemples utilisés au cours de la vague A.

Les 4 domaines suivants sont retenus :

ALL	Arts, Lettres, Langues
DEG	Droit, Economie, Gestion
SHS	Sciences Humaines et Sociales
STS	Sciences, Technologies, Santé

A ces domaines peut s'ajouter en cycle L le domaine suivant :

STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
-------	---

Domaine	Mention		
ALL	Arts	SHS	Géographie
ALL	Arts du spectacle et audiovisuel	SHS	Histoire
ALL	Histoire de l'art et archéologie	SHS	Information et communication
ALL	LEA (langues étrangères appliquées) *	SHS	Psychologie
ALL	Lettres **	SHS	Sciences de la cognition
ALL	Lettres classiques	SHS	Sciences de l'éducation
ALL	Lettres modernes	SHS	Sciences du langage
ALL	LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères) *	SHS	Sociologie
ALL	LLCER (langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) *	SHS/STS/STAPS	STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) *
ALL	Musique	STS	"Sciences exactes et naturelles" ou "Sciences fondamentales et appliquées"
ALL/SHS	Anthropologie, Ethnologie	STS	Biochimie
ALL/SHS	Philosophie	STS	Biologie
DEG	Administration publique	STS	Biologie, Environnement
DEG	AES (administration économique et sociale)	STS	Chimie
DEG	Droit	STS	EEA (électronique, électrotechnique, automatique)
DEG	Droit, Science politique	STS	Informatique
DEG	Economie	STS	MASS (mathématiques appliquées et sciences sociales)
DEG	Gestion	STS	Mathématiques
DEG	Science politique	STS	Mécanique
DEG/ALL	Droit, Langues	STS	Physique
DEG/ALL	Economie, Gestion, Langues	STS	Sciences de l'information, audiovisuel et multimédia
DEG/SHS/STS	Sciences sanitaires et sociales	STS	Sciences pour l'ingénieur
		STS	Terre et environnement

* mention assortie d'une spécialité

** mention pouvant comporter une spécialité (lettres classiques, lettres modernes)

Mentions composées

Domaine	Mention
ALL	Lettres et arts
DEG	Droit, Economie
STS	Mathématiques, Informatique
STS	Physique, Chimie
DEG	Economie, Gestion

Régulation nationale des licences et référentiels de formations ?

La définition et la mise en œuvre des formations universitaires reposent désormais en France sur l'articulation entre trois niveaux de responsabilités :

- la responsabilité des établissements qui définissent, dans le cadre de leur autonomie, leurs politiques de formations
- l'AERES qui a en charge l'évaluation de la politique de formation des établissements
- le Ministère qui assure la cohérence des politiques de formation et qui garantit la qualité des formations par l'habilitation, Le CNESER contribuant à cette fonction en favorisant l'échange et le débat entre les différents partenaires de l'université

Depuis la mise en œuvre du LMD, la marge d'initiative pédagogique des établissements a été accrue. A la recherche de conformité à priori à une maquette nationale, un nouveau processus s'est désormais substitué où l'action de régulation de l'Etat prend la forme de recommandations et cahiers des charges et d'une incitation à la qualité de chaque établissement au vu des résultats des évaluations.

On peut considérer que la notion même de diplômes nationaux suppose que l'action de régulation nationale aille au-delà de l'incitation à la qualité de chaque université prise isolément, tout particulièrement pour la licence, les universités assurant à ce niveau une mission de service public de « proximité ». La cohérence d'objectifs de formation entre les universités est probablement plus importante en licence qu'en master.

Les régulations nationales doivent rester souples pour responsabiliser réellement les établissements dans les politiques de recherche de qualité. A une recherche de la qualité des formations par la conformité, on peut opposer une volonté de progression par la responsabilité. Si l'autonomie pédagogique individuelle de l'enseignant universitaire est souvent mise en avant, on peut aussi considérer que les marges d'initiatives des établissements doivent avant tout ouvrir des champs pour le travail collectif des équipes pédagogiques, travail qui doit associer les usagers universitaires, les étudiants mais aussi les partenaires économiques et sociaux.

Enfin, de façon plus pragmatique, d'autres feront remarquer qu'il est difficile de garantir la fonction de lisibilité des diplômes si à un même label n'est pas associé un minimum d'objectifs communs de formation clairement identifiés.

Par la proposition de mise en œuvre de référentiels de formation des licences, l'objectif est ici de proposer un dispositif de coordination nationale, permettant d'enrichir l'action des établissements, prolongeant le mode d'intervention du comité licence (recommandations et cahier des charges). Le présent document s'attache à proposer un cadre de réflexion sur la méthodologie de mise en œuvre afin de favoriser l'échange collectif.

1- Quels objectifs ?

Les référentiels de formation des licences doivent être l'occasion de concerter et définir les objectifs de formation que les licences « comparables » doivent avoir en commun : Quelles sont les connaissances et compétences que les étudiants doivent maîtriser pour poursuivre des études (immédiatement ou à terme en formation continue) et /ou s'insérer professionnellement (et pour quelles insertions professionnelles possibles ?) ?

Les référentiels doivent aussi servir à préciser les processus pédagogiques associés à la recherche des objectifs :

- en repérant les pratiques et favorisant la capitalisation des bonnes pratiques ?
- en analysant les pratiques étrangères ?

Trois fonctions peuvent être assurées de façon pragmatique par ces référentiels

- une fonction de capitalisation des bonnes pratiques
- une fonction prospective : comment doivent évoluer les licences en fonction de la transformation des champs scientifiques, professionnels, des publics, etc. ?
- une fonction de recommandation à destination des établissements dans la philosophie des recommandations et cahiers des charges, le Ministère pouvant utiliser ces contributions avec d'autres pour définir ses objectifs

L'intérêt de relier cette réflexion aux enjeux de formation tout au long de la vie a été souligné dans les échanges du comité licence en permettant de favoriser la réflexion sur la façon dont les processus de validation d'acquis peuvent être mis en œuvre en licence ?

2- Quels champs pertinents ?

Structurer une réflexion sur des référentiels de formation suppose de définir des champs de licence pouvant présenter des problématiques similaires. Le comité a évoqué quelques questions à prendre en compte dans la définition des champs :

- faut-il des champs strictement disciplinaires ?
- faut-il élargir la réflexion au niveau des domaines ?
- comment articuler cette réflexion avec les masters et quel impact sur la définition des champs ?
- quelle articulation avec les champs de métiers et de professionnalisation ?

Le débat au sein du comité Licence amène à considérer que deux écueils doivent être évités :

- des champs trop strictement disciplinaires, peu favorables à la recherche d'une transversalité plus grande entre formations
- des champs trop larges qui risquent d'induire des réflexions insuffisamment en prise avec les pratiques pédagogiques

Les domaines de formation ont plutôt été considérés comme définissant un champ pertinent pour ce type de réflexions.

3- Quels partenaires associés à la réflexion ?

Le comité licence a considéré que ce travail de définition et de réflexion sur les objectifs des formations ne pouvait concerner les seuls universitaires. L'association à ce travail des partenaires internes (étudiants, organisations syndicales des personnels, représentants des établissements) et des partenaires externes (milieux professionnels sous la forme des représentants des employeurs et des salariés, employeurs publics) est considéré comme une nécessité.

L'association des réseaux disciplinaires et des structures regroupant les directeurs de composantes correspondant au champ considéré doit être assurée.

Le travail autour des référentiels peut aussi donner de la visibilité à des groupes de travail plus « spécialisés » : insertion professionnelle, métiers émergents, travail autour du RNCP, etc.

Enfin, cette réflexion doit pouvoir s'appuyer sur des experts individuels ou collectifs ayant des compétences dans l'observation des formations et des métiers, de façon ponctuelle ou de façon plus lourde selon les besoins. L'intervention d'experts étrangers, au moins de façon ponctuelle a été souhaité.

4- Quelle méthode de travail ?

Deux remarques préalables :

- ce travail de construction de référentiel est comparativement plus lourd que les questions abordées jusqu'ici par le comité licence
- un référentiel peut être élaboré pour plusieurs années et repris périodiquement

Sur ce domaine, il ne s'agit probablement pas de produire du travail d'expert (même si ce travail doit s'appuyer sur des expertises) mais plus de favoriser par le travail en commun l'émergence de visions commune reprises par les acteurs internes et externes de l'université.

Pour toutes ces raisons, certains membres du comité licence ont considéré qu'il n'était probablement pas facile de traiter tous les champs en même temps. Est-il envisageable de traiter tous les champs sur trois ou quatre ans, en prenant un nombre de champs limités chaque année ? Cependant, la tonalité dominante du comité licence est plutôt de préconiser un travail sur plusieurs champs même si approche pragmatique peut amener un élargissement progressif des champs abordés.

On peut aussi se poser la question de l'articulation de ce travail avec celui du comité licence ? S'agit-il d'une extension du comité licence qui se consacre pendant un an à un champ spécifique (avec une composition élargi ?) s'agit de groupes qui travaillent en parallèle au comité licence, celui-ci reprenant les conclusions sous forme de recommandations ? Le principe d'une forte articulation avec le comité licence, permettant d'enrichir le travail déjà réalisé en le rendant plus opératoire par application à des champs de formation mieux identifiés à la préférence du comité licence.

En Résumé :

- **Le comité licence a souhaité qu'un travail de réflexion sur les référentiels de formation soit initié, de façon pragmatique en termes de méthode et d'objectifs**
- **Une articulation forte de cette démarche avec le comité licence est préconisée.**

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE

Commission de la pédagogie du 28 mai

Avis sur les travaux du comité de suivi licence et licence pro

Sur l'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants. Le comité de suivi licence a rendu un avis sur l'évolution des modes d'évaluation des étudiants. Les présidents présents au comité licence ont totalement approuvé la démarche et le contenu du document, cette approche étant la seule possible pour faire évoluer les méthodes pédagogiques et la formation des étudiants.

Sur la lisibilité de l'offre de formation et les intitulés de diplômes, l'analyse et les propositions émanant du comité rejoignent dans les grandes lignes les positions de la CPU. L'une de ces propositions par contre diffère de celles faites par la CPU : « la solution... ne doit pas être cherchée au niveau de la licence, par la déclinaison de nouvelles spécialités, ni par la possibilité qui serait laissée aux établissements d'accoler un terme «libre» à la mention habilitéée ». La CPU, partant du constat qu'il existait trop d'inégalités entre les différents domaines, proposait une remise à plat des dénominations actuelles avant de se prononcer sur la nécessité au non de créer des spécialités en licence. Pourquoi en effet y-a-t-il 7 ou 8 mentions en sciences et une en droit, une en économie. Certains « secteurs ont fait la demande de spécialités en L3. Avant de se prononcer sur ces demandes il est donc nécessaire de faire une remise à plat.

Sur la régulation nationale des licences et les référentiels de formation.

L'objectif de ce document, après avoir proposé la mise en œuvre de référentiels de formation de licences, pose un certain nombre de questions auxquelles la CPU est conviée à répondre.

- sur les partenaires à associer à la réflexion, les membres de la commission estiment qu'il est essentiel, concernant les représentants du monde universitaire, de s'appuyer sur les conférences de directeurs d'UFR (ex : CDUS, CDULSH, Conférence des doyens de sciences économiques et gestion, conférence des doyens de droit..., la CDSFCU, le réseau des VP CEVU, des SCUIO-IP), ainsi que des présidents de différentes disciplines.

Une vision de ce qui se passe dans les autres pays européens est également jugée comme un préalable indispensable.

De même, l'association d'experts individuels ayant des compétences dans l'observation des formations et des métiers est importante.

Les membres de la commission estiment qu'il est important que tous les champs soient traités en même temps et non pas sur 3 ou 4 ans comme le propose la note du comité licence. Il est proposé de créer plusieurs groupes de travail parallèles afin de mener la réflexion dans tous les domaines.

Ces différents groupes de travail devront être articulés autour du comité licence qui en reprendrait les conclusions, comme la note le prévoit.

Contribution de la FAGE

Dans leur définition, les crédits ECTS correspondent à la charge de travail moyenne que doit fournir un étudiant pour atteindre les objectifs d'un programme de formation, qui sont exprimés en terme de compétences.

Or il existe dans l'arrêté Licence de 2002 une confusion entre les coefficients relatifs à une unité d'enseignement et les crédits ECTS qui sont délivrés lors de l'acquisition des résultats de l'apprentissage à l'issue de l'unité d'enseignement.

Cette ambiguïté a été préjudiciable lors de l'application du système ECTS puisque le calcul des crédits ECTS n'a pas effectué en fonction de la mesure de la charge de travail pour l'acquisition de compétence, mais a été ordonné aux coefficients, qui étaient attribués aux unités d'enseignement, et qui préexistaient à l'application du système ECTS.

On pourrait penser que l'importance et le coefficient d'une unité d'enseignement dépendent de la charge de travail que l'étudiant doit fournir. Néanmoins, il s'avère que la question des coefficients et celle des crédits ECTS relèvent deux logiques différentes :

- * Dans le premier cas, la notion de coefficient n'a de sens que dans un système de compensation où l'on autorise la progression d'un étudiant dans son cursus en fonction de sa moyenne sur un ensemble de notes « coefficientées ».
- * Dans le second cas, la notion de crédits ECTS n'a de sens que dans un système de reconnaissance académique des résultats de l'apprentissage, facilitant ainsi leur transfert ou leur accumulation.

C'est pourquoi nous demandons une révision de l'arrêté Licence pour que la distinction entre coefficient et crédit ECTS soit effectuée. Cela impliquerait que les établissements ne réduisent pas le calcul des crédits ECTS à l'attribution des coefficients. Ainsi les crédits ECTS pourraient être véritablement calculés en fonction de la charge de travail moyenne des étudiants.

Rémi Samier



Replacer l'évaluation au cœur de la formation

Depuis la mise en place du LMD en 2002, la mise en œuvre des procédures d'évaluation des connaissances des étudiants par les universités s'est beaucoup complexifiée, et très peu d'établissements ont mené une réflexion globale sur l'évaluation des étudiants. La combinaison des principes nationaux et des règles fixées par les universités conduit à une complexité importante. Les règles d'examen sont devenues illisibles. Elles sont très différentes d'un établissement et d'une formation à l'autre. Les arrêtés de 2002 se superposent aux arrêtés de 1997, qui n'ont pas été abrogés et qui réglementent plus précisément les modes de validation des examens. Cette situation conduit les universités à adopter des règles contradictoires avec les textes donc à une insécurité juridique importante.

Ce constat a été mis en avant par plusieurs rapports de l'IGAENR sur la mise en place du LMD¹ et l'évaluation des étudiants². Les travaux du comité de suivi et son avis sur l'évaluation des formations³ rejoignent cette analyse et posent la question de l'ouverture des textes réglementaires pour mettre fin à cette complexité et replacer l'évaluation au cœur de la formation.

Pour l'UNEF, la question de l'évaluation n'est pas secondaire, ni une simple contrainte administrative, comme voudraient le laisser croire certaines universités. Les modalités de contrôle de connaissance sont la traduction concrète de la manière dont les savoirs sont diffusés et évalués. C'est la réussite des étudiants qui est déterminée par la manière dont sont organisés les examens. Pour l'UNEF, un cadrage national des modalités de contrôle de connaissance est l'occasion de donner une place centrale à l'évaluation dans la formation et de garantir une égalité des droits entre les étudiants. Une réouverture de l'arrêté licence est nécessaire pour remettre à plat les modalités d'évaluation des formations.

Quelle évolution des modalités de contrôle de connaissance ?

- La compensation annuelle des notes

Situation actuelle : L'alinéa 1 de l'article 28 de l'arrêté licence prévoit que « la compensation est organisée sur le semestre. » Rien n'interdit de pratiquer une compensation annuelle en plus de la compensation semestrielle. Aujourd'hui plus de 50% des universités la pratiquent.

¹ Rapport de l'IGAENR « La mise en place du LMD » Juin 2005

² Rapport de l'IGAENR « L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui » Juillet 2007

³ Avis du comité de suivi licence « L'évaluation des étudiants et le contrôle des connaissances et des compétences » Avril 2008

La compensation annuelle des notes doit être garantie pour tous les étudiants. Elle permet de prendre en compte la progression de l'étudiant sur l'ensemble de l'année universitaire. La compensation annuelle ne dévalorise pas les diplômes car elle s'applique en lien avec un système de coefficient qui garantit le poids des matières fondamentales. Elle est d'ailleurs de mise pour le bac et l'ensemble du secondaire, et était appliquée à tous les diplômes de 1997 à 2004 sans qu'une baisse de niveau ait été à déplorer. C'est le contenu des enseignements, la régularité des évaluations et le niveau de compétences et de connaissances exigés des étudiants lors des évaluations qui garantissent le niveau, pas la compensation annuelle des notes ! Par contre, l'absence de compensation annuelle augmente le nombre de redoublement pour quelques UE et conduit à ce que des étudiants toujours plus nombreux perdent une année pour quelques heures d'enseignement sur un semestre, ce qui est encore plus contestable pédagogiquement que les redoublements du secondaire.

Enfin, nous considérons que la compensation des notes se justifie sur le fonds par le sens général du diplôme : ce qu'on sanctionne lorsqu'on attribue une licence ce sont d'abord des compétences transversales de synthèse, de réflexion, de rédaction... et pas une addition de matières.

- **La suppression des notes éliminatoires**

Situation actuelle : D'après les textes de 2002, un diplôme s'obtient soit par validation des chacune des UE, soit par compensation, effectuée au sein du semestre. Certaines universités ont mis en place des notes éliminatoires. Il s'agit de notes minimales qu'il est impératif d'obtenir pour que la validation du semestre puisse intervenir. Dans l'arrêté de 1997, celles-ci étaient interdites. Ce n'est plus précisé dans les textes de 2002, cependant rien n'indique non plus le contraire.

Les notes éliminatoires doivent être interdites. Le moyen d'assurer un niveau minimum dans les matières fondamentales, n'est pas la mise en place de notes éliminatoires mais l'utilisation des coefficients. C'est l'ensemble de la formation qui doit être validée.

- **Le contrôle continu**

Situation actuelle : Actuellement aucune réglementation ne cadre le contrôle continu. Souvent il s'apparente à un contrôle terminal déguisé avec un contrôle la dernière semaine de cours. Par ailleurs le contrôle terminal est très souvent majoritaire dans les évaluations, ce qui ne permet pas un travail régulier de l'étudiant.

Le contrôle continu doit être réglementé pour garantir :

- Au moins 3 évaluations par matière
- Au moins 50% des évaluations du diplôme doivent se faire par contrôle continu
- Les épreuves sur table doivent offrir les mêmes protections aux étudiants que les examens terminaux (anonymat, fraude, corrigé et entretien...)

- **La session de rattrapage**

Situation actuelle : La seconde session existe dans les textes d'avril 2002, ainsi que le délai de 2 mois après la première session. Cependant, il existe 2 problèmes majeurs. D'une part, le délai de deux mois court après la fin de la première session et ne s'applique pas en cas de « dispositions pédagogiques particulières », les rattrapages peuvent donc se dérouler au cours du 2 semestre ou directement après les résultats des examens. Une telle situation ne permet pas aux étudiants de bénéficier d'une réelle seconde chance, les dispositions pédagogiques particulières se limitant bien souvent à un prétexte à la remise en cause du délai des 2 mois. La seconde difficulté est que certaines universités et notamment les UFR de droit, sous couvert de passage à un contrôle continu intégral, suppriment totalement l'organisation de la seconde session.

L'organisation des rattrapages doit être règlementée. Les rattrapages doivent être organisés au moins 1 mois après la publication des résultats de la première session des examens du second semestre. Nous excluons l'organisation des rattrapages du premier semestre en février car cela ne permet pas aux étudiants de s'investir pleinement dans leurs examens et perturbe largement le déroulement des enseignements.

Il est par ailleurs impératif que des dispositifs pédagogiques soient mis en place dans l'ensemble des universités : semaine de consultation des copies avec entretiens individualisés avec les enseignants, publication de corrigés des épreuves, semaine de tutorat...

- **L'harmonisation des calendriers universitaires**

Situation actuelle : Les calendriers universitaires sont aujourd'hui très différents d'une université à l'autre. Par exemple, les sessions de rattrapages peuvent se retrouver décalées de plusieurs mois d'une formation à l'autre. Cette situation conduit à des inégalités importantes entre les étudiants mais réduit aussi leur possibilité de mobilité.

Une harmonisation des calendriers universitaires doit garantir :

- une semaine de révision avant chaque semaine de partiel
- un délai d'au moins 1 mois entre les résultats de la première session d'examen et l'organisation de la seconde session

- **Assurer un retour sur l'évaluation**

Situation actuelle : Aujourd'hui dans la majorité des formations, il est impossible pour les étudiants d'avoir un retour sur leur évaluation. Au-delà de la transmission de la note, les séances de corrigé, les rendez-vous avec les enseignants sont rares. De nombreux étudiants restent souvent sans réponse face à leur échec.

Pour que l'évaluation ne soit pas une sanction mais devienne un élément de progression dans le parcours de l'étudiant, elle doit « donner lieu à une analyse des résultats⁴ ». Chaque période d'examen doit être systématiquement suivie d'une période de consultations des copies et de corrections individuelles ou collectives par les enseignants.

- **Diversifier les modalités d'évaluation**

Aujourd'hui les évaluations sont très souvent restreintes à un seul enseignement et se font en général par des travaux sur table. Il est nécessaire d'évaluer un ensemble de connaissances et de compétences. Certaines épreuves doivent pouvoir regrouper l'évaluation de plusieurs enseignements. « *La possibilité d'une organisation globalisée du contrôle sur plusieurs unités d'enseignement est rarement utilisée, alors qu'elle présente souvent plus de pertinence qu'un dispositif qui associe presque mécaniquement un contrôle pour chaque UE.*⁵ »

Il faut par ailleurs diversifier les modalités d'évaluation (oraux, mini travaux de recherche, travaux en groupes...) pour valoriser au maximum les capacités de réflexion des étudiants.

- **Des aménagements pour les publics spécifiques**

Les dispositifs d'évaluation doivent prendre en compte les spécificités de certains publics, notamment des étudiants salariés. Ces derniers doivent bénéficier d'une dispense automatique d'assiduité et ne pas être soumis au contrôle continu. Des dispositifs pédagogiques d'accompagnement doivent aussi être mis en place.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*



**Propositions
pour le cadre
national des
diplômes**

Juin 2008

Suite au mouvement étudiant de novembre 2007, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est engagée à faire du cadrage national des diplômes une priorité. Cet engagement a donné lieu au lancement de la mission Dizambourg. Ainsi, les discussions, notamment au sein du comité de suivi licence, portent actuellement sur les modalités nécessaires à la mise en place du cadrage national des diplômes. Nous souhaitons nous investir pleinement dans cette démarche, qui permettra, si elle aboutit, d'améliorer durablement la qualité et la reconnaissance des diplômes.

Après la mise en place du LMD dans les universités en 2002, nous avons déjà diagnostiqué un certain nombre de difficultés, qui refont aujourd'hui surface : grande disparité entre les universités, reculs des droits étudiants, offre de formation éclatée et peu lisible ... Ce constat est aujourd'hui partagé par tous.

Le cadrage national des diplômes est l'outil indispensable pour permettre une cohérence à l'offre de formation, permettre à chacun de bénéficier d'une formation de qualité et remettre les étudiants sur un pied d'égalité. Le cadrage national doit être un élément central pour remplir l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur par la réussite et par une insertion durable pour tous. Il est un outil nécessaire dans l'accomplissement des missions de service public.

Retrouver de la lisibilité est par ailleurs indispensable pour améliorer le système d'enseignement supérieur français. En effet, le système relève actuellement d'une complexité importante, qui pose un certain nombre de difficultés aux étudiants, aux établissements, mais également aux employeurs.

Inscrire nos formations dans un cadre national, permet également de garantir une reconnaissance de l'ensemble des diplômes. A contrario de la mise en concurrence, nous souhaitons que le cadrage national des diplômes permette d'élever l'ensemble du système universitaire français. Si la mise en place du cadrage national est ambitieuse, cela peut permettre à chaque étudiant de bénéficier d'une formation de qualité, nécessaire à une insertion professionnelle durable sur le marché du travail.

Trois dossiers sont à l'ordre du jour : la lisibilité des diplômes, la régulation de leur contenu et la mobilité étudiante.

I. la lisibilité des diplômes

Le premier objectif d'un cadrage des diplômes est de rendre l'offre de formation plus lisible. Remplir cet objectif permettra de rendre possible les deux fonctions d'un diplôme : permettre la poursuite d'études et l'insertion professionnelle.

1. Une offre de formation qui manque cruellement de lisibilité.

Nous partageons le constat du comité sur le foisonnement des intitulés « *qui exprimaient soit des distinctions non significatives (par exemple, entre biologie, sciences de la vie ou sciences du vivant,*

sans évoquer ici des distinctions plus futiles), soit des particularismes qui n'avaient pas de véritables raisons d'être au niveau du cursus licence. »

L'instauration des grades L, M et D en 2002 devait permettre une meilleure lisibilité des diplômes à l'échelle européenne. S'il est incontestable que les niveaux 3, 5 et 8 sont les grades standards et facilitent, de fait, la reconnaissance européenne des formations, on a assisté à une déréglementation totale de l'offre de formation dans l'hexagone. Ainsi, les étudiants, comme les jeunes bacheliers, rencontrent des difficultés très importantes à se retrouver dans ce foisonnement d'intitulés. Cela conduit à de grandes difficultés d'orientation ayant de lourdes répercussions sur le parcours universitaire des étudiants.

Ce constat semble aujourd'hui partagé par l'ensemble de la communauté universitaire. Ainsi dans ses recommandations remises à la ministre en juin dernier, le comité de suivi licence considère que *«la lisibilité de l'offre n'est pas considérée comme satisfaisante. (...) Le foisonnement de l'offre, la très grande diversité des dénominations ou la subtilité de certains parcours ne permet pas à l'ensemble des usagers et partenaires d'en avoir une juste représentation».*

Notre analyse rejoint celle du comité de suivi Licence : le manque de lisibilité touche les jeunes qui souhaitent s'insérer sur le marché du travail. Ainsi, les employeurs ne disposent pas de la visibilité nécessaire sur l'architecture de nos diplômes. Cela conduit à un manque de reconnaissances des qualifications et donc à des écarts importants en terme de rapport qualification/rémunération. tout comme les professionnels qui ont du mal à s'y retrouver.

Pour l'ensemble de ces raisons, nous rejoignons le comité lorsqu'il affirme qu' *« aucune offre ne saurait être attractive si elle n'est pas aisément lisible »*. Il est temps de mettre en place un cadrage et une réglementation de nos intitulés de diplômes.

2. Permettre un cadrage des intitulés

Le cadrage national des diplômes doit servir à harmoniser l'offre de formation, permettre une meilleure mobilité et une insertion professionnelle durable. Une différence doit être opérée entre la réflexion sur la licence et celle sur le master. En effet, l'adossement des masters à la recherche doit conduire à une liberté pédagogique plus importante des établissements se traduisant par l'existence de spécialités.

a. Pour la licence

L'UNEF préconise un cadrage des intitulés de domaines et de mentions pour améliorer la lisibilité des diplômes. Elle rejoint les propositions du comité de suivi licence qui préconise :

- un resserrement des domaines et des mentions,
- un rassemblement de l'offre sous un nombre limité d'intitulés,
- un regroupement des formations identiques ou analogues sous des appellations communes.

La liste des domaines de formation doit être inscrite dans l'arrêté régissant les études de la Licence. Nous proposons que cinq grands domaines soient retenus :

- Santé
- Sciences et technologies
- Sciences juridiques, économiques et de gestion
- Sciences humaines et sociales
- Arts, lettres et langues

Le domaine doit être l'élément qualifiant d'un diplôme. Il apparaît en premier dans la lecture des diplômes. La référence au domaine se justifie par deux raisons :

- elle permet de mettre en avant la nécessaire pluridisciplinarité des diplômes, notamment préconisée dans le cadre du plan Licence.
- elle permet une meilleure réorientation par la mise en place effective de passerelles entre les formations.

Par ailleurs, le domaine comme base de nomenclature permet d'éviter l'écueil du repli disciplinaire.

Il nous semble nécessaire, comme suggéré par le comité, que l'ensemble des mêmes mentions d'un même domaine partage certaines UE d'enseignements, particulièrement durant le cycle Licence.

Une liste des intitulés de mentions doit être parallèlement mise en place. Au cours de la procédure d'habilitation, l'université choisit l'intitulé de son diplôme dans cette liste. Celle-ci est révisée tous les quatre ans par le CNESER. Cette liste doit être communiquée aux universités au début de la procédure d'habilitation.

Une carte nationale des passerelles et des équivalences doit ainsi être établie afin de permettre la réorientation en cours de cursus. Celle-ci doit permettre de définir les accès de plein droit et donc la mobilité étudiante sur l'ensemble du territoire. Cette carte doit être définie chaque année par arrêté après avis du CNESER.

Enfin, le comité de suivi évoque les licences « *ouvrant à l'insertion professionnelle* ». Il est important de noter sur ce sujet qu'il n'est pas opportun de continuer d'opérer une distinction entre les licences qui ouvrent droit à la poursuite d'étude et celles qui permettent l'insertion professionnelle. En effet, chacune d'entre elles doit permettre de remplir ces deux missions. Ainsi, la question de la fusion des licences générales et licences pro devient de plus en plus nécessaire, afin de rendre effective cette double mission.

b. Pour le master

Le domaine possède moins de pertinence pédagogique pour le master que pour la licence. Nous ne sommes pas opposés à ce que le nom de domaine n'apparaisse pas en premier. Cependant, il doit rester identique à celui de la licence, garantissant ainsi la lisibilité.

Une liste nationale des mentions doit être mise en place. Celle-ci doit correspondre à la liste des licences afin de faciliter l'accès de la licence au master. La définition des spécialités doit laisser plus de marge de manœuvre aux établissements, on doit cependant opérer au resserrement par rapport au foisonnement actuel.

2. Comment prendre en compte la spécificité de certaines formations ?

Le comité propose de laisser les établissements libres d'ajouter s'ils le souhaitent un élément descriptif complémentaire, voire une spécialité, précisant l'accent mis sur la formation.

Il est, à notre sens, pas du tout opportun de laisser subsister les spécialités en licence. En effet, dans le cadre de licences pluridisciplinaires, seules les mentions permettront de garder le lien, essentiel, entre les formations et le travail de recherche effectué dans l'établissement.

Pourtant, il est important de laisser la possibilité aux universités qui le souhaitent, de mettre en place des éléments complémentaires de pluridisciplinarité. C'est pourquoi il est envisageable d'ouvrir le droit aux établissements qui en font la demande et qui le justifient par des objectifs de pluridisciplinarité, de proposer un nombre très limité d'intitulés particuliers. Ces intitulés doivent être validés par la procédure d'habilitation.

L'effet d'un cadrage des intitulés ne sera efficace que si une réflexion est également menée sur une harmonisation des contenus des diplômes.

II. Assurer l'égalité entre les étudiants par un cadrage des contenus de nos diplômes

Une harmonisation des contenus des diplômes se justifie par plusieurs raisons :

- elle garantit l'égalité entre les étudiants
- elle assure une qualité des enseignements sur l'ensemble du territoire
- elle favorise la mobilité entre les établissements
- elle permet une insertion professionnelle durable par une reconnaissance de nos diplômes dans les conventions collectives

Quelle méthode pour réguler les contenus ?

Les étudiants doivent bénéficier, et ce, quelque soit l'université où ils étudient d'une formation de qualité, intégrant l'ensemble des connaissances et des qualifications qui leur permettront de s'insérer durablement sur le marché du travail ou de poursuivre son cursus.

1. Mettre en place un référentiel pédagogique par domaine.

Un référentiel pédagogique par domaine doit être mis en place. Ce référentiel pédagogique doit pouvoir intégrer :

- les objectifs pédagogiques de la licence et les savoirs et savoirs faire que le diplômé devra maîtriser.
- les éléments de pluridisciplinarité tels que les enseignements communs à l'ensemble des licences d'un même domaine.
- la répartition entre les types de contenus : enseignements fondamentaux, acquisition de compétences et méthodologie
- le volume horaire inhérent à la formation (qui ne doit pas être inférieur à 25h/semaine)
- la part du contrôle continu (qui doit prendre 50% du temps d'enseignement)
- l'intégration des enseignements de langues et d'informatique
- la part de cours magistraux par rapport aux travaux dirigés

Ce référentiel doit être contraignant dans la procédure d'habilitation afin de donner les moyens au cadrage national de remplir ses objectifs.

2. Elaboration du référentiel en comité de suivi licence et validation par le CNESER.

Le comité de suivi licence doit être le lieu central de la réflexion sur le cadrage national. Ainsi, le comité doit se fixer pour objectif d'avoir élaboré les référentiels des cinq domaines de formation à la fin de l'année universitaire prochaine (2008-2009). Pour ce faire, il est nécessaire de s'accorder plusieurs séances par domaine. Ces réunions doivent associer l'ensemble des membres du comité de suivi où sont représentés les acteurs concernés.

Par ailleurs, pour chaque domaine des experts doivent être invités, afin d'éclairer les débats sur les particularités de leurs formations. L'objectif étant de conserver un débat accessible à l'ensemble de la communauté universitaire, en étant suffisamment précis pour faire un travail de qualité.

Ce référentiel devra faire l'objet d'un vote au CNESER, afin d'être validé par l'ensemble de la communauté universitaire.

III. La mobilité

La réforme LMD en permettant la déréglementation totale des formations a rendu très difficile la mobilité infra étatique, sans pour autant faciliter la mobilité européenne.

La mobilité des étudiants au sein de l'hexagone sera rendue possible par une mise en place efficace d'un cadre national des diplômes. Ainsi, un contenu des diplômes harmonisé et une meilleure lisibilité des intitulés permettront aux étudiants de poursuivre leurs études dans l'établissement de leur choix.

Dans ce cadre, de règles nouvelles doivent être instaurées et introduites dans l'arrêté régissant les études de licence. Il s'agit notamment de la validation des crédits. Ainsi, la règle qu'« un crédit acquis l'est définitivement » doit être rendue obligatoire. Un étudiant de licence qui a déjà validé 120 crédits pour sa licence, ne doit avoir, même s'il change d'établissement, que 60 crédits à repasser, quelques soient les enseignements suivis. La venue d'un nouvel étudiant ne doit pas donner lieu à une vérification de ses acquis. Le diplôme constitue en tant que tel une validation de ces derniers. Comme le souligne le comité « *l'habilitation garantit la qualité des acquisitions validées et celles-ci n'ont pas à être à nouveau contrôlées* ».

En ce qui concerne les enseignements jugés « fondamentaux » par les universités d'accueil, des enseignements de rattrapage doivent être prévus.

Enfin, il ne nous semble pas pertinent d'adjoindre à ces conditions la délivrance de l'annexe descriptive au diplôme. Dans la mesure où le cadrage national des intitulés et contenu des diplômes permettront de garantir la qualité de l'ensemble de nos formations, il n'est pas nécessaire d'adjoindre aux diplômes des suppléments. Ainsi, le diplôme se suffit à lui-même. Par ailleurs, la généralisation d'un supplément au diplôme qui contiendrait des éléments d'information sur le parcours individuel de l'étudiant (diplôme obtenu par compensation, par VAE, notes obtenues...) reviendrait à « catégoriser » les étudiants en fonction de leurs compétences et de leurs parcours, et à rompre l'égalité entre les étudiants titulaires d'un même diplôme. Les étudiants qui souhaitent mettre en avant des stages ou autres options auront la possibilité de le préciser dans leurs curriculum vitae. Les rendre visibles dans un document annexe et officiel reviendrait à rompre l'égalité entre les étudiants, que ce soit dans l'objectif de la poursuite d'étude que de l'insertion professionnelle. Le diplôme doit offrir à l'ensemble de ses titulaires une protection sur le marché de l'emploi, protection qui n'est rendue possible que par une reconnaissance globale d'un niveau de qualification. Ce niveau ne saurait être nivelé par une annexe au diplôme.

Ainsi, nous pensons qu'une **carte nationale des passerelles et des équivalences doit être réalisée tous les quatre ans**, c'est-à-dire en même temps que la liste des intitulés de diplômes. Cette carte nationale des passerelles devra être annexée à l'arrêté et prise en compte dans la procédure d'habilitations.

Elle doit définir :

- les accès de plein droit quand un étudiant change d'université au cours de sa licence
- les réorientations
- les équivalences entre les CPGE et les licences
- les accès de plein droit de la licence au master
- les accès en L3 pour les diplômés de DUT et de BTS

